

# LES PROJETS D'EDUCATION PRIORITAIRE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES VAUDOIS

*ANALYSE DES BESOINS ET DESCRIPTION DES PROJETS*

Patricia Gilliéron Giroud  
Ladislav Ntamakiliro

155 / Décembre 2012



Unité de recherche pour le pilotage  
des systèmes pédagogiques



## REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à tous ceux qui nous ont accordé un entretien et donné accès aux informations disponibles sur les projets d'éducation prioritaire : le directeur général adjoint et les collaborateurs de la *Direction organisation et planification*, la responsable et les collaborateurs de l'*unité scolarité* au sein de la *Direction pédagogique*, les directeurs, les membres des conseils de direction et les enseignants des établissements dans lesquels nous nous sommes rendus.

Pour effectuer les entretiens auprès des directeurs et des membres des conseils de direction des établissements, nous avons bénéficié de la précieuse collaboration de deux collègues, Sylvie Leuenberger Zanetta et François Guillot, que nous remercions aussi chaleureusement.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.  
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

# SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
1.1. L'ORIGINE DES ALLOCATIONS COMPLEMENTAIRES .....	6
1.2. LA DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS .....	6
1.3. LES ETABLISSEMENTS CONCERNES PAR LES ALLOCATIONS COMPLEMENTAIRES ET LE NOMBRE DE PERIODES ATTRIBUEES.....	7
1.4. LE MANDAT DE RECHERCHE .....	8
1.5. LA METHODE .....	8
1.6. ORGANISATION DU RAPPORT.....	10
<b>2. DE LA PEDAGOGIE COMPENSATOIRE EN FAVEUR DES ELEVES EN DIFFICULTE A LA DISCRIMINATION POSITIVE DES ETABLISSEMENTS</b> .....	<b>11</b>
2.1. L'EDUCATION PRIORITAIRE AUX ETATS-UNIS .....	11
2.2. L'EDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE.....	12
2.3. L'EDUCATION PRIORITAIRE DANS LE CANTON DE VAUD .....	13
2.3.1. <i>Le dispositif de pédagogie compensatoire dans la loi scolaire de 1984</i> .....	13
2.3.2. <i>Vers une pédagogie compensatoire intégrée à partir de 1990</i> .....	14
2.3.3. <i>Le complément de ressources financières aux établissements en 2008</i> .....	16
2.3.4. <i>L'éducation prioritaire dans la loi sur l'enseignement obligatoire de 2011</i> .....	17
<b>3. LES PREOCCUPATIONS DANS LES ETABLISSEMENTS</b> .....	<b>19</b>
3.1. REFLEXIONS PRECEDANT L'UTILISATION DES PERIODES <i>EQUITE</i> .....	19
3.2. LE CONTENU DETAILLE DES REFLEXIONS DANS LES ETABLISSEMENTS .....	21
3.2.1. <i>Les acteurs scolaires</i> .....	21
3.2.2. <i>L'établissement</i> .....	24
3.2.3. <i>Le système scolaire</i> .....	25
3.2.4. <i>Le post-obligatoire</i> .....	25
3.3. LES DIFFERENCES ENTRE LES ETABLISSEMENTS PRIMAIRES, SECONDAIRES ET MIXTES.....	25
<b>4. LES PROJETS MIS EN ŒUVRE</b> .....	<b>29</b>
4.1. NOMBRE DE PROJETS .....	29
4.2. PUBLIC CONCERNE PAR LES PROJETS .....	30
4.3. LES PROJETS DE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES.....	31
4.3.1. <i>L'appui pédagogique</i> .....	31
4.3.2. <i>Les classes à niveaux</i> .....	32
4.3.3. <i>Le dédoublement de classes</i> .....	33
4.3.4. <i>Le coenseignement</i> .....	33
4.3.5. <i>Les cours de développement personnel</i> .....	34
4.4. LES PROJETS DE SOUTIEN EDUCATIF .....	35
4.4.1. <i>L'encadrement d'élèves perturbateurs</i> .....	35
4.4.2. <i>La médiation</i> .....	36
4.4.3. <i>L'enseignement des règles de vie en classe</i> .....	36

4.4.4.	<i>L'éducation par le sport</i> .....	37
4.5.	LES PROJETS DE SOUTIEN AUX ACTIVITES SOCIOCULTURELLES.....	37
4.5.1.	<i>L'animation socioculturelle de l'établissement</i> .....	37
4.5.2.	<i>L'éducation culturelle des élèves</i> .....	37
4.6.	LES PROJETS DE SOUTIEN A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	38
4.6.1.	<i>Supervision et coaching des enseignants</i> .....	38
4.6.2.	<i>Formation en didactique générale</i> .....	38
4.6.3.	<i>Formation en didactique des disciplines</i> .....	39
4.7.	LES PROJETS DE SOUTIEN A L'IMPLICATION DES PARENTS.....	39
4.7.1.	<i>La médiation famille-école</i> .....	39
4.7.2.	<i>Les activités socioculturelles des parents</i> .....	39
4.8.	LES PROJETS <i>EQUITE</i> AU-DELA DU SOUTIEN PEDAGOGIQUE.....	40
<b>5.</b>	<b>LES CHANGEMENTS PRIORITAIRES VISES PAR LES ETABLISSEMENTS</b> .....	<b>43</b>
5.1.	L'APPRECIATION DES MESURES INSTITUTIONNELLES ACTUELLES.....	44
5.2.	LES AUTRES MESURES A ENTREPRENDRE PAR L'INSTITUTION.....	45
<b>6.</b>	<b>SYNTHESE ET DISCUSSION</b> .....	<b>49</b>
<b>7.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>57</b>
<b>ANNEXES</b>	.....	<b>61</b>

## 1. INTRODUCTION

En mai 2008, le *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture* (DFJC) du canton de Vaud attribue une allocation complémentaire à 25 établissements primaires, mixtes ou secondaires de la scolarité obligatoire. La volonté des responsables scolaires est d'allouer davantage de ressources aux établissements dont la population a un niveau socioéconomique bas. L'égalité des chances et, plus particulièrement, l'équité entre les établissements constituent les principaux objectifs de l'attribution de ces nouvelles ressources par le Département.

Ce complément vient s'ajouter à l'enveloppe pédagogique ordinaire (ensemble des périodes à disposition de l'établissement). Il représente entre 19 et 95 périodes hebdomadaires selon l'établissement et correspond à 5 millions de francs attribués chaque année pendant 5 ans. Cette somme représente 0,8% de l'enveloppe ordinaire octroyée à l'école obligatoire vaudoise. Le DFJC a sélectionné les établissements à l'aide d'indicateurs socioéconomiques, calculés sur la base de données démographiques, sociales et financières. L'analyse a pris en compte à la fois des indications sur les communes (rendement fiscal, revenu fiscal, nombre d'étrangers, nombre de chômeurs, etc.) et sur l'établissement (pourcentage d'élèves allophones). Les 25 établissements choisis sont considérés comme étant plus défavorisés que les autres établissements.

Avant l'attribution de cette allocation complémentaire aux établissements scolaires défavorisés, la politique vaudoise de lutte contre les inégalités reposait exclusivement sur un dispositif de pédagogie compensatoire, introduit dans la loi scolaire de 1984. Ce dispositif consiste à prendre en charge les élèves en difficulté dans des classes (de développement, à effectif réduit, d'accueil) ou dans des cours de soutien pédagogique individuel ou par groupes. Il s'applique indistinctement à chaque établissement, quelles que soient les caractéristiques socioéconomiques de sa population scolaire. Par ailleurs, les conseils de direction (constitués du directeur et des doyens) ont la possibilité, depuis le début des années 2000, d'obtenir des périodes supplémentaires hors enveloppe ordinaire. Ces périodes sont attribuées par la *Direction pédagogique* (DP) sur la base de projets conçus par les conseils de direction; elles visent principalement à la mise en œuvre d'appuis individuels ou par groupes aux élèves en difficulté.

Lors d'une conférence plénière, convoquée en avril 2008, réunissant l'ensemble des directeurs des établissements scolaires du canton, le Département précise que l'utilisation de la nouvelle allocation complémentaire par les établissements sélectionnés ne doit pas se substituer aux mesures individuelles ou collectives d'aide aux élèves en difficulté déjà en place dans les établissements. En accordant davantage de moyens financiers, proportionnellement à la situation socioéconomique de la population locale, cette mesure vise à instaurer, pour la première fois, une discrimination positive entre les établissements scolaires.

Dans la suite de notre rapport, les mesures d'aide figurant dans la loi scolaire de 1984 (regroupement des élèves en difficulté dans des classes et cours d'appui individuel ou par groupes dans le cadre de l'enveloppe pédagogique ordinaire) seront appelées « mesures de pédagogie compensatoire », les périodes complémentaires hors enveloppe attribuées par

la *Direction pédagogique* seront appelées « périodes de pédagogie compensatoire » et les nouvelles mesures mises en œuvre dès 2008 seront appelées soit « allocations complémentaires », soit « périodes (ou projets) *Équité* ». L'ensemble de ce dispositif en trois parties caractérise la politique d'éducation prioritaire du canton de Vaud.

## 1.1. L'ORIGINE DES ALLOCATIONS COMPLEMENTAIRES

L'origine de l'allocation complémentaire de ressources est politique. En mars 2007, un postulat est déposé par des députés du Grand Conseil vaudois; ce postulat demande au Conseil d'Etat de présenter un rapport sur les résultats scolaires selon les établissements et d'étudier l'opportunité d'adapter les moyens alloués en fonction de ces résultats<sup>1</sup>. Les intervenants appuient notamment leur propos sur des recommandations de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP) figurant dans le rapport intitulé « Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation » (CDIP, 2001). Cette étude évoque une série d'expériences menées en Suisse et à l'étranger relevant que des moyens supplémentaires sont nécessaires pour les écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves migrants. Ces ressources additionnelles « se révèlent efficaces au niveau de la réussite scolaire s'ils sont liés à des objectifs pédagogiques clairement définis et où le développement de l'enseignement est associé à une organisation de l'apprentissage appropriée et à des possibilités de formation continue et de consultation externes pour le personnel enseignant » (CDIP, p. 32).

Le postulat sera rejeté lors de la séance du *Grand Conseil* du 23 octobre 2007. Au cours de la discussion qui a précédé cette décision, la Cheffe de Département indique que l'enveloppe pédagogique ordinaire de financement est déjà complétée par d'autres enveloppes, représentant un montant total de 18 millions, à disposition des établissements scolaires (appui, cours intensif de français). Aucune demande faite par un établissement, en sus de l'enveloppe pédagogique ordinaire, n'a été refusée, précise-t-elle.

A la suite de ces débats, la Cheffe de Département reviendra sur l'idée d'une allocation de périodes complémentaires en l'insérant dans un projet visant à favoriser l'équité entre les établissements selon le niveau socioéconomique de leur population scolaire. Elle évoquera deux impératifs: les mesures prises dans les établissements avec les ressources supplémentaires accordées doivent être explicites et leurs résultats lisibles<sup>2</sup>.

## 1.2. LA DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS

Le Département mettra dès lors sur pied une procédure d'accompagnement des établissements bénéficiant des allocations complémentaires. Les conseils de direction seront invités à analyser la situation de leur établissement « au plan de l'équité ou de l'inéquité ». Cette évaluation consistait à déterminer les facteurs responsables de situations inéquitables et d'envisager les mesures concrètes à prendre pour y remédier.

Selon le recueil d'informations diffusé par le Département, cette évaluation devait débiter par la définition d'indicateurs internes à l'établissement et par l'élaboration d'hypothèses causales. Les mesures concrètes projetées en réponse à la situation locale devaient

---

<sup>1</sup> Bulletin du Grand conseil vaudois. Séance du mardi 6 mars 2007, p. 8969.

<sup>2</sup> Présentation de la DGEO lors de la conférence plénière des directeurs d'établissement du 17 avril 2008.

comporter des objectifs généraux, des indicateurs d'évolution et des modalités de mesure d'atteinte des objectifs. Chaque projet devait contenir, par ailleurs, un descriptif synthétique indiquant le public concerné, les ressources attribuées, le responsable, les professionnels concernés, l'objectif spécifique, la mesure du critère, la date du début de l'action et les dérogations éventuelles. Une planification des étapes clés (date, description, objectif et responsable) venait compléter le descriptif du ou des projets.

Le formulaire de recueil d'informations a été adressé à chaque établissement en 2008. Il devait être retourné au Département qui donnerait alors un préavis puis validerait la mise sur pied du ou des projets envisagés par les conseils de direction. Un accompagnement pouvait être sollicité par les établissements afin d'obtenir des aides ponctuelles en cours de projet.

### 1.3. LES ETABLISSEMENTS CONCERNES PAR LES ALLOCATIONS COMPLEMENTAIRES ET LE NOMBRE DE PERIODES ATTRIBUEES

Le montant des allocations complémentaires a été alloué à 25 établissements sur un nombre total de 90. Il s'agit de 9 établissements primaires, 9 établissements secondaires et 7 établissements mixtes (primaires et secondaires).

Tableau 1: Nombre de périodes attribuées par établissement

Etablissements	Nombre de périodes	Type	Région
A	66	EPS	1
B	36	EPS	1
C	58	EPS	2
D	93	EP	2
E	63	ES	2
F	32	EPS	8
G	43	EPS	3
H	19	EPS	3
I	35	EP	3
J	33	ES	3
K	23	EPS	4
L	48	ES	4
M	42	EP	4
N	40	ES	4
O	48	EP	4
P	60	ES	6
Q	23	ES	6
R	46	ES	6
S	48	ES	6
T	19	ES	6
U	95	EP	6
V	61	EP	6
W	32	EP	6
X	85	EP	6
Y	55	EP	6

Leur répartition géographique est la suivante: dix établissements se situent dans la région de Lausanne, cinq dans la région du Jura-Nord vaudois, quatre dans la région de la Broye-Gros-de-Vaud, trois dans la couronne nord-ouest lausannoise (CRENOL), deux dans la région des Alpes vaudoises et un dans celle de la Riviera.

Le nombre de périodes complémentaires attribuées par établissement figure dans le tableau 1.

Dans cette étude, les 25 établissements au bénéfice d'une enveloppe financière complémentaire sont désignés par les lettres A à Y.

Le montant du supplément est exprimé en nombre de périodes par semaine. Une période équivaut à 45 minutes d'enseignement. Un poste d'enseignant correspond à 28 ou 25 périodes hebdomadaires, respectivement dans les degrés primaires ou secondaires. Ainsi, le supplément financier accordé varie entre trois-quarts de poste et un peu plus de trois postes à plein temps selon l'établissement, ce qui représente en moyenne un poste et demi d'enseignant supplémentaire.

#### **1.4. LE MANDAT DE RECHERCHE**

Un mandat de suivi externe des 25 établissements vaudois bénéficiaires des allocations de ressources complémentaires a été attribué à l'URSP en 2010. Ce mandat de recherche a pour but d'observer les projets mis en œuvre dans les établissements et d'en évaluer les effets. Il est constitué de trois volets. Le premier vise notamment à répertorier et à décrire l'ensemble des projets mis en œuvre, le deuxième à approfondir l'analyse de quelques-uns d'entre eux considérés comme particulièrement innovants et le troisième à estimer l'impact des projets sur le système d'enseignement et d'apprentissage en général, sur les performances et les parcours scolaires des élèves en particulier. Le premier volet fait l'objet du présent rapport. Les travaux relatifs aux deuxième et troisième volets seront publiés ultérieurement.

Quatre objectifs spécifiques sous-tendent le premier volet de l'étude. Le premier consiste à situer la mesure cantonale d'allocations complémentaires dans le contexte global de la politique d'éducation prioritaire dans le canton de Vaud et dans d'autres pays. Le deuxième objectif vise à comprendre le processus de réflexion et de négociation préalable à l'adoption et à la mise en œuvre des projets. En particulier, il est question de savoir quel diagnostic de la situation d'inéquité la direction et l'équipe enseignante de l'établissement ont fait, puis quels problèmes et quelles actions ont été privilégiés. Le troisième objectif est de décrire les projets *Equité* à l'aide d'une typologie mettant en évidence leurs caractéristiques principales.

#### **1.5. LA METHODE**

Nous avons réalisé des entretiens avec le directeur général adjoint et les collaborateurs de la *Direction organisation et planification* (DOP), avec la responsable et les collaborateurs de l'unité scolarité au sein de la *Direction pédagogique* (DP) ensuite, et, enfin, avec les directeurs et les membres des conseils de direction des 25 établissements concernés.

L'entretien avec le directeur général adjoint et les collaborateurs de la *Direction organisation et planification* nous a permis d'obtenir toute la documentation disponible concernant la mesure d'allocations complémentaires aux établissements les moins favorisés, ainsi que les modalités de pilotage de la mise en œuvre de cette mesure.

Avec la responsable et les collaborateurs de l'unité scolarité au sein de la *Direction pédagogique*, l'entretien nous a permis d'obtenir des informations sur le dispositif de pédagogie compensatoire, en particulier sur la liste des projets mis en œuvre dans les établissements, indépendamment des nouvelles mesures complémentaires accordées en 2008.

Les entretiens avec les directeurs et les membres des conseils de direction des 25 établissements, principale source de données de ce volet de l'étude, se sont déroulés durant les mois de mai, juin et septembre 2010. L'entretien semi-dirigé (non enregistré) était conduit par un chercheur, la prise de notes étant assurée par un autre chercheur.

La liste des participants à l'entretien était bien spécifiée dans la demande envoyée aux directeurs des 25 établissements: « un entretien avec la directrice ou le directeur, un ou plusieurs membres du conseil de direction concerné et/ou une ou plusieurs personnes impliquées dans la conception ou la mise en œuvre du projet ». La majorité des entretiens ont satisfait cette condition. Dans 21 établissements, le directeur, un à trois doyens et, dans plusieurs cas, un à douze enseignants ont participé à l'entretien. Dans deux établissements, seul le directeur a répondu aux questions posées. Dans deux autres établissements, seul un doyen a participé à l'entretien, à la place du directeur.

Cinq séries de questions constituent la trame de cet entretien, dont le canevas avait été préalablement envoyé aux directeurs d'établissements. La première série de questions porte sur les réflexions qui ont eu lieu dans l'établissement, immédiatement après l'attribution des périodes complémentaires par le Département. La deuxième série porte sur les détails de chaque projet mis en œuvre en 2009-2010 (titre du projet, mesures envisagées, public visé par ces actions, personnes bénéficiant des périodes consacrées au projet et matières concernées). La troisième série de questions porte sur les modifications éventuelles des projets en 2010-2011. La quatrième série concerne les liens entre les projets *Equité* et les projets de pédagogie compensatoire. La cinquième série de questions aborde les avis personnels du directeur d'établissement sur les mesures proposées par l'institution, ainsi que sur d'autres mesures à entreprendre susceptibles d'améliorer la situation de son établissement.

Au terme de nos prises d'informations, la quantité des indications à notre disposition sur les projets mis en œuvre est variable selon les établissements (tableau 2). Les informations proviennent de trois sources principales.

Tableau 2: Sources d'informations sur les projets mis en œuvre dans les établissements

Sources	Un plan de projets, divers documents et un entretien	Un plan de projets et un entretien	Divers documents et un entretien	Un entretien uniquement
Nombre d'établissements	4	14	5	2

Nous avons pu obtenir les plans de projets de 18 établissements de la part de la DGEO ou des établissements eux-mêmes, 7 établissements ne disposant pas de ces plans au moment de notre enquête. Il convient de préciser que les établissements qui disposaient de plans de projets étaient tous en attente de leur validation par la DGEO.

La deuxième source d'informations est constituée de divers documents mis à notre disposition par les établissements. Il s'agit de courriels échangés entre l'établissement et la DGEO, de documents de travail internes aux établissements ou de brochures de présentation des projets plus développés que le plan de projet.

La troisième source est constituée par les compte rendus d'entretiens effectués dans les conditions décrites ci-dessus.

## **1.6. ORGANISATION DU RAPPORT**

Le rapport comprend une introduction, évoquant notamment le mandat et la méthode de recherche (chapitre 1), un corps en quatre parties (chapitres 2, 3, 4 et 5) et une synthèse (chapitre 6).

Le deuxième chapitre propose une mise en perspective de la mesure d'octroi d'allocations complémentaires aux établissements les plus défavorisés avec le dispositif de pédagogie compensatoire, principale composante de la politique vaudoise d'éducation prioritaire. L'évolution de cette dernière est, elle-même, mise en lien avec ce qui s'est passé dans deux pays: les Etats-Unis et la France.

Le troisième chapitre expose les réflexions ayant précédé la mise en place des projets dans les 25 établissements concernés et relate la diversité des préoccupations des conseils de direction en matière d'équité.

Dans le quatrième chapitre, un exposé d'une typologie des divers projets mis en œuvre dans les établissements et une analyse sommaire de leurs caractéristiques sont présentés.

L'appréciation par les conseils de direction des mesures à disposition actuellement dans les établissements et les autres mesures à mettre en œuvre par le Département figurent en cinquième partie.

Et pour terminer, une synthèse aborde les aspects positifs et les écueils de la mise en œuvre de la mesure d'allocations complémentaires.

## **2. DE LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE EN FAVEUR DES ELEVES EN DIFFICULTÉ A LA DISCRIMINATION POSITIVE DES ÉTABLISSEMENTS**

Plusieurs pays ont mis en place des mesures de discrimination positive destinées à favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine sociale modeste ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Historiquement, l'initiative est partie des Etats-Unis qui ont instauré dans la loi, et mis en œuvre en 1965, le premier dispositif de pédagogie compensatoire. L'Angleterre a emboîté le pas aux Etats-Unis, en mettant en place des zones d'éducation prioritaire (education priority areas) en 1967. Quelques années plus tard, d'autres pays ont adopté des mesures similaires. La France a mis en œuvre des zones d'éducation prioritaire en 1982, la Belgique francophone en 1989.

En Suisse, des cours d'appui dispensés aux élèves en difficulté, inspirés des programmes de pédagogie compensatoire développés aux Etats-Unis, ont été organisés dans la plupart des cantons à partir des années 1970 (Grossenbacher, 1994). Durant cette décennie, tous les cantons ont commencé à mettre en place des dispositifs de lutte contre les inégalités de nature et d'importance variables. La principale différence réside dans le fait de privilégier, soit l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières, soit la séparation et l'insertion de ceux-ci dans des classes spéciales.

Dans ce chapitre, l'évolution de la politique vaudoise de lutte contre les inégalités, depuis la loi scolaire de 1984 jusqu'à l'octroi de moyens supplémentaires aux établissements défavorisés et, dernièrement, l'adoption d'une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire, sera brièvement décrite. Au préalable, dans une approche comparative, un aperçu de l'évolution de la politique d'éducation prioritaire aux Etats-Unis et en France, deux pays ayant beaucoup influencé ce courant pédagogique, permettra de mieux comprendre la situation du canton de Vaud.

### **2.1. L'EDUCATION PRIORITAIRE AUX ETATS-UNIS**

Aux Etats-Unis, la politique d'éducation prioritaire a fait l'objet de deux réformes importantes depuis le début de sa mise en place. En 1965, le Congrès adopte la loi sur l'enseignement primaire et secondaire (Elementary and secondary Act) dans laquelle le chapitre 1 est consacré à l'éducation compensatoire. Selon cette loi, le gouvernement fédéral, *via* les Etats et les districts, accorde des subventions financières aux écoles qui mettent en œuvre des projets d'éducation compensatoire, en faveur des élèves en difficulté. Les subventions sont redistribuées périodiquement (tous les 5 ans).

En 1994, le chapitre 1 de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire est réformé, suite aux nombreuses évaluations ayant montré l'inefficacité des programmes de pédagogie compensatoire. Un changement du public-cible concerné par ce dispositif est alors opéré. Désormais, les subventions sont destinées à améliorer le fonctionnement de l'ensemble des écoles défavorisées et non plus à répondre aux besoins d'une catégorie d'élèves en particulier.

Une autre réforme importante du dispositif d'éducation compensatoire est adoptée dans le cadre de la loi *No Child Left Behind* (NCLB) votée par le Congrès en 2001. Cette réforme renforce le ciblage des établissements en intégrant le principe d'*accountability* (rendre compte) au dispositif d'éducation prioritaire. Les établissements doivent évaluer leurs résultats afin de rendre compte de l'usage qu'ils font des financements supplémentaires reçus. La reconduction de ceux-ci est conditionnée aux résultats atteints, attestés par des indicateurs de réussite fiables.

## **2.2. L'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE**

La France a adopté une politique d'éducation prioritaire plusieurs années après les États-Unis. C'est en 1981 qu'un décret du ministre de l'Éducation nationale annonce la mise en place de zones prioritaires d'éducation (ZEP) dont le but est de contribuer à corriger l'inégalité sociale par « le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Cette politique, mise en œuvre dès la rentrée de 1982, a fait l'objet de trois principales réformes, respectivement en 1989, en 1999 et en 2006.

En 1982, 363 zones géographiques socioéconomiquement défavorisées reçoivent des moyens pédagogiques supplémentaires et bénéficient d'une baisse du nombre d'élèves par classe. Les établissements d'enseignement obligatoire, constitués d'écoles primaires et de collèges, sont principalement concernés par ces décisions. Sur l'ensemble de la population scolaire, environ 6.5% des établissements d'enseignement obligatoire, soit 8.5% des élèves du primaire et 10.5% de collégiens, bénéficient de ces mesures (Rochex, 2008). Il s'agit donc en général de grands établissements.

A la rentrée scolaire de 1990, le dispositif des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est élargi en cohérence avec une nouvelle politique de la ville. Tous les établissements scolaires situés dans les quartiers urbains qui connaissent des difficultés sociales et économiques (chômage, précarité, délinquance juvénile) sont classés en ZEP. Environ 9.6% des écoles et 12.4% des élèves de l'enseignement primaire, 14.2% des collèges et 14.9% des collégiens sont alors concernés.

La deuxième réforme importante de la politique d'éducation prioritaire intervient en lien, à nouveau, avec un élargissement de la politique de la ville. Le nombre de ZEP croît encore en fonction de l'augmentation du nombre de quartiers ciblés. Il passe à 770 ZEP, représentant 18% des élèves de l'enseignement primaire et 21% de collégiens.

La plus importante réforme de la politique d'éducation prioritaire intervient en 2006. Le dispositif des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), jugé inefficace, est réorganisé de fond en comble. Le concept même de zone d'éducation prioritaire est remis en cause. L'éducation prioritaire n'est plus ciblée sur les zones les plus défavorisées mais sur les établissements accueillant un plus grand nombre d'élèves d'origine sociale modeste. Le ciblage de l'éducation prioritaire est lui-même différencié. Les établissements anciennement inclus dans les ZEP sont classés en trois catégories. La première catégorie comprend les établissements les plus défavorisés (un tiers). Ceux-ci sont organisés en « Réseaux Ambition Réussite » (RAR), regroupant chacun un collège et les écoles élémentaires et maternelles qui l'alimentent. Ils reçoivent des moyens supplémentaires plus importants que dans le cadre des ZEP. La deuxième catégorie comprend les

établissements caractérisés par une plus grande mixité sociale que ceux du « réseau ambition réussite ». Organisés en « Réseau Réussite Scolaire » (RRS), ils continuent de recevoir le même complément de ressources que dans le cadre des ZEP. La troisième catégorie comprend les établissements destinés à sortir progressivement du dispositif d'éducation prioritaire, avec en conséquence une perte des moyens financiers qui leur sont alloués, et le risque de « retomber » dans leur situation initiale.

Le nouveau dispositif d'éducation prioritaire mis en place en 2006 a été consolidé, par retouches successives, au cours des années suivantes. A la rentrée scolaire 2010, il comprend d'une part 253 « réseaux ambition réussite » regroupant autant de collèges et 1650 écoles, soit près de 5% des collèges et écoles publiques, et d'autre part, 823 RRS regroupant autant de collèges et 4859 écoles.

### **2.3. L'EDUCATION PRIORITAIRE DANS LE CANTON DE VAUD**

Le canton de Vaud a défini sa politique de pédagogie compensatoire dans la loi scolaire de 1984, au chapitre III, consacré aux mesures mises en œuvre. Cette politique n'a que peu changé jusqu'à l'adoption d'une nouvelle loi scolaire de l'enseignement obligatoire en 2011. En pratique cependant, le dispositif de pédagogie compensatoire mis en place a beaucoup évolué. De nombreux établissements scolaires ont réorganisé l'enseignement en supprimant les classes à effectif réduit, voire les classes de développement, afin de promouvoir une pédagogie compensatoire intégrée. L'octroi de ressources supplémentaires aux établissements dont la population scolaire est la plus défavorisée participe également depuis 2008 à l'évolution du dispositif d'éducation prioritaire.

#### **2.3.1. LE DISPOSITIF DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE DANS LA LOI SCOLAIRE DE 1984**

Le dispositif vaudois de pédagogie compensatoire est développé au chapitre III de la loi scolaire de 1984, aux articles 41 à 46, et dans le règlement d'application du 23 octobre 1985, aux articles 54 à 74. Il comprend les diverses formes d'intervention en faveur des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Ces mesures, soit individuelles ou par groupes, soit collectives, sont les suivantes:

- les appuis individuels, destinés aux élèves éprouvant des difficultés momentanées à suivre avec profit les cours d'une ou de quelques disciplines;
- les mesures de soutien par groupes, destinées aux élèves éprouvant des difficultés plus globales;
- les classes à effectif réduit (classes ER), destinées aux élèves qui rencontrent des difficultés passagères ou sectorielles; ces élèves sont retirés de leur classe régulière; ils sont maintenus dans leur degré et astreints au même programme;
- les classes de développement (classes D), destinées aux élèves qui ne peuvent suivre l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire; elles doivent leur permettre, si possible, de réintégrer une classe ordinaire dans les meilleurs délais.

Selon l'enquête de Grossenbacher (1994, p. 44), le dispositif consiste essentiellement à scolariser les élèves en grande difficulté dans une classe spéciale, soit une classe à effectif réduit, soit une classe de développement et, secondairement, à assurer un appui ou un soutien pédagogique aux élèves en difficulté ponctuelle dans une ou plusieurs disciplines.

Cette enquête du CSRE montre qu'il en était ainsi dans presque tous les cantons suisses au début des années 1990. Seul le canton du Tessin a mis en place un dispositif d'enseignement compensatoire entièrement intégré dans les classes régulières.

Remarquons que la scolarisation d'élèves dans des classes de développement ne constitue pas une mesure de pédagogie compensatoire récente. Les classes de développement ont été créées au début du 20<sup>e</sup> siècle (Calpini, 1988; Grossenbacher, 1994), bien avant la naissance du courant en faveur de l'éducation compensatoire, dans le but de scolariser les enfants ayant un retard du développement intellectuel et n'étant pas en mesure de suivre le rythme d'apprentissage de la classe régulière. « Les classes de développement se situent entre les classes régulières et les classes spéciales pour handicapés mentaux, dont la fréquentation en Suisse est subventionnée par l'AI », note Grossenbacher (1994, p. 23). Le dispositif vaudois de pédagogie compensatoire s'adresse non seulement aux élèves en difficulté d'apprentissage scolaire mais aussi aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Cet élargissement de l'éducation compensatoire n'est pas spécifique à la politique éducative vaudoise. Rochex (2008) remarque la même situation dans de nombreux pays. Aux catégories de population classiques des politiques de pédagogie compensatoire que sont « les élèves issus de familles et de milieux socialement défavorisés et/ou de minorités nationales, linguistiques, culturelles ou ethniques », se sont ajoutés d'autres modes de ciblage concernant notamment « les enfants de réfugiés ou demandeurs d'asile, les enfants malades présentant des troubles d'apprentissage ou de comportement ou ayant des besoins éducatifs spéciaux; les élèves doués ou talentueux (gifted and talented pupils); ceux qui appartiennent à tel ou tel genre (garçons ou filles selon les programmes); voire tout élève en risque de désintérêt et d'exclusion » (Rochex, 2008b, p. 425).

Enfin, on peut remarquer qu'en se limitant au traitement des difficultés d'apprentissage, le dispositif vaudois de pédagogie compensatoire manque un aspect important des politiques d'éducation prioritaire: l'éducation préscolaire des enfants de familles socioéconomiquement défavorisées. On sait que l'une des visées principales des premiers programmes d'éducation compensatoire mis en place aux Etats-Unis dans les années 1960, était d'assurer un enrichissement linguistique et culturel des jeunes enfants. Un meilleur niveau de développement linguistique et culturel leur permet ensuite de débiter l'école élémentaire dans les mêmes conditions que leurs camarades. Cet objectif reste primordial, malgré les résultats des nombreuses recherches montrant que l'effet des programmes d'éducation préscolaire compensatoire sur la réussite scolaire, important à court terme, serait limité à long terme (Burger, 2010).

### **2.3.2. VERS UNE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE INTÉGRÉE À PARTIR DE 1990**

Après quelques années de mise en œuvre des mesures de pédagogie compensatoire prévues dans la loi scolaire de 1984, le fait de scolariser les élèves en difficulté dans des classes spéciales s'est avéré problématique à bien des égards. Blanchet et Doudin (1993, p. 8) résumant ainsi les difficultés soulevées par les classes de pédagogie compensatoire: « Dans le cas de trop lourds déficits, cette mesure s'impose (classes d'enseignement spécialisé), encore que l'intégration d'élèves handicapés ait montré le bénéfice que pouvaient retirer les enfants de cette confrontation. Le problème est un peu différent pour les classes d'adaptation et les classes à effectif réduit. Ces classes ont en effet pour vocation d'aider les enfants en difficulté passagère, avec le but de les réinsérer dans l'enseignement normal. On constate cependant que peu d'élèves orientés dans ces classes sont réinsérés.

Celles-ci tendent à constituer des filières parallèles qui ne répondent pas au but explicite. En conséquence, on peut se demander si l'exclusion du cursus normal de tous ces enfants vise véritablement leur bien ou si elle ne contribue pas à renforcer la rigidité des règles du système en déchargeant l'école de cas dont elle ne veut pas tenir compte ».

La gestion des classes de pédagogie compensatoire pose d'autres problèmes. Les enseignants des classes ER et des classes D sont confrontés à des situations pénibles, face auxquelles ils se sentent impuissants. Beaucoup se retrouvent même en situation d'épuisement professionnel (Ramel & Angelucci, 2010).

Ces difficultés ont conduit certains établissements à revoir le dispositif de pédagogie compensatoire, avec l'accord des autorités du Département en charge de l'instruction publique. Les établissements primaires de Morges et de Renens ont été parmi les promoteurs de ce mouvement. Pulzer-Graf (2004) analyse les changements opérés dans ce sens au sein de l'établissement primaire de Morges. Tout commence à la fin de l'année scolaire 1990-91 par la fermeture de deux classes à effectif réduit (une de 3P et une de 4P), de douze élèves chacune. Les élèves de ces classes sont réintégrés dans des classes régulières. L'appui pédagogique est réorganisé à cet effet. Jusqu'alors, deux enseignantes à mi-temps dispensaient l'appui dans les sept bâtiments. A la rentrée 1991, grâce à la suppression des deux classes ER, trois enseignantes de plus renforcent l'offre d'appui. Cette dernière passe ainsi de un à trois postes à temps plein pour une cinquantaine de classes, de la 1<sup>re</sup> enfantine à la 4<sup>e</sup> primaire.

La nouvelle organisation permet de diversifier les modalités de prise en charge des élèves en difficulté. En plus des traditionnels cours d'appui assurés en individuel ou en petit groupe aux élèves momentanément soustraits de leur classe régulière, la maîtresse d'appui peut prendre en charge un groupe de besoin ou de niveau, voire une classe entière en coenseignement, avec la titulaire de la classe.

L'initiative des établissements primaires de Morges et de Renens a été suivie par d'autres établissements. C'est le cas notamment de l'établissement d'Oron-Palézieux qui a supprimé les classes ER et les classes D en 1993 pour mettre en place une équipe de soutien pluridisciplinaire, assurant l'appui intégré. La même année, l'établissement d'Ollon-Villars a fermé les classes de développement. Les élèves ont été intégrés dans les classes régulières et bénéficiaient de quelques périodes d'appui, dispensées par une enseignante spécialisée. Les interventions de celle-ci pouvaient concerner un ou plusieurs élèves simultanément et se situer dans le cadre de la classe régulière, sous forme de duo pédagogique, ou dans un lieu-ressource extérieur.

Le mouvement de suppression de classes de pédagogie compensatoire, en faveur d'une intégration de tous les élèves, s'est poursuivi au cours des années 1990 et 2000. Confortés par un fort courant pédagogique en faveur de l'intégration plutôt que de l'exclusion des élèves en échec scolaire en Suisse (Grossenbacher, 1994) et encouragés par les autorités du *Département de l'instruction publique*, les enseignants et les autorités de nombreux établissements ont supprimé les classes de pédagogie compensatoire (classes d'accueil, classes ER voire classes D) et mis en place une organisation permettant de dispenser l'appui pédagogique à tous les élèves en difficulté dans le cadre de leurs classes régulières.

La prise en charge des élèves en grandes difficultés, habituellement regroupés dans des classes de développement, représente le principal défi de la mise en place d'une pédagogie compensatoire intégrée dans un établissement. Une solution consiste à créer une classe-ressource (ou un lieu-ressource) dans laquelle l'enseignement de certaines disciplines est dispensé aux élèves par les maîtres de classe de développement itinérants (MCDI). L'intégration des élèves des classes de développement dans des classes ordinaires n'est ainsi que partielle.

Le mouvement de suppression de classes de pédagogie compensatoire en faveur d'une pédagogie compensatoire intégrée semble toutefois avoir atteint ses limites. Près de vingt ans après son lancement, la majorité des établissements d'enseignement obligatoire n'ont pas supprimé les classes de développement, ni même les classes à effectif réduit. Rappelons qu'aucune disposition législative ou réglementaire, ni même aucune directive départementale, n'obligeait les établissements à suivre cette orientation. De telles suppressions étaient seulement encouragées par les responsables du *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture*, incitant à mettre en place des projets de pédagogie compensatoire intégrée.

Dans une autre étude plus récente, Pulzer-Graf (2008) évalue la mise en place de la pédagogie compensatoire dans un échantillon de dix établissements sur un total de 66 établissements d'enseignement primaire ou mixte du canton. L'organisation de la pédagogie compensatoire est ainsi distribuée dans les établissements:

- dans trois établissements, la pédagogie compensatoire est entièrement intégrée, sans classes d'accueil, ni classes ER, ni classes D. Ces établissements sont situés dans des régions rurales et comptent moins de 500 élèves;
- trois établissements disposent d'une classe de pédagogie compensatoire (1 classe à effectif réduit ou une classe de développement) en plus des cours d'appui pédagogique intégrés en faveur des élèves en légères difficultés. Implantés en zones périurbaines, ils accueillent entre 500 et 1000 élèves;
- quatre établissements citadins disposent de plusieurs classes de pédagogie compensatoire (entre 4 et 7 classes D ou ER, classes d'enseignement spécialisé, classes d'accueil). Situés en ville de Lausanne, ils accueillent entre 1000 et 1500 élèves.

Apparemment, la plupart des grands établissements accueillant plus de 500 élèves ne seraient pas prêts à supprimer les classes de pédagogie compensatoire, surtout s'ils sont implantés en zone urbaine ou périurbaine. Ils comprendraient un grand nombre d'élèves en difficulté qu'il serait difficile d'encadrer efficacement avec l'appui pédagogique intégré.

### **2.3.3. LE COMPLÉMENT DE RESSOURCES FINANCIÈRES AUX ÉTABLISSEMENTS EN 2008**

L'octroi en 2008 de ressources financières complémentaires aux établissements dont la population scolaire est la plus défavorisée constitue, non pas une rupture ni même une réforme, mais bien un élargissement de la politique vaudoise d'éducation prioritaire. Au dispositif de pédagogie compensatoire en faveur des élèves en difficulté s'ajoute un dispositif d'aide aux établissements accueillant une proportion plus importante de ces élèves. Les deux dispositifs d'éducation prioritaire se complètent, mais les approches de la

discrimination positive sous-jacente sont fondamentalement différentes. Le ciblage des deux dispositifs est en effet différent. D'un côté, les moyens supplémentaires sont en faveur des élèves en difficulté auxquels on accorde du soutien pédagogique, de l'autre le supplément financier est en faveur des établissements plus défavorisés pour assurer davantage d'équité dans le système d'enseignement. Cela signifie que l'apport financier ne devrait pas concerner une seule catégorie d'élèves (les élèves en difficulté) mais l'ensemble de l'établissement (les élèves, les enseignants, les familles, le personnel administratif, etc.). En pratique, cependant, le ciblage des établissements défavorisés se confond en partie avec le ciblage des élèves en difficulté. Nous verrons d'ailleurs qu'une partie des ressources accordées aux établissements défavorisés a été utilisée pour des mesures de soutien aux élèves en difficulté.

#### **2.3.4. L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DE 2011**

La nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), adoptée par référendum populaire le 4 septembre 2011, consacre les perspectives de pédagogie compensatoire inclusive initiées dès 1990. Au dispositif de pédagogie compensatoire, prévu dans la loi scolaire de 1984, succède un dispositif de pédagogie différenciée, défini au chapitre XI, articles 98 à 104 et 106.

Le dispositif appelé désormais de « pédagogie différenciée » privilégie des solutions intégratives en faveur des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Il prévoit:

- l'appui pédagogique dispensé individuellement, en groupes ou dans des classes spécifiques, destiné aux élèves pour lesquels une aide est nécessaire afin de leur permettre d'atteindre les objectifs du plan d'études;
- les mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé dispensées lorsque l'appui pédagogique s'avère insuffisant pour prendre en compte les besoins particuliers;
- les mesures ordinaires ou renforcées dispensées en milieu scolaire aux élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement par des psychologues, des psychomotriciens ou des logopédistes;
- les cours intensifs de français, dispensés individuellement ou en groupes ou, dès le 2<sup>e</sup> cycle, les classes d'accueil permettant aux élèves allophones d'acquérir les bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale.

La différence est importante entre le dispositif de pédagogie différenciée prévu dans la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire et le dispositif de pédagogie compensatoire prévu dans la loi scolaire de 1984. Le dispositif de pédagogie différenciée privilégie les mesures intégratives (art. 98), alors que le dispositif de pédagogie compensatoire privilégie les mesures séparatrices pour venir en aide aux élèves en difficulté.

## **En bref**

Le premier dispositif de pédagogie compensatoire destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine modeste, ou ayant des besoins éducatifs particuliers, a été mis en place par les Etats-Unis dès 1964. D'autres pays (Angleterre, France, Belgique) leur emboîtent le pas au cours des deux décennies suivantes. Dès les années 70, la plupart des cantons suisses organisent des appuis pédagogiques inspirés des programmes développés aux USA. Dans le canton de Vaud, la loi scolaire de 1984 définit pour la première fois une politique de pédagogie compensatoire.

Si les articles de la loi et du règlement ont peu changé entre 1984 et 2011 dans leur formulation écrite, la situation a pourtant beaucoup évolué dans les faits. Tout comme aux Etats-Unis et en France, l'évaluation des effets des mesures d'aide individuelle et de la constitution de classes « spéciales » (classes à effectif réduit, classes de développement) montre que ces mesures ne donnent pas les résultats attendus. L'échec scolaire ne diminue pas et trop peu d'élèves placés dans ces classes sont réorientés dans le cursus ordinaire.

Les difficultés rencontrées ont conduit certains établissements scolaires à revoir le dispositif de pédagogie compensatoire, avec l'accord et parfois l'encouragement du Département. Un fort courant pédagogique en faveur de l'intégration – plutôt que de l'exclusion – des élèves en difficulté incite certains directeurs et enseignants à supprimer les classes « spéciales » et à envisager des mesures d'aide dans le cadre des classes régulières. Les modalités de prise en charge se diversifient (appui intégré, groupes de besoin, groupes de niveau, lieu-ressources, coenseignement).

Sans base légale, l'appui intégré et la suppression des classes « spéciales » n'ont toutefois pas convaincu la majorité des établissements vaudois. L'allocation dès 2008 de ressources complémentaires aux établissements les plus défavorisés (dans le cadre du projet *Equité*), ainsi que l'adoption en 2011 par référendum populaire de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) consacreront les perspectives de pédagogie compensatoire intégrative initiées dès les années 1990. L'article 98 de la LEO évoque ainsi explicitement une pédagogie différenciée privilégiant des solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève.

### 3. LES PREOCCUPATIONS DANS LES ETABLISSEMENTS

La première série de questions de notre entretien portait sur le contenu des réflexions menées par les conseils de direction, immédiatement après l'attribution des périodes complémentaires. La phase de discussion, proposée par le Département dans le cadre de la gestion du projet *Equité*, visait à faire un état de situation des difficultés rencontrées par l'établissement, à définir les besoins globaux et à s'interroger sur les meilleures mesures à prendre à l'interne. Elle a été réalisée par tous les conseils de direction, parfois en y associant tout ou partie du corps enseignant, ou, plus rarement, en y intégrant des personnes extérieures.

#### 3.1. REFLEXIONS PRECEDANT L'UTILISATION DES PERIODES *EQUITE*

La majorité des conseils de direction (14) ont appuyé leurs échanges sur des projets en cours depuis plusieurs mois ou années. Cet octroi inattendu de périodes supplémentaires leur a permis de compléter une enveloppe budgétaire, jugée parfois insuffisante, et d'envisager ainsi une poursuite plus ambitieuse de mesures existantes. Dans ces établissements, les réflexions ont alors principalement porté sur le renforcement ou le prolongement des projets en cours. *A contrario*, certains conseils de direction (11) s'appuient peu, voire pas du tout, sur des réflexions ou des projets préalables à l'octroi des périodes *Equité*. Ces établissements ont dès lors engagé des discussions et des analyses nouvelles, sans se baser sur des initiatives déjà mises sur pied dans l'établissement.

Ancrés ou non dans des projets en cours, les conseils de direction ont mené généralement de nombreuses réflexions, dès l'annonce de l'octroi des périodes *Equité*. L'effet stimulant de cette mesure est donc à relever. Divers thèmes et sous-thèmes se dégagent des discussions. Les deux thèmes principalement abordés concernent les acteurs scolaires et l'établissement scolaire. Les autres champs évoqués concernent le système scolaire et le post-obligatoire.

Le tableau qui suit répertorie les champs, thèmes et sous-thèmes abordés dans les 25 établissements bénéficiaires d'une allocation de périodes complémentaires, avant de s'engager dans la mise en œuvre de mesures internes concrètes. Le classement décroissant prend en compte le nombre de mentions et non pas le nombre d'établissements dans lesquels les divers champs, thèmes et sous-thèmes ont été discutés.

Tableau 3: Champs, thèmes et sous-thèmes évoqués dans les établissements préalablement à la mise en œuvre de mesures concrètes

Champs	Thèmes	Sous-thèmes (décroissants selon le nombre de mentions)	Nb de mentions
Les acteurs scolaires	les enseignants	les exigences du métier la collaboration la gestion de la classe le sens donné à l'école le rapport à soi	52
	les familles	les manques la provenance le partenariat les craintes	50
	les élèves	les attitudes et les comportements en classe les apprentissages scolaires les émotions individuelles les devoirs à domicile	44
L'établissement scolaire	les valeurs à promouvoir dans l'établissement	l'équité l'éducabilité le respect des différences l'appartenance l'éducation l'écoute réciproque le lien social l'intégration la sécurité la cohésion sociale l'égalité des chances	38
	les décisions prises à l'interne	le taux d'échec scolaire les niveaux des ECR l'orientation l'intégration la réorientation la certification la libération précoce des élèves le cadre général de l'évaluation le plan d'études vaudois	36
	le climat d'établissement	--	11
Le système scolaire	--	la stigmatisation les effectifs des classes la rigidité du système	3
Le post-obligatoire	--	la recherche d'emploi	2

Les « frontières » entre les deux premiers champs n'ont pas toujours été aisées à distinguer. Ainsi, la catégorisation des indications a dû être effectuée non seulement en fonction du sujet abordé, mais aussi en fonction du vocabulaire utilisé. Lorsqu'une personne interrogée parle « d'une aide aux plus faibles », une deuxième « d'une diminution du taux de maintien » et une troisième « d'une augmentation du potentiel de chacun », toutes trois évoquent leur préoccupation concernant la réussite scolaire des élèves. Mais, dans le premier cas, le vocabulaire utilisé indique que le conseil de direction porte sa réflexion sur un acteur particulier (ici l'élève) et sera classé dans la catégorie « les acteurs scolaires », le second évoque une décision interne (diminuer le taux de maintien) et prendra place dans la catégorie « l'établissement scolaire » et le troisième relève également de l'établissement mais concerne les valeurs à promouvoir (ici d'équité).

Dans leurs réflexions, les conseils de direction ont abordé un, deux ou trois champs différents. Aucun établissement n'a évoqué les quatre champs simultanément. Les acteurs scolaires (élèves, enseignants et/ou familles) ont fait l'objet de discussion dans les 25 conseils de direction, l'établissement (décisions prises à l'interne, climat et/ou valeurs à promouvoir) a été abordé dans 22 établissements, alors que le système scolaire et le post-obligatoire n'ont donné lieu à des réflexions que dans 5 établissements.

A l'intérieur de ces quatre champs, certains thèmes font l'objet de nombreuses mentions, alors que d'autres sont cités marginalement. En ce qui concerne les acteurs scolaires, les enseignants constituent le thème le plus souvent abordé (52 mentions), puis les familles (50 mentions) et les élèves (44 mentions). Ce champ représente un peu plus de 60% des préoccupations des conseils de direction. Concernant l'établissement, les valeurs à promouvoir (38 mentions), les décisions à prendre à l'interne (36 mentions) et le climat d'établissement (11 mentions) représentent, quant à eux, environ 35% des préoccupations. Les réflexions concernant le système scolaire ou le post-obligatoire restent par conséquent rares.

Ainsi, pour la quasi-totalité des conseils de direction, les acteurs scolaires (en priorité les enseignants et les familles) et l'établissement (en priorité les valeurs à promouvoir et les décisions à rendre à l'interne) sont les principaux champs évoqués, dès l'obtention des périodes supplémentaires. Ces préoccupations devaient permettre de s'interroger sur les meilleures mesures à prendre, puis de décider, en fonction du nombre de périodes allouées, des divers projets mis en œuvre dans l'établissement.

## **3.2. LE CONTENU DETAILLE DES REFLEXIONS DANS LES ETABLISSEMENTS**

De même que pour les thèmes, certains sous-thèmes (et les différents aspects qui les constituent, voir annexe 1) sont évoqués fréquemment, alors que d'autres restent marginaux. Les sous-thèmes abordés mettent en évidence les principales préoccupations des conseils de direction.

### **3.2.1. LES ACTEURS SCOLAIRES**

#### ***A propos des enseignants***

Les réflexions à l'origine des projets *Equité* ont donné l'occasion à plusieurs conseils de direction d'évoquer les enseignants (17). Le thème consacré aux exigences du métier est un

aspect majoritairement discuté. Le repérage et surtout la prise en compte des difficultés des élèves (sentiment de ne pas parvenir à corriger l'inéquité), l'impression que l'école ne peut avoir qu'une action limitée dans la résolution des problèmes, le sentiment d'épuisement, voire le *burnout*, sont mentionnés. Un établissement évoque la nécessité d'un accompagnement des enseignants par l'institution, notamment en créant une équipe de *coachs*.

Dans ces mêmes établissements, certains conseils de direction (7/17) relèvent plus spécifiquement le besoin de formation des enseignants. Ils devraient parvenir à mieux répondre aux questions des parents ou à renforcer leurs compétences professionnelles de manière générale. Un établissement évoque la nécessité de développer des stratégies permettant au corps enseignant de mieux « épauler » les élèves en difficulté. Les interventions des maîtres ne sont « pas toujours bien adaptées aux caractéristiques des élèves », estime ce conseil de direction. L'augmentation des demandes d'aides spécifiques (orientation en classes R ou D, nombre important de classes de pédagogie compensatoire) est source d'inquiétude pour un autre conseil. Pour ce dernier, cette augmentation constitue l'un des arguments justifiant un renforcement de la formation des enseignants dans le but d'améliorer les pratiques de différenciation de l'enseignement dans les classes régulières.

Quelques établissements évoquent un second aspect: la nécessité de développer la collaboration entre collègues (8/17). Certains d'entre eux envisagent cette collaboration comme une réponse aux difficultés professionnelles rencontrées par les enseignants. Ils devraient prendre l'habitude « de réfléchir ensemble », « de devenir des personnes-ressources pour discuter des problèmes » et de trouver ainsi des solutions. La collaboration peut se réaliser au travers du coenseignement, d'appuis intégrés ou d'intervision.

Les difficultés à gérer la classe sont également évoquées (5/17). Certains élèves ont des comportements inadéquats et « les enseignants sont dépassés par le bruit » ou relèvent « un déficit d'attention lors de leurs cours ».

Un établissement insiste particulièrement sur la nécessité de donner, aux enseignants comme aux élèves, du sens à l'école afin de leur permettre de se projeter dans l'avenir.

Enfin, un conseil de direction évoque l'importance du savoir-être de l'enseignant, « souvent plus déterminant que son savoir-faire ». Il peut arriver que le professionnel peine à trouver ses repères et rencontre des difficultés à transmettre ses valeurs et ses normes, relève-t-il.

### ***A propos des familles***

Le thème des familles est également abordé dans de nombreux établissements (19). Les conseils de direction évoquent les familles de manière essentiellement descriptive et limitent les réflexions à un certain nombre de constats. Les discussions les plus nombreuses portent sur l'appartenance culturelle et sociale des parents et/ou, de manière plus détaillée, sur les difficultés que posent la diversité des origines sociales et culturelles, ainsi que sur les craintes exprimées par les familles à l'encontre de l'école (12/19).

Certains établissements relèvent ainsi que les élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés rencontrent globalement plus de difficultés; ils sont souvent en échec scolaire et, de ce fait, surreprésentés dans les classes spéciales. Il arrive que ces familles manquent de stabilité (déménagements fréquents); elles maîtrisent peu, voire pas du tout, la langue française. Un établissement relève que, selon la culture, la religion, le milieu économique, les élèves ne bénéficient pas de la même possibilité d'expression et d'écoute dans leur famille.

Les conseils de direction qui s'expriment de manière plus détaillée sur les difficultés que pose l'origine sociale et culturelle de certains parents évoquent un manque de cadre, de communication, de livres et de journaux, de repères éducatifs, de ressources, d'appui et de soutien, d'engagement ou d'encadrement en dehors des heures d'école. Les visions éducatives des familles sont diverses; il devient difficile « de concilier ces visions avec celles de l'institution scolaire » et la question « à qui revient la responsabilité famille-école » n'est pas toujours claire, relève un établissement. D'autres évoquent les craintes des familles à l'encontre de l'école: les difficultés à accepter une orientation en classe spéciale, à accepter que leur enfant participe à un camp ou à payer les contributions financières exigées.

Dans les réflexions menées par les conseils de direction à propos des familles, le constat de la diversité des appartenances socioculturelles se double ainsi de l'énonciation de certains manques et de craintes par rapport aux attentes de l'école. Les réflexions portent peu sur les éventuelles solutions permettant une amélioration des relations entre l'école et les parents des élèves.

Quelques établissements évoquent toutefois, de manière plus prospective, le développement d'un partenariat, l'importance de l'ouverture de l'école vers l'extérieur et le besoin de tisser des liens avec les familles (5/19).

### ***A propos des élèves***

Les élèves ont fait l'objet de réflexions dans la quasi-totalité des établissements (24). Le comportement et les attitudes des élèves ainsi que, de manière un peu moins importante, les apprentissages scolaires sont majoritairement discutés. Ces deux aspects sont souvent cités en parallèle.

En matière de comportement et d'attitude, la violence (un établissement parle d'effet « de gang » déjà chez les plus jeunes élèves), l'agressivité, l'exclusion ou le taux élevé d'absentéisme injustifié sont évoqués. Ces aspects concernant la discipline sont toutefois moins fréquemment mentionnés que les attitudes en lien avec le travail scolaire. Ainsi différents aspects du « métier de l'élève », tels que le manque d'autonomie, de motivation, d'organisation (spatiale et temporelle), de participation, de régularité, de transfert des apprentissages et d'engagement dans les projets, préoccupent davantage les conseils de direction.

Concernant les apprentissages scolaires, une aide individuelle plus appropriée aux élèves en difficulté est surtout évoquée, ainsi qu'une amélioration des compétences langagières (en particulier de la lecture). Parfois en complément, les conseils de direction relèvent l'importance de l'enrichissement du lexique, des apprentissages en compréhension et en

expression orales ou écrites. Le « handicap que constituent les difficultés que rencontrent certains élèves dans ce domaine » et « la conviction que ces apprentissages sont indispensables pour l'acquisition d'autres disciplines » sont relevés. Les déficits empêchent certains élèves « d'exprimer leur pensée », relève un établissement, et peuvent même entraîner « des actes violents », selon un autre. Cette question est souvent abordée en lien avec l'arrivée de la filière VSO dans l'établissement ou l'abandon des classes ER. Un seul établissement évoque l'aide à donner aux élèves à haut potentiel.

Plusieurs conseils de direction relèvent les difficultés scolaires quasi exclusivement sous l'angle du développement du langage oral ou écrit. Ce sont en tout 17 établissements sur 24 qui abordent la prépondérance des apprentissages langagiers, de manière globale et/ou spécifique, et la nécessité de mieux les développer.

Toujours concernant les apprentissages scolaires, trois conseils de direction soulignent l'importance de favoriser des rencontres avec la culture locale et littéraire. L'hypothèse d'un lien fort entre l'école, la culture et l'intégration est soutenue. Parmi ces établissements, un conseil de direction relève également la nécessité de développer les sciences et un autre le souhait d'améliorer les connaissances sur la ville que les élèves habitent.

Les difficultés des élèves à gérer leurs émotions, leur manque de confiance ou d'estime d'eux-mêmes, leurs angoisses ou soucis personnels ou familiaux sont évoqués dans quelques établissements (3/24). Les problèmes que peuvent poser les devoirs à domicile également (3/24).

### **3.2.2. L'ÉTABLISSEMENT**

#### ***A propos des valeurs***

Les discussions et les échanges abordent également les valeurs qui sous-tendent les réflexions menées dans l'établissement (16/22). Restant le plus souvent implicites, une ou plusieurs d'entre elles sont plus clairement exprimées au cours de certains entretiens. La notion d'équité, associée à celle d'intégration, est le plus souvent citée. Il s'agit d'améliorer l'inclusion de tous dans les classes ordinaires, de favoriser et de veiller à la stigmatisation la plus faible possible de l'élève. Pour ces conseils de direction, le développement de la capacité d'apprendre, l'acquisition d'un maximum de compétences, l'accompagnement scolaire ciblé sur les besoins visent notamment à réduire les écarts entre les élèves. Un établissement évoque le souci de favoriser un autre regard, une autre philosophie de la relation entre enseignants et élèves.

Le principe d'éducabilité de chaque enfant, son potentiel d'évolution et d'adaptation, est également relevé, ainsi que le sentiment d'appartenance sociale et culturelle et le respect des différences dans l'établissement, comme en dehors de celui-ci. L'éducation, « mission scolaire indispensable dans laquelle se trouvent bien des préalables », l'écoute réciproque (dans l'affirmation de soi et le respect de l'autre), ainsi que le développement du lien social sont abordés. Le sentiment de sécurité n'est évoqué que par deux conseils de direction, alors que la cohésion sociale et l'égalité des chances ne sont relevées, pour chacune d'entre elles, que dans un établissement.

### **A propos des décisions internes**

Les établissements évoquent aussi leur propre fonctionnement (22). Les réflexions portent majoritairement sur les décisions qui devraient être prises à l'interne (18/22). La prévention et la lutte contre l'échec scolaire sont principalement relevées. La problématique est parfois abordée au travers des résultats aux ECR. Le taux d'orientation, de réorientation et de certification font également l'objet de discussion. Un établissement évoque la libération précoce de l'école, possible dès la fin de la 7<sup>e</sup> année en VSO; elle concerne « de nombreux élèves allophones », relève-t-il. Un second établissement estime que le cadre d'évaluation officiel pose problème pour les élèves en situation particulière et devrait être adapté. Un troisième relève le peu d'utilisation du *Plan d'études vaudois* et souhaite que celui-ci devienne un outil de référence commun. Pour terminer, la réintégration des élèves de classes ER est citée par un établissement, et un autre évoque le soutien à l'intégration de tous les élèves dans les deux premières années de la scolarité.

### **A propos du climat d'établissement**

Certains conseils de direction relèvent un troisième aspect: la nécessité d'améliorer le climat général de l'établissement (11/22). Les changements concernent « le vivre ensemble » des différents usagers de l'école, le développement de la confiance mutuelle (échanges réguliers, basculement de l'individuel vers le collectif) ou le renforcement de la collaboration entre collègues. L'un de ces établissements évoque le souhait de devenir « un lieu de bienveillance ».

#### **3.2.3. LE SYSTÈME SCOLAIRE**

Les réflexions des conseils d'établissement sur le fonctionnement du système scolaire (3) relèvent que ce dernier n'atteint pas ses objectifs: il est stigmatisant, la rigidité du dispositif des classes ER ne répond pas aux différents besoins des élèves en difficulté et les effectifs de classes sont trop élevés.

#### **3.2.4. LE POST-OBLIGATOIRE**

Deux établissements abordent, pour l'un, la nécessité de fournir une aide aux élèves les plus âgés pour trouver un emploi, et, pour l'autre, la réflexion à mener sur le taux d'échec au gymnase (maturité et diplôme).

### **3.3. LES DIFFERENCES ENTRE LES ETABLISSEMENTS PRIMAIRES, SECONDAIRES ET MIXTES**

Les thèmes abordés dans les discussions qui ont précédé la mise sur pied de projets concrets comportent quelques différences entre les établissements primaires, secondaires et mixtes.

Tous les établissements primaires, à l'exception d'un seul, évoquent la situation des enseignants, des familles et des élèves. Les réflexions sur les décisions internes et le climat de l'établissement sont aussi bien présentes. Un établissement aborde le fonctionnement du système scolaire et un autre le post-scolaire. Ce sont les discussions sur les valeurs, plus fréquentes et plus nombreuses, qui démarquent les établissements primaires des

établissements secondaires et mixtes. Globalement, les champs et les thèmes abordés dans les établissements primaires sont pluriels et les aspects abordés sont très variés.

Les réflexions à propos des élèves sont bien présentes dans les établissements secondaires (à l'exception d'un établissement, alors qu'un autre ne consacre ses discussions qu'à ce thème). Par contre, les enseignants et les familles sont moins souvent évoqués dans les établissements secondaires qu'au primaire. Confrontés à l'orientation des élèves dans les voies, les discussions portent souvent sur les décisions internes. Le climat d'établissement et les valeurs sont également moins souvent évoqués que dans les établissements primaires. La question du post-obligatoire est peu fréquente. Le nombre de champs ou de thèmes est plus restreint et l'empan des aspects abordés également.

Les réflexions menées dans les établissements mixtes se démarquent peu de celles abordées dans les établissements secondaires. Un établissement évoque le système scolaire. Globalement, les aspects abordés dans les différents thèmes sont moins nombreux que dans les établissements primaires et secondaires.

## **En bref**

Dès l'obtention des périodes complémentaires, chaque conseil de direction a mené des réflexions dans l'intention d'établir un état de situation des difficultés rencontrées par l'établissement, de définir les besoins globaux et de déterminer les meilleures mesures à prendre à l'interne. Les champs abordés, lors de ces premières discussions, traduisent les principales préoccupations des conseils de direction, et, le cas échéant, des enseignants ou personnes extérieures associés à la démarche.

Les acteurs scolaires sont le plus fréquemment cités (environ 60% des mentions). Ce sont les exigences du métier d'enseignant qui préoccupent majoritairement les établissements. Le manque de formation et de collaboration entre collègues ainsi que, de manière un peu moins fréquente, les difficultés à gérer la classe sont évoqués. Les réflexions concernant les familles sont également nombreuses, mais elles se limitent à l'évocation de constats descriptifs. Les difficultés que posent la diversité des origines sociales, culturelles et économiques sont relevées. Les constats se doublent souvent d'une description de certains manques (de cadre éducatif, de soutien, d'engagement, etc.) et des craintes, exprimées par certaines familles par rapport aux attentes de l'école. Les difficultés scolaires, et surtout les attitudes et le comportement des élèves, constituent le troisième aspect souvent cité par les conseils de direction. Le « métier d'élève » (autonomie, participation, implication, organisation, etc.) préoccupe davantage les établissements que les marques d'indiscipline et de violence.

Le fonctionnement de l'établissement est le second thème discuté dans les établissements. Les valeurs à promouvoir sont le plus souvent évoquées. Le développement de l'équité et de l'intégration de tous les élèves, mais également le principe d'éducabilité, le respect des différences et l'écoute réciproque font l'objet de réflexions. Les décisions à prendre à l'interne, principalement pour favoriser la prévention et la lutte contre l'échec scolaire, sont abordées. Le climat d'établissement est, quant à lui, moins évoqué par les conseils de direction.

Les établissements primaires se caractérisent par des réflexions plus nombreuses concernant les valeurs à promouvoir à l'interne. Par ailleurs, ils évoquent globalement davantage de champs et une variété d'aspects plus large que les établissements secondaires ou mixtes.



## 4. LES PROJETS MIS EN ŒUVRE

Le premier volet de notre mandat de recherche vise à répertorier et à décrire les projets d'éducation prioritaire effectivement réalisés dans les établissements. Nous avons trouvé une partie des informations nécessaires dans les descriptifs des projets que la *Direction générale de l'enseignement obligatoire* a mis à notre disposition. Ces informations ont été complétées par des entretiens avec les directeurs des établissements et les conseils de direction. Une des principales questions de l'entretien était de savoir quelles actions ont été réalisées dans chaque établissement grâce au supplément financier accordé par le Département, en prenant comme référence l'année scolaire 2009-2010.

Les 25 établissements ont réalisé en tout 102 projets. Une fiche descriptive de tous les projets figure en annexe 2. Nous présentons une analyse descriptive de quelques-uns d'entre eux dans ce chapitre.

### 4.1. NOMBRE DE PROJETS

Certains projets sont ponctuels et limités dans le temps. C'est le cas par exemple de l'organisation d'une journée d'accueil des parents d'origine étrangère, afin de les familiariser avec l'espace-temps de l'école et de la classe de leurs enfants. D'autres projets s'avèrent au contraire plus ambitieux et plus coûteux. C'est le cas du projet de cours à niveaux de français et de mathématiques dans toutes les classes de VSO, de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, d'un établissement secondaire, par exemple.

Tableau 4: Nombre de projets mis en œuvre en 2009-2010 selon les établissements

Nombre de projets	Nombre d'établissements
1	2
2 - 3	10
4 - 5	7
6 - 7	4
8 - 9	2

Chaque établissement ayant bénéficié d'un complément d'allocation financière a mis en œuvre 1 à 9 projets. La majorité des établissements (17) ont mis sur pied entre deux et cinq projets.

Le nombre de projets mis en œuvre par les établissements ne dépend pas du montant du complément financier reçu. Certains établissements ayant une forte dotation ont opté pour un ou deux grands projets nécessitant plus de ressources humaines et ont engagé du personnel supplémentaire ou ont augmenté le taux d'activité d'un ou de plusieurs collaborateurs à temps partiel.

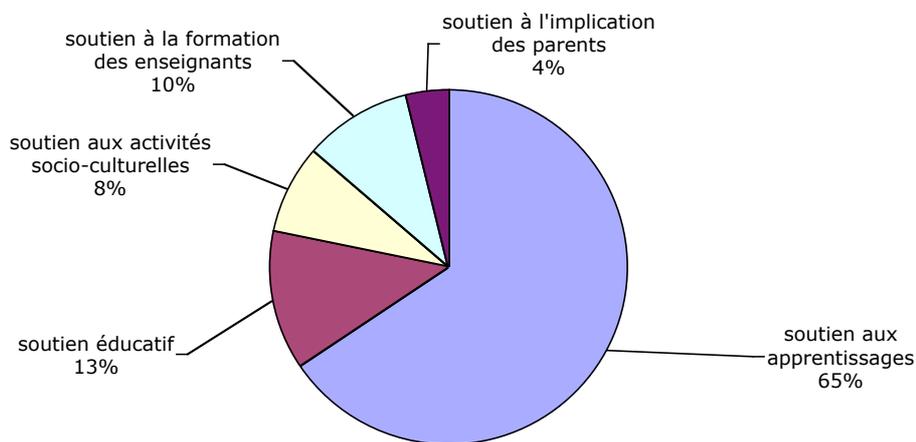
Le nombre de projets dépend davantage de la démarche d'élaboration des mesures que du nombre de périodes attribuées à l'établissement. Globalement, on peut distinguer deux démarches de conception des projets mis en œuvre. Dans certains établissements, le conseil de direction a conçu les actions qu'il a ensuite présentées au conseil d'établissement. L'autre procédure consiste à demander aux enseignants de soumettre des projets au conseil de direction qui sélectionne et valide ensuite ceux qu'il s'engage à mettre en œuvre. Les deux établissements qui comptent le plus grand nombre de projets (8 et 9) ont suivi la deuxième procédure.

Dans les deux cas de figure, soit les projets choisis sont spécifiques à un bâtiment, soit ils concernent différents bâtiments de l'établissement. Dans certains établissements, les projets d'éducation prioritaire sont limités à quelques bâtiments considérés comme étant plus concernés, ceux qui comptent un nombre d'élèves défavorisés proportionnellement plus élevé.

## 4.2. PUBLIC CONCERNE PAR LES PROJETS

Les projets élaborés et mis en œuvre en 2009-2010, année de référence de notre étude, se distinguent d'abord par leurs bénéficiaires. Ils diffèrent selon qu'ils sont destinés aux élèves, aux enseignants ou aux parents. La majorité des projets (86%) sont destinés aux élèves, une faible partie de projets aux enseignants (10%) et aux parents d'élèves (4%). Les projets destinés aux élèves peuvent être classés en trois catégories. Une grande partie va au soutien aux apprentissages dans les disciplines enseignées (65%), le reste au soutien éducatif (13%) et aux activités socioculturelles (8%).

Figure 1: Classification des projets mis en œuvre en 2009-2010



### 4.3. LES PROJETS DE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES

Quelques projets de soutien aux apprentissages s'apparentent à l'appui pédagogique traditionnel. La majorité se présente sous d'autres modalités inspirées des nouvelles approches de la différenciation pédagogique: les classes à niveaux, le dédoublement de classes, le coenseignement et les cours de développement personnel.

#### 4.3.1. L'APPUI PÉDAGOGIQUE

Le prototype des cours d'appui pédagogique est bien connu. Comme dans la fiche du projet 11-F-010 ci-dessous, l'enseignant de soutien prend en charge les élèves individuellement ou par petits groupes, une à deux fois par semaine. Il leur fait faire des tâches ciblées sur les points précis du programme pour lesquels ils rencontrent des difficultés.

*11-F-010 Les élèves en difficulté en français ou en mathématiques bénéficient de l'aide d'un enseignant durant au minimum 10 semaines à raison de 2 à 3 périodes par semaine. Le soutien est assuré hors classe, dans un espace prévu à cet effet. Les bénéficiaires sont signalés par les titulaires de classe qui collaborent également à la définition des objectifs à atteindre pour chaque élève. Ils sont ensuite répartis en groupes de 5 à 6 élèves. Les activités de soutien se déroulent pendant les heures de cours, les élèves concernés manquent ainsi l'enseignement assuré dans leurs classes en leur absence. Au bout de 10 semaines, le soutien peut être arrêté ou prolongé, selon les progrès réalisés.*

Cette approche classique de l'appui pédagogique est courante, mais elle n'est pas la seule. Les établissements d'éducation prioritaire expérimentent d'autres variantes. L'une d'elles consiste à proposer non plus des activités ciblées sur un contenu déterminé, mais à aider l'élève à prendre conscience et à gérer au mieux ses stratégies d'apprentissage. Quelques projets de soutien pédagogique, le projet 11-P-048 par exemple, sont basés sur les techniques de gestion mentale qu'utilisent de nombreux enseignants vaudois.

*11-P-048 Cinq périodes et demie de gestion mentale par semaine sont assurées en faveur d'élèves en difficulté du CYT et de 7 à 9 par une personne formée à cette approche. Le but est d'aider les élèves à mieux organiser et gérer leurs apprentissages. Les élèves sont pris en charge par groupes de 6 pendant 6 séances hors temps scolaire. Pour des élèves en grandes difficultés, une intervention individuelle hors temps scolaire est également assurée.*

Les autres modalités d'appui pédagogique reposent sur une organisation plus flexible de l'offre et de la demande. L'organisation de devoirs accompagnés selon le projet 11-G-019, tout comme la mise à disposition d'un pot commun permettant aux enseignants d'organiser hors temps scolaire des cours d'appui à ceux de leurs élèves qui en ont besoin, selon le projet 11-P-046, en sont deux exemples.

*En plus des devoirs surveillés financés par la commune en faveur des élèves de 5<sup>e</sup>, une période par semaine de devoirs accompagnés par un*

11-G-019 *enseignant est assurée aux élèves de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année, hors grille horaire, de 12h40 à 13h 35.*

11-P-046 *Un pot de périodes est à disposition des enseignants de français, mathématiques, allemand et anglais en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ainsi qu'en classes de raccordement afin qu'ils puissent donner quelques heures d'appui hors temps scolaire à leurs élèves en difficulté.*

Le mentorat, comme dans le projet 11-L-032, par lequel les bons élèves viennent en aide à leurs pairs en difficulté est une autre variante de l'appui pédagogique classique.

11-L-032 *Un élève en difficulté dans une matière peut bénéficier de l'aide d'un autre élève appelé mentor. Il doit à cet effet remettre au maître de classe un formulaire ad hoc rempli en indiquant la matière et la nature de ses difficultés. Le maître de branche indique dans ce formulaire les domaines dans lesquels l'élève a besoin d'aide. Le mentorat est assuré durant 6 périodes.*

Enfin quelques projets d'appui pédagogique s'adressent aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. C'est le cas du projet 11-H-021 grâce auquel les élèves en grandes difficultés sont intégrés dans les classes régulières tout en bénéficiant de l'enseignement des mathématiques et du français en petits groupes dans un lieu-ressource, ce qui leur évite d'être scolarisés dans des classes spéciales.

11-H-021 *Les élèves en grandes difficultés des 3 classes de CYP1 du même bâtiment, bénéficient de l'enseignement du français et/ou des mathématiques en petits groupes de 5-6 personnes maximum, dans un lieu-ressource appelé Odyssée. L'enseignante de la classe Odyssée suit le même programme que les enseignants titulaires des trois classes ordinaires avec lesquels elle collabore étroitement.*

Il en est de même du projet 11-J-025 grâce auquel les élèves allophones sont intégrés dans les classes régulières tout en bénéficiant de cours intensifs de français ainsi que d'un appui pédagogique dans les autres matières plutôt que de rester dans les classes d'accueil.

11-J-025 *Les élèves des classes d'accueil intégrés à 100% dans des classes régulières bénéficient d'un appui ciblé sur l'enseignement assuré en classe, dans les autres matières que le français (faisant l'objet de cours intensifs: CIF). Cet appui est assuré sur le temps d'école, durant les heures de dessin, d'éducation physique ou de musique. Les élèves concernés bénéficient ainsi de 2 x 3 périodes par semaine durant plusieurs mois.*

#### **4.3.2. LES CLASSES À NIVEAUX**

Un établissement a organisé des cours à niveaux afin de différencier l'enseignement du français et des mathématiques en VSO. Bien que limitée à deux périodes d'enseignement du français ou des mathématiques, la mise en œuvre d'une telle mesure dans toutes les classes de VSO nécessite un investissement plus important que d'habitude de la part des

enseignants qui, en contrepartie, tirent profit du travail en équipe renforcée, sans parler du supplément salarial dont ils bénéficient.

11-N-038 *Des cours à niveaux sont organisés dans les 12 classes de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> VSO afin de favoriser l'intégration d'élèves en difficulté qui auparavant étaient destinés aux classes à effectif réduit, aujourd'hui supprimées. Selon ce dispositif de différenciation structurelle et pédagogique, deux classes de 15 élèves, par exemple, fusionnent pour former 3 groupes de niveaux de 10 élèves. Les enseignants répartis aux niveaux planifient ensemble les cours à donner. Les cours à niveaux se déroulent sur deux périodes par semaine d'enseignement en français et en mathématiques.*

Il reste à savoir quelle est la plus-value de ce dispositif pour les élèves, au-delà de l'intégration de ceux qui auraient été orientés dans des classes à effectif réduit.

#### 4.3.3. LE DÉDOUBLEMENT DE CLASSES

Le dédoublement des classes est un peu plus fréquent que la mise en niveaux. Afin de différencier l'enseignement d'une matière ou d'un domaine de contenu, l'enseignant travaille avec une partie de la classe, l'autre partie étant prise en charge par un collègue qui assure le même enseignement ou réalise d'autres activités. Cinq projets se rapportent à cette approche de la différenciation pédagogique. Dans le projet 11-Q-050, c'est un enseignant spécialiste de l'apprentissage de l'expression orale qui prend en charge la moitié de la classe.

11-Q-050 *Chacune des 5 classes de VSO de l'établissement est dédoublée une période par semaine afin d'enrichir l'expression orale. L'enseignant de français garde la moitié de sa classe pendant que l'autre moitié est prise en charge par le maître d'expression orale. Celui-ci organise des ateliers d'expression orale principalement sous forme de théâtre et de jeux de rôles.*

Dans le projet 11-Q-051, le dédoublement assuré dans 9 classes de 5<sup>e</sup> année de l'établissement à raison d'une période par semaine, contribue à différencier l'enseignement comme dans les classes à niveaux. Le maître de soutien prend en charge les bons élèves dans une autre salle de classe pendant que le titulaire organise un atelier de lecture en faveur des élèves en difficulté. Ceux-ci n'ont donc pas à s'adapter à un maître différent.

11-Q-051 *Chacune des 9 classes de 5<sup>e</sup> de l'établissement est dédoublée une période par semaine durant toute l'année. Un autre enseignant s'occupe des bons élèves dans une autre salle de classe pour permettre au titulaire d'animer un atelier de lecture en faveur des élèves en difficulté.*

#### 4.3.4. LE COENSEIGNEMENT

Le supplément financier a permis à certains établissements de faire un pas vers le coenseignement. Dix projets pédagogiques vont dans ce sens. Dans un cas, le projet 11-V-

062 ci-après, le coenseignement, d'une portée limitée, nécessite peu de moyens supplémentaires.

11-V-062 *Le coenseignement du français est assuré dans les 7 classes de CYP2 d'un bâtiment à raison de 2 périodes par semaine. L'enseignant de soutien et le titulaire de classe travaillent sur des modules d'apprentissage préparés en commun. L'objectif est d'améliorer les compétences des élèves en expression orale, en expression écrite et en lecture.*

Dans les autres cas, la mise en place du coenseignement nécessite des moyens considérables. Dans l'établissement qui a mis en œuvre le projet 11-C-006, par exemple, un assistant pédagogique est présent aux côtés de l'enseignant titulaire dans tous les cours de français en première, en deuxième et en troisième année primaire.

11-C-006 *Dans toutes les classes de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année de l'établissement, l'enseignement du français est différencié, grâce à la présence d'un assistant pédagogique. Celui-ci est choisi parmi les enseignants habituellement chargés du soutien pédagogique ou des cours intensifs de français. Parfois, ce sont les enseignants en duo qui se retrouvent en même temps dans leur classe. L'objectif est de différencier l'enseignement du français en l'adaptant plus particulièrement aux nombreux élèves allophones.*

#### 4.3.5. LES COURS DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL

Une approche courante de l'enseignement compensatoire consiste à enrichir les connaissances ou les stratégies d'apprentissage des élèves en difficulté. On cherche alors à traiter en amont les difficultés de ces élèves en comblant leurs lacunes supposées. Plusieurs établissements d'éducation prioritaire ont adopté cette modalité de soutien aux apprentissages en proposant aux élèves différents cours de perfectionnement ou de développement personnel tels que l'atelier à médiation artistique, selon le projet 11-I-022.

11-I-022 *Les élèves en difficulté d'apprentissage pour lesquels les mesures de pédagogie compensatoire seraient peu efficaces sont pris en charge dans un atelier à médiation artistique. Sur le modèle de l'art-thérapie, l'atelier à médiation artistique comprend différentes activités censées aider l'enfant à reprendre confiance dans ses capacités, à mobiliser ses propres ressources, à améliorer ses compétences scolaires. Les principales activités sont basées sur le matériel d'activités créatrices manuelles habituellement prévu en classe: dessin, peinture (gouaches, acryliques), collage, modelage, construction, sculpture, installations (papier mâché, land art, pliages), etc. L'atelier est animé par une enseignante de pédagogie compensatoire formée en art-thérapie.*

Une autre manière de faire consiste à améliorer le niveau de français oral des enfants non francophones avant leur entrée au cycle initial, comme dans le projet 11-A-001.

*Une douzaine de cours d'une heure et demie de sensibilisation au français oral sont donnés aux enfants non francophones avant l'entrée au Cycle*

*11-A-001 initial, entre mars et mai. Les parents concernés sont invités à inscrire leurs enfants à ce cours. Ils peuvent également participer à ce cours s'ils le souhaitent.*

La liste des cours particuliers mis en œuvre dans certains établissements est assez longue:

- Un cours de rythmique est proposé aux élèves du CIN ayant le plus besoin d'un soutien au développement moteur.
- Un cours d'une période par semaine consacré à l'expression orale est donné par une enseignante de rythmique dans les classes du CIN d'un bâtiment.
- Un cours d'initiation aux branches commerciales est proposé aux élèves de 9<sup>e</sup> VSG qui envisagent une formation aux métiers de la vente.
- Un cours d'initiation aux pratiques théâtrales est proposé aux élèves de 8<sup>e</sup> VSG souhaitant développer leurs capacités de communication en public.
- Une heure par semaine est consacrée à l'apprentissage du métier d'élève dans toutes les classes du CIN, CYP1 et CYP2 d'un établissement.
- Un cours d'approche du monde professionnel (AMP) en 8 périodes est assuré aux élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> VSG et VSB.
- Un cours facultatif de stratégies d'apprentissage est assuré aux élèves de VSB et VSG souhaitant améliorer leurs capacités de travail.
- La classe du mercredi est proposée aux élèves à haut potentiel ayant des difficultés d'adaptation scolaire.

#### **4.4. LES PROJETS DE SOUTIEN EDUCATIF**

Diverses approches du soutien éducatif sont mises en œuvre dans les établissements d'éducation prioritaire: l'encadrement d'élèves perturbateurs, la médiation, l'espace d'accueil d'élèves au comportement difficile, l'atelier de recadrage du mercredi, l'enseignement des règles de vie en classe, l'éducation par le sport.

##### **4.4.1. L'ENCADREMENT D'ÉLÈVES PERTURBATEURS**

Une partie des projets de soutien éducatif consiste à gérer la discipline des élèves en prenant en charge ceux qui manifestent des comportements perturbateurs en classe ou en dehors de la classe. Selon les établissements, cette prise en charge est assurée par un éducateur spécialisé, comme dans le projet 12-U-076, ou par des enseignants volontaires rétribués à raison de deux périodes par semaine, comme dans le projet 12-U-076.

*12-U-076 Les élèves présentant des difficultés d'adaptation à la vie scolaire, en particulier ceux qui manifestent des troubles relationnels et comportementaux, sont suivis par une éducatrice. L'accompagnement se fait principalement en individuel, en dehors de la classe. Il peut être plus ou moins intensif, en fonction de la gravité des comportements perturbateurs ou à risque.*

Un établissement a mis en place une structure appelée Oxygène, un espace d'accueil et d'écoute des élèves qui rencontrent des problèmes socioaffectifs. Un autre établissement a organisé le SAS (structure d'aide à la scolarité), prenant momentanément en charge les élèves perturbateurs en dehors de leurs classes.

*12-P-073 Les élèves perturbateurs sont pris en charge par des enseignants dans le cadre du SAS. Le SAS est une structure permanente: un local où des maîtres formés à la communication accueillent les élèves qui perturbent le travail en classe. En 2009-2010, 480 prises en charge concernant 180 élèves ont été assurées dans ce cadre.*

L'atelier du mercredi constitue une autre approche de recadrage des élèves qui transgressent les règles de vie à l'école. Deux projets de soutien socioéducatif, dont le projet 11-F-70 recourent à cette mesure.

*12-F-070 L'élève qui manifeste un comportement conflictuel ou subversif est convié à un atelier de recadrage destiné à lui faire prendre conscience, par la discussion, que son attitude n'est guère productive et à développer une attitude positive. L'atelier de recadrage est une activité de réflexion et d'aide fixée hors grille scolaire, le mercredi après-midi. Elle est animée par une enseignante. La première séance a lieu sur convocation écrite aux parents de l'élève concerné. D'autres séances peuvent être prévues ensuite.*

#### 4.4.2. LA MÉDIATION

Deux projets de soutien socioéducatif reposent sur la médiation par les adultes ou par les pairs. L'un d'eux promeut une médiation préventive, en organisant des forums de discussions entre jeunes sur des sujets de leur choix. Dans l'autre, le projet 12-E-69, la médiation intervient *a posteriori* pour traiter les cas d'élèves qui posent un problème à l'école.

*12-E-069 Une structure de médiation comprenant deux enseignants et une dizaine d'élèves formés à ce rôle prend en charge les élèves qui manifestent des troubles comportementaux.*

#### 4.4.3. L'ENSEIGNEMENT DES RÈGLES DE VIE EN CLASSE

Une autre approche du soutien éducatif consiste à enseigner les règles de vie communautaire aux élèves en classe. C'est ainsi que, dans un bâtiment d'un établissement, les enseignants se mettent ensemble au début de l'année scolaire pour apprendre aux élèves les règles de vie en classe et en dehors de l'école.

*12-V-077 Dans les six classes du CIN et du CYP1 d'un bâtiment de l'établissement, les enseignants revisitent les règles de vie au début de l'année. Ils discutent des règles de vie avec les élèves et les parents. Ils apprennent les jeux de cours d'école aux élèves, formalisent ces règles sur des affiches imprimées et illustrées. Ils envoient une brochure aux parents. Toutes les classes du bâtiment participent au programme "L'école bouge" initié par l'Office fédéral du sport.*

#### 4.4.4. L'ÉDUCATION PAR LE SPORT

Un établissement mise sur le sport pour changer les comportements des élèves d'un bâtiment implanté dans un quartier populaire. C'est ainsi que, selon le projet 12-V-078, une période de judo par semaine est assurée à toutes les classes du CIN et du CYP1.

12-V-078 *Afin de développer chez les élèves le respect des règles de vie et la maîtrise de soi, une période de judo par semaine est assurée à toutes les classes du CIN et du CYP1 d'un bâtiment. Une dérogation a été demandée afin d'ajouter une période supplémentaire par semaine à l'enseignement du sport. La période de judo est prise par tournus sur les autres disciplines. Le cours est donné par un enseignant de judo avec la participation des enseignants du bâtiment. Le traitement du maître de judo ainsi que l'achat de l'équipement sportif (tatamis et kimonos) sont financés en partie par la commune.*

#### 4.5. LES PROJETS DE SOUTIEN AUX ACTIVITES SOCIOCULTURELLES

Six projets de cette catégorie sont destinés à l'animation socioculturelle de l'établissement, les deux autres, à l'éducation culturelle des élèves.

##### 4.5.1. L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

Certains établissements ont mis en place des projets destinés à promouvoir un bon climat d'établissement et une culture commune qui ne vont pas de soi compte tenu des différences individuelles entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre les élèves et les enseignants et entre les entités constituées par les différents bâtiments. Les plus simples consistent à organiser ponctuellement des moments de rencontre tels qu'une marche, un petit-déjeuner, un bal, etc. Les plus ambitieux, comme la préparation d'un grand spectacle ou d'une grande fête de l'établissement, l'organisation d'une exposition ou l'édition d'un journal, à l'exemple du projet 13-1-083, nécessitent une organisation relativement complexe.

13-1-083 *Diverses activités destinées à promouvoir le climat de communauté et le vivre ensemble des élèves et enseignants de l'établissement ont été mises en place: édition du journal de l'établissement; organisation d'un spectacle de fin d'année; organisation de rallyes, expo, marches, calendrier de l'avant, etc. Un enseignant assure la coordination des activités avec la collaboration d'autres intervenants également enseignants.*

##### 4.5.2. L'ÉDUCATION CULTURELLE DES ÉLÈVES

Deux projets sont dévolus à l'éducation culturelle des élèves. Ils s'inscrivent dans le droit fil du courant d'éducation compensatoire qui veut que l'école permette aux élèves d'origine sociale défavorisée de découvrir les œuvres culturelles qu'ils n'ont pas l'occasion de connaître dans le cadre de leur famille. Grâce au projet 13-B-081, par exemple, chaque élève a la possibilité de visiter un musée et d'assister à un spectacle payant chaque année.

*13-B-081* Deux sorties culturelles obligatoires par an sont organisées par chaque classe de l'établissement: une sortie au musée et une sortie pour voir un spectacle. Ces sorties culturelles sont financées en partie par la commune et les parents et en partie par le complément financier accordé à l'établissement. L'objectif est de familiariser les élèves avec des lieux et des événements culturels auxquels la majorité n'ont habituellement pas accès.

#### **4.6. LES PROJETS DE SOUTIEN A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Les projets consacrés à la formation des enseignants se répartissent entre trois thèmes: la supervision ou le *coaching* des enseignants, la formation en didactique générale et la formation en didactique des disciplines.

##### **4.6.1. SUPERVISION ET COACHING DES ENSEIGNANTS**

Trois projets sont destinés à la supervision ou au *coaching* d'enseignants. Dans le premier, un doyen bénéficie de périodes supplémentaires lui permettant d'améliorer la supervision des enseignants, principalement dans les tâches informatiques et dans la gestion des situations d'élèves difficiles. Dans l'autre, c'est une enseignante plus formée et plus expérimentée qui assure la supervision des autres enseignantes du cycle initial.

*21-E-091* Une psychologue ayant également une formation d'enseignante assure la supervision des enseignantes du CIN. Elle intervient en classe, analyse les pratiques de ses collègues et échange avec eux sur leurs pratiques.

Dans le troisième projet, les enseignants expérimentés bénéficient de périodes supplémentaires qu'ils consacrent au *coaching* de leurs collègues novices.

##### **4.6.2. FORMATION EN DIDACTIQUE GÉNÉRALE**

Trois projets visent à améliorer la formation des enseignants en matière de différenciation pédagogique. L'un d'eux porte sur un sujet de pédagogie interculturelle: l'accueil d'un élève allophone dans une classe régulière.

*21-W-097* Dix enseignants volontaires et l'enseignante de la classe d'accueil ont suivi une formation de 15 périodes sur l'accueil d'un élève allophone dans une classe ordinaire. Le contenu de la formation est orienté sur différentes questions telles que: comment prendre contact avec les parents ?

Le deuxième projet concerne la formation à l'utilisation des techniques de gestion mentale afin d'aider les élèves en difficulté. Dans le troisième projet, les enseignantes du CIN, du CYP1 et du CYP2 d'un même bâtiment ont suivi une formation à la technique du brain-gym qu'ils souhaitaient utiliser dans leurs classes afin d'augmenter la concentration et l'image de soi des élèves.

#### 4.6.3. FORMATION EN DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

Quatre projets concernent la formation des enseignants en didactique du français ou des mathématiques. La formation en didactique du français, la plus recherchée, porte sur différentes approches de différenciation de l'enseignement.

21-B-089 *Les maîtres de français de l'établissement reçoivent le matériel pédagogique de Maurice Laurent "Les jeunes, la langue, la grammaire" ainsi qu'une formation à l'exploitation de ce matériel à raison de trois séminaires respectivement en grammaire, orthographe et atelier d'écriture. En tout, dix journées de formation. Cet équipement et cette formation doivent permettre aux enseignants de français de s'adapter à leurs élèves dont la majorité pratiquent peu le français en dehors de l'école.*

En didactique des mathématiques, quelques enseignants d'un établissement ont suivi des modules du Groupe d'étude sur la psychopathologie des activités logicomathématiques (GEPALM).

#### 4.7. LES PROJETS DE SOUTIEN A L'IMPLICATION DES PARENTS

Quatre projets visent à impliquer davantage les parents d'élèves dans la régulation du travail scolaire de leurs enfants: un projet de médiation famille-école et trois projets d'activités socioculturelles.

##### 4.7.1. LA MÉDIATION FAMILLE-ÉCOLE

Le projet de médiation famille-école est porté par un intervenant extérieur mandaté pour communiquer avec les parents que les enseignants n'ont pas pu rencontrer, alors que leurs élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation à la vie scolaire.

31-G-099 *Une médiatrice intervient auprès des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation à la vie scolaire. L'objectif est d'aider les parents à mieux jouer leur rôle dans l'éducation de leurs enfants. Le plus souvent elle va discuter avec eux à leur domicile. Parfois elle organise des rencontres au sein de l'école.*

##### 4.7.2. LES ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES DES PARENTS

Les projets d'activités socioculturelles s'adressent plus particulièrement aux parents d'élèves allophones. L'un d'eux, le projet 31-I-101, pousse plus loin le soutien aux parents en leur proposant des cours de français oral.

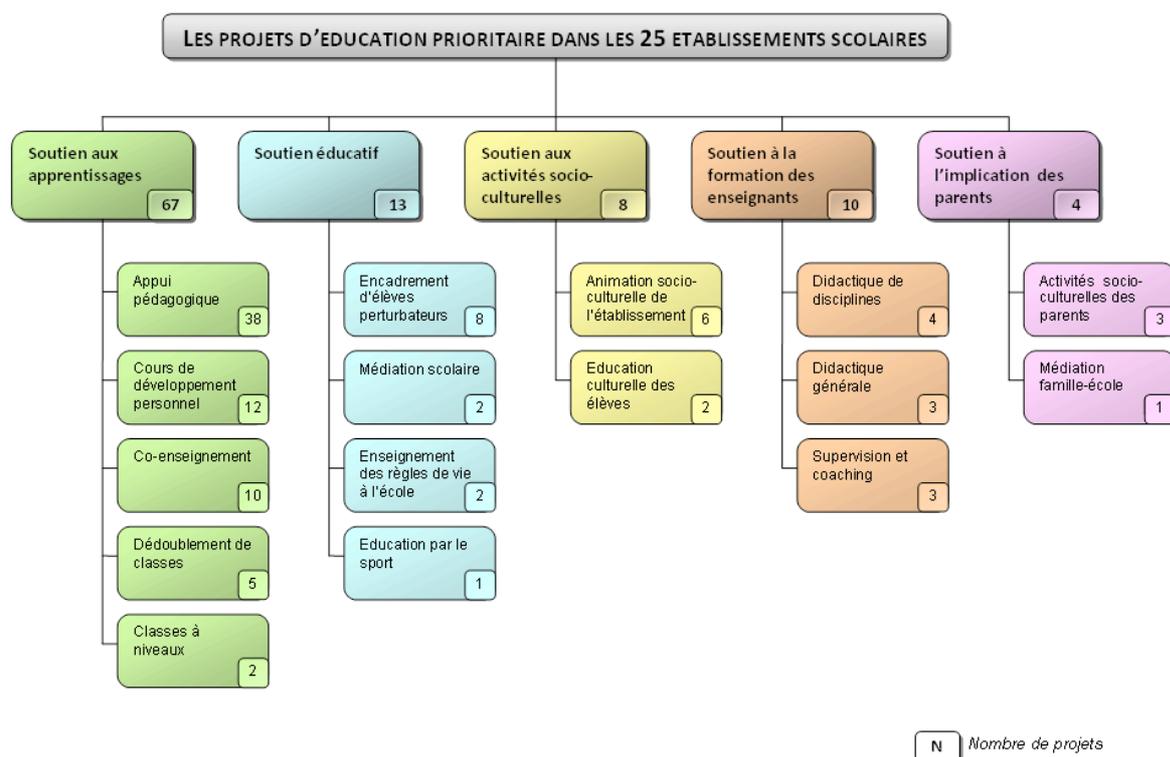
31-I-101 *Plusieurs rencontres avec les parents d'élèves du CIN sont organisées à l'école. La première fois, un film tourné dans l'établissement est montré lors de la soirée de parents des futurs élèves. Durant l'année, des cours d'initiation au français scolaire sont organisés autour d'activités de jeux, de comptines, de photos, de reportages, etc. Environ quinze mères d'élèves, en moyenne, participent à ces cours.*

Les deux autres visent plus modestement à encourager et aider les parents à communiquer entre eux et avec les enseignants.

#### 4.8. LES PROJETS EQUITE AU-DELA DU SOUTIEN PEDAGOGIQUE

Dans le cadre du dispositif de pédagogie compensatoire en vigueur depuis les années 1980, l'éducation prioritaire se limitait aux projets de soutien aux apprentissages. Le complément d'enveloppe financière accordé aux établissements accueillant davantage d'élèves d'origine socioéconomique modeste a sans doute permis d'élargir et d'enrichir la pratique de l'éducation prioritaire. Comme on s'en rend compte à la figure 2, en plus des projets de soutien pédagogique, les établissements ont mis en œuvre divers autres projets d'éducation prioritaire non seulement en faveur des élèves (projets de soutien éducatifs et projets de soutien aux activités socioculturelles) mais également des enseignants (supervision et *coaching*, formation en didactique générale, formation en didactique de disciplines) et des parents d'élèves (médiation famille-école, activités socioculturelles).

Figure 2: Classification des projets d'éducation prioritaire



La prépondérance des projets de soutien aux apprentissages reste cependant un sujet d'interrogations. Dans la mesure où ceux-ci peuvent être financés dans le cadre du dispositif de pédagogie compensatoire, on pouvait s'attendre à ce qu'il y ait davantage de projets de soutien éducatif, de soutien aux activités socioculturelles, voire de soutien à la formation des enseignants et de soutien aux relations famille-école. Comme on peut le constater à travers le tableau 5, la priorité donnée aux projets de soutien aux

apprentissages scolaires est forte dans la majorité des établissements. Dans six établissements sur 25, seuls les projets de soutien aux apprentissages ont été retenus.

Tableau 5: Les projets mis en œuvre en 2009-2010 par établissement

Types de projet	Etablissements																				Total					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		U	V	W	X	Y
Soutien aux apprentissages	3	2	1	1	1	8	4	1	1	6	2	6	1	2	4	5	3	4	3		1	3	3	1	1	67
Soutien éducatif	1				1	1		1						1		1			1	1	1	2	1	1		13
Soutien aux activités socio-culturelles		2							1									1	1	1		1	1			8
Soutien à la formation des enseignants		1		1	1							1	1	1									2	2		10
Soutien à l'implication des parents							1	1	1													1				4
Total	4	5	1	2	3	9	5	3	3	6	2	7	2	4	4	6	3	5	5	2	3	8	7	2	1	102

Pour de nombreux enseignants et directeurs d'établissement, le niveau de connaissances et de compétences en français oral ou écrit des élèves d'origine sociale modeste constitue le principal problème à résoudre pour assurer davantage d'équité à l'école. Aussi la majorité des projets de soutien aux apprentissages visent-ils la maîtrise du français oral ou écrit.

L'allocation complémentaire de ressources aux établissements dont la population scolaire est la moins favorisée a donc été utilisée en partie dans des projets dits d'enseignement compensatoire (ciblé sur les élèves en difficulté). Certains directeurs d'établissements reconnaissent que le complément *Equité* leur a donné plus de marge de manœuvre pour réaliser ce type de projets. Ainsi, le dispositif de discrimination positive est perçu, par certains établissements, comme un renforcement du dispositif d'aide individuelle ou par groupe des élèves en difficulté scolaire.

D'autres directeurs insistent sur le fait que les projets de soutien aux apprentissages mis en œuvre grâce au complément *Equité* diffèrent des projets de pédagogie compensatoire. Ils disent qu'il leur serait difficile, voire impossible, de mettre en œuvre des projets de coenseignement, de dédoublement de classes, de mentorat, de classes à niveaux ou de devoirs accompagnés dans le cadre du dispositif de pédagogie compensatoire.

## En bref

Les 25 établissements au bénéfice d'allocations complémentaires ont mis en œuvre 102 projets au cours de l'année scolaire 2009-2010. Certains projets sont ponctuels, alors que d'autres se déroulent sur l'année scolaire. La majorité des établissements (17) ont mené entre deux et cinq projets en parallèle. Le nombre de mesures ne dépend pas du montant du complément financier. Le type de consultation choisi par le conseil de direction détermine davantage ce nombre: les établissements qui ont opté pour une consultation large de tous les enseignants comptent le plus grand nombre de projets (8 et 9).

La majorité des projets mis en œuvre concernent les élèves (86%). Ils peuvent être classés en plusieurs catégories, les projets de soutien aux apprentissages disciplinaires (65%) et de soutien éducatif (13%) étant les plus nombreux. Quelques projets de soutien aux apprentissages ne se distinguent pas de l'appui pédagogique traditionnel. La majorité se présente sous d'autres modalités inspirées des nouvelles approches de la différenciation pédagogique (appui pédagogique intégré, classes à niveaux, coenseignement, etc.). Les projets de soutien éducatif sont divers et consistent notamment à encadrer individuellement les élèves perturbateurs, à favoriser la médiation ou à créer des espaces propices à la régulation des comportements. Les projets de soutien aux activités socioculturelles (8%) favorisent, pour certains, les rencontres (marche, petit déjeuner, rallye, etc.), et pour d'autres les sorties culturelles dans la commune (musée, spectacle).

Les projets de soutien mis en œuvre pour les enseignants (10%) concernent essentiellement la formation professionnelle (supervision, *coaching*, complément en didactique générale ou en didactique disciplinaire). Les projets de soutien aux familles (4%) consistent à favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, soit au travers d'activités socioculturelles ou de cours de français oral, soit par l'intermédiaire d'une médiatrice.

La forte proportion de projets de soutien aux apprentissages scolaires peut surprendre, puisque ces derniers peuvent être financés dans le cadre du dispositif de pédagogie compensatoire proposé par la *Direction pédagogique*. Pour de nombreux conseils de direction et de nombreux enseignants, la maîtrise du français oral ou écrit constitue le principal problème à résoudre pour assurer davantage d'équité à l'école. Les projets de soutien éducatif, de soutien aux activités socioculturelles, de soutien à la formation des enseignants ou de soutien aux relations famille-école ne représentent que le tiers des projets mis en œuvre dans les établissements.

## **5. LES CHANGEMENTS PRIORITAIRES VISES PAR LES ETABLISSEMENTS**

Au terme de la description détaillée des différents projets mis en œuvre dans les établissements, il nous paraît utile de revenir sur une question de l'entretien portant sur les changements prioritaires attendus de ces mesures. La plupart des conseils de direction ont donné des réponses à cette question (21). Elles ont été classées selon les mêmes champs, thèmes et sous-thèmes que les discussions menées dans la phase de réflexion précédant la mise en œuvre des projets. L'analyse montre ainsi que les changements prioritaires attendus par les conseils de direction concernent majoritairement les acteurs scolaires (51 mentions sur 87). Deux d'entre eux sont largement représentés et à part égale: les enseignants et les élèves. Les familles ne sont que très rarement citées. En second lieu, mais aussi de manière importante, les modifications attendues concernent l'établissement scolaire (33 mentions). Le post-obligatoire est peu cité (3 mentions), alors que les changements touchant au système scolaire ne sont pas évoqués.

Lorsque les participants aux entretiens abordent les changements attendus pour les acteurs scolaires, ils évoquent majoritairement l'évolution des enseignants dans la durée. Il s'agit, pour certains conseils de direction, d'améliorer l'efficacité des professionnels, de les faire avancer ou de leur apporter « un souffle nouveau ». Le projet d'allocations complémentaires devrait ainsi permettre « un changement de regard » des enseignants sur leur façon de travailler, ainsi que sur les élèves et les difficultés que ceux-ci rencontrent. Les répondants évoquent aussi la nécessité de mener des réflexions plus soutenues sur les pratiques et d'améliorer ainsi la disponibilité des enseignants, la pratique de la différenciation, la variété des activités (qui devraient être plus adaptées et mieux ciblées), l'observation des élèves ou la détermination des mesures « les mieux à même de répondre aux besoins spécifiques des élèves ». Il s'agit également d'aider les enseignants à donner du sens à leur travail et à prendre du recul. Certains établissements veulent améliorer plus précisément le soutien apporté aux enseignants (« ne pas les laisser seuls », « les épauler »). D'autres relèvent un renforcement de la collaboration ou de l'entraide nécessaire à l'intégration de tous les élèves.

Les participants aux entretiens citent également les changements attendus concernant les élèves. Ils évoquent en premier lieu une école offrant davantage de plaisir à l'étude, favorisant la motivation (en particulier dans l'apprentissage de la lecture) et leur permettant d'être acteurs de leurs apprentissages. Ils relèvent également le souhait que les élèves se sentent plus concernés et plus impliqués, qu'ils acquièrent un esprit collectif, qu'ils se sentent « mieux dans leurs baskets » et moins « au fond du gouffre ». Les conseils de direction citent en second lieu l'amélioration des connaissances, des compétences ou des résultats scolaires des élèves, notamment au travers du soutien pédagogique interne ou externe à la classe. Un établissement évoque une diminution de l'absentéisme des élèves et un autre le souhait de mieux les aider à surmonter l'échec.

Les familles sont évoquées par deux établissements. Le premier souhaite ouvrir les portes de l'institution pour améliorer les relations famille-école, et le second diminuer la frange de parents ne se sentant pas concernés par la scolarité de leur enfant.

Les changements prioritaires annoncés par les participants à l'entretien concernent également, de manière importante, l'établissement lui-même. Les modifications sont surtout attendues au niveau des décisions à prendre à l'interne. Elles concernent quasi exclusivement une diminution du taux d'échec scolaire (notamment moins de maintien) ou une augmentation des résultats globaux des élèves aux ECR (« réduire l'écart à la moyenne des résultats des élèves les plus faibles » ou « augmenter le niveau général des performances »). Un établissements annonce une augmentation de la dotation horaire du conseil de direction (notamment par l'engagement d'une doyenne supplémentaire).

Le projet *Equité* est aussi envisagé comme pouvant apporter des changements dans le climat de l'établissement. Le développement de valeurs (confiance entre les partenaires, bienveillance de l'école, éducativité de tous les élèves, communauté scolaire, lutte contre la stigmatisation) est également évoqué.

Pour terminer, quelques établissements relèvent des changements attendus au niveau de la transition entre l'école obligatoire et le post-obligatoire. Ils évoquent le souhait que tous les élèves aient leur certificat de fin de scolarité, que tous les élèves de 9<sup>e</sup> année quittent la scolarité obligatoire avec un projet solide ou que les élèves intègrent si possible le RAC.

## **5.1. L'APPRECIATION DES MESURES INSTITUTIONNELLES ACTUELLES**

L'attribution de périodes *Equité* vient compléter les périodes de l'enveloppe ordinaire ou provenant de demandes particulières (SESAP, projets DP, etc.). L'ensemble de cette offre constitue une série de mesures institutionnelles mises à disposition des établissements pour répondre à leurs besoins particuliers et aux particularités socioéconomiques de leur bassin de recrutement. Un peu moins de la moitié des établissements (12) relève que ces mesures sont *satisfaisantes*. Trois conseils de direction complètent toutefois leur appréciation en énonçant des critiques: la marge de manœuvre financière reste faible, la nécessité d'une supervision des enseignants n'est pas suffisamment prise en compte et l'institution ne parvient pas toujours à fournir du personnel formé pour répondre aux besoins de l'établissement.

Cinq établissements estiment ces mesures *partiellement satisfaisantes*. Ils relèvent, en complément de leur appréciation, l'absence de suivi du projet par l'institution, la lourdeur du travail administratif (lors de demandes de périodes supplémentaires), le manque de périodes attribuées à certains projets (Ecole-métier), ou l'impossibilité financière de poursuivre les appuis mis en œuvre au primaire pour les classes secondaires.

Enfin, presque un tiers des établissements (8) se disent *insatisfaits* par les mesures actuelles. Ils relèvent:

- les manques financiers (faible proportion de périodes globales attribuées comparativement aux problèmes rencontrés; impossibilité de financer tous les projets proposés par les enseignants; manque de marge de manœuvre financière et de moyens pour l'intégration de tous les élèves );
- les manques structurels et matériels (absence de prise en charge des élèves qui refusent de travailler et d'outils pour ces élèves; inefficacité du Matas qui ne

prend en charge les élèves que deux ou trois mois; intervention trop tardive du SPJ);

- les manques en ressources humaines (décalage entre les attentes du conseil de direction et les forces à disposition; absence de ressources pour le suivi du projet et les aspects administratifs de celui-ci; absence de poste en charge du lien famille-école ).

Les établissements secondaires sont plus nombreux à relever qu'ils sont *insatisfaits* ou *partiellement satisfaits* des mesures actuelles proposées par l'institution (6 sur 9). *A contrario*, les conseils de direction du primaire se déclarent plus souvent *satisfaits* ou *partiellement satisfaits* de ces mesures (8 sur 9). Les établissements mixtes sont soit *satisfaits* (4), soit *insatisfaits* (3).

Quelques établissements, indépendamment de leurs réponses, évoquent leurs inquiétudes quant à la durée limitée de l'octroi des périodes *Equité* (7). La mise sur pied de projets demande beaucoup d'énergie de la part du conseil de direction et des enseignants, relèvent-ils. Devoir tout arrêter au bout de cinq ans leur semble n'avoir aucun sens, ceci d'autant plus que plusieurs mesures n'ont pu « démarrer » qu'une année, voire deux ans après l'attribution des périodes (octroi en mai 2008).

Comme nous l'avons vu précédemment, sept établissements n'ont pas mis en œuvre de projets de pédagogie compensatoire et ne disposent donc pas de périodes supplémentaires allouées par la *Direction pédagogique*. Le fait de ne pas avoir de projets DP dans un établissement n'a pas d'incidence sur la satisfaction ou l'insatisfaction par rapport aux mesures institutionnelles actuelles.

Globalement, le nombre de périodes *Equité* allouées à un établissement (entre 19 et 95) n'a pas non plus d'incidence sur la satisfaction ou l'insatisfaction concernant les mesures proposées par l'institution, pas plus que le nombre de périodes *Equité* cumulé au nombre de périodes DP (entre 19 et 135). Les deux établissements ayant le plus de périodes (respectivement 135 et 123) disent être *insatisfaits* des mesures actuelles, tout comme les deux établissements disposant de peu de périodes (respectivement 19 et 23).

## 5.2. LES AUTRES MESURES A ENTREPRENDRE PAR L'INSTITUTION

L'une des questions de l'entretien aborde les autres mesures à prendre par l'institution, quelle que soit la satisfaction ou l'insatisfaction par rapport à la situation actuelle. Vingt-deux établissements ont répondu à cette question. Les souhaits des personnes interrogées portent majoritairement sur l'augmentation des ressources humaines et sur les modifications des textes légaux, des règlements, des directives ou des procédures officielles. Les demandes sont nombreuses et variées d'un établissement à l'autre et ne concernent pas toutes le projet *Equité*.

En matière de ressources humaines, les établissements évoquent le besoin de solutions permettant l'engagement de personnel plus compétent et polyvalent, notamment en ce qui concerne l'aide aux élèves en difficulté langagière. Les avis exprimés évoquent aussi l'éventualité d'engager un éducateur ou un assistant social (qui viendrait en aide aux enseignants), ainsi que la possibilité de bénéficier de l'appui de professionnels apportant

une vision extérieure à l'établissement (analyse méta, supervision). Les autres demandes concernent l'obtention de forces supplémentaires pour coordonner et évaluer le projet *Équité*, pour renforcer le conseil de direction (administratif d'une part et nomination d'un sous-directeur, d'autre part) ou pour intégrer des psychologues, psychomotriciens et logopédistes (PPLS) au sein de l'école.

Les établissements relèvent aussi fréquemment les changements qui devraient intervenir dans les documents officiels ou dans l'application de ceux-ci. Les demandes les plus fréquentes concernent le respect des effectifs des classes et de la taille de l'établissement. Elles concernent également des aspects financiers (augmentation du nombre de périodes de l'enveloppe ordinaire, distribution des périodes *Équité* en pot par région laissant aux directeurs le soin de les répartir), des aspects administratifs (diminution du temps que prennent les demandes de prise en charge des élèves en difficulté, création d'un formulaire unique pour toutes les demandes spéciales) ou des aspects pédagogiques (généralisation du coenseignement ou maîtrise de classe au primaire).

Certains conseils de direction évoquent aussi la nécessité du soutien de l'institution pour compenser les inégalités familiales ou pour les aider à « remettre l'école au centre et les parents à leur place ». Ils souhaitent aussi avoir les moyens de licencier un enseignant lorsque cela s'avère indispensable (sinon « une classe est sacrifiée chaque année »).

De manière moins fréquente, les besoins en ressources matérielles (soutien logistique, tableaux de bord, outils de mesure pour évaluer le projet *Équité* ou pour évaluer le travail des enseignants) ainsi que les besoins en formation des enseignants sont relevés. Les demandes des établissements portent aussi sur la communication (échanges entre les établissements *Équité*, mise à disposition des résultats des projets) et les apports extérieurs (davantage de place en institution, accent sur les devoirs surveillés des élèves du cycle de transition).

Les établissements qui se disent *satisfaits* par les mesures institutionnelles actuelles (12) (voir point ci-dessus) se caractérisent par une très forte demande d'augmentation de ressources humaines et de modifications de documents officiels. Les établissements qui ne sont que *partiellement satisfaits* ou *insatisfaits* (13) évoquent généralement des souhaits plus hétéroclites (ressources humaines et matérielles, modifications des documents officiels, formation, communication). Les demandes exprimées ne sont pas moins nombreuses dans les premiers établissements (*satisfaits*) que dans les seconds.

## En bref

L'engagement des établissements dans des projets est généralement porté par des attentes, exprimées de manière plus ou moins explicite. Interrogés sur la nature des changements visés, les conseils de direction évoquent principalement trois thèmes: les enseignants, les élèves et l'établissement.

La mise en œuvre de nouvelles mesures, grâce aux allocations complémentaires *Equité*, devraient permettre d'améliorer l'efficacité des professionnels et de les « faire avancer », estiment certains conseils de direction. Il s'agit notamment de changer « leur regard » sur leur façon de travailler, d'améliorer leur disponibilité ou de favoriser une prise de recul sur leurs pratiques. Cette évolution des enseignants est souhaitée dans la durée. Concernant les élèves, les mesures devraient favoriser une école offrant davantage de plaisir à l'étude, leur permettre d'être les acteurs de leurs apprentissages ou d'acquérir un esprit collectif. L'amélioration des connaissances est également citée, mais en second lieu.

Les changements attendus concernent également, de manière importante, les décisions devant être prises dans l'établissement. Elles concernent, quasi exclusivement, la diminution de l'échec scolaire et l'augmentation des résultats globaux aux épreuves cantonales de référence (ECR). L'amélioration du climat de l'établissement et le développement de valeurs, telles que la confiance réciproque, la bienveillance ou le respect des différences, sont aussi cités, mais beaucoup moins fréquemment.

Pour presque la moitié des conseils de direction (12 dont 8 établissements primaires sur 9), les mesures institutionnelles offertes par le Département sont actuellement *satisfaisantes* pour répondre à leurs besoins particuliers et aux particularités socioéconomiques de leur bassin de recrutement. Mais un tiers des établissements (8 dont 6 établissements secondaires sur 9) se disent *insatisfaits* des mesures actuelles.

La liste des mesures que l'institution pourrait encore prendre est longue et varie d'un établissement à l'autre. Elle concerne majoritairement l'augmentation des ressources humaines et les modifications à apporter à certains documents officiels (loi, règlement, directive, etc.) pour tenir compte de la situation particulière de certains élèves.



## 6. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

La mesure d'allocation de ressources complémentaires à 25 établissements accueillant un plus grand nombre d'élèves de milieu socioéconomique défavorisé contribue à l'évolution des mesures d'éducation prioritaire du canton de Vaud. La littérature distingue les dispositifs ciblés sur les catégories d'élèves, sur les établissements et sur les régions (Rochex, 2008b). Si le ciblage de catégories d'élèves a été privilégié dans les premiers programmes de pédagogie compensatoire vaudois des années 80, celui des établissements en 2008 constitue une nouvelle tendance.

Chaque établissement reçoit annuellement une enveloppe pédagogique ordinaire (ensemble des périodes à disposition de l'établissement) tenant compte principalement du nombre d'élèves accueillis. Le type de population prise en charge, et en particulier la proportion d'élèves de milieu social défavorisé, n'a pas d'incidence sur la somme allouée. *A contrario*, la distribution d'allocations complémentaires ciblée sur quelques établissements (25 sur un total de 90), proportionnellement à la situation socioéconomique de la population locale, témoigne d'une identification explicite des difficultés liées à l'accueil d'un nombre important d'élèves de milieux défavorisés. En accordant un traitement préférentiel, cette mesure concrétise ce qu'il convient d'appeler « une politique de discrimination positive » entre les établissements.

Dans les années 70, les mesures structurelles vaudoises de démocratisation des parcours scolaires (visant à favoriser une durée de la scolarité obligatoire identique pour tous et une meilleure accessibilité géographique des voies exigeantes et des écoles supérieures) n'ont pas réussi à combler les inégalités de réussite. La pédagogie compensatoire des années 80 développe, quant à elle, l'aide individuelle aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Elle attribue les inégalités de réussite scolaire et d'ascension sociale principalement à l'élève et à sa famille. Les recherches conduites en Suisse romande ont montré les limites de ces mesures compensatoires (Hutmacher, 1993). Les travaux d'évaluation menés en France sur les zones d'éducation prioritaires (ZEP), mises en œuvre au début des années 80, ont également révélé les résultats mitigés des mesures compensatoires (Rochex, 2008a). Au-delà des résultats globaux peu satisfaisants, d'autres constats sont mis en évidence. Léger et Tripier (1986) révèlent que deux écoles accueillant une population socioéconomiquement identique peuvent produire des performances différentes. Ils relèvent dès lors que les mesures à entreprendre pour lutter contre les inégalités scolaires devraient également concerner des facteurs endogènes d'échec propres à la structure scolaire (son mode de fonctionnement, le travail des enseignants, le contenu des programmes, etc.).

Selon les intentions du Département de la formation vaudois, l'attribution d'allocations complémentaires, visant à favoriser l'équité entre les établissements, invite responsables scolaires et enseignants, d'une part à s'interroger sur le fonctionnement même de l'établissement et, d'autre part, à mettre en œuvre des projets novateurs qui se distinguent des mesures traditionnelles d'appui individuel ou de soutien par groupes ciblées sur les élèves.

Les entretiens menés, au cours de l'année scolaire 2009-2010, auprès des directeurs et des doyens de ces établissements, accompagnés parfois d'un ou de plusieurs enseignants, nous ont permis de relever quelques aspects positifs et écueils de la mise en œuvre de cette mesure complémentaire.

### ***Des allocations complémentaires appréciées***

Dans la plupart des établissements, les discussions internes qui ont eu lieu après avoir bénéficié d'une allocation complémentaire ont été riches et animées. Plusieurs conseils de direction relèvent l'aspect positif d'une reconnaissance de leurs besoins spécifiques et l'importance d'une attention particulière à leur situation. L'effet stimulant de la nouvelle allocation de ressources est fréquemment relevé.

Sur incitation du Département, certains conseils ont tenté « d'échapper » à l'ancienne pédagogie compensatoire, présente dans la loi scolaire de 1984, pour diriger leurs actions vers la notion actuelle d'équité du système d'enseignement. Sur les 102 projets menés dans les établissements, un peu plus d'un tiers (35%) ne concernent pas le soutien individuel ou collectif des apprentissages scolaires, mais portent sur le soutien éducatif (13%), le soutien à la formation des enseignants (10%), le soutien aux activités socioculturelles (8%) et le soutien à l'implication des parents (4%).

Dans de nombreux établissements, la pédagogie compensatoire est toutefois largement présente au travers de mesures d'appui individuel ou en groupe aux élèves en difficulté, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe. Mais l'allocation complémentaire a également permis à certains établissements de renouveler leurs approches du soutien aux apprentissages. S'éloignant de l'appui pédagogique traditionnel, ils ont expérimenté diverses voies de la pédagogie différenciée, telles que les classes à niveaux, le dédoublement de classes ou le coenseignement. Ils mettent en place également des cours destinés à développer chez tous les élèves de la classe des habiletés, des attitudes ou des stratégies d'apprentissage, plutôt qu'à traiter individuellement une difficulté disciplinaire spécifique.

Définir et réaliser des mesures ciblées sur le fonctionnement de l'établissement, s'adressant ainsi à l'ensemble de la population scolaire, constitue un changement d'orientation important par rapport à une conception traditionnelle de la pédagogie compensatoire, ciblée essentiellement sur une catégorie d'élèves.

Les écueils rencontrés au cours de la mise en œuvre des projets dans les établissements sont nombreux. Nous aborderons ici cinq difficultés: la diversité des mesures favorisant l'équité, la pression du contexte institutionnel, le temps qu'implique le pilotage de la mesure (par l'institution et par l'établissement), l'attribution des allocations par établissement et l'utilisation des périodes complémentaires de pédagogie compensatoire.

### ***Une opérationnalisation diverse de l'équité***

Depuis une dizaine d'années, la notion d'équité tente de se substituer (en la prolongeant plutôt qu'en la remplaçant) à celle d'égalité. Le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs ne cache pas les risques d'abandonner la notion d'égalité (qualifiée de « terrain sûr » et de « notion claire ») pour « un terrain miné et une notion mal

définie » (GERESE, 2005, p. 13). Il propose l'idée générale « qu'un système éducatif équitable est un système qui traite tous les élèves comme des égaux et qui vise à favoriser une société équitable, dans laquelle les biens essentiels sont distribués conformément aux règles de la justice » (*op. cit.*, p.12). L'équité se double ainsi d'une notion de justice scolaire, mais aussi sociale. Elle relève d'une véritable politique locale, se prolongeant aux niveaux national et international.

En Suisse, le rapport sur l'éducation de 2010 indique que l'équité est un terme qui « recouvre d'une part la volonté d'offrir à tous les mêmes opportunités et d'autre part celle de ne laisser personne au bord de la route » (CSRE, 2010, p.33). Mais, poursuivent les auteurs, les mesures concrètes mises en œuvre sont variées, alors même que chacune d'entre elles fait référence au terme d'équité. Ainsi, par exemple, certaines politiques scolaires privilégient le soutien intensif permettant aux élèves de milieux défavorisés d'acquérir des connaissances de base, alors que d'autres prônent un enseignement individualisé permettant à chacun de développer ses capacités.

Le flou dans l'opérationnalisation du concept d'équité explique partiellement la diversité des projets mis en œuvre dans les établissements vaudois, diversité rendant difficile le pilotage de l'opération au niveau cantonal. Le changement de ciblage (non plus sur l'élève uniquement mais sur l'établissement) a incité à ne plus considérer les mesures de pédagogie compensatoire comme étant les seules actions que l'école peut entreprendre pour lutter contre l'échec scolaire.

Si, depuis une trentaine d'années, la nécessité d'une lutte contre les inégalités se fait de plus en plus prégnante, tous les acteurs (responsables scolaires comme enseignants) sont empruntés par la complexité de cette problématique. Les solutions a priori n'existent pas. Nous connaissons mieux aujourd'hui les limites des mesures compensatoires, mais les projets les plus favorables au renforcement de l'équité du système scolaire restent largement à inventer.

### ***Des projets limités par le contexte institutionnel***

Après avoir entrepris un bilan interne, qui visait à déterminer les facteurs responsables de situations inéquitables au sein de l'établissement, les conseils de direction ont envisagé les mesures concrètes à prendre pour y remédier. En comparant le contenu des discussions et les réalisations concrètes, nous relevons que la possibilité de mettre en œuvre certaines mesures a été limitée par la marge réelle d'action des conseils de direction. Les règles et les normes de l'institution scolaire, les modalités d'organisation de l'établissement et les pratiques enseignantes en place sont prégnantes et restent souvent « lourdes » à modifier, à court ou à moyen terme. L'investissement en temps et le surplus d'énergie nécessaires à l'élaboration et à la mise en application de nouveaux projets constituent, par ailleurs, des freins à l'engagement dans de nouvelles voies.

Les besoins de changement déclarés dans l'établissement et les projets mis en œuvre concrètement sont donc parfois éloignés les uns des autres. Les problématiques principalement abordées lors du bilan des conseils de direction concernent les enseignants, en particulier les exigences du métier et la collaboration entre pairs. La seconde problématique fréquemment abordée est celle des familles. Le principal thème cité est le manque d'adéquation entre les exigences de l'école et les attitudes ou les

ressources des parents. L'encadrement des élèves ne vient qu'en troisième position. Nous remarquons cependant que ce sont les projets de soutien aux apprentissages disciplinaires qui sont majoritairement mis en œuvre dans la plupart des établissements. L'aide aux enseignants reste minoritaire et l'ouverture de l'école vers les familles n'apparaît que peu dans les projets.

Des différences identiques s'observent lorsque les conseils de direction relèvent les changements prioritaires attendus, suite à la mise en œuvre des mesures dans leurs établissements. Ils évoquent également l'évolution du corps enseignant, et en particulier l'efficacité professionnelle et le développement de valeurs personnelles. Il s'agit, selon les conseils de direction, de changer le regard des professionnels sur leur façon de travailler, notamment concernant la prise en charge des élèves en difficulté. Il est également question d'améliorer leurs compétences en matière de différenciation et leur disponibilité en général. Les attentes concernent aussi le développement ou le renforcement d'une approche ou d'un état d'esprit professionnel, jugé indispensable pour lutter contre les inégalités et, plus largement, pour réaliser leur métier d'enseignant. Or, les actions de formation sont peu présentes dans le répertoire des mesures. Nous pouvons supposer que les conseils de direction estiment que ces changements pourraient être obtenus d'une manière différente. Les apports de certains projets internes, tels que le coenseignement ou l'appui intégré, pourraient en effet permettre l'évolution des attitudes et des comportements professionnels des enseignants. Dans la suite du suivi des établissements au bénéfice d'allocations complémentaires que nous mènerons au terme de ce premier rapport, la question de l'incidence des projets internes sur les compétences des enseignants fera l'objet d'une observation particulière.

L'engagement d'un professionnel qualifié dans une thématique pointue (telle que la dyscalculie ou la dysphasie), ou d'une personne hors école ne possédant pas de brevet d'enseignement (spécialiste en gestion mentale ou éducateur) est un autre exemple de l'écart entre les besoins constatés dans les établissements et la possibilité de mettre en œuvre des projets adéquats. Selon certains conseils de direction, les professionnels ayant une formation « pointue » manquent sur le marché de l'emploi et sont dès lors difficiles à recruter. Par ailleurs, l'engagement d'un personnel « hors école » se heurte à l'exigence des qualifications à l'enseignement requises par le Département.

Ces difficultés rappellent que le système scolaire vaudois a développé quasi exclusivement des mesures ciblées sur les élèves depuis une trentaine d'années. Il n'est pas habituel de considérer le système scolaire comme faisant partie d'un ensemble plus large, dans lequel les familles des élèves (mais aussi les structures parascolaires, les associations culturelles et sportives ou toute personne contribuant à la formation des enfants ou des jeunes) ont une place. A l'interne de l'établissement, une analyse des besoins (et des manques) des enseignants en matière de formation continue et un appel à des compétences extérieures sont peu fréquents. La lutte contre les inégalités est pourtant une thématique trop complexe pour envisager que l'établissement puisse y contribuer seul, quels que soient les moyens employés. Sous la pression des structures en place et des pratiques habituelles, nous relevons dès lors toute la difficulté à ne pas « faire du même qu'auparavant », alors que l'ambition de la mesure d'allocations complémentaires aux établissements était, au contraire, de favoriser le développement de projets novateurs.

### **A propos du pilotage du projet d'allocations complémentaires**

La mise en œuvre de projets émanant du Département, en particulier lorsque ceux-ci entraînent un changement d'orientation, nécessite un positionnement et une guidance appuyés de l'institution. Lorsque les responsables scolaires tentent de s'y atteler, plusieurs difficultés apparaissent. La première concerne la communication sur l'objectif de la mesure. Le document intitulé « Allocation équitable de ressources complémentaires », présenté à la conférence plénière des directeurs d'établissements en avril 2008, définit la finalité de la mesure, à savoir « l'équité entre les établissements selon leur population scolaire prise dans son ensemble ». Le descriptif ne permet pas cependant de situer clairement la mesure dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire du canton. Les projets mis en application devront-ils être en rupture ou en continuité avec le dispositif de pédagogie compensatoire existant ? Le document indique que la mesure « ne se substitue pas aux mesures individuelles ou collectives prises dans le cadre de la pédagogie compensatoire ». Cette indication a été comprise par certains conseils de direction comme une injonction à créer des projets différents de ceux financés par les périodes attribuées par la Direction pédagogique, alors que d'autres ne se sont que peu préoccupés de cette distinction et ont principalement prolongé les mesures d'aide ciblées sur les élèves en difficulté.

Le calendrier imposé constitue une seconde difficulté rencontrée dans le pilotage du projet. Les établissements concernés ont appris au mois d'avril 2008 qu'ils recevraient une enveloppe complémentaire permettant de réaliser des projets *Equité*, dès la rentrée d'août de la même année. Les conseils d'établissement qui ont initié immédiatement des projets n'ont souvent pas pu associer les enseignants à la démarche. Ceux qui ont consacré l'année 2008-2009 à la préparation des projets à mettre en œuvre ont exprimé leur regret que la distribution des allocations complémentaires soit dès lors réduite à quatre ans. La mise en œuvre de projets novateurs demande des régulations à l'intérieur de l'établissement qui peuvent parfois s'étendre sur deux ou trois années scolaires, voire davantage. Nous relevons ainsi que la précipitation dans l'introduction de la mesure cantonale et la limitation de l'attribution à cinq ans ont entraîné une part d'inconfort et d'inquiétude dans les établissements.

Le manque de temps à disposition, des responsables cantonaux et locaux, est une dernière difficulté qu'a rencontrée le pilotage de la mesure. L'énergie investie à la gestion des actions courantes semble déjà conséquente, voire « très lourde ». Aucune force supplémentaire n'a été consentie au Département pour gérer la mesure et répondre aux demandes d'aide et de conseils des établissements. Dans ces derniers, les allocations complémentaires ont rarement été attribuées au renforcement du conseil de direction et à la coordination des projets *Equité*. L'élaboration d'un plan de projet à l'intention du Département a été diversement suivie par les établissements puisque près d'un tiers d'entre eux n'ont pas répondu à la demande. Contrairement à ce qui avait été annoncé, les projets n'ont pas été validés avant leur mise en œuvre. L'attribution des périodes complémentaires n'a donc pas pu être soumise à des conditions préalables fixées par le Département. Nous constatons dès lors une grande variété dans le suivi cantonal des projets, dans les relations entre les conseils de direction et le canton et, au final, un écart important entre les intentions émises par les responsables scolaires et les projets mis en œuvre dans les établissements.

### ***Le mode d'attribution des périodes***

Chaque établissement concerné par la mesure a obtenu un nombre de périodes calculé en fonction de différents indicateurs locaux. Nous nous sommes interrogés sur la pertinence de ce choix. Les périodes auraient pu être attribuées, de manière plus ciblée, aux bâtiments scolaires en tenant compte des différents publics accueillis par ceux-ci. Un établissement peut obtenir peu de périodes alors que l'une de ses écoles comporte un nombre particulièrement important d'élèves en difficulté. Les établissements ayant obtenu beaucoup de périodes sont ceux dont la plupart des bâtiments sont à forte proportion d'élèves socioéconomiquement défavorisés. Même nombreuses, les périodes allouées n'ont pu couvrir les besoins de tous les bâtiments.

L'unité « établissement » pose une seconde difficulté de gestion interne. Si certains conseils de direction ont choisi d'attribuer de l'aide aux seuls bâtiments qui en avaient besoin, en fonction de leur population scolaire, d'autres n'ont pas souhaité prendre cette décision. Les périodes ont été réparties de manière plus large, laissant aux équipes d'enseignantes des bâtiments concernés le choix de l'utilisation de l'enveloppe complémentaire. Lorsque le nombre de périodes est restreint, se pose alors la question de l'efficacité de la mesure. Un cinquième des établissements ont reçu l'équivalent de moins d'un poste d'enseignant à plein temps pour tous leurs bâtiments.

Pour terminer, l'absence de communication sur le nom des établissements au bénéfice des allocations complémentaires n'a pas permis aux conseils de direction de travailler en réseau et de bénéficier des réflexions et des expériences menées dans d'autres établissements.

### ***L'utilisation des périodes complémentaires de Pédagogie compensatoire***

Le fait que l'allocation complémentaire soit utilisée en grande partie dans des projets de soutien individuel, susceptibles d'être financés dans le cadre du dispositif de pédagogie compensatoire, constitue une autre difficulté de mise en œuvre de la mesure. Comme nous l'avons relevé dans l'introduction, les ressources des établissements sont soumises à l'octroi d'une enveloppe pédagogique ordinaire tenant compte uniquement du nombre d'élèves enclassés. Par la soumission d'un projet de pédagogie compensatoire, les directions ont la possibilité, depuis le début des années 2000, d'obtenir des périodes d'enseignement supplémentaires (hors enveloppe ordinaire) pour mettre en œuvre des mesures destinées principalement aux élèves rencontrant des difficultés scolaires. En 2009-2010, la *Direction pédagogique* (DP) a financé 88 projets dans 52 établissements différents (sur un total de 90 établissements). Pour cette même année scolaire (année de passation des entretiens), huit établissements au bénéfice de périodes *Equité* complémentaires n'avaient pas sollicité de financement de projets de pédagogie compensatoire. L'absence de projets DP de ces établissements, pourtant en charge de populations socioculturellement les plus défavorisées du canton, nous surprend. Ceci d'autant que deux d'entre eux ont disposé d'un nombre important de périodes *Equité* en 2008 (respectivement 66 et 93, soit le maximum pour ce dernier nombre).

Pour les établissements au bénéfice des deux mesures (17), les projets DP et *Equité* se côtoient. L'analyse des projets mis en œuvre nous indique que deux établissements sont restés exclusivement dans des projets *Equité* de type « aide individuelle », alors que 12

établissements ont associé des mesures individuelles à des projets novateurs, s'adressant à l'ensemble des élèves. Dans trois établissements, les périodes *Equité* ont été essentiellement consacrées à des mesures collectives novatrices. Globalement, même si les allocations complémentaires ont été largement investies dans des actions d'aide individuelle, la majorité des établissements au bénéfice de périodes de pédagogie compensatoire (15 sur 17) ont consacré une partie plus ou moins importantes des périodes *Equité* reçues à des projets novateurs.

### **Pour conclure provisoirement**

Si l'entrée prioritaire des entretiens était celle des mesures mises en oeuvre pour favoriser l'équité dans l'établissement, les conseils de direction ont évoqué plus largement les contraintes du système scolaire dans lequel s'inscrivent leurs actions et les contradictions qu'ils ont à gérer au quotidien.

Au terme de ce premier volet de recherche, la forme prise par cette conclusion provisoire est celle d'une dernière série de réflexions :

- Les évaluations réalisées dans différents pays montrent les limites d'une lutte contre la reproduction des inégalités essentiellement ciblée sur des réformes de structures ou sur des mesures d'aide aux élèves en difficulté. Les réflexions et projets actuels visant à favoriser l'équité invitent les acteurs scolaires à considérer que la problématique ne peut être abordée sous un angle unique et qu'une remise en question du fonctionnement général et local du système scolaire fait partie désormais de la solution. Selon van Zanten (1997), 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.
- Les députés à la source de la décision d'allocations complémentaires dans les établissements vaudois défavorisés ont appuyé leur demande sur les recommandations d'une étude favorable aux ressources additionnelles. Cette étude affirme qu'une telle mesure est efficace au niveau de la réussite scolaire si elle est liée à des objectifs clairement définis, à une organisation de l'apprentissage appropriée, à des possibilités de formation continue et de consultations externes pour les enseignants (CDIP, 2001, p.32). Ces exigences rappellent que l'autonomie des établissements, dans la gestion du projet *Equité* comme dans d'autres, ne peut se réaliser pleinement qu'avec le concours d'autorités cantonales orientant et organisant un soutien conceptuel et méthodologique, une formation adéquate des acteurs scolaires et une circulation optimale de l'information.
- Les mesures d'aide aux élèves en difficulté pourraient tomber dans le piège de la course à l'excellence à laquelle nous contraind la société environnante. L'obsession de la réussite risque de faire disparaître la prise en compte et l'exploitation de la richesse des différences sociales et culturelles éloignées des normes et de la culture scolaire. Les vœux d'amélioration de l'école exprimés par les conseils de direction portent sur le développement de valeurs personnelles des enseignants et le « mieux être » des élèves en difficultés. Or,

une attitude bienveillante du système scolaire, privilégiant la citoyenneté, est en contradiction avec la compétition, la comparaison, la discrimination et l'exclusion.

- La complexité des difficultés rencontrées par le système scolaire dans la lutte contre l'échec scolaire est aujourd'hui largement reconnue. La problématique des inégalités de réussite n'est pas un objet essentiellement scolaire et devrait être discutée plus largement. L'enfermement de l'école sur elle-même, assumant seule la responsabilité des mesures à entreprendre, ne saurait être un gage de réussite. Les familles et les professionnels hors enseignement, mais aussi les autorités et les collectivités locales, sont concernés et devraient avoir la possibilité de devenir parties prenantes des projets d'aide destinés à l'encadrement des élèves en difficulté.

Les allocations complémentaires, tout comme d'autres mesures, suscitèrent des attentes sur leur efficacité. Isoler les effets de la distribution de périodes *Equité* par établissement sera difficile à réaliser. D'autres mesures d'aide sont à pied d'œuvre dans chaque établissement et se mêlent aux nouveaux projets. Une évaluation globale de l'impact du projet dans les 25 établissements, en comparaison avec les résultats des autres établissements ne faisant pas partie du projet, apporterait sans doute davantage d'informations pertinentes. Mais, en matière de politique d'éducation prioritaire, la performance scolaire ne saurait être le seul facteur de réussite des projets mis en oeuvre dans les établissements. Ce qui compte pour qu'une école réussisse le pari de la lutte contre les inégalités, c'est aussi l'association de différents facteurs tels que la stabilité des enseignants (emploi continu dans un même établissement), le type de pilotage interne, la volonté de faire réussir le maximum d'élèves et le regard bienveillant envers les familles (Chauveau, 2001).

L'analyse détaillée de quelques établissements particulièrement innovants ainsi que d'autres aspects de l'évaluation du projet *Equité* seront traitées dans un second rapport de recherche.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A. & Doudin, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire. Enquête sur une nouvelle organisation de l'appui pédagogique dans deux communes vaudoises*. Lausanne: CVRP.
- Bulletin du Grand conseil vaudois. Séance du mardi après-midi 6 mars 2007, p.8969.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development ? An international review of the effects of early interventions for children from different social background. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Calpini, J.-C. (1988a). *L'appui pédagogique dans le canton de Vaud. Descriptif de diverses structures*. Lausanne: CVRP.
- Calpini, J.-C. (1988b). *L'appui pédagogique: un problème de pédagogie générale*. Lausanne: CVRP.
- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Education & Formations*, 61.
- CSRE, (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau: SKBF/CSRE.
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M., D. Frاندji, D. Greger & J.-Y. Rochex, (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (pp.9-34). Lyon: Institut National de recherche pédagogique.
- GERESE, (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Projet Socrates SO2-61OBGE.
- Grossenbacher, S. (1994). *L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse. Rapport de synthèse du Centre Suisse de coordination pour la recherche en Education (CSRE)*. Aarau: CSRE.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Genève : *Service de la recherche sociologique*.
- Léger, A., & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Nicolet, M., Rosenberg, S., Rüesch, P. & Truniger, M. (2000). *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans des classes et dans des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*. Bern : CDIP, Etudes et Rapports 14B.
- Pulzer-Graf, P. (2004). *Etude d'une structure de soutien pédagogique*. Lausanne: URSP.
- Pulzer-Graf, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Etude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. Lausanne: URSP.
- Ramel, S. & Angelucci, V. (2011). Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive. Lucerne: CSPS.
- Rochex, J.-Y. (2008a). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France: une spécificité incertaine et des résultats décevants. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger & J.-Y. Rochex, (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (pp.135-174). Lyon : Institut National de recherche pédagogique.

- Rochex, J.-Y (2008b). 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, (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* (pp.409-451). Lyon : Institut National de recherche pédagogique.
- Van Zanten, A. (1997). Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans des milieux « difficiles ». In A. Van Zanten (Ed.), *La scolarisation dans les milieux difficiles*. Paris: ID.

## **ANNEXES**



## ANNEXE 1

### Tableau: Champs, thèmes, sous-thèmes et aspects évoqués dans les établissements en phase d'analyse interne (avant la mise en œuvre des projets)

#### A) Les acteurs scolaires: les enseignants

Champs	Thèmes	Sous-thèmes	Aspects évoqués
Les acteurs scolaires (1)		Les exigences du métier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'identification des difficultés de comportement</li> <li>• l'aide rapide à donner en cas de difficultés de comportement</li> <li>• la perception des difficultés professionnelles rencontrées au quotidien</li> <li>• le besoin de formation</li> <li>• le repérage précoce des difficultés scolaires des élèves</li> <li>• l'adaptation des interventions aux besoins et caractéristiques des élèves</li> <li>• l'élaboration de ressources adaptées</li> <li>• le sentiment d'épuisement</li> <li>• la motivation professionnelle</li> <li>• la santé au travail</li> <li>• le travail en équipe</li> </ul>
		La collaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'instauration de personnes-ressources</li> <li>• le projet pédagogique</li> <li>• l'intervision</li> <li>• le coenseignement</li> <li>• les appuis intégrés</li> </ul>
	La gestion de la classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la gestion du bruit</li> <li>• les débordements des élèves</li> <li>• l'écoute des élèves</li> <li>• les tensions</li> <li>• les comportements difficilement gérables</li> </ul>	
	Le sens donné à l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la visibilité extérieure des apprentissages scolaires</li> <li>• la projection des élèves dans l'avenir</li> </ul>	
	Le rapport à soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le savoir-être</li> <li>• l'attitude face aux élèves et à leurs parents</li> <li>• les repères</li> </ul>	

**B) Les acteurs scolaires: les familles**

<p>Les acteurs scolaires (3)</p>	<p>Les familles des élèves</p>	<p>Les manques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de cadre</li> <li>• de ressources</li> <li>• d'appui</li> <li>• de repères éducatifs</li> <li>• d'engagement dans l'école</li> <li>• de soutien</li> <li>• d'encouragement</li> </ul>
		<p>La provenance</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la diversité culturelle comme facteur de difficultés</li> <li>• la surreprésentation des élèves d'origine défavorisée dans les classes spécialisées ou de pédagogie compensatoire</li> <li>• les déficits sociaux et culturels</li> <li>• les visions éducatives divergeantes</li> <li>• l'hétérogénéité croissante des élèves</li> </ul>
		<p>Le partenariat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'ouverture vers l'extérieur</li> <li>• le déplacement pour un événement scolaire</li> <li>• le besoin d'échanger</li> <li>• le besoin de tisser des liens</li> <li>• la communication</li> <li>• l'identification d'une problématique</li> </ul>
		<p>Les craintes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• des camps</li> <li>• de la classe ER</li> </ul>

**C) Les acteurs scolaires: les élèves**

<p><b>Les acteurs scolaires (2)</b></p>	<p><b>Les élèves</b></p>	<p>Les attitudes et les comportements en classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'autonomie</li> <li>• la motivation</li> <li>• les oublis</li> <li>• l'absentéisme</li> <li>• la participation</li> <li>• l'organisation</li> <li>• la régularité</li> <li>• le transfert</li> <li>• l'engagement</li> <li>• la violence</li> <li>• l'exclusion</li> </ul>
		<p>Les apprentissages scolaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aide individuelle à apporter aux élèves en difficulté</li> <li>• les compétences globales en langue française</li> <li>• les compétences en expression/compréhension orale/écrite</li> <li>• la lecture</li> <li>• le lexique</li> <li>• les compétences en sciences</li> <li>• l'environnement</li> <li>• la culture</li> </ul>
		<p>Les émotions individuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la difficulté à gérer les émotions au quotidien</li> <li>• le besoin de soutien affectif</li> <li>• les problèmes familiaux</li> <li>• le manque de confiance en soi</li> </ul>
		<p>Les devoirs à domicile</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le nombre d'élèves qui ne font pas leurs devoirs</li> <li>• les difficultés rencontrées pour les faire</li> </ul>

## D) L'établissement scolaire

L'établissement scolaire	Les valeurs à promouvoir dans l'établissement	L'éducabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>le potentiel d'évolution et d'adaptation de chaque enfant</li> </ul>
La cohésion sociale		L'écoute réciproque	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'école en tant que foyer de cohésion sociale</li> <li>la préparation des élèves à faire partie de groupes socialement et culturellement différents</li> <li>le respect de l'identité individuelle et culturelle de tous les élèves</li> <li>la stigmatisation de l'élève la plus faible possible</li> </ul>
Le respect des différences		Le lien social	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'éducation est un préalable aux apprentissages scolaires</li> <li>apprendre à s'affirmer, à donner son opinion</li> <li>apprendre à débattre, à discuter</li> <li>l'échange avec ses pairs</li> </ul>
L'éducation		L'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> <li>le développement d'un autre regard, d'une autre philosophie, d'une autre approche de la relation</li> <li>la promotion des liens intra- et inter-établissements</li> </ul>
L'écoute réciproque		L'intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>le développement d'un sentiment d'appartenance</li> <li>le besoin d'avoir une meilleure culture identitaire</li> </ul>
Le lien social		La sécurité	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'intégration de tous les élèves dans une classe ordinaire</li> <li>la stabilité dans l'établissement</li> <li>le besoin de sérénité</li> </ul>
L'appartenance		L'équité	<ul style="list-style-type: none"> <li>la réponse à tous les besoins</li> <li>l'élévation du niveau général des élèves afin de faciliter leur intégration dans la société</li> <li>l'augmentation du potentiel de chacun</li> <li>l'accompagnement de tous les élèves</li> <li>l'encouragement de tous les élèves à toujours développer leurs connaissances</li> <li>le repérage des difficultés sur lesquelles l'école peut envisager d'avoir une influence</li> <li>la diminution des écarts entre les élèves</li> </ul>
L'intégration		L'égalité des chances	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'égalité des chances de réussite entre les élèves</li> </ul>
La sécurité			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>la prévention</li> <li>la lutte contre l'échec</li> <li>la disparition des cas d'élèves avec plus de 2 ans de retard</li> <li>l'amélioration des pourcentages d'obtention du certificat pour la VSO</li> <li>la diminution du taux d'attestation en fin de scolarité</li> <li>la facilitation du passage entre le CYP1 et le CYP2</li> </ul>	
<b>Les décisions prises à l'interne</b>	Le taux d'échec scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'amélioration des résultats</li> <li>la réduction de l'écart par rapport à la moyenne cantonale</li> <li>une meilleure homogénéité des résultats au primaire</li> </ul>	
	Les niveaux des ECR	<ul style="list-style-type: none"> <li>le soutien à l'intégration de tous les élèves au CIN</li> <li>la réintégration des élèves des classes ER</li> </ul>	
	L'intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>le taux d'orientation fréquente en VSO et minoritaire en VSB</li> <li>la répartition en pédagogie compensatoire</li> </ul>	
	L'orientation	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'augmentation du taux de réorientations</li> </ul>	
	La réorientation	<ul style="list-style-type: none"> <li>la libération possible dès la 7<sup>e</sup> année VSO concerne de nombreux allophones</li> </ul>	
	Le cadre général de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'élaboration d'un cadre d'évaluation adapté aux situations particulières des élèves</li> </ul>	
	Le plan d'études vaudois	<ul style="list-style-type: none"> <li>le renforcement de l'utilisation du plan outil de référence commun d'études</li> </ul>	
	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>le souhait d'être un lieu de bienveillance</li> <li>la volonté d'agir dans le respect des valeurs communes</li> <li>le développement d'un climat de communauté</li> <li>le développement de la confiance mutuelle</li> <li>la reconnaissance institutionnelle du travail effectué</li> <li>le développement de règles de vie précises</li> <li>l'importance du climat de l'établissement pour les différents usagers de l'école</li> <li>le développement d'un climat favorable aux apprentissages</li> </ul>	
		<b>Le climat d'établissement</b>	

### ***E) Le système scolaire***

Le système scolaire	La stigmatisation	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>le système scolaire actuel n'atteint pas ses objectifs et est stigmatisant</li> </ul>
	La rigidité du système	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>la rigidité du dispositif des classes ER par rapport aux besoins et difficultés des élèves</li> <li>l'insatisfaction générale des enseignants par rapport aux classes ER</li> </ul>
	Les effectifs des classes	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>les effectifs des classes sont trop élevés</li> </ul>

### ***F) Le post-obligatoire***

Le post-obligatoire	La recherche d'emploi	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'aide à trouver un emploi pour les élèves les plus âgés</li> <li>le questionnement sur le taux d'échec au gymnase</li> </ul>
---------------------	-----------------------	----	--

*Inventaire des projets mis en œuvre en 2009-2010 dans les 25 établissements  
au bénéfice d'une allocation complémentaire de ressources*

**Projets favorisant le soutien aux apprentissages scolaires (67)**

- 11-A-001<sup>1</sup>** Une douzaine de cours d'une heure et demie de sensibilisation au français oral sont donnés aux enfants non francophones avant l'entrée au Cycle initial, entre mars et mai. Les parents concernés sont invités à inscrire leurs enfants à ce cours. Ils peuvent également participer à ce cours s'ils le souhaitent.
- 11-A-002** Un 2<sup>e</sup> enseignant intervient, en collaboration avec l'enseignant titulaire, dans toutes les classes du CIN et de la 1<sup>re</sup> année du CYP1, à raison d'une P et demie par semaine. Ce coenseignement est destiné aux activités d'enrichissement du vocabulaire et d'entraînement de l'expression orale.
- 11-A-003** Une période par semaine est accordée aux maîtres de classe de 5<sup>e</sup> souhaitant rencontrer individuellement et conseiller les élèves qui ont de la peine à organiser et gérer leurs apprentissages. La rencontre intervient en dehors des heures d'enseignement.
- 11-B-004** Dans un collège, 2 classes de 6<sup>e</sup> fonctionnent en 2 groupes de niveaux: on propose des activités théâtrales à un groupe d'élèves avancés pendant qu'un groupe d'élèves en difficulté travaille les bases de la langue et la graphie.
- 11-B-005** Dans 2 classes spécialisées (DES/2 et DES/6), le maître de classe est présent durant les cours de musique. Ce coenseignement a pour but de remédier aux mauvaises conditions d'enseignement de la musique dans les classes spécialisées.

---

<sup>1</sup> Dans ce code 11-A-001, le nombre 11 indique la catégorie du projet, la lettre A l'établissement et le nombre 001 le numéro du projet. Cinq catégories de projets sont distinguées: trois catégories de projets destinés aux élèves, respectivement, le soutien aux apprentissages (11), le soutien éducatif (12) et le soutien aux activités socio-culturelles (13); une catégorie de projets destinés aux enseignants, soit le soutien à la formation des enseignants (21) et une catégorie de projets destinés aux parents d'élèves, soit le soutien à l'implication des parents (31).

**11-C-006**

Dans toutes les classes de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année de l'établissement, l'enseignement du français est différencié, grâce à la présence d'un assistant pédagogique. Celui-ci est choisi parmi les enseignants habituellement chargés du soutien pédagogique ou des cours intensifs de français. Parfois, ce sont les enseignants en duo qui se retrouvent en même temps dans leur classe. L'objectif est de différencier l'enseignement du français en l'adaptant plus particulièrement aux nombreux élèves allophones.

**11-D-007**

Les élèves allophones du CYP1 bénéficient de l'aide d'une enseignante de soutien. Celle-ci intervient lors des leçons de français sous forme de travail individuel, de travail en petits groupes ou de coenseignement avec la titulaire. L'enseignante de soutien a, à cet effet, bénéficié d'une formation négociée en coenseignement avec la HEP.

**11-E-008**

Les élèves du CYP, CYP2 et CYT en difficultés scolaires importantes bien que n'étant pas soumis à l'enseignement spécialisé bénéficient d'un appui assuré par une enseignante formée à la pédagogie spécialisée.

**11-F-009**

2 P par semaine, 2 à 3 enfants de chaque classe CIN qui ont le plus besoin d'un soutien au développement moteur, soit un groupe de 8 à 10 enfants, sont conviés à des activités de rythmique dont le but est de les aider à développer leur motricité.

**11-F-010**

Les élèves en difficulté en français ou en mathématiques bénéficient de l'aide d'un enseignant durant au minimum 10 semaines à raison de 2 à 3 P par semaine. Le soutien est assuré hors classe, dans un espace prévu à cet effet. Les bénéficiaires sont signalés par les titulaires de classes qui collaborent également à la définition des objectifs à atteindre pour chaque élève. Ils sont ensuite répartis en groupes de 5 à 6 élèves. Les activités de soutien se déroulent pendant les heures de cours, les élèves concernés manquent ainsi l'enseignement assuré dans leurs classes en leur absence. Au bout de 10 semaines, le soutien peut être arrêté ou prolongé, selon les progrès réalisés.

**11-F-011**

Les élèves de 5<sup>e</sup> année en difficulté d'apprentissage de l'allemand bénéficient du soutien pédagogique assuré par un enseignant d'allemand à raison d'1 à 2 périodes par semaine. Les élèves sont signalés par leurs enseignants. Leur participation est soumise à l'accord des parents.

**11-F-012**

Un atelier de jeux de rôles est destiné aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> ayant des difficultés en français compréhension ou expression. Organisé hors temps d'enseignement, de 12h15 à 13h10, l'atelier est assuré par une enseignante de la classe DES 5/6.

**11-F-013**

Les élèves en difficulté en français ou en mathématiques en 5<sup>e</sup> bénéficient d'un soutien différencié en 6<sup>e</sup> leur permettant de revoir et consolider les notions en cours d'apprentissage. Environ 15 à 20 élèves sont concernés. Le soutien porte soit sur des activités à réaliser à domicile (devoirs, préparation de tests) soit sur de nouvelles situations d'apprentissage en classe. Les élèves sont inscrits pour la durée d'un semestre, mais, au vu des progrès, un élève peut quitter le groupe en cours de semestre. Un élève peut intégrer le groupe en cours de semestre au vu des difficultés, sur proposition de l'enseignant.

- 11-F-014** Les élèves de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> VSO en difficulté (élèves promus avec 3 ou 3.5 points négatifs), de même que les élèves en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> DES, sont conviés à des ateliers de révision au cours desquels les bases en français et/ou en mathématiques sont revues, certains exercices qui n'ont pas été compris en classe repris. Durant ces ateliers, les élèves travaillent individuellement ou par petits groupes 1 à 2 fois par semaine en période d'enseignement.
- 11-F-015** Un cours d'initiation théorique et pratique aux branches commerciales est donné aux étudiants de 9<sup>e</sup> VSG, éventuellement de 8<sup>e</sup> VSG qui se destinent aux métiers de la vente. Le cours est donné hors grille scolaire pendant 19 semaines à raison de 3 P hebdomadaires. Au minimum 8 élèves participent à ce cours.
- 11-F-016** Un cours d'initiation aux pratiques théâtrales est proposé aux élèves de 8<sup>e</sup> VSG souhaitant développer leurs capacités de communication en public. Ce cours est organisé hors grille scolaire, les jeudis à 13h00. Au maximum 10 élèves participent à ce cours.
- 11-G-017** Dans les 14 classes du CIN, CYP1 et CYP2 de l'établissement, 1 P hebdomadaire est dévolue à l'apprentissage du métier d'élève. En collaboration avec le titulaire de classe, une personne formée à ce rôle anime cet atelier au cours duquel les élèves apprennent à gérer leurs apprentissages de façon autonome, à prendre en compte leurs besoins, leur fonctionnement, leur corps en mouvement, leurs émotions.
- 11-G-018** L'offre d'appui au CYT est renforcée. En français et en mathématiques, l'appui d'une demi-heure en période d'enseignement est doublé. En allemand, une offre d'appui de 2 P toutes les deux semaines, hors grille horaire, est instaurée.
- 11-G-019** En plus des devoirs surveillés financés par la commune en faveur des élèves de 5<sup>e</sup>, 1 P par semaine de devoirs accompagnés par un enseignant est assurée aux élèves de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année hors grille horaire, de 12h40 à 13h 35.
- 11-G-020** Les élèves de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> VSB, VSG et VSO qui le souhaitent bénéficient d'un appui pédagogique à la demande. Ils s'inscrivent sur un panneau réservé à cet effet et, à partir de 7 inscriptions, un enseignant ou plusieurs enseignants sont mis à leur disposition.
- 11-H-021** Les élèves en grandes difficultés des 3 classes de CYP 1 du même bâtiment, bénéficient de l'enseignement du français et/ou des mathématiques en petits groupes de 5-6 personnes maximum, dans un lieu-ressource appelé Odyssee. L'enseignante de la classe Odyssee suit le même programme que les enseignants titulaires des trois classes ordinaires avec lesquels elle collabore étroitement.

**11-I-022**

Les élèves en difficulté d'apprentissage pour lesquels les mesures de pédagogie compensatoire seraient peu efficaces sont pris en charge dans un atelier à médiation artistique. Sur le modèle de l'art-thérapie, l'atelier à médiation artistique comprend différentes activités censées aider l'enfant à reprendre confiance dans ses capacités, à mobiliser ses propres ressources, à améliorer ses compétences scolaires. Les principales activités sont basées sur le matériel d'activités créatrices manuelles habituellement prévu en classe: dessin, peinture (gouaches, acryliques), collage, modelage, construction, sculpture, installations (papier mâché, land art, pliages), etc. L'atelier est animé par une enseignante de pédagogie compensatoire formée en art-thérapie.

**11-J-023**

Dans les 8 classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> VSO, tous les élèves participent aux ateliers d'expression orale (se présenter, présenter oralement un sujet, résumer un texte, se présenter à un employeur, théâtre, jeux de rôles) et écrite (correspondance simple, lettre de demande de stage, offre d'emploi, résumés, compte rendu) à raison d'une période toutes les deux semaines. L'enseignant responsable prend une demi-classe, permettant à l'enseignant titulaire d'individualiser son enseignement.

**11-J-024**

Les élèves sans soutien familial, de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup>, de toutes les voies, sont assistés dans leurs devoirs par un maître de soutien. Cette assistance concerne au maximum 10 élèves.

**11-J-025**

Les élèves des classes d'accueil intégrés à 100% dans des classes régulières bénéficient d'un appui ciblé sur l'enseignement assuré en classe dans les autres matières que le français faisant l'objet de cours intensifs (CIF). Cet appui est assuré sur le temps d'école, durant les heures de dessin, d'éducation physique ou de musique. Les élèves concernés bénéficient ainsi de 2 x 3 périodes par semaine durant plusieurs mois.

**11-J-026**

Les élèves de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> VSO qui, en raison d'une intégration difficile ou d'un déficit linguistique ou d'autres facteurs, sont en grandes difficultés d'apprentissage avec souvent de grandes difficultés comportementales bénéficient d'un soutien personnalisé, un entraînement destiné à renforcer leurs stratégies d'apprentissage. Ce soutien est assuré durant les heures d'enseignement d'une branche artistique ou à option.

**11-J-027**

Les élèves de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> VSO qui aspirent aux études plus longues et souhaitent effectuer un raccourcement bénéficient d'un appui en allemand ou en anglais. Cet appui est assuré hors temps scolaire, à raison de 2 périodes par semaine.

**11-J-028**

Les élèves en panne, ceux qui « sautent un câble », ceux qui utilisent dangereusement les machines ou les outils lors des travaux manuels, effectuent des ateliers-ressources destinés à développer la concentration, la logique et d'autres compétences utiles aux apprentissages généraux. Un cours sur le jeu d'échec et la réalisation d'un film font partie du programme. Cet atelier est assuré à 12 élèves au maximum pendant les 2 périodes de travaux manuels.

- 11-K-029** Un appui individuel est assuré aux élèves de toutes les classes du CYP1 et CYP2 en difficulté d'apprentissage de lecture, en dehors de la classe mais pendant les heures d'enseignement. Cet appui est basé sur les techniques de la gestion mentale.
- 11-K-030** Un appui individuel est assuré aux élèves de toutes les classes du CYT de l'établissement, en difficulté d'apprentissage dans l'une ou l'autre discipline, en dehors de la classe mais pendant les heures d'enseignement. Cet appui est basé sur les techniques de la gestion mentale.
- 11-L-031** En complément à l'offre de devoirs surveillés de la commune réservée aux élèves de 5<sup>e</sup>, offre d'études guidées par les enseignants généralistes aux 6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> et aux RACC. Ce soutien est offert aux élèves qui le souhaitent les mardis et jeudis hors temps scolaire, à partir de 15h50.
- 11-L-032** Un élève en difficulté dans une matière peut bénéficier de l'aide d'un autre élève appelé mentor. Il doit à cet effet remettre au maître de classe un formulaire *ad hoc* rempli en indiquant la matière et la nature de ses difficultés. Le maître de branche indique dans ce formulaire les domaines dans lesquels l'élève a besoin d'aide. Le mentorat est assuré durant 6 périodes.
- 11-L-033** Un cours facultatif de stratégies d'apprentissage est assuré aux élèves de VSB et VSG souhaitant améliorer leurs capacités de travail. Ce cours est assuré en 5 leçons par deux enseignants de l'établissement hors temps scolaire. Les élèves inscrits à ce cours s'engagent à être présents durant les 5 leçons.
- 11-L-034** Les élèves à haut potentiel ayant des difficultés d'adaptation scolaire, sont pris en charge par un enseignant pendant 4 P le mercredi matin. Dans tout l'établissement, ils sont environ 5 à 8 élèves, tous degrés confondus. L'inscription d'un élève à la classe du mercredi est décidée en accord avec les parents.
- 11-L-035** Un enseignant des sciences en 7-8-9 collabore avec l'enseignant de français à l'enseignement des sciences dans deux classes d'accueil: une classe de niveau CYT et une classe de niveau 7-8-9. Ce coenseignement permet d'élargir l'offre d'enseignement en classes d'accueil aux disciplines scientifiques. En plus de l'apprentissage de concepts et démarches scientifiques, l'enseignement des sciences en classe d'accueil renforce l'enseignement du français par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique.
- 11-L-036** Un cours facultatif d'AMP (approche du monde professionnel) en 8 périodes est offert aux élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> VSB et VSG. Ce cours, normalement réservé aux élèves de VSO, est destiné à apprendre aux élèves à chercher un emploi ou un apprentissage. En complément aux séances d'orientation, les élèves apprennent à rechercher les offres d'emploi disponibles en format papier ou sur internet, rédiger des lettres de motivation, prendre contact avec les entreprises, préparer un entretien, etc.

**11-M-037**

Le coenseignement du français est instauré dans toutes les classes du CIN, du CYP1 et de la première année du CYP2 de trois bâtiments de l'établissement, à raison de 2 périodes par semaine. Le but est de favoriser la différenciation des activités pédagogiques langagières permettant d'enrichir le lexique des élèves.

**11-N-038**

Des cours à niveaux sont organisés dans les 12 classes de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> VSO afin de favoriser l'intégration d'élèves en difficulté qui auparavant étaient destinés aux classes à effectifs réduits, aujourd'hui supprimées. Selon ce dispositif de différenciation structurelle et pédagogique, deux classes de 15 élèves, par exemple, fusionnent pour former 3 groupes de niveaux de 10 élèves. Les enseignants répartis aux niveaux planifient ensemble les cours à donner. Les cours à niveaux se déroulent sur deux périodes par semaine d'enseignement en français et en mathématiques.

**11-N-039**

Tous les 15 jours, chacune des classes de 8 à 9 VSB et VSG se dédouble afin de permettre aux enseignants d'améliorer l'apprentissage de l'oral en allemand et en anglais en travaillant avec un effectif réduit. Les enseignants d'allemand et d'anglais se répartissent les P allouées à ce projet. 2 P de français et 2 P de math pour les 4 classes de 7 VSO; 2 P de français et 2 P de math pour les 5 classes de 8 VSO; 2 P de français et 2 P de math pour les 4 classes de 9 VSO.

**11-O-040**

Le coenseignement du français est assuré dans les 4 classes de 1<sup>re</sup> et les 6 classes multi-âges du CYP1 à raison de 2 P par semaine. Le but est de soutenir les premiers pas d'apprentissage de la lecture par une plus forte présence des enseignants en proposant des activités variées, différenciées et adaptées.

**11-O-041**

Les élèves du CYP2 en grandes difficultés bénéficient de 2 P par semaine de rééducation en mathématiques. La rééducation est assurée par deux enseignantes ayant préalablement suivi la formation GEPALM (Groupe d'étude sur la psychopathologie des activités logico-mathématiques) dont elles appliquent les techniques. Un bilan est assuré après 12 semaines de pratique de cette formation qui se poursuit jusqu'à ce que l'élève réussisse au moins partiellement les évaluations proposées par le titulaire de classe et puisse rejoindre le groupe classe.

**11-O-042**

Les élèves à haut potentiel et qui sont néanmoins en difficulté, sont démotivés ou perturbent la classe sont pris en charge individuellement 2 x 2 P par semaine. Cette prise en charge par une enseignante au bénéfice d'une formation aux techniques du GEPALM a pour but de permettre à l'élève de trouver sa place dans l'école régulière jusqu'à ce qu'il puisse apprendre dans le cadre scolaire et rejoindre un groupe classe.

**11-P-043**

Entre la rentrée scolaire et les vacances de Noël (16 semaines), toutes les classes du CIN 1 bénéficient de 2 P de coenseignement par semaine dont le but est de soutenir le processus d'intégration de l'élève dans sa classe. Un accent particulier est mis sur l'apprentissage des règles de vie à l'école.

**11-P-044**

Afin d'en renforcer l'efficacité, un enseignant est présent pour répondre aux questions des élèves lors des devoirs surveillés

organisés par la commune les lundis, mardis et jeudis.

**11-P-045**

Une demi-période par semaine est ajoutée à l'horaire de chaque enseignant de 5<sup>e</sup> pour lui permettre d'aider ses élèves en difficulté hors temps scolaire.

**11-P-046**

Un pot de périodes est à disposition des enseignants de français, mathématiques, allemand et anglais en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ainsi qu'en classes de raccourcement afin qu'ils puissent donner quelques heures d'appui hors temps scolaire à leurs élèves en difficulté.

**11-P-047**

Les élèves de 9<sup>e</sup> VSO et 9<sup>e</sup> VSG et du RACC bénéficient d'un soutien au processus d'orientation professionnelle. Cette aide est assurée en complément au travail de la conseillère en orientation par une personne également experte en orientation professionnelle et connaissant bien les structures du COFOP. Elle consiste notamment à construire son projet de formation professionnelle, rédiger un CV et une lettre de motivation.

**11-P-048**

Cinq périodes et demié de gestion mentale par semaine sont assurées en faveur d'élèves en difficulté du CYT et de 7 à 9 par une personne formée à cette approche. Le but est d'aider les élèves à mieux organiser et gérer leurs apprentissages. Les élèves sont pris en charge par groupes de 6 pendant 6 séances hors temps scolaire. Pour des élèves en grandes difficultés, une intervention individuelle hors temps scolaire est également assurée.

**11-Q-049**

Les devoirs surveillés organisés par la commune étant réservés au CYT, les élèves de 7 VSO, VSG, VSB qui le souhaitent peuvent participer aux devoirs assistés, organisés 2 fois par semaine, mardi et jeudi, en dehors des heures scolaires, de 13h à 13h45. Les devoirs assistés sont supervisés par un enseignant de l'établissement qui peut apporter aux élèves l'aide dont ils ont besoin.

**11-Q-050**

Chacune des 5 classes de VSO de l'établissement est dédoublée une période par semaine afin d'enrichir l'expression orale. L'enseignant de français garde la moitié de sa classe pendant que l'autre moitié est prise en charge par le maître d'expression orale. Celui-ci organise des ateliers d'expression orale principalement sous forme de théâtre et de jeux de rôles.

**11-Q-051**

Chacune des 9 classes de 5<sup>e</sup> de l'établissement est dédoublée une période par semaine durant toute l'année. Un autre enseignant s'occupe des bons élèves dans une autre salle de classe pour permettre au titulaire d'animer un atelier de lecture en faveur des élèves en difficulté.

**11-R-052**

Un coenseignement (2 enseignants dans la classe) ou un dédoublement des classes (enseignement par demi-classe) est assuré en 6<sup>e</sup> à raison d'une période par semaine en français et en mathématiques. L'objectif est d'améliorer le niveau des élèves en français et en mathématiques à un moment clé de la procédure d'orientation.

- 11-R-053** Un groupe supplémentaire de soutien aux apprentissages en français est mis en place en faveur des élèves de 7 à 9 VSO. L'objectif est de diminuer les exclusions en fin de 8<sup>e</sup> et d'améliorer les résultats au certificat VSO.
- 11-R-054** Les élèves manifestant des difficultés d'apprentissage sont pris en charge individuellement par leur maître, 1 à 2 fois par semaine, 5 à 10 minutes ou plus selon le besoin. L'offre concerne les élèves de 5 à 9 mais davantage ceux de 5 et 6. L'objectif est de remotiver l'élève par une aide ponctuelle et ciblée basée notamment sur les techniques de gestion mentale, de coaching, d'apprendre à apprendre, etc. Les enseignants qui participent à cette offre sont rétribués en périodes occasionnelles (POC).
- 11-R-055** Une période par semaine est ajoutée aux élèves des classes du CYT. Elle est consacrée principalement à la maîtrise de la classe. Cette période, attribuée aux maîtres responsables de classe est consacrée aux problèmes organisationnels, à la maîtrise de classe. La mise en place de cette 33<sup>e</sup> période a fait l'objet d'une dérogation accordée par la DGEO et d'une communication aux parents qui ont donné leur accord.
- 11-S-056** Les élèves identifiés comme étant en difficulté par leurs maîtres sont pris en charge en classe et individuellement en dehors de la classe pour les élèves les plus en difficulté. Assuré par 2 enseignants formés à la gestion mentale, le soutien consiste principalement à apprendre à apprendre aux élèves.
- 11-S-057** 3 enseignants assurent un soutien intégré en classe à la demande des enseignants de français afin d'adapter les activités d'expression écrite aux élèves en difficulté.
- 11-S-058** Les élèves des classes ER qui réintègrent les classes régulières bénéficient d'un appui intégré en classe ou en dehors de la classe.
- 11-U-059** Les élèves en échec bénéficient d'une à deux périodes hebdomadaires de soutien pendant 3 mois. L'objectif est d'aider ces élèves à développer des stratégies d'apprentissage, à mieux s'organiser sur le plan spatial et temporel.
- 11-V-060** Dans les 3 classes CIN d'un bâtiment, 6 périodes équité sont venues compléter les 6 périodes CIF pour permettre l'intégration des CIF en classe grâce à l'intervention journalière de l'enseignant CIF.
- 11-V-061** A raison d'une période par semaine, 3 classes du CIN d'un bâtiment sont groupées pour un travail sur la pose de la voix et l'expression orale avec une enseignante de rythmique de l'établissement. Il en va de même de 3 classes de CYP 1 du même collège, ainsi que de 5 classes de CIN et CYP1 d'un autre collège du même établissement. Ce cours permet aux élèves de trouver de l'assurance quand ils s'expriment en travaillant avec des chansons, des comptines et des poèmes. Ils améliorent leur prononciation et leur diction.

- 11-V-062** Le coenseignement du français est assuré dans les 7 classes de CYP2 d'un bâtiment à raison de 2 P par semaine. L'enseignant de soutien et le titulaire de classe travaillent sur des modules d'apprentissage préparés en commun. L'objectif est d'améliorer les compétences des élèves en expression orale, en expression écrite et en lecture.
- 11-W-063** Dans deux bâtiments de l'établissement, chaque classe du CIN, CYP1 et CYP2 bénéficie de 2 P de dédoublement par semaine pendant un semestre. La moitié de la classe est conviée à des activités artistiques tandis que l'autre apprend les mathématiques ou le français en petits groupes. Les activités d'apprentissage du français ou des mathématiques en petits groupes sont assurées par le maître titulaire de la classe. Les activités artistiques sont animées par un intervenant extérieur à l'école ou un autre enseignant de l'école.
- 11-W-064** Une équipe d'enseignantes de l'établissement anime des activités de lecture de la littérature jeunesse dans toutes les classes de CYP1 et CYP2. L'objectif est à la fois d'enrichir le vocabulaire et de donner envie de lire aux élèves. En lien avec ces activités de lecture, ces enseignantes organisent également une exposition dans les couloirs.
- 11-W-065** Des auteurs de livres pour jeunes sont régulièrement invités à présenter leurs ouvrages aux élèves à la bibliothèque.
- 11-X-066** Tous les élèves en difficulté d'apprentissage, excepté ceux en classes D, sont identifiés et aidés le plus tôt possible par les enseignants du groupe d'intervention pédagogique (GIP), une structure présente dans les 3 grands bâtiments de l'établissement. Le GIP propose un soutien individuel ou par petits groupes, à l'intérieur ou en dehors de la classe. Le soutien du GIP porte essentiellement sur les stratégies d'apprentissage: apprendre à apprendre, gestion mentale, programmation neurolinguistique, coaching par les pairs. En cas de dyslexie, le GIP travaille en étroite collaboration avec le logopédiste en charge de l'élève.
- 11-Y-067** Toutes les classes de l'établissement bénéficient de la présence d'un enseignant de renfort pédagogique intégré à raison de 1 à 6 P hebdomadaires. La répartition des périodes varie selon les besoins de chaque classe. L'enseignant de renfort pédagogique intégré intervient soit directement en classe, le plus souvent, soit dans une salle annexe. Des regroupements ponctuels d'élèves de différentes classes présentant le même type de besoin sont possibles.

### **Projets favorisant le soutien éducatif (13)**

- 12-A-068** Mise en place d'un espace d'accueil hors classe, appelé oxygène, où les élèves bénéficient de l'écoute et du soutien adaptés aux problèmes socioaffectifs qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages.
- 12-E-069** Une structure de médiation et médiation par les pairs comprenant 2 enseignants et une dizaine d'élèves formés à ce rôle prend en charge les élèves qui manifestent des troubles comportementaux.

**12-F-070**

L'élève qui manifeste un comportement conflictuel ou subversif est convié à un atelier de recadrage destiné à lui faire prendre conscience, par la discussion, que son attitude n'est guère productive et à développer une attitude positive. L'atelier de recadrage est une activité de réflexion et d'aide fixée hors grille scolaire, le mercredi après-midi. Elle est animée par une enseignante. La première séance a lieu sur convocation écrite aux parents de l'élève concerné. D'autres séances peuvent être prévues ensuite.

**12-H-071**

Un pot commun de 2 périodes par semaine est mis à la disposition des maîtres référents prenant en charge les élèves migrants de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> qui courent un risque de décrochage. Il s'agit le plus souvent d'élèves qui vivent mal le décalage entre leur âge, leur physique et leur niveau scolaire. La prise en charge consiste notamment à conseiller ces élèves quand ils sont confrontés au problème de la violence, ou à les coacher dans leurs démarches administratives à la recherche d'une place de stage, surtout en dernière année d'école obligatoire.

**12-N-072**

Pendant 1 P par semaine, les élèves qui le souhaitent ont l'occasion de débattre avec leurs copains sur divers sujets de leur choix. Les élèves peuvent s'inscrire et faire des propositions de sujets de débat dans des boîtes aux lettres à disposition dans leur classe. Dans ces forums, les élèves apprennent à discuter, s'écouter avec respect, s'affirmer. Organisés par les médiateurs et infirmières de l'établissement, hors périodes d'enseignement, ces forums contribuent à favoriser la convivialité, à améliorer le climat d'établissement et à prévenir les conflits quotidiens.

**12-P-073**

Les élèves perturbateurs sont pris en charge par des enseignants dans le cadre du SAS. Le SAS est une structure permanente: un local où des maîtres formés à la communication s'occupent des élèves manifestant des troubles comportementaux. Le SAS est tellement sollicité que le directeur envisage de restreindre son champ d'action. En 2009-2010, 480 prises en charge concernant 180 élèves ont été assurées dans ce cadre.

**12-S-074**

Les élèves qui posent des problèmes de comportement (politesse, tenue vestimentaire, hygiène, arrivée tardive, etc.) effectuent 2 périodes d'ateliers du mercredi au cours desquelles ils réfléchissent aux règles et devoirs. Les parents sont informés et invités à signer l'inscription de leurs enfants à ces ateliers.

**12-T-075**

Un groupe d'accompagnement des élèves en rupture est mis en place. Le groupe est composé de deux enseignants formés aux méthodes d'accompagnement. La première année, ce groupe a bénéficié de la supervision du coach extérieur.

**12-U-076**

Les élèves présentant des difficultés d'adaptation à la vie scolaire, en particulier ceux qui manifestent des troubles relationnels et comportementaux sont suivis par une éducatrice. L'accompagnement se fait principalement en individuel, en dehors de la classe. Il peut être plus ou moins intensif, en fonction de la gravité des comportements perturbateurs ou à risque.

**12-V-077**

Dans les 6 classes du CIN et du CYP1 d'un bâtiment de l'établissement, les enseignants revisitent les règles de vie au début de l'année. Ils discutent des règles de vie avec les élèves et les parents. Ils apprennent les jeux de cours d'école aux élèves,

formalisent ces règles sur des affiches imprimées et illustrées. Ils envoient une brochure aux parents. Toutes les classes du bâtiment participent au programme "L'école bouge" initié par l'Office fédéral du sport.

**12-V-078**

Afin de développer chez les élèves le respect des règles de vie et la maîtrise de soi, une période de judo par semaine est assurée à toutes les classes du CIN et du CYP1 d'un bâtiment. Une dérogation a été demandée afin d'ajouter une période supplémentaire par semaine à l'enseignement du sport. La période de judo est prise par tournus sur les autres disciplines. Le cours est donné par un enseignant de judo avec la participation des enseignants du bâtiment. Le traitement du maître de judo ainsi que l'achat de l'équipement sportif (tatamis et kimonos) sont financés en partie par la commune.

**12-W-079**

Une animatrice pédagogique assure la médiation dans les classes du CIN et du CYP1 d'un bâtiment d'un établissement primaire, une période par semaine. La médiation consiste à faire parler les élèves sur un sujet de la vie scolaire qui les intéresse.

**12-X-080**

Tous les élèves en difficulté de comportement, excepté ceux en classes D, sont identifiés et aidés le plus tôt possible par les enseignants du groupe d'intervention pédagogique (GIP), une structure présente dans les 3 grands bâtiments de l'établissement. Le GIP propose un soutien individuel ou par petits groupes, à l'intérieur ou en dehors de la classe. Le soutien du GIP consiste notamment à apprendre à respecter les règles de l'école, accompagner l'élève dont les troubles de comportement nécessitent une prise en charge psychologique, soutenir un élève en dépression ou en retard de développement, encourager la confiance en soi des élèves.

**Projets favorisant le soutien aux activités socio-culturelles (8)**

**13-B-081**

Deux sorties culturelles obligatoires par an sont organisées par chaque classe de l'établissement: une sortie au musée et une sortie pour voir un spectacle. Ces sorties culturelles sont financées en partie par la commune et les parents et en partie par le complément financier accordé à l'établissement. L'objectif est de familiariser les élèves avec des lieux et des événements culturels auxquels la majorité n'ont habituellement pas accès.

**13-B-082**

Tous les élèves de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> participent à la préparation d'un spectacle de cirque présenté à l'occasion de l'inauguration d'un nouveau bâtiment à la fin de l'année. Les activités sont différenciées selon les classes: rédaction d'un journal de l'inauguration sur papier, par internet ou par radiodiffusion, exposition photographique, etc.

**13-1-083**

Diverses activités destinées à promouvoir le climat de communauté et le vivre ensemble des élèves et enseignants de l'établissement ont été mises en place: édition du journal de l'établissement; organisation d'un spectacle de fin d'année; organisation de rallies, expo, marches, calendrier de l'avant, etc. Un enseignant assure la coordination des activités avec la collaboration d'autres intervenants également enseignants.

**13-R-084**

Mise en place de comités d'élèves destinés à favoriser diverses activités socioculturelles au sein de l'établissement sous la supervision d'un enseignant: ramassage de papiers dans la cour, recyclage de papier, journée Sida, bals et boums, fresque, etc.

**13-S-085**

Participation de tous les élèves de l'établissement aux différentes activités socioculturelles organisées en préparation du 25<sup>e</sup> anniversaire de l'école.

**13-T-086**

Diverses actions sont mises en œuvre pour favoriser des moments de rencontre et de convivialité au sein de l'établissement. A titre d'exemple: accueil des élèves de 5<sup>e</sup> la première semaine de la rentrée, afin de favoriser la transition primaire secondaire, petits déjeuners partagés pour ceux qui le souhaitent, marches, concours "Jeunes talents".

**13-V-087**

Les élèves du CIN, CYP1 et CYP2 de 3 bâtiments de l'établissement participent aux activités culturelles, sportives et de découverte de l'environnement organisées par la ville. L'encadrement des élèves lors de ces sorties est assuré par les enseignants avec l'aide d'adultes de leur choix qui sont rétribués à cette occasion.

**13-W-088**

Tous les élèves de deux bâtiments de l'établissement ont participé à la préparation d'un spectacle qui a fait l'objet de 4 représentations en 2010. Pour cette préparation qui a nécessité 1 matinée par semaine, le metteur en scène engagé sur le projet, un enseignant spécialisé de l'établissement, a constitué 4 groupes de 2 classes en mélangeant dans chaque groupe les petits et les grands. Le metteur en scène a également assuré la formation des enseignants concernés qui devaient à leur tour entraîner les élèves en classe.

**Projets favorisant le soutien à la formation des enseignants (10)****21-B-089**

Les maîtres de français de l'établissement reçoivent le matériel pédagogique de Maurice Laurent "Les jeunes, la langue, la grammaire" ainsi qu'une formation à l'exploitation de ce matériel à raison de trois séminaires respectivement en grammaire, orthographe et atelier d'écriture. En tout, 10 journées de formation. Cet équipement et cette formation doivent permettre aux enseignants de français de s'adapter à leurs élèves dont la majorité pratiquent peu le français en dehors de l'école.

**21-D-090**

Une partie des périodes de l'enveloppe équité sont attribuées au doyen du primaire afin d'améliorer la supervision des enseignants principalement dans les tâches informatiques et la gestion des situations d'élèves difficiles.

**21-E-091**

Une psychologue ayant également une formation d'enseignante assure la supervision des enseignantes du CIN. Elle intervient en classe, analyse les pratiques de ses collègues et échange avec eux sur leurs pratiques.

- 21-L-092** Les nouveaux enseignants sans expérience sont coachés par des pairs plus expérimentés qui acceptent de fonctionner comme maîtres d'appoint. Les jeunes enseignants affectés en VSO sont plus particulièrement concernés.
- 21-M-093** Les enseignants de l'établissement bénéficient d'une formation négociée avec la HEP, portant principalement sur la mise en place d'activités langagières et lexicales et les activités logico-mathématiques du Groupe d'étude sur la Psychopathologie des activités logico-mathématiques).
- 21-N-094** Une vingtaine d'enseignants d'anglais, italien et allemand en 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> se sont formés aux différentes techniques d'apprentissage telles que la gestion mentale en vue de pouvoir aider leurs élèves en difficulté.
- 21-V-095** 5 enseignants des classes de CYP1 d'un collège ont bénéficié d'une formation négociée avec la HEP ainsi que de l'achat de livres et d'imprimés. La formation a débouché sur des séquences d'enseignement à mettre en œuvre afin d'améliorer les connaissances des élèves en langage oral (prononciation, connaissance du vocabulaire) pour mieux lire et écrire.
- 21-V-096** Les enseignantes de 3 classes du CIN et de 2 classes du CYP1 d'un bâtiment bénéficient chacune de 30 P d'une formation négociée avec la HEP leur permettant de s'approprier les moyens d'enseignement ainsi que de différencier l'apprentissage du français.
- 21-W-097** Dix enseignants volontaires et l'enseignante de la classe d'accueil ont suivi une formation de 15 périodes sur l'accueil d'un élève allophone dans une classe ordinaire. Le contenu de la formation est orienté sur différentes questions telles que: comment prendre contact avec les parents ?
- 21-W-098** Tous les enseignants du CIN, CYP1 et CYP2 ont suivi une formation en brain gym donnée par une kinésithérapeute, afin de pouvoir utiliser cette technique du brain gym en classe. L'objectif est de pouvoir lutter contre les blocages, favoriser la concentration et la confiance en soi des élèves.

### **Projets favorisant le soutien à l'implication des parents (4)**

- 31-G-099** Une médiatrice intervient auprès des parents d'élèves présentant des problèmes comportementaux ou relationnels. L'objectif est d'aider les parents à mieux jouer leur rôle dans l'éducation de leurs enfants. Le plus souvent elle va discuter avec eux à leur domicile. Parfois elle organise des rencontres au sein de l'école.

**31-H-100**

En collaboration avec les associations de parents d'élèves, diverses initiatives sont prises pour favoriser l'implication des parents d'élèves d'origine étrangère dans la vie de l'école, malgré la difficulté que représente le fait de ne pas parler couramment le français. Entre autres initiatives, on peut citer la fête du pain à laquelle chaque parent peut apporter une spécialité culinaire ainsi que la mise en place d'un groupe de parents référents oeuvrant comme interprètes des enseignants auprès d'autres parents.

**31-I-101**

Plusieurs rencontres avec les parents d'élèves du CIN sont organisées à l'école. La première fois, un film tourné dans l'établissement est montré lors de la soirée de parents des futurs élèves. Durant l'année, des cours d'initiation au français scolaire sont organisés autour d'activités de jeux, de comptines, de photos, de reportages, etc. Environ 15 mères d'élèves, en moyenne, participent à ces cours.

**31-U-102**

Les parents d'élèves du CIN sont invités à un atelier "classe ouverte" organisé quatre mardis successifs dans une classe du CIN. Les parents partagent la vie de la classe autour d'activités manuelles dont le produit sera offert à la classe. Ces ateliers sont également l'occasion d'échanges autour de sujets socioéducatifs liés à la tâche de parents d'élèves. Au besoin, 1 ou 2 interprètes culturels peuvent être sollicités pour aider au bon déroulement de ces ateliers.