Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 39 – 66

Le Réseau d'Enseignement Prioritaire à Genève : quels effets sur les élèves et comment les mesurer?

Anne Soussi
& Christian Nidegger
SRED
Genève

RÉSUMÉ

Depuis 2006 à Genève, un réseau d'enseignement prioritaire (REP) a été mis en place progressivement afin de lutter contre l'échec scolaire. Cette mesure s'est largement inspirée des politiques d'éducation prioritaire développées en Europe et en Amérique du nord et notamment de celles réalisées en France (Demeuse et al., 2008, 2011; Dutrévis & Crahay, 2009). Après un rappel des principaux résultats observés jusqu'ici concernant l'effet des différentes caractéristiques des élèves et des établissements sur les performances des élèves notamment en termes d'équité, nous nous interrogerons sur les difficultés de mesurer les effets d'un dispositif dont la plupart des mesures ont été rapidement généralisées à l'ensemble du système genevois et présenterons de nouvelles pistes d'analyse.

MOTS CLÉS

éducation prioritaire ; effets ; mesure ; acquis des élèves

ABSTRACT

Since 2006 in Geneva, a priority education network (REP) has been gradually set up in order to fight school failure. This measure is widely inspired by the priority education policies developed in Europe and North America, including those implemented in France (Demeuse et al., 2008, 2011; Dutrevis & Crahay, 2009). After a reminder of the main results observed concerning the effects of different characteristics of students and schools on students' performance, particularly in terms of equity, we will examine the difficulties of measuring the effects of a plan whose most measures have been rapidly generalized to the whole Geneva scholar system, and new ways of analysis will be presented.

KEYWORDS

priority education; effects; measure; students' achievement

Introduction

Les systèmes scolaires recherchent depuis longtemps à développer l'équité et la réussite de tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques. C'est pourquoi dans de nombreux pays, des politiques d'éducation prioritaire ont été mises en place pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires ainsi que l'échec scolaire.

Dans cet article, nous évoquerons brièvement le contexte de ces politiques avant de décrire la politique mise en place dans le canton de Genève (Réseau d'Enseignement Prioritaire) et les caractéristiques des établissements qui le composent. Nous présenterons ensuite les résultats des premières évaluations réalisées au début de son introduction puis les évaluations de ses effets sur les performances des élèves au bout de sept ans. Enfin, nous réfléchirons de manière plus globale aux résultats obtenus et à la difficulté d'évaluer ce type de politique dans un contexte où le dispositif se construit au fur et à mesure et les différentes mesures y sont expérimentées avant d'être généralisées à l'ensemble des établissements du canton.

Nées aux Etats-Unis dans les années 60 avec le projet *Head Start*, ces politiques se sont développées en Amérique du Nord (cf. notamment Dutrévis & Crahay, 2009 ; Jencks, 1972) puis en Europe (Demeuse et al. 2008, 2011) et se sont transformées au fil des années en fonction des politiques internes des pays et des tendances internationales en matière d'éducation. Ces politiques se réfèrent aux principes de justice définis par Rawls (1997) et, plus particulièrement, au principe d'égalité des acquis de base qui assume les différences de traitement pédagogique à condition qu'elles réduisent la variabilité des résultats scolaires (Crahay, 2000). Leurs ciblages en matière de population (populations à risque, établissements ou zones), de moment dans la scolarité (éducation préscolaire, enseignement primaire ou scolarité obligatoire, etc.), d'objectifs et de mesures mises en place sont très variables d'un pays à l'autre voire d'une époque à l'autre dans le même pays. Pour Rochex (2010), ces politiques ont connu trois âges: un âge qui se situe entre compensation et transformation de

l'institution scolaire, un deuxième où l'équité et la lutte contre l'exclusion étaient mises en avant et un troisième qui se réfère à une logique d'individualisation et de maximisation des chances de réussite de chacun.

En Suisse, plusieurs cantons ont mis en place de telles politiques dont le canton de Zurich avec le projet QUIMS et plus récemment le projet Equité dans le canton de Vaud (Gilliéron & Ntamakiliro, 2012).

Dans le canton de Genève, le Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP), introduit plus tardivement que dans d'autres pays ou régions, a succédé à d'autres dispositifs poursuivant le même type d'objectif. C'est le cas par exemple de la rénovation de l'enseignement[1] primaire (cf. Direction de l'enseignement primaire, 1994; Hutmacher, 1993). Le REP a tenté d'éviter les écueils rencontrés ailleurs comme dans les ZEP en France (voir par exemple les bilans de Rochex, 2006; Moisan & Simon, 1997) comme la ghettoïsation des zones d'éducation prioritaire ou le *turnover* important des équipes enseignantes[2]. Ainsi, les établissements du REP, comparativement à d'autres pays ou régions, respectent malgré tout une certaine mixité sociale (présence importante d'enfants de milieux défavorisés mais également de classes moyennes et dans une moindre mesure, de cadre supérieurs) même si la principale condition pour entrer dans ce réseau est la proportion d'au moins 55% d'élèves provenant de milieux défavorisés. Par ailleurs, les équipes enseignantes doivent s'engager dans le projet pour une durée d'au moins trois ans. Une condition complémentaire est parfois prise en compte : la proportion importante d'élèves allophones (la moyenne se situant à 40% dans le canton). En effet, la maitrise de la

1 Dans les années 90, un ambitieux projet de rénovation de l'enseignement primaire a été initié afin de lutter contre l'échec scolaire. Il reposait sur 3 axes: l'individualisation des parcours de formation, la coopération entre enseignants et le fait de (re-)placer les élèves au cœur de l'action pédagogique. Des écoles volontaires se sont engagées dans cette rénovation en rédigeant un projet d'école. Les principaux éléments de cette rénovation ont consisté en une différenciation des rythmes d'apprentissage avec l'instauration de cycles de 2 ans ou 4 ans et surtout la mise en place d'une évaluation sans notes. Ce dernier élément a fait l'objet d'une votation populaire qui a conduit à sa suppression.

2 Dans les ZEP, le *turnover* est important et les équipes enseignantes sont souvent plus jeunes et moins expérimentées que dans les autres écoles.

langue d'enseignement joue un rôle prépondérant dans les apprentissages scolaires. Or, l'objectif principal visé est de garantir la qualité des écoles dans les quartiers populaires et de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire dans tout le canton.

Les mesures spécifiques au REP sont les suivantes: une augmentation des ressources notamment au niveau du taux d'encadrement des élèves en garantissant un nombre d'élèves par classe plus faible que dans les autres établissements (18 *vs* 20 en moyenne), une action coordonnée des écoles avec des professionnels de l'Office de la jeunesse ou d'autres partenaires du domaine socioéducatif afin d'améliorer le climat de confiance et surtout l'instauration d'éducateurs notamment pour faire le lien entre la famille et l'école. D'autres mesures ont été d'abord expérimentées dans les établissements du REP telles que l'introduction de directeurs, de projets et de conseils d'établissements. Ces mesures s'inscrivant dans un vaste projet de réorganisation de l'enseignement primaire genevois se sont ensuite généralisées à l'ensemble des écoles.

De manière plus informelle, des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté ainsi que le renforcement de l'enseignement de la lecture ont été spécifiquement mis en place dans les établissements du REP.

Quelques précisions sur le système scolaire genevois

La scolarité obligatoire dure 11 ans. L'école primaire qui commence à 4 ans comporte 8 degrés: de la 1P (4-5ans) à la 8P (11-12 ans). L'école secondaire (I) comprend 3 degrés: de la 9e (12-13 ans) à la 11e (14-15 ans). Le secondaire II est constitué de différentes filières : générale (le Collège) menant à une maturité générale, professionnelle (en apprentissage ou en école) menant à un certificat fédéral de capacité ou à une maturité professionnelle, de culture générale.

Depuis 2011, un vaste projet d'harmonisation nationale, HarmoS a été mis en place rendant obligatoire l'école à 4 ans dans l'ensemble de la Suisse. L'ancienne première enfantine est maintenant appelée première année primaire.

En plus des évaluations réalisées par les enseignants, il existe une évaluation externe administrée chaque année à l'ensemble des élèves, qui a pour but de vérifier l'atteinte des objectifs du programme scolaire dans quelques disciplines au primaire (français, mathématiques et dès la 6P, l'allemand) et dans pratiquement toutes les matières au secondaire I. Ces évaluations donnent lieu à des notes qui entrent pour une petite part dans les moyennes annuelles des disciplines concernées.

Résultats des premières évaluations des effets du REP

Les premières analyses réalisées sur les résultats des élèves aux évaluations externes cantonales n'ont pas permis de mettre en évidence des effets positifs du REP sur les acquis des élèves, aussi bien en comparant les élèves du REP à ceux scolarisés dans d'autres établissements, qu'en comparant ces mêmes élèves à des camarades scolarisés dans des établissements possédant des caractéristiques proches du point de vue sociodémographique (proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés et d'allophones) (Soussi & Nidegger, 2010; Soussi et al., 2012). Quant aux analyses multiniveaux (distinguant deux ou trois niveaux d'analyse[3] : élèves, classes, établissements), on constate comme dans d'autres études (Bressoux, 1995; Dumay & Dupriez, 2009) que ce sont avant tout les caractéristiques individuelles qui expliquent la plus grande part de variance (90% environ).

Des observations menées auprès des élèves entrant à l'école (l'âge d'entrée dans le canton de Genève est de 4 ans révolus, cf. encadré) dans la première école du REP ont par ailleurs montré des compétences équivalentes en « mathématiques » à celles de leurs camarades scolarisés dans d'autres écoles mais plus faibles s'agissant du langage. L'entrée dans le « métier d'élève » ne pose en moyenne

3 Lors des premiers résultats, les analyses ont été effectuées en 2 niveaux (élèves et classes, ou élèves et établissement). En effet, lorsqu'on introduisait un 3e niveau, un des niveaux obtenait une part très faible dans la décomposition de la variance et n'était pas significatif.

pas plus de problèmes que dans d'autres types d'écoles. La fréquentation préalable d'un jardin d'enfants est souvent déterminante pour la réussite dans les premiers degrés et comme d'autres études l'ont montré, souvent les élèves provenant de milieux défavorisés et migrants ont tendance à moins fréquenter une institution de la petite enfance (cf. Moisan & Simon, 1997), pour des raisons financières, culturelles ou encore de méconnaissance des structures existantes.

La compréhension de l'écrit, au début de son apprentissage, a également fait l'objet d'une évaluation en début et en fin de la 3P (élèves de 6-7 ans) en comparant les élèves scolarisés dans le REP et d'autres élèves d'établissements témoins se trouvant dans la moyenne cantonale du point de vue de la composition sociodémographique de leur public d'élèves. Cette évaluation a permis de mettre en évidence des différences de performance en début d'année mais pas en fin d'année. Ce résultat est un des rares éléments encourageants puisqu'au terme de la première année de l'apprentissage de la lecture, il n'y a pas de différence de compétences entre élèves scolarisés dans le REP et ceux du groupe témoin. Les mesures introduites dans le REP du point de vue de la lecture et l'enseignement réalisé auraient pour effet de combler les inégalités de départ.

Si au niveau scolaire, nous n'avons pas constaté jusque-là d'effets positifs, le climat de l'école s'est par contre amélioré et la présence d'éducateurs[4] a été considérée comme bénéfique par la plupart des acteurs concernés (directions d'école, enseignants, etc.) (Jaeggi & Osiek, 2008; Jaeggi et al., 2012). Ces derniers ont constaté une nette amélioration des contacts entre les familles suivies par l'éducateur et l'école, des relations facilitées avec les enseignants et davantage d'assiduité dans le travail scolaire de la part des élèves. Les enseignants ont également relevé que l'éducateur apportait un regard spécifique sur les élèves ou la dynamique de l'établissement (meilleure compréhension du milieu et des dynamiques familiales, une aide pour

4 Il s'agit d'éducateurs sociaux (qui travaillent dans la rue ou dans des foyers, notamment) dont la fonction a été adaptée au contexte scolaire pour faire le lien entre l'école et la famille ou l'environnement extérieur au sens large. Leurs actions se situent au niveau de l'établissement (direction, enseignants), au niveau des élèves (gestion des conflits, aide, etc.), au niveau des familles ou des associations ou organismes externes.

certaines tâches leur permettant de se consacrer plus pleinement à leur enseignement). Une nouvelle enquête réalisée en 2013 (Soussi, Nidegger & Schwob, 2014) auprès de trois groupes d'acteurs (directions d'établissement, enseignants et éducateurs) a confirmé les apports bénéfiques des éducateurs dans le REP du point de vue des enseignants et des directions. Cette enquête a montré également la grande variété d'activités mises en place dans les établissements. On a pu toutefois constater quelques bémols liés au style de l'éducateur et à son insertion dans l'établissement ainsi que certains écarts entre les activités réalisées par ces derniers et les souhaits des enseignants et des directions.

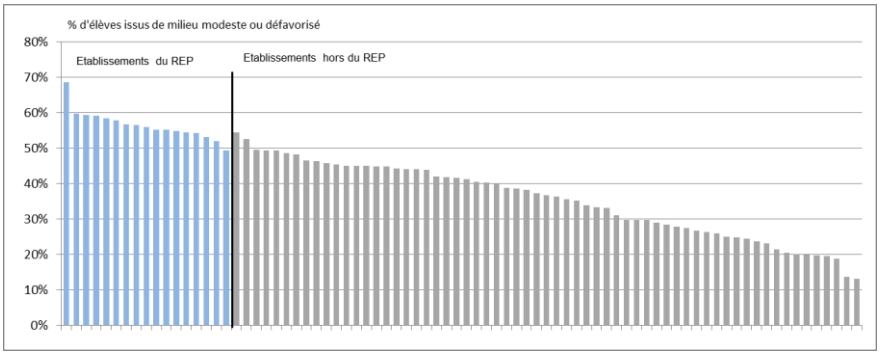
Nous nous centrerons plus précisément sur les compétences des élèves et les effets du REP sur celles-ci. Nous avons reconduit les mêmes investigations quelques années plus tard, une fois que le REP a été bien inséré dans le paysage scolaire genevois. Il s'est en effet constitué en plusieurs phases et compte actuellement 17 établissements sur 73, ce qui représente une proportion d'environ 20% des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire genevois.

Evaluations des effets du REP sur les compétences des élèves au bout de sept ans d'existence

Caractéristiques des établissements du REP

Avant de présenter les résultats des nouvelles évaluations des compétences des élèves dans les deux types d'établissement, nous allons donner quelques éléments décrivant les caractéristiques de ces établissements. Comme nous l'avons dit précédemment, la principale condition d'entrée dans le REP réside sur la proportion d'enfants de milieux défavorisés supérieur à 55%. Or, dans les faits, le REP s'avère d'une part relativement hétérogène: par exemple pour l'année 2012-2013, cette proportion variait de 49 à 69% selon les établissements. D'autre part, il existe un continuum du point de cette proportion entre les établissements du REP et les autres (cf. figure 1). On peut faire le même constat au sujet de la proportion d'élèves allophones.

Figure 1 : Proportion d'élèves de milieux défavorisés dans le REP et hors du REP (2013)



Population et méthode

Comme nous l'avons déjà évoqué, le REP s'est constitué progressivement depuis 2006. Depuis la rentrée 2012, il compte 17 établissements primaires qui représentent le 20% des élèves scolarisés à ce niveau. Selon les établissements composant ce réseau, les élèves n'ont pas été exposés au dispositif pendant le même nombre d'années. C'est pourquoi dans certaines analyses nous avons découpé le REP en deux catégories: REP1 constitué des établissements entrés dans le REP avant la rentrée 2009 et REP2 ceux entrés en 2009[5]. Par ailleurs, les premiers établissements scolarisent en moyenne une population encore plus défavorisée que les seconds.

Pour observer les effets du REP, nous avons utilisé principalement deux indicateurs: les scores moyens obtenus aux évaluations externes et parfois le taux de réussite à ces mêmes évaluations. Ce taux de réussite représente le pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil de réussite fixé a priori par l'institution et considéré comme suffisant.

5 A titre indicatif pour l'année 2013-2014, les élèves scolarisés dans le REP étaient d'environ 6'200 élèves et ceux dans des établissements hors REP de près de 27'500 élèves. Les établissements entrés avant 2009 regroupaient la majorité des élèves du REP (4'650 élèves) et ceux entrés à partir de 2009, un peu plus de 1'500 élèves.

Nous avons également réalisé des analyses multiniveaux afin d'observer les effets de contexte en prenant en compte deux ou trois niveaux selon les cas. Parfois, la part de variance du niveau *classe* ou *établissement* est trop faible et non significative pour être prise en compte.

- Au premier niveau, *élève*, nous avons pris en compte les différentes caractéristiques dont nous disposions: le genre (avec la modalité fille comme modalité de référence), l'âge (en avance ou en retard, "régulier" comme modalité de référence), l'origine sociale (ouvriers et divers/sans indication ou cadres supérieurs, employés et cadres intermédiaires comme modalité de référence), la première langue parlée à la maison (francophone comme modalité de référence), le moment de l'arrivée à Genève (né à Genève comme modalité de réf., arrivé avant 4 ans, arrivé au cycle 1 ou arrivé au cycle 2) ainsi que le niveau initial dans le domaine considéré (résultat à l'évaluation externe précédente);

- Au deuxième niveau, *classe* (et maitre), nous avons pris en compte la proportion d'élèves allophones, la proportion d'ouvriers et divers/sans indication, celle de cadres, la taille de la classe (petite ou grande, moyenne comme modalité de référence), le type de classe (degré unique comme modalité de référence ou double degré en différenciant s'il s'agit du degré supérieur ou inférieur), le niveau initial moyen de la classe dans le domaine concerné. A ces caractéristiques de classe, nous avons ajouté des caractéristiques d'enseignants pour voir si elles permettraient d'expliquer une plus grande part de variance. Nous voulions notamment vérifier l'influence du nombre d'années d'expérience sur les performances des élèves, d'autant plus que dans d'autres contextes comme la France, les enseignants des ZEP sont en moyenne plus jeunes et moins expérimentés. Une autre caractéristique comme le genre est peu informative car la majorité des enseignants de l'école primaire sont des femmes. Il faut souligner que nous n'avons pu inclure dans les analyses que quelques caractéristiques décrivant les enseignants figurant dans les bases de données, telles que le genre ou les années d'expérience. Malheureusement, le type de formation qui parait un indicateur intéressant n'est pas renseigné de manière systématique.

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques qui peuvent *a priori* constituer également un bon indicateur pour différencier les acquis des élèves n'ont pas pu non plus être prises en compte ni modélisées.

- Enfin, au 3e niveau, *établissement*, nous avons considéré de façon alternative différentes caractéristiques: l'appartenance au REP (hors REP comme modalité de réf.) ou le type de REP (RE1 ou REP2, hors REP comme modalité de réf.) ou encore la proportion d'enfants d'ouvriers, d'enfants de cadres (employés et cadres intermédiaires comme modalité de référence), la proportion d'élèves allophones de l'établissement, la proportion d'élèves en retard, la proportion d'enseignants chargés de soutien pédagogique (ces enseignants non titulaires sont plus nombreux dans le REP).

Nous allons présenter les résultats des analyses descriptives puis celles des effets liés au contexte (analyses multiniveaux).

Effets du REP sur les compétences des élèves: analyses descriptives au bout de sept ans d'existence

Quand on observe sur plusieurs années la réussite moyenne[6] des élèves dans le REP ou hors du REP au début du primaire (4P, élèves de 7-8 ans) *(figure 2),* on constate un taux de réussite variable selon les années et les domaines (par exemple compréhension de l'écrit et mathématiques). La figure 2 présente les écarts de réussite observée dans les deux types d'établissement. S'il existe des écarts entre la réussite observée dans les établissements du REP et celle observée dans les autres établissements, ils semblent avoir un peu diminué en 2013 surtout en compréhension de l'écrit, ce qui peut être considéré comme un résultat encourageant même si ce résultat est encore à confirmer dans l'avenir. Il faut souligner l'accent mis sur l'enseignement de la lecture et les dispositifs mis en place dans le REP (Sacs d'histoires[7], Coup de pouce lecture[8], etc.) qui ont certainement

6 La réussite moyenne est fondée sur la proportion d'élèves qui ont atteint le seuil de suffisance fixé *a priori* par les concepteurs de l'épreuve.

7 Les *Sacs d'histoire* sont inspirés d'un dispositif anglais et québécois ayant pour objectif de développer l'intérêt pour la lecture et les liens avec les familles. Dans le dispositif genevois, on a inclus une composante d'ouverture aux langues des élèves migrants. Au début de l'apprentissage

contribué à la réduction des écarts par rapport à la maitrise de la langue française et l'entrée dans l'écrit. Les écarts de réussite en mathématiques suivent une progression moins régulière, ne permettant pas de tirer des conclusions concernant les effets du REP.

Figure 2 : Ecarts de réussite en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le type d'établissements (hors REP/REP) de 2009 à 2013 (4P HarmoS)

	2009	*2010*	*2011*	*2012*	*2013*
Compréhension de l'écrit	8.7	8.7	5.3	5.3	2.0
Mathématiques	5.1	5.7	2.0	5.2	4.0

La situation est un peu moins positive en fin de primaire (8P, élèves de 11-12 ans). En effet, les écarts de réussite entre les deux types d'établissements sont plus marqués, variant de 10 à 15% selon le domaine et l'année. On peut notamment attribuer cela à deux phénomènes: une moins grande exposition au REP en fin de primaire étant donné que les établissements y sont entrés très progressivement) et une accumulation de connaissances au fil des années pouvant creuser les écarts entre ceux qui réussissent et les autres. Ainsi, les élèves de fin de primaire n'ont pas forcément suivi toute leur scolarité dans un établissement REP compte tenu de la constitution échelonnée de ce dispositif. Par ailleurs, plus on avance dans la scolarité, plus les

---

de la lecture, les élèves ont la possibilité de lire ou d'écouter, chez eux et avec leurs parents, une histoire en français et dans les langues de la famille. Les sacs d'histoire contiennent un livre bilingue pour enfants (élément central), un CD du livre lu dans plusieurs langues, un jeu en lien avec le livre pour toute la famille, une surprise en rapport avec le livre, et un glossaire de mots-clefs de l'histoire à traduire dans la langue de la famille.

8 Le *Coup de pouce lecture* est un dispositif créé par G. Chauveau (2000) visant à prévenir l'échec précoce en lecture et d'apporter dès le début de l'apprentissage de la lecture, un soutien aux enfants ne bénéficiant pas de l'aide familiale adéquate à la maison pour réussir leur apprentissage de la lecture. Les élèves sont regroupés par 5 après l'école plusieurs soirs par semaine pendant plusieurs mois voire tout au long de l'année. Ils reçoivent un goûter, participent à des activités ludiques en lien avec la lecture et reçoivent un abonnement à un journal. Les parents sont également impliqués, peuvent encourager leurs enfants à la maison et participent à quelques réunions. A Genève, ce dispositif a été mis en place dans le REP et 2 ou 3 établissements seulement.

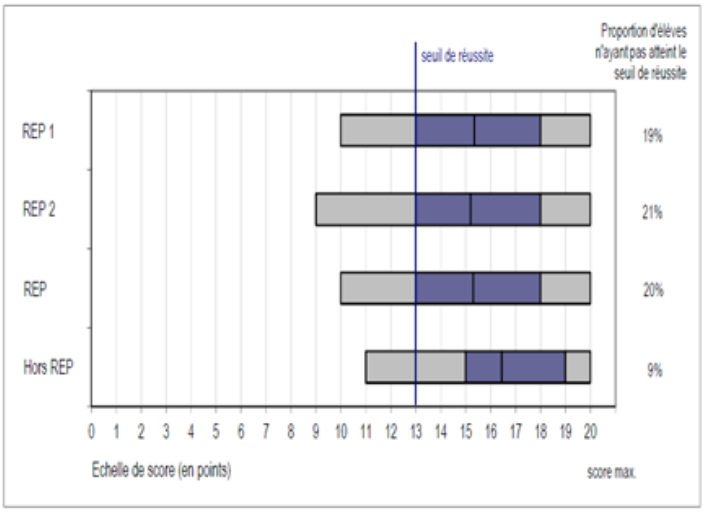
lacunes existant lors des premiers apprentissages vont avoir un effet sur les connaissances ce qui aura pour effet de multiplier les différences entre élèves.

Un autre constat porte sur les écarts entre élèves à l'intérieur du REP ou à l'extérieur du REP. Ainsi, pour l'année 2013 (début et fin de primaire, figures 3 et 4) quand on observe la dispersion des résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques, on remarque non seulement des scores moyens moins élevés dans les établissements du REP qu'en-dehors du REP mais aussi une plus grande dispersion. Par ailleurs, quand on subdivise le REP selon le moment d'entrée dans le dispositif en deux sous-catégories, les établissements entrés entre 2006 et 2009 (REP1) et ceux entrés après (REP2), on ne constate pas véritablement de différence de réussite[9] alors que le temps d'exposition au REP est plus important pour la première catégorie. Ce résultat peut sans doute s'expliquer notamment par la composition socioéconomique moins défavorisée de la deuxième vague d'établissements qui réussissent aussi bien malgré une exposition moins longue aux mesures REP.

9 Les différences de scores entre élèves scolarisés dans les établissements REP1 et REP2 ne sont pas significatives statistiquement (analyse post-hoc, test Bonferroni) alors qu'elles le sont au seuil de .01 entre établissements du REP et établissements hors du REP.

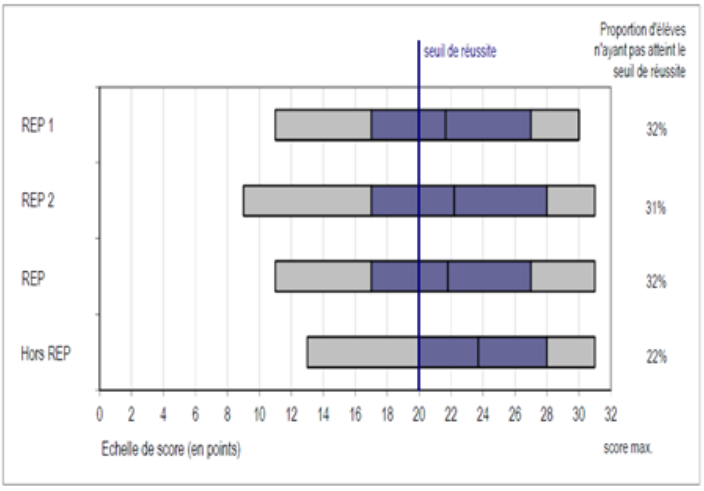
Figure 3 : Résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le type d'établissement (4P, 2013)

Compréhension de l'écrit



Source : DGEP/SRED.

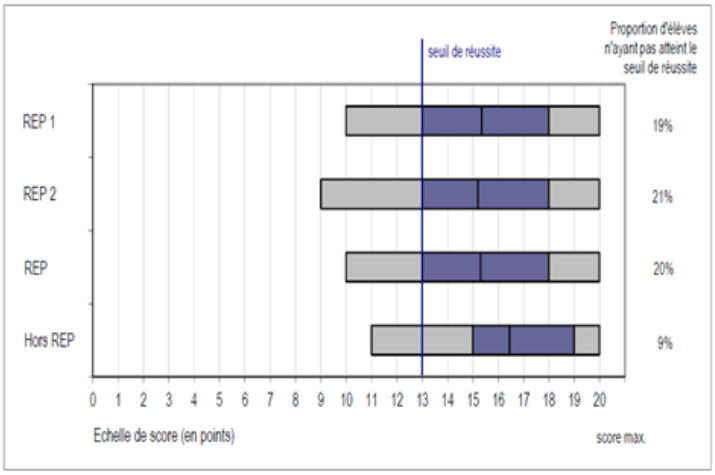
Mathématiques



Source : DGEP/SRED.

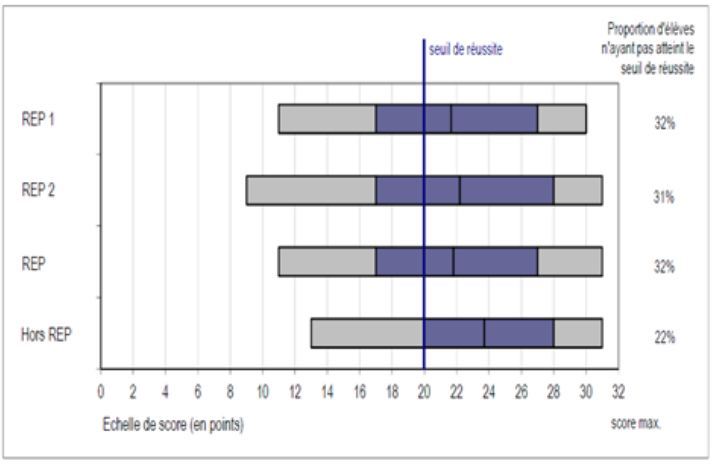
Figure 4 : Résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le type d'établissement (8P, 2013)

Compréhension de l'écrit



Source : DGEP/SRED.

Mathématiques



Source : DGEP/SRED.

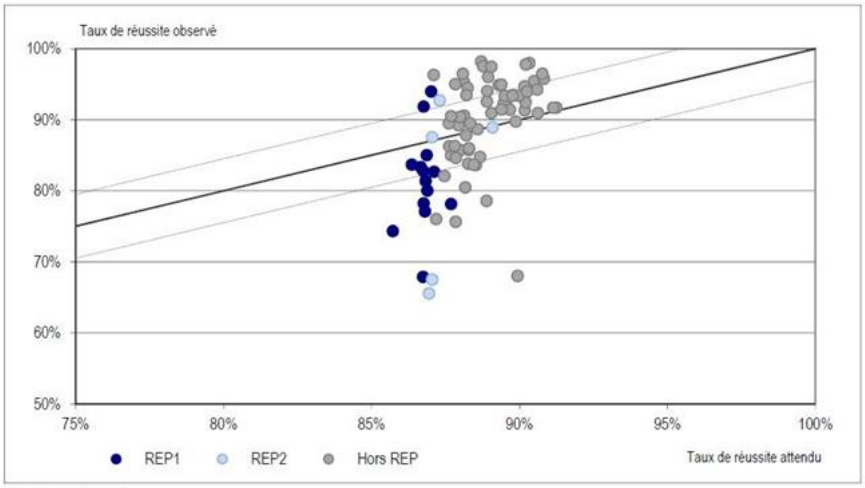
Valeur ajoutée du REP

Nous nous sommes également intéressés aux différences entre la réussite attendue compte tenu de la composition sociodémographique des établissements et la réussite réellement observée[10]. Or, quand on observe ces différences (figure 5), on constate des variations selon les établissements dans les deux catégories. En d'autres termes, aussi bien dans le REP qu'en dehors du REP, on trouve des établissements dont les élèves réussissent mieux qu'attendu étant donné leur origine socioéconomique et d'autres qui réussissent moins bien. Relevons qu'en début de primaire, les établissements à valeur ajoutée positive s'avèrent aussi nombreux dans les deux sous-catégories (Le Roy-Zen Ruffinen, Soussi & Evrard, 2013). En fin de primaire, la situation est, par contre, moins favorable. En effet, dans le REP, il y a proportionnellement, moins d'établissements avec une valeur positive qu'en dehors du REP, comme l'illustre la figure 5. Ainsi, seuls trois établissements du REP sur 17 font preuve d'une meilleure réussite en compréhension de l'écrit et en mathématiques qu'attendu; la majorité des établissements du REP, qu'ils appartiennent à la première vague ou à la seconde, obtiennent plutôt une valeur ajoutée négative (certains d'entre eux se démarquent d'ailleurs particulièrement en mathématiques). Les établissements hors du REP sont nettement plus nombreux proportionnellement à avoir une valeur ajoutée positive en lecture comme en mathématiques.

10 La valeur ajoutée se base sur l'écart entre le taux de réussite attendu et celui véritablement observé. On se fonde sur la répartition pour un établissement donné des trois catégories socioéconomiques (défavorisée, moyenne et favorisée). Pour chacune de ces catégories, on calcule le taux de réussite dans le domaine concerné et l'on rapporte cette réussite à la proportion d'élèves de chaque catégorie scolarisée dans l'établissement. On calcule ensuite l'écart entre ce taux de réussite attendu et celui véritablement observé.

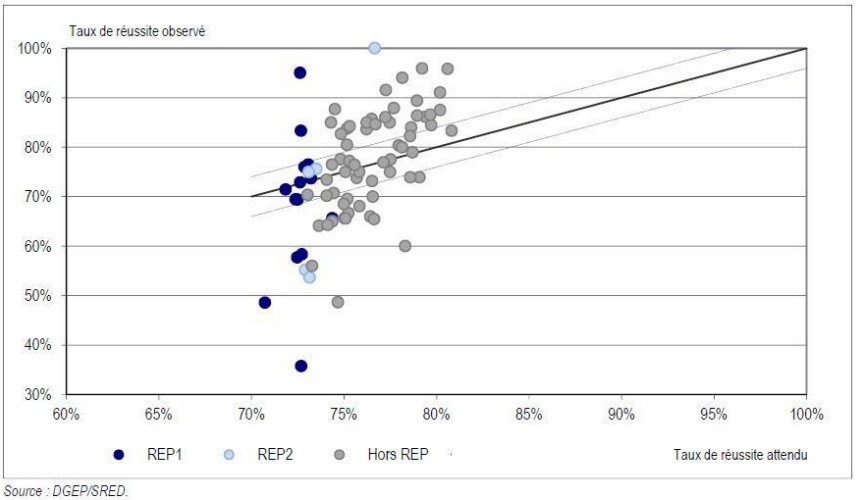
Figure 5 : Valeur ajoutée en fin de primaire

Compréhension de l'écrit



Source : DGEP/SRED.

Mathématiques



Source : DGEP/SRED.

Note de lecture: les établissements se trouvant sur la diagonale obtiennent le même taux de réussite que celui auquel on pourrait s'attendre compte tenu de la composition socioéconomique de leur population. Ceux se trouvant à l'intérieur des diagonales en pointillés peuvent être considérés comme ayant obtenu des résultats similaires. Ceux qui se trouvent au-dessus peuvent être considérés comme ayant une valeur ajoutée positive c'est-à-dire ayant mieux réussi que ce à quoi on pourrait s'attendre. Ceux qui se trouvent en-dessous de la diagonale ont une valeur ajoutée négative car réussissant moins que ce à quoi on pourrait s'attendre.

Ces analyses descriptives ont permis de confirmer certains constats antérieurs mettant en évidence des effets peu marqués des mesures REP sur les compétences des élèves et les inégalités scolaires.

Effets du contexte sur les performances des élèves: les résultats des analyses multiniveaux.

Nous avons reconduit une série d'analyses multiniveaux en incluant au niveau classe les caractéristiques des enseignants en plus de la composition sociodémographique et du niveau moyen initial dans le domaine concerné (cf. section population et méthode). Nous faisions l'hypothèse que les caractéristiques des enseignants (en particulier leurs années d'expérience) auraient un effet sur les compétences des élèves comme l'ont montré plusieurs études (cf. notamment Bressoux, 2001 et Duru Bellat, 2002) et qu'il y aurait d'éventuelles différences selon le type d'établissement comme dans les ZEP françaises où les enseignants sont plus jeunes et moins bien formés. Nous voulions vérifier si l'augmentation du nombre d'indicateurs caractérisant les classes et les établissements permettrait d'expliquer une plus grande part de variance.

Nous avons pu réaliser un modèle en trois niveaux en prenant en compte le niveau *élève*, le niveau *classe* et le niveau *établissement* pour le français structuration (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison), à la fin de l'école primaire.

Nous avons construit plusieurs modèles en variant les caractéristiques au niveau classe et au niveau établissement. Pour ce dernier niveau, deux manières de prendre le REP ont été utilisées: 1) appartenir au REP ou non (modèles 1 et 2) et 2) appartenir au REP1 ou au REP2 (modèles 3 et 4). Cette deuxième manière permettant de tenir du temps d'exposition.

Les analyses réalisées montrent que, lors de la décomposition de la variance en trois niveaux (modèle vide), ce sont les caractéristiques individuelles qui décrivent la plus grande part de variance (76%). Parmi ces caractéristiques, la catégorie socioéconomique (être issu d'un milieu favorisé *vs* d'un milieu défavorisé), l'âge scolaire (être en avance ou en retard par rapport à l'âge scolaire attendu), le genre, le fait d'être allophone ainsi que le score initial dans la discipline concernée (ici il s'agit du résultat à l'évaluation externe ou épreuve cantonale passée deux ans auparavant dans le même domaine) sont les caractéristiques présentant le plus d'effets positifs ou négatifs sur les compétences. Elles expliquent dans ce cas 56% de la variance. Ainsi, le fait d'être un garçon, d'être non francophone, d'avoir un parent ouvrier (plutôt qu'employé ou cadre intermédiaire), et surtout d'être en retard scolaire, présente un handicap scolaire toutes choses égales par ailleurs. En revanche, le fait d'être en avance scolairement (plutôt qu'à l'heure) et d'être enfant de cadre (plutôt que d'employé et de cadre intermédiaire) représente, toutes choses égales par ailleurs, un avantage scolaire en français structuration. Le niveau initial mesuré par le résultat à l'épreuve externe précédente en français structuration a également une influence sur les résultats en fin de 8P.

Au niveau classe, peu de caractéristiques semblent avoir un effet. Seule la proportion d'enfants d'ouvriers scolarisés dans la classe a un effet négatif sur les performances (cf. modèle 3), toutes choses égales par ailleurs. Cela signifie que même quand on différencie les établissements selon le temps d'exposition au REP, la proportion d'ouvriers varie d'une classe à l'autre, ce qui entraine un effet négatif. Le niveau moyen initial, la proportion d'élèves non francophones (qui a priori pourrait jouer un rôle étant donné qu'il s'agit du français), le nombre d'années d'expérience ne semblent pas avoir d'effet sur les

résultats des élèves. Relevons qu'à ce niveau, le pouvoir explicatif des différentes caractéristiques reste limité (à peine 10%).

Au troisième niveau, celui des établissements, par contre, un certain nombre de caractéristiques semblent jouer un rôle sur les compétences des élèves: l'appartenance au REP qui a un effet négatif; une proportion importante d'élèves allophones (effet négatif), la proportion d'élèves en retard dans l'établissement (effet négatif). Par contre, la taille de l'établissement, une faible proportion d'élèves allophones ou encore le fait d'être scolarisé dans un établissement REP1 ou REP2 ne semblent pas avoir d'effet, toutes choses également par ailleurs. L'appartenance au REP semble relativement déterminante puisqu'on perd 3.5 points en moyenne et ce, toutes choses égales par ailleurs. Le nombre d'années d'exposition ne semble pas faire de différences. La proportion d'élèves allophones est également un facteur important. Même si en moyenne les établissements du REP comportent une part plus importante d'élèves allophones, on constate une certaine variation entre établissements à l'intérieur du REP comme en dehors. Enfin, conséquence des autres caractéristiques, la proportion d'élèves en retard a également une influence négative sur les performances.

Le modèle qui explique la plus grande part de variance est le modèle 4 qui différencie les deux types d'établissements REP. Les parts de variance expliquées à ce troisième niveau sont élevées (70-76%). Il faut toutefois relativiser ce résultat étant donné que le niveau établissement ne représente qu'une petite partie de la variance lorsqu'on la décompose dans le modèle vide (13%).

Figure 6 : Analyse multiniveaux (élève, classe, établissement) – Français structuration 8P Harmos 2013

Variable	Modèle vide	Modèle complet 1			Modèle complet 2			Modèle complet 3			Modèle complet 4		
		Coeff.	Standard error	p-value	Coeff.	Standard error	p-value	Coeff.	Standard error	p-value	Coeff.	Standard error	p-value
Constante		65.88	0.43	<0.001	65.89	0.43	<0.001	65.93	0.41	<0.001	65.93	0.41	<0.001
Niveau élève													
Genre (*réf. fille*):													
Garçon		-1.09	0.26	<0.001	-1.09	0.26	<0.001	-1.1	0.26	<0.001	-1.1	0.26	<0.001
Langue maternelle (*réf. francophone*):													
Non francophone		-0.56	0.27	0.035	-0.56	0.27	0.035	-0.56	0.26	0.036	-0.56	0.26	0.036
CSP élève (*réf. employés et cadres intermédiaires*):													
Cadre supérieur et directeur		1.17	0.35	0.001	1.17	0.34	0.001	1.17	0.34	0.001	1.17	0.39	0.001
Ouvrier et divers		-1.1	0.35	0.002	-1.1	0.35	0.002	-1.1	0.35	0.002	-1.1	0.35	0.002
Age (*réf. "à l'heure"*):													
en avance		3.31	0.55	<0.001	3.31	0.55	<0.001	3.3	0.55	<0.001	3.3	0.55	<0.001
en retard		-4.18	0.51	0.002	-4.18	0.51	<0.001	-4.18	0.51	<0.001	-4.18	0.51	<0.001
Français 2 6P (niveau initial)		1.67	0.04	<0.001	1.67	0.04	<0.001	1.67	0.04	<0.001	1.67	0.04	<0.001
Niveau classe													
Nbre NF		3.49	2.68	0.195	3.7	2.68	0.17	4.01	2.43	0.101	4.01	2.93	0.165
Nombre d'enfants de cadres		4.18	2.57	0.106	3.96	2.59	0.128	3.29	2.46	0.183	3.94	2.53	0.122
Nombre d'enfants d'ouvriers/divers s.i		-3.3	2.82	0.243	-3.62	2.87	0.21	-4.97	2.73	0.07	-4.82	2.8	0.088
Niv.moyen en français 2 en 6P (de la classe)		-0.34	22	0.121	-0.34	0.22	0.122	-0.26	0.22	0.235	-0.301	0.236	0.197
Nombre d'années d'enseignement					0.02	0.019	0.269	0.02	0.021	0.339			
Niveau établissement													
Type d'établissement (*réf. hors REP*):													
REP		-3.57	1.77	0.027	-3.52	1.58	0.029						
Type d'établissement et de REP (*réf.hors REP*):													
REP1								-0.6	1.01	0.554	-1	1.69	0.555
REP2								-7.75	5.08	0.131	-7.24	4.53	0.114
Taille de l'établissement (*réf.établissement de taille moyenne*):													
petit établissement		-1.13	1.22	0.356	-1.15	1.21	0.344				-1.51	1.35	0.265
grand établissement		-0.24	0.76	0.75	-0.31	0.73	0.669				-0.452	0.83	0.59
Composition sociale de l'établissement:													
Nombre de cadres													
Nombre d'ouvriers													
1ère langue parlée:													
beaucoup d'allophones		-4.98	2.58	0.056	-4.98	2.57	0.056				-2.89	1.45	0.05
peu d'allophones		-3.07	1.4	0.031	-3.07	1.38	0.029				-0.1	1.75	0.571
Proportion d'élèves en retard		-38.95	22.32	0.085	-39.22	22.15	0.081	-41.94	26.58	0.119	-35.19	20.816	0.095
Variance résiduelle													
Niveau élève	0.76	0.44			0.44			0.44			0.44		
Niveau classe	0.11	0.92			0.92			0.9			0.9		
Niveau établissement	0.13	0.29			0.28			0.29			0.24		
Variance expliquée													
Niveau élève		0.56			0.56			0.56			0.56		
Niveau classe		0.08			0.08			0.1			0.1		
Niveau établissement		0.71			0.72			0.71			0.76		

** p<.01 * p<.05

Note de lecture: dans le tableau, la première colonne se rapporte au modèle vide (c'est-à-dire sans les caractéristiques des élèves, des classes et des établissements) et permet de montrer comme se répartit la variance des scores. Dans les autres modèles, on a introduit un certain nombre de variables dont l'effet permet de réduire et d'expliquer une part de variance pour chacun des niveaux. Ces

différentes variables ont un effet positif quand le coefficient est positif et la p-value (probabilité) est significative à .01, .05 voire .10; elles ont un effet négatif si le coefficient est négatif et la probabilité significative. En dehors de ces seuils, l'effet de la variable est considéré comme non significatif.

Synthèse et discussion

Les évaluations menées sept ans après l'introduction du REP à Genève confirment les premiers résultats (Jaeggi & Osiek, 2008; Jaeggi et al., 2012; Soussi et al., 2008; Soussi & Nidegger, 2010) : à savoir une amélioration du climat scolaire grâce à la présence d'éducateurs (relations familles-école, relations à l'intérieur de l'école avec les élèves et les équipes d'enseignants) mais des effets assez restreints concernant les acquis des élèves . On observe toujours un écart entre les résultats observés dans le REP et hors du REP. Toutefois, en 2013 on a pu constater quelques signes encourageants en 4ème année primaire (élèves de 7-8 ans) en compréhension de l'écrit surtout mais pas en fin de primaire. Il faut rappeler que les élèves scolarisés au début du primaire ont sans doute davantage bénéficié du REP que leurs camarades de fin de primaire pour lesquels la durée d'exposition est très variable[11].

Un autre résultat mis en évidence antérieurement concernait les compétences en lecture au début du primaire avec une absence de différences entre élèves scolarisés dans le REP ou dans des établissements-témoin en fin d'année. Ce résultat est prometteur et il serait intéressant de reconduire cette évaluation de manière plus globale pour voir si en opposant au début de l'apprentissage de la lecture les élèves scolarisés dans le REP depuis le début et ceux

11 Nous avons essayé de prendre en compte le temps d'exposition au REP de l'établissement de manière globale en différenciant les établissements du REP en deux catégories. Toutefois, le temps d'exposition réel des élèves est également fonction des degrés. Ainsi, en 2013, un élève en fin de primaire doit avoir été scolarisé 8 ans dans un établissement du REP pour avoir bénéficié des mesures de discrimination positive tout au long de sa scolarité. Compte tenu des entrées progressives des établissements, les situations sont extrêmement variées et difficiles à prendre en compte de manière exhaustive.

scolarisés en-dehors du REP, on obtient les mêmes résultats étant donné que dans le REP on met l'accent sur l'apprentissage de la lecture.

Il nous parait également important de nous interroger sur les effets des caractéristiques des enseignants et surtout sur leurs pratiques. En effet, dans les analyses présentées ici, nous avons pu constater que les caractéristiques des enseignants du point de vue sociodémographique ne semblaient pas avoir d'effet sur les performances des élèves, sans doute parce que le profil des enseignants ne varie pas selon le type d'établissement (REP ou hors REP). Les écoles du REP semblent donc bénéficier d'un personnel enseignant aussi expérimenté que les autres écoles contrairement aux ZEP françaises par exemple. Afin d'expliquer davantage encore les différences de résultats des élèves, il nous paraitrait nécessaire de se pencher également sur leurs pratiques même si le REP ne définit pas de pratiques particulières à mettre en place. On peut toutefois se demander si les enseignants qui ont tous été formés de la même manière ne s'adaptent pas au contexte de leur population d'élèves et ne mettent pas en place des pratiques spécifiques quand ils sont confrontés à des élèves plus éloignés de la culture scolaire. Pour terminer, nous souhaitions mettre en avant quelques éléments de réflexion: la difficulté de la mesure, la question de l'égalité des chances ou de l'équité, les liens entre les mesures et les effets.

Difficultés de la mesure

Ainsi, plusieurs éléments ont contribué à rendre la mesure complexe: il s'est avéré difficile d'isoler les actions propres au REP puisque la plupart d'entre elles ont été généralisées à l'ensemble des établissements primaires. La seule mesure véritablement spécifique au REP (à part la réduction du nombre d'élèves par classe et le taux d'encadrement) est la présence d'éducateurs dans l'école, faisant notamment le lien entre la famille et l'école.

Par ailleurs, les différents établissements sont entrés dans le REP de manière très progressive: le temps d'exposition est donc très variable d'un établissement à l'autre. De plus, si certaines conditions doivent

être remplies (proportion de 55% d'élèves de milieux défavorisés, moins d'élèves par classe, présence d'un éducateur, notamment), les établissements sont très hétérogènes de par leurs caractéristiques, leur taille, etc. On a toutefois pu constater que ni la taille des établissements ni leur moment d'entrée dans le REP ne semblait jouer un rôle sur les performances.

Équité

Pour garantir l'égalité des chances et l'équité, faut-il donner plus à ceux qui ont moins ou la même chose à tout le monde? On peut s'interroger sur le fait que dans le REP comme dans d'autres politiques d'éducation prioritaire, certains élèves proviennent de milieux favorisés et ne "devraient" donc pas faire l'objet de discrimination positive et par ailleurs, d'autres élèves de milieux défavorisés sont scolarisés à l'extérieur du REP et ne bénéficient pas de mesures spécifiques (cf. Meuret, 1994). En d'autres termes, les politiques individuelles qui caractérisent le troisième âge des politiques d'éducation prioritaire décrit par Rochex (2010) sont-elles plus prometteuses que les politiques territoriales? On assiste actuellement à une individualisation de l'école en considérant les élèves à besoins spéciaux qu'ils nécessitent des soutiens ou qu'ils soient "surdoués". On peut se demander si de telles politiques ne vont pas avoir pour effet d'augmenter les différences. Pour ce qui concerne le REP genevois, on se trouve dans une politique plutôt territoriale mais au niveau des établissements. La particularité genevoise réside dans le fait d'avoir maintenu dans la majorité de ces établissements une certaine mixité sociale et d'avoir évité la ghettoïsation présente dans certaines grandes villes européennes ou américaines notamment.

Pour mesurer l'équité, il faudra donc regarder ce qu'il en est à catégorie comparable afin de voir si les mesures spécifiques ont porté leurs fruits ou si le fait d'être scolarisé dans le REP est néfaste à tous les élèves quel que soit leur milieu d'origine.

Quelles mesures pour quels effets?

On peut également s'interroger sur le type de mesures mises en place dans le REP : elles visent avant tout l'amélioration des ressources et du fonctionnement. Peu d'aspects pédagogiques ou d'enseignement y sont développés. Ces aspects sont aussi plus difficiles à apprécier. De plus on dispose de peu d'information dans ce domaine. Il y aurait nécessité de mettre en place d'autres recueils de données pour répondre à ces questions. Par ailleurs, il y a peu de critères pour sélectionner les établissements du REP (principalement la proportion d'élèves de milieux défavorisés). Des critères supplémentaires pourraient être pris en compte (résultats aux épreuves externes, redoublement, transition au secondaire I dans les différentes filières, etc.) ce qui permettrait d'affiner la sélection des établissements.

Pour conclure, les effets modestes observés jusque-là sont-ils dus à des mesures ou actions s'avérant peu adéquates ou peu ciblées (mesures généralisées à l'ensemble des établissements, réduction du nombre d'élèves par classe insuffisante, mesures avant tout structurelles et prenant en compte l'école et son environnement davantage que modifications pédagogiques, entrée progressive des établissements dans le REP rendant complexe la comparabilité du taux d'exposition) ou à des difficultés de mesurer ou d'évaluer les effets potentiels? De manière plus globale, ces difficultés de mettre en évidence des effets ne sont pas étonnantes ni spécifiques à la situation genevoise. Ainsi, comme le relèvent Demeuse et Friant (2012), *L'évaluation des politiques éducatives n'est pas une entreprise aisée, à la fois parce qu'elle se heurte à des difficultés méthodologiques importantes, mais aussi parce qu'elle menace ou semble menacer certains projets construits essentiellement sur une base idéologiques alors même que leur promoteurs s'en défendent le plus souvent (p.5).* Les nombreuses difficultés peuvent être imputables à diverses raisons relevant aussi bien de la méthode (par exemple comparaison entre écoles de ZEP et autres écoles, etc. ; évaluations réalisées à court terme) que de l'objet à mesurer (observation des compétences des élèves alors que les mesures mises en place ne portent pas forcément sur les apprentissages et les pratiques pédagogiques différenciées, etc.). Mettre en évidence des effets des PEP suppose d'utiliser les méthodes les plus pertinentes et

surtout de mesurer des effets découlant non seulement des intentions mais également de ce qui a été vraiment mis en place.

Afin d'aller plus loin au sujet de l'évaluation, Demeuse et Friant (2012) proposent un modèle de l'évaluation adapté de Bouchard et Plante (2002). Ainsi, si la question principale est de savoir « quels sont les effets de l'action entreprise? », il s'agit d'abord de connaître précisément les actions réellement menées et le ciblage de ces dernières (élèves qui en ont besoin vraiment). Partant de l'idée que l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire ne devrait pas porter seulement sur leur efficacité et qu'elle devrait prendre en compte tous les aspects, les auteurs proposent neuf qualités transversales pour évaluer la qualité d'une politique de formation: pertinence, cohérence, à-propos, efficacité, durabilité, efficience, synergie, impact et flexibilité. Quand on veut mener une telle évaluation, il est nécessaire de préciser à laquelle (ou auxquelles) de ces catégories on se réfère ou laquelle on cherche à mesurer.

Références bibliographiques

BRESSOUX, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie, XXXVI, 273-294*.

BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation, 5*, 35-52.

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

CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excelllence pédagogique.* Paris: Retz.

DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D., & ROCHEX, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

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

DEMEUSE, M., & FRIANT, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe : un défi méthodologique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education, no 34, 1*, 39-55.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise.* Texte d'orientation. Genève : Département de l'instruction publique.

DUMAY, X., & DUPRIEZ, X. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: presses universitaires de France.

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

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

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

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

JAEGGI, J.-M., NIDEGGER, CH., SCHWOB, I., & SOUSSI, A. (2012). Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. *Note d'information du SRED, no 52.*

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

JAEGGI, J.-M., NIDEGGER, CH., SCHWOB, I., & SOUSSI, A. (2012). Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. *Note d'information du SRED, no 52.*

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

LE ROY-ZEN RUFFINEN, O., SOUSSI, A., & EVRARD, A. (2013). *Chiffres-clés du réseau d'enseignement prioritaire (REP)*. Genève: SRED

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

MOISAN, C., & SIMON, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. IGEN: la documentation française.

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

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

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

SOUSSI, A., GUIGNARD, N., HAYOZ, E., & NIDEGGER, CH. (2008). *Mise en place du REP: effets sur les compétences des élèves*. Genève : SRED.

SOUSSI, A., & NIDEGGER, Ch. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : Quels effets sur les acquis des élèves quelques années après ?* Genève : SRED.

SOUSSI, A., NIDEGGER, Ch., & SCHWOB, I. (2014). *Le rôle des établissements du REP: le point de vue des directions d'établissements, des enseignants et des éducateurs*. Genève: SRED.

SOUSSI, A., NIDEGGER, CH., DUTRÉVIS, M., & CRAHAY, M. (2012) Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ?. *Revue française de pédagogie*, *178*, 53-66.