

**SESSION 2024**

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION  
D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT OU DE FORMATION**

**Epreuve écrite d'admissibilité**

*Le candidat rédige une note de synthèse qui peut donner lieu à des propositions d'actions. Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités du candidat à se situer dans un environnement professionnel, à mesurer ses connaissances du système éducatif du second degré et à saisir la problématique soulevée.*

*Cette épreuve prend appui sur l'étude d'un dossier en lien avec l'actualité du système éducatif contenant des documents de diverses natures, principalement d'ordre juridique.*

**Durée : 5 heures**

**Coefficient : 1**

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Le dossier contient **10 documents** imprimés en recto.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

**NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.**

**Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.**

**Tournez la page S.V.P.**

## RECTIFICATIF

Page 5 : colonne de droite sous la mention "Épreuve de Mathématiques": au lieu de "Effectifs d'élèves évalués en Français : 116" lire "Effectifs d'élèves évalués en Mathématiques : 116".

### **Sujet épreuve écrite CRPD 2024 :**

Vous venez d'être nommé principal d'un collège. En vue de préparer le prochain conseil école-collège, dont la thématique est consacrée à « mieux faire réussir chaque élève au collège » et en vous aidant des documents inclus dans le dossier et de vos connaissances personnelles, il vous est demandé de rédiger une note de synthèse de 4 à 6 pages maximum.

Cette note devra prendre appui sur la feuille de route académique des savoirs fondamentaux.

Elle devra expliciter et articuler, dans le contexte professionnel qui vous est donné :

- Les axes de votre pilotage pédagogique qui visent à faire évoluer les pratiques enseignantes, pour prendre en compte l'hétérogénéité des besoins des élèves,
- Les leviers pour mobiliser les équipes dans la prise en charge des différents dispositifs d'aide et de soutien,
- Les connaissances, références ou expériences qui fondent vos choix.

Vous illustrerez votre propos en développant trois pistes d'actions opérationnelles.

## Supports :

1. **DOCUMENT 1 :**  
Conseil École-Collège : Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013
2. **DOCUMENT 2**  
Extraits d'éléments relevés dans le diagnostic du chef d'établissement
3. **DOCUMENT 3**  
Le résultat des élèves de 6<sup>ème</sup> aux évaluations nationales pour cet établissement. (Session 2022)
4. **DOCUMENT 4**  
Extrait de la feuille de route académique des savoirs fondamentaux
5. **DOCUMENT 5**  
Texte réglementaire Nouvelle 6<sup>ème</sup>: note de service du 13/04/2023
6. **DOCUMENT 6**  
Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?  
Benoît Galand 2009
7. **DOCUMENT 7**  
Extraits du Livret Devoirs Faits – DGESCO – Juin 2023
8. **DOCUMENT 8**  
Rapport France stratégie du 6 septembre 2023.  
« Scolarité, le poids des héritages. » (extraits) Johanna Barasz, Peggy Furic et Bénédicte Galtier
9. **DOCUMENT 9**  
Article L912-1-1 : Code de l'éducation sur la notion de liberté pédagogique
10. **DOCUMENT 10**  
BO 2002 Spécial n°1 du 03 Janvier : Référentiel de compétences des personnels de direction

### INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
DCI	0010N	101	0468

**Document 1 : Conseil Ecole-Collège****Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013**

**Article 1** - Au livre IV de la deuxième partie (partie réglementaire) du code de l'éducation, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé :

« Titre préliminaire

« Dispositions communes

« Chapitre unique

« Art. D.401-1. - Le conseil école-collège, institué par l'article L.401-4, associe un collège public et les écoles publiques de son secteur de recrutement afin de contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège.

« Art. D.401-2. - I. - Le conseil école-collège comprend :

« 1° le principal du collège ou son adjoint ;

« 2° l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou le représentant qu'il désigne ;

« 3° des personnels désignés par le principal du collège sur proposition du conseil pédagogique du collège prévu à l'article L.421-5 ;

« 4° des membres du conseil des maîtres prévu à l'article D.411-7 de chacune des écoles du secteur de recrutement du collège, désignés par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré dont relève l'école, sur proposition de chacun des conseils des maîtres concernés.

« Le conseil école-collège est présidé conjointement par le principal du collège ou son adjoint et par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou le représentant qu'il désigne.

« Le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré fixent conjointement le nombre des membres du conseil école-collège en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège.

« II - Lorsque plusieurs circonscriptions du premier degré relèvent d'un même secteur de recrutement de collège, le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie désigne l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré qui siège au conseil école-collège.

« III - Le conseil école-collège peut inviter à participer ponctuellement à ses travaux toute personne dont les compétences peuvent lui être utiles. »

« Art. D.401-3. - Le conseil école-collège détermine un programme d'actions, qui s'inscrit dans le champ des missions qui lui sont assignées par l'article L.401-4. Le conseil école-collège peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs de ces actions. La composition, les objectifs et les modalités de travail de ces commissions sont arrêtés par le conseil école-collège.

« Art. D.401-4. - Le conseil école-collège se réunit au moins deux fois par an. Chaque année, il établit son programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations. Il soumet le programme d'actions à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Le bilan des réalisations est présenté aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis pour information, conjointement par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré et le principal du collège, au directeur académique des services de l'éducation nationale. »

**Article 2** - À l'article D.211-10, les mots : « secteurs scolaires » sont remplacés par les mots : « secteurs de recrutement ».

**Article 3** - La mise en place du conseil école-collège s'effectue progressivement au cours de l'année scolaire 2013-2014 afin que son premier programme d'actions soit adopté pour être mis en œuvre à compter de la rentrée scolaire de septembre 2014.

**Article 4** - Le ministre de l'éducation nationale est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 24 juillet 2013

Jean-Marc Ayrault

Par le premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,  
Vincent Peillon

## **DOCUMENT 2 : Extraits d'éléments relevés dans le diagnostic du chef d'établissement :**

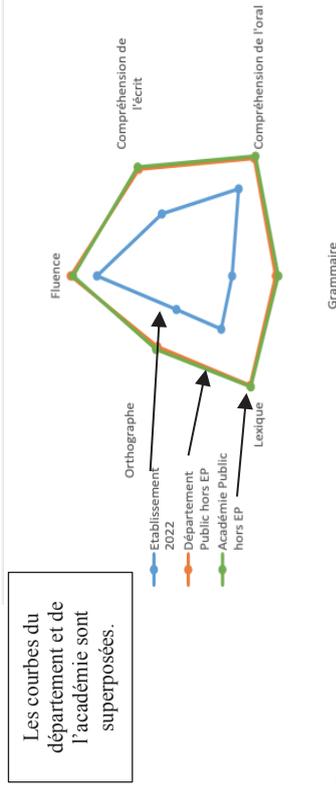
- 1- Dans le collège, le niveau d'acquisition des savoirs fondamentaux des élèves à leur arrivée en 6<sup>ème</sup> est plus faible que ceux des établissements à catégorie équivalente et les résultats y sont plus hétérogènes et davantage corrélés à l'origine sociale des familles.
- 2- L'investissement des équipes s'érode. Les différents dispositifs d'aides et de soutien sont peu investis et souvent mobilisés comme une continuité du cours habituel. Le travail en équipe y est très peu développé, y compris au sein des disciplines.
- 3- La liberté pédagogique est souvent évoquée pour justifier une approche individuelle au détriment du travail en équipe. L'argument des effectifs des élèves dans la classe est souvent avancé comme seul levier de traitement de la difficulté scolaire.

# DOCUMENT 3 : Le résultat des élèves de 6<sup>ème</sup> aux évaluations nationales pour cet établissement. (Session 2022)

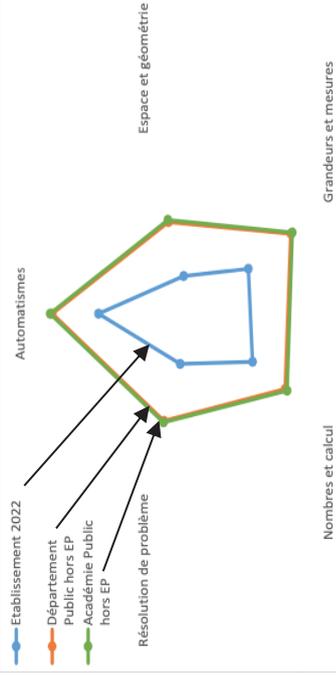
CLG XXXXX **Catégorie : Public hors EP** sur les 118 élèves de 6<sup>ème</sup> 111 proviennent de la même Circonscription

Épreuve de français		Épreuve de Mathématiques	
Effectifs d'élèves évalués en Français : 114	Effectifs d'élèves évalués en Français : 116		
Pourcentage d'élèves de l'établissement évalués : 93,4%	Pourcentage d'élèves de l'établissement évalués : 95,1%		

POURCENTAGE DE MAITRISE SATISFAISANTE PAR DOMAINE EN 2022

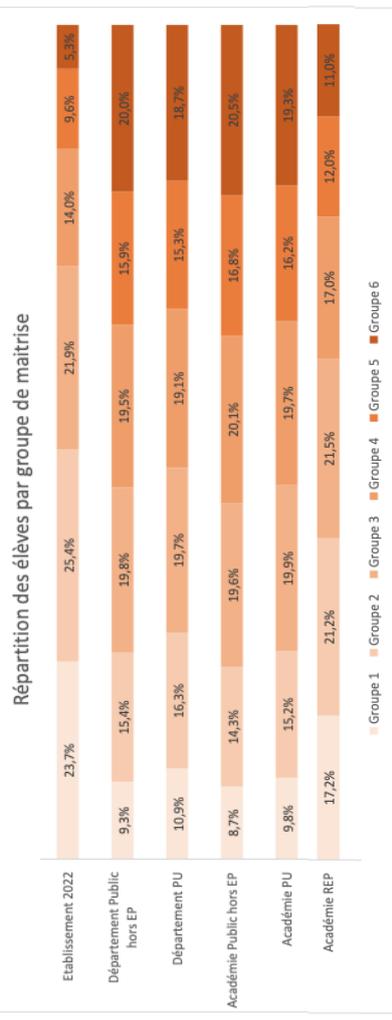


Les courbes du département et de l'académie sont superposées.



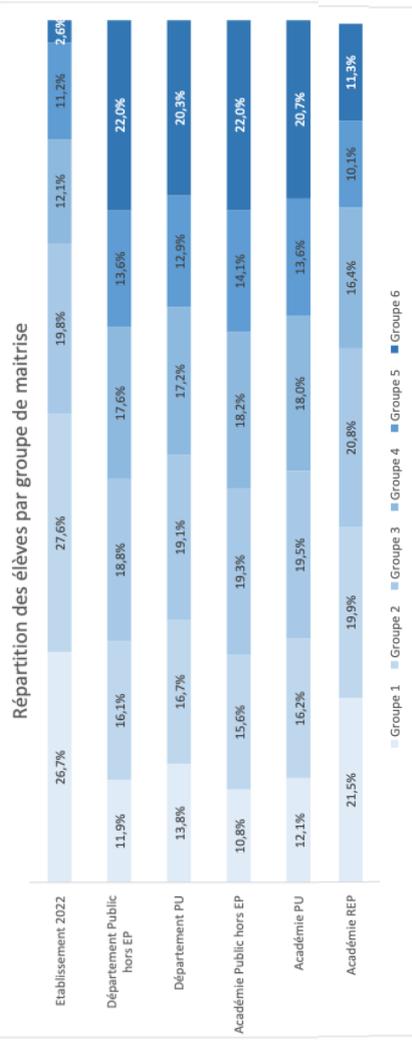
### Résultats

Français	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Group 6
Établissement 2022	23,7%	25,4%	21,9%	14,0%	9,6%	5,3%
Établissement 2021	13,5%	10,8%	41,4%	18,9%	10,8%	4,5%
Établissement 2020	18,8%	23,2%	21,0%	16,7%	12,3%	8,0%
Département PU	10,9%	16,3%	19,7%	19,1%	15,3%	18,7%
Département Public hors EP	9,3%	15,4%	19,8%	19,5%	15,9%	20,0%
Académie PU	9,8%	15,2%	19,9%	19,7%	16,2%	19,3%
Académie Public hors EP	8,7%	14,3%	19,6%	20,1%	16,8%	20,5%
Académie REP	17,2%	21,2%	21,5%	17,0%	12,0%	11,0%



### Résultats

Mathématiques	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Group 6
Établissement 2022	26,7%	27,6%	19,8%	12,1%	11,2%	2,6%
Établissement 2021	22,0%	26,6%	32,1%	10,1%	4,6%	4,6%
Établissement 2020	34,1%	21,5%	17,8%	11,9%	8,1%	6,7%
Département PU	13,8%	16,7%	19,1%	17,2%	12,9%	20,3%
Département Public hors EP	11,9%	16,1%	18,8%	17,6%	13,6%	22,0%
Académie PU	12,1%	16,2%	19,5%	18,0%	13,6%	20,7%
Académie Public hors EP	10,8%	15,6%	19,3%	18,2%	14,1%	22,0%
Académie REP	21,5%	19,9%	20,8%	16,4%	10,1%	11,3%



Groupe 1 : élèves dont le score est inférieur à 200 (élèves ayant les résultats les plus faibles) / Groupe 6 : élèves dont le score est supérieur ou égal à 300 (élèves ayant les résultats les plus élevés)

**Conseil académique des savoirs fondamentaux.  
Améliorer l'acquisition des savoirs fondamentaux pour tous  
à travers la mise en œuvre de pratiques efficaces et équitables**

**Préambule**

Si, dans l'académie, **les performances des élèves** sont en moyenne plus élevées qu'au niveau national, ces résultats cachent de grandes disparités. Les publics fragiles se trouvent davantage qu'ailleurs mélangés aux autres publics scolaires, sans qu'ils puissent toujours bénéficier du soutien éducatif auquel ils pourraient légitimement prétendre s'ils étaient accueillis en Éducation Prioritaire, ni même que cette mixité souhaitable soit pédagogiquement exploitée au bénéfice de tous.

Les priorités nationales qui visent à accroître le niveau des élèves tout en veillant à réduire les inégalités trouvent donc **une résonance particulière dans l'académie** et se déclinent à tous les échelons du territoire : c'est là l'enjeu de la gouvernance collaborative mise en place dans l'académie. Fondée sur la confiance et conçue comme une mise en réseau des départements, elle met en œuvre un **travail collectif en interdegrés et en intercatégoriel**, qui assure à la fois une cohérence de l'action académique et une déclinaison adaptée aux spécificités du terrain.

Ainsi, le Conseil Académique des Savoirs Fondamentaux a-t-il pour missions de réfléchir, d'éclairer et de concevoir **des pistes d'action** pour renforcer chez chaque élève l'acquisition de ces fondamentaux : impulsion dans le plan de la formation, expérimentations dans l'organisation des temps scolaires, échanges de services interdegrés...

Ce **pilotage académique collaboratif** mobilise ainsi tous les acteurs et entend s'assurer que les mesures sont effectivement mises en œuvre jusque dans la classe, au service de la réussite de l'élève, en poursuivant les actions déjà menées, en mesurant leurs effets sur les apprentissages, en développant l'accompagnement et la formation des personnels.

La maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) par tous les élèves à la sortie de l'école primaire est assurément une nécessité essentielle. Elle est la condition de l'autonomie de pensée des élèves, de la réussite au collège et plus largement encore de **la lutte contre les inégalités scolaires et sociales**, ce qui pose **trois enjeux majeurs qui engagent toutes les disciplines** :

- **La maîtrise du langage et de la langue française.**
- **La maîtrise des compétences clefs en mathématiques.**
- **Disposer de méthodes et d'outils efficaces pour apprendre.**

Les évaluations nationales et académiques (tests en français et en mathématiques, évaluation de la fluence depuis 2021...) sont les outils performants qui permettent de mesurer le niveau de maîtrise des savoirs fondamentaux indispensables. L'académie souhaite également mettre à disposition de toutes les équipes pédagogiques **le test d'engagement** élaboré par le groupe *Apprenance* depuis plusieurs années. Étayé par la recherche scientifique, notamment dans le domaine des neurosciences, ce test robuste a déjà été testé en académie. Parce qu'il permet de mieux cerner les profils cognitifs et d'engagement dans les apprentissages, il aide l'enseignant formé à mieux accompagner chacun dans son rapport aux savoirs.

L'objectif est ainsi de permettre aux élèves de maîtriser les savoirs fondamentaux utiles à leur scolarité comme à leur accomplissement d'individus au sein d'une école apte à prendre en compte la diversité et à **promouvoir l'égalité des chances**.

**1. Forces et spécificités académiques**

**L'appui de la Recherche scientifique dans la conduite des actions et des expérimentations :**

Depuis plusieurs années, l'académie innove en collaborant étroitement avec la recherche pour nourrir un programme de formation (programme *Apprenance*) validé scientifiquement et évalué par une équipe de chercheurs Cette expérience qui répond au standard le plus élevé en matière d'évaluation scientifique servira de matrice à la stratégie académique.

**Le développement d'une politique de formation transversale :**

L'académie promeut le partage d'une culture commune apte à accompagner en formation continue à aider au diagnostic partagé des besoins et à l'appropriation des objets de formation. Le travail peut ainsi s'appuyer sur des groupes de formateurs transversaux pour envisager une approche globale et plurielle. Plusieurs groupes d'experts pourront être mobilisés pour construire les contenus de formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques sur le terrain, forts de ce qui a pu déjà être mené dans la logique de la formation en constellations. Les pilotes de ces groupes de formateurs sont également habitués à travailler de concert avec le service académique des statistiques pour consolider l'analyse des besoins au plus près des réalités territoriales.

### **Une structuration spatiale favorable à un pilotage de proximité :**

La structuration spatiale des différents territoires, à travers une organisation de l'académie en réseaux pédagogiques d'établissement, constitue à la fois une instance de pilotage inter degré, inter cycle et en inter catégorialité. Il y a là un lieu de partage d'expertises et de formation qui constitue une véritable force d'essaimage au plus près des acteurs.

### **Le développement du Plan Français et du Plan Mathématiques :**

Les Plans Mathématiques et Français sont maintenant déployés sur l'ensemble des territoires sous la forme de constellations particulièrement efficaces pour l'évolution des pratiques notamment dans le premier degré.

## **2. Stratégie académique : impulser une dynamique de formation autour des pratiques pédagogiques équitables et efficaces pour chaque élève.**

L'académie s'inscrit dans **une volonté de portage collectif au plus près des classes**. L'histoire de notre académie repose sur un lien fort avec la recherche, c'est donc dans une logique *d'evidence-based* que le portage de cette priorité est envisagé. En nous appuyant notamment sur l'expérience du programme académique *Apprenance*, nous souhaitons accompagner les acteurs dans le déploiement de pratiques efficaces et équitables dans la classe et mieux étayer l'ensemble des acteurs dans l'évolution de leurs gestes professionnels.

En parallèle, la culture de l'intercatégorialité au sein de notre académie nous permet d'envisager des temps de formation, de réflexion et d'échanges d'expertises qui permettront à tous les acteurs de définir collectivement les objectifs partagés et s'entendre sur les démarches communes pour agir efficacement dans chaque territoire.

## **3. Quelles pratiques pédagogiques efficaces ?**

**La priorité du référentiel de l'éducation prioritaire est de « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et d'enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Le conseil académique des savoirs fondamentaux souhaite voir cette priorité appliquée à tous les élèves dans et hors éducation prioritaire.**

Au regard des résultats de la recherche, **l'enseignement explicite** apparaît comme un moyen efficace de faire acquérir à tous les élèves les savoirs fondamentaux et, notamment, au bénéfice des élèves les plus en difficulté et/ou issus de milieux défavorisés.

### **3-1 Comment pouvons-nous déployer à large échelle ces pratiques efficaces ?**

#### **Former différemment**

Une formation efficace implique en effet des temps longs qui permettent notamment des allers-retours réguliers entre concepts et pratiques en classe, mais aussi des temps de travail en proximité des lieux d'exercice des personnels. Dans ces conditions, **les réseaux pédagogiques d'établissements apparaissent comme une échelle de formation pertinente.**

#### **Evaluer**

L'évaluation des actions mises en œuvre sera essentielle pour ajuster chaque année la feuille de route du conseil académique des savoirs fondamentaux et entrer dans un processus d'amélioration continue. L'évaluation à différentes échelles sera un outil de pilotage afin d'apporter les ajustements qui s'avèrent nécessaires ou les évolutions à envisager.

### **3.2 Quels changements impulser ?**

Un consensus scientifique établit que certaines pratiques enseignantes sont plus efficaces et plus équitables que d'autres et qu'elles contribuent davantage à la réussite scolaire des élèves, en particulier des élèves issus de milieux défavorisés. Prenant appui sur ces résultats, l'académie souhaite mettre **l'accent sur la formation** pour enrichir le pouvoir d'action des enseignants, pour valoriser leur engagement et leur expertise en matière d'enseignement. Elle parie sur le développement professionnel et l'évolution des pratiques d'enseignement en lien avec les données probantes de la recherche.

Nous avons développé en lien avec une équipe de recherche **un test de positionnement** de l'engagement scolaire : il s'agit de mesurer pour les élèves cibles leur maîtrise des modes opératoires pour apprendre et de repérer les biais cognitifs (passivité / difficulté motivationnelle / sentiment d'échec / reconnaissance des enjeux scolaires / expérience scolaire négative / maîtrise des focalisations attentionnelles / métacognition...).

En complément des évaluations nationales, l'académie entend rendre possible pour tous l'usage de ce test de positionnement des élèves sur les profils cognitifs. Il est ainsi envisagé, à partir des résultats des évaluations nationales et des tests académiques, de conduire une **analyse des causes de la difficulté scolaire et des obstacles aux apprentissages** pour aboutir à une catégorisation.

**Note de service du 13/04/2023**

Une nouvelle sixième Organisation des enseignements dans les classes de sixième au collège NOR :  
**MENE2302487N**

**Note de service du 13-4-2023 MENJ - DGESCO - A1-2**

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux vice-recteurs et à la vice-rectrice ; aux directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux directeurs et directrices d'école ; aux professeures et professeurs ; aux formateurs et formatrices

Réf. : arrêté du 7-4-2023 modifiant l'arrêté du 19-5-2015 ; arrêté du 7-4-2023 modifiant l'arrêté du 21-10-2015

Étape essentielle au terme de laquelle les élèves doivent avoir acquis le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le collège doit permettre aux élèves :

- d'avoir une maîtrise satisfaisante des savoirs fondamentaux pour continuer leur scolarité dans de bonnes conditions;
- d'approfondir leurs connaissances et acquérir des compétences complexes, selon une démarche d'apprentissage progressive et exigeante ;
- de se construire, à la période singulière de l'adolescence, et apprendre dans un cadre de nature à assurer leur bien-être et à leur transmettre les valeurs qui fondent notre société ;
- de développer leur capacité à s'orienter pour leur permettre de concevoir leur projet de poursuite d'études au lycée général et technologique, en lycée professionnel ou dans un centre de formation pour apprentis.

Dans la continuité de la priorité donnée au premier degré, ces objectifs ambitieux assignés au collège permettent de lutter contre la permanence, voire l'aggravation, dans certains cas, des inégalités scolaires. Dans cette perspective, la classe de 6e, qui marque l'entrée des élèves dans le secondaire, est une étape charnière de leur scolarité, qui nécessite une attention toute particulière de l'ensemble de la communauté éducative. Elle doit permettre de consolider les apprentissages nécessaires à l'entrée réussie en cycle 4 et se projeter avec confiance dans la suite de la scolarité au collège. Les difficultés observées à l'entrée en 6e se retrouvent en partie aux résultats du diplôme national du brevet. Il est donc indispensable, sans préjudice des changements futurs du cycle 4, d'engager dès la rentrée 2023 les évolutions de la classe de 6e, afin de répondre aux principales difficultés rencontrées par les élèves.

À cette fin, à compter de la rentrée 2023, tous les élèves bénéficient :

- d'une heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques afin de remédier à leurs difficultés, d'accompagner les progressions de chacun et de cultiver leur excellence ;
- d'un accompagnement aux devoirs, par le dispositif Devoirs faits, afin de développer davantage leur autonomie et de réduire les inégalités devant les apprentissages.

L'attention portée au parcours de l'élève de 6e ciblée par ces évolutions concerne l'ensemble des équipes de l'établissement. Conformément au cadre réglementaire, l'organisation de ces modalités d'enseignement relève du chef d'établissement, après consultation des instances. Le conseil pédagogique peut ainsi formuler des propositions quant aux modalités de l'accompagnement pédagogique et est également consulté sur l'organisation de ces nouvelles modalités d'enseignement.

**1. Une heure de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques pour tous les élèves de sixième**

**Modalités d'organisation**

À compter de la rentrée 2023, une heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement visant à renforcer les connaissances et les compétences en mathématiques ou en français est instaurée pour tous les élèves de 6e dans le cadre des 26 heures d'enseignement.

Ces sessions de soutien ou d'approfondissement sont obligatoirement organisées entre plusieurs ou toutes les classes de 6e du collège (en interclasse). Leurs compositions et programmation sont révisées au moins chaque trimestre, afin de permettre aux élèves de bénéficier de sessions différentes au cours de l'année en fonction de leurs besoins.

Les sessions de soutien sont assurées par des professeurs de français, de mathématiques et des professeurs des écoles. Les professeurs des écoles sont mobilisés dans le cadre du pacte enseignant, notamment pour constituer des groupes à effectifs plus réduits en fonction des compétences à travailler.

Les sessions d'approfondissement sont principalement assurées par les professeurs de français et de mathématiques. Les professeurs des autres disciplines peuvent également contribuer aux heures d'approfondissement permettant aux élèves de travailler les compétences en français et en mathématiques.

Les élèves de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) bénéficient de cette heure de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques. Les enseignants spécialisés ont particulièrement vocation à prendre en charge ces heures.

Dans le cadre de la préparation de la rentrée de 6e menée avec les écoles au sein du conseil école-collège ou du conseil de cycle 3, des groupes sont constitués dont la composition peut ensuite, le cas échéant, être ajustée suivant les résultats des élèves aux évaluations de 6e. En fonction des progrès des élèves et notamment dans le cadre des conseils de classe, les groupes sont recomposés pour les sessions suivantes.

Afin d'organiser les sessions de soutien et d'approfondissement, des heures de concertation entre les professeurs sont prévues par les établissements, notamment pour y associer les professeurs des écoles qui interviennent.

### **Contenu des sessions**

À partir des repères annuels de progression de CM2 et de 6<sup>ème</sup> et des attendus de fin d'année, les équipes identifient les connaissances et les compétences devant faire l'objet d'un apprentissage renforcé pour chaque élève.

L'heure de soutien ou d'approfondissement permet de travailler ces différentes connaissances ou compétences en fonction du degré de maîtrise des élèves. Pour les heures de soutien, il s'agit de cibler des objectifs précis non maîtrisés par les élèves, de permettre aux élèves de se réapproprier les notions, afin de leur donner toutes les chances de réussir au collège.

Il s'agit aussi de consolider l'estime de soi des élèves et de les renforcer dans leur capacité à réussir.

Pour les heures d'approfondissement, il ne s'agit pas d'anticiper sur les connaissances et les compétences ultérieures de 5e mais de travailler autrement les compétences de français ou de mathématiques du programme de 6e, de sorte à varier les approches d'activités de résolution de problèmes, d'écritures longues ou de lectures plus complexes.

Les élèves n'ont pas vocation à suivre la même session toute l'année. Selon les divers regroupements proposés par les équipes pédagogiques, un élève peut être concerné, le temps d'une session par le groupe de soutien et le temps d'une autre session par le groupe d'approfondissement, en mathématiques ou en français.

Les heures de sessions sont des temps complémentaires à l'accompagnement personnalisé et n'ont pas vocation à se substituer à ce temps pendant lequel le professeur, avec sa classe et dans le cadre de son enseignement, porte une attention particulière aux élèves qui n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage dans sa discipline.

### **2. Consolider les apprentissages en rendant obligatoire Devoirs faits pour tous les élèves en sixième**

Afin de mieux accompagner les élèves à leur entrée au collège et de faire en sorte qu'ils acquièrent une autonomie dans leur travail personnel, l'accompagnement aux devoirs, Devoirs faits, est rendu obligatoire pour tous les élèves de 6e. Le volume horaire et les modalités d'organisation sont déterminés par le chef d'établissement en fonction de son contexte et des besoins des élèves, en priorisant, dans la mesure du possible, le recours au personnel enseignant.

Tout élève bénéficie donc, sur l'ensemble de l'année scolaire, d'un temps dédié obligatoire d'accompagnement aux devoirs dont le volume peut varier en fonction de ses besoins.

Devoirs faits permet également aux équipes de mener une réflexion commune sur les devoirs donnés aux élèves, et sur les méthodes à travailler avec les élèves pour développer le travail en autonomie.

### **3. Pilotage partagé et formation**

Ces deux évolutions majeures visent l'élévation du niveau, le renforcement de la confiance des élèves en eux et la réduction des inégalités scolaires. Leur succès repose sur la collaboration étroite entre les chefs d'établissement, les corps d'inspection des premier et second degrés et les équipes pédagogiques.

Les écoles académiques de la formation continue appuient le déploiement de ce dispositif et proposent des modules permettant aux équipes de s'emparer des nouveaux enjeux de la classe de 6e.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Édouard Geffray

**Hétérogénéité des élèves et apprentissage :  
Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?**

Benoît Galand 2009

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

## Quelle relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ?

### Groupes homogènes vs. hétérogènes

Cette question a fait l'objet d'un grand nombre de recherches parfois contradictoires. Heureusement, on dispose aujourd'hui de quelques méta-analyses et revues de la littérature qui permettent de synthétiser les résultats de ces recherches.

- **Les classes de niveau**

Les résultats de ces études montrent que la constitution de classes de niveau a un effet globalement nul et ne produit pas d'effet différencié (*i.e.* l'effet est identique chez les élèves de niveau élevé et chez les élèves de niveau faible ; Dupriez & Draelants, 2004 ; Slavin, 1990). En d'autres mots, comparée à des classes hétérogènes, la constitution de classes de niveau ne permet pas d'augmenter le niveau moyen des élèves, ni de faire progresser davantage les élèves les plus avancés, ni de réduire les écarts entre élèves avancés et élèves moins avancés. Cela ne pénalise pas non plus les élèves les moins avancés (Kulik, 2004).

- **Les groupes de besoin**

Cependant, un autre mode de répartition des élèves étudié expérimentalement aboutit à des résultats différents. Il s'agit de la constitution de groupes de besoin selon un dispositif baptisé « plan Joplin » (Crahay, 2000 ; Kulik, 2004). Dans ce type de dispositif, les élèves passent l'essentiel de leur temps en groupes hétérogènes, mais sont répartis en groupes de besoin plus homogènes pour une ou deux matières. La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux. Cette répartition peut s'effectuer au sein de la classe ou concerner plusieurs classes, parfois rattachées à des degrés différents. Le contenu et le matériel abordés dans chacun des groupes (jusqu'à neuf niveaux) sont adaptés au niveau de maîtrise des élèves dans la matière concernée. La répartition des élèves entre les différents groupes est révisée à intervalles réguliers sur la base de l'évaluation des progrès des élèves dans la matière. Les études relatives à ce type de dispositifs concluent généralement à un effet positif appréciable sur les apprentissages des élèves dans la ou les matières concernées. Comparés à des classes hétérogènes sans groupes de besoin, des gains d'apprentissage importants apparaissent dans tous les groupes, quel que soit leur niveau initial. S'il permet d'améliorer l'efficacité de certains apprentissages, ce dispositif ne permet donc pas de réduire les écarts d'acquis scolaires entre élèves.

### Synthèse des résultats sur la formation des classes.

Comment concilier les résultats apparemment contradictoires de ces recherches, certaines pointant l'absence de lien entre hétérogénéité et apprentissage, d'autres affirmant au contraire l'existence de ce lien ? une des réponses possibles concerne le rôle des pratiques d'enseignement.

- Les recherches expérimentales concernant les classes de niveau nous apprennent qu'à contenu et à qualité d'enseignement constant, ni le degré d'hétérogénéité et ni le niveau moyen de la classe ne semble avoir d'effet déterminant sur les apprentissages.
- Les recherches à propos des groupes de besoin montrent qu'une adaptation des contenus d'enseignement fortement articulée à la progression dans la maîtrise d'une matière, permet un gain d'apprentissage dans cette matière, sans réduire les écarts entre élèves.
- Les études corrélationnelles indiquent cependant que l'ampleur des variations d'hétérogénéité et de niveau moyen entre classes n'a quasiment aucun effet sur les résultats de l'ensemble des élèves (efficacité), tandis que le niveau moyen de la classe est lié à la vitesse de progression des apprentissages.
- Les études qualitatives suggèrent que cette absence d'effet global accompagnée d'un effet différencié suivant le niveau moyen de la classe est due à des opportunités d'apprentissage inégalement réparties. Les ressources éducatives comme les pratiques d'enseignement paraissent en effet fluctuer selon le niveau moyen de la classe.

### La taille des classes

Les recherches sur les effets de la réduction du nombre d'élèves aboutissent aux constats suivants : l'effet global sur les apprentissages des élèves est faible, pour un coût financier très élevé. Cet effet n'est pas linéaire mais logarithmique. Passer de 25 à 20 élèves n'a que des effets marginaux sur les apprentissages, en dessous de 12-15 élèves les effets d'une réduction du nombre d'élèves sont plus prononcés (Crahay, 2000). Les effets de la taille des classes sont plus marqués en début de scolarité obligatoire et perdurent au fil de la scolarité (Meuret, 2001), mais ne sont pas nécessairement plus prononcés auprès des élèves issus de milieux sociaux moins favorisés d'un point de vue culturel et économique (Nye, Hedges & Konstantopoulos, 2000). Il est par conséquent peu probable qu'une réduction générale de la taille des classes puisse réduire les inégalités de résultats scolaires entre élèves. Il semble en outre que l'effet bénéfique des classes de petites tailles sur les apprentissages ne soit pas lié à des changements de pédagogie de la part des enseignants, mais plutôt à une meilleure utilisation du temps en classe (plus de temps consacré à l'enseignement et moins à la discipline ; Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball, 2003).

## **Quels liens entre pratiques d'enseignement et hétérogénéité des apprentissages ?**

### **La pédagogie de la maîtrise**

**La pédagogie de la maîtrise** repose sur trois principes : cibler les stratégies d'enseignement sur les apprentissages à réaliser, ne pas aborder un nouvel apprentissage avant de s'être assuré de la maîtrise des prérequis, veiller à ce que chaque élève dispose d'un temps d'apprentissage suffisant. Ces principes sous-tendent une démarche d'enseignement en six étapes : (1) définir des objectifs précis et indiquer aux élèves les apprentissages attendus ; (2) s'assurer de la maîtrise des prérequis ; (3) segmenter de la matière en unités ou modules hiérarchisés ; (4) maximiser le temps d'engagement des élèves dans la tâche ; (5) procéder à une évaluation formative à la fin de chaque unité ; (6) proposer des exercices supplémentaires et des procédures correctives aux élèves qui n'ont pas atteint le critère de maîtrise. Un grand nombre d'études se sont intéressées à l'efficacité de cette méthode. Dans l'ensemble, elles indiquent que la pédagogie de la maîtrise accroît effectivement les apprentissages des élèves comparée à un enseignement « traditionnel », en particulier parce qu'elle permet une forte progression des élèves les moins avancés (Crahay, 2000).

### **Le tutorat entre pairs**

Le tutorat entre pairs consiste à faire enseigner un apprentissage défini à un élève moins avancé (le pupille) par un élève plus avancé dans la maîtrise de cet apprentissage (le tuteur). Il peut se pratiquer au sein de la classe ou entre classes de différents degrés, et avec ou sans accompagnement des tuteurs (formation, scénario, conseils didactiques, etc.). Les études disponibles indiquent que le recours au tutorat accroît l'efficacité de l'enseignement, et ce d'autant plus si les tuteurs bénéficient d'un accompagnement (Crahay, 2000). Il faut noter que les progrès dans les apprentissages se manifestent aussi bien chez les pupilles que chez les tuteurs. Certains chercheurs prônent d'ailleurs un enseignement réciproque, où les rôles alternent selon l'apprentissage à réaliser.

## **INTRODUCTION**

Aujourd'hui 45 % des élèves de 6<sup>e</sup> bénéficient chaque semaine de Devoirs faits.

À la rentrée 2023, Devoirs faits est obligatoirement inscrit à l'emploi du temps de tous les élèves de 6<sup>e</sup> qui bénéficient ainsi tous d'un temps dédié pendant lequel ils peuvent trouver l'aide nécessaire pour effectuer tout ou partie de leurs devoirs.

Devoirs faits 6<sup>e</sup> n'est ni un cours, ni un temps de remédiation supplémentaire. C'est l'occasion de réexpliquer des connaissances et des compétences travaillées en classe et qui sont nécessaires lors de la réalisation des devoirs des élèves. Devoirs faits est aussi l'occasion d'apprendre aux élèves à organiser leur travail personnel et à développer leur autonomie.

Si devoirs faits aide les élèves à faire leurs devoirs cela ne signifie pas toujours que tous les devoirs sont finis.

Certains élèves sauront réaliser leurs devoirs en parfaite autonomie et d'autres auront besoin d'aide.

Pour les premiers, il s'agira de vérifier la bonne compréhension des devoirs et, le cas échéant, de compléter par des exercices supplémentaires ; pour les autres, de leur transmettre des méthodes et des stratégies.

Devoirs faits obligatoire modifie la forme scolaire pour tous les élèves en classe de 6<sup>e</sup> et conduit les équipes à penser nouvellement la mesure en cohérence avec les différents temps au collège.

### **Adapter le pilotage pédagogique de devoirs faits à la nouvelle sixième**

Afin que les équipes éducatives puissent répondre au mieux aux besoins des élèves, le volume horaire et les modalités d'organisation, notamment la taille des groupes, sont déterminés par le chef d'établissement. Tous les élèves bénéficient donc dans la mesure du possible, chaque semaine, tout au long de l'année scolaire, d'un temps dédié obligatoire d'accompagnement aux devoirs dont le volume peut varier en fonction de leurs besoins.

Pour répondre à l'obligation d'assiduité scolaire, tous les élèves de 6<sup>e</sup> devront assister aux séances de « Devoirs faits obligatoire » prévues dans leur emploi du temps.

Devoirs faits obligatoire en classe de 6<sup>e</sup> n'exclut pas les organisations déjà proposées par les établissements, que ce soit pour accompagner les autres niveaux ou les élèves de 6<sup>e</sup> souhaitant bénéficier de davantage d'heures.

### **Penser une organisation en fonction des besoins des élèves et du contexte des établissements**

Tout en prenant en compte le caractère obligatoire pour l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup>, la définition des créneaux horaires et la constitution des groupes notamment s'appuient sur l'expérience acquise dans le déploiement de Devoirs faits depuis novembre 2017. Il s'agit de penser une organisation au service de la pédagogie en fonction des spécificités et des contraintes des établissements et d'établir un « plan d'action » construit en concertation avec la communauté éducative. En cela, les principaux résultats de l'évaluation de l'établissement menée dans le cadre du Conseil d'évaluation de l'École (CEE) seront un levier sur lequel s'appuyer.

### **Quel type de mise en œuvre ?**

Différentes pistes de mises en œuvre sont possibles :

- aligner tout ou partie des classes de 6e offre la possibilité de mettre en place des groupes de besoins. Cela implique en revanche une contrainte plus forte pour la conception des emplois du temps, et la nécessité de prévoir des temps de concertation pour organiser la gestion et le suivi des groupes « dans et hors la classe » ;
- positionner les heures de Devoirs faits 6e pour les élèves d'une même classe allège la contrainte d'emplois du temps et permet à la fois de favoriser l'entraide entre les élèves et de faciliter le suivi avec l'équipe pédagogique et le professeur principal. Cette organisation peut toutefois impliquer un nombre important d'élèves par groupe et ne doit pas devenir le prolongement d'un des enseignements communs ni se substituer à l'accompagnement personnalisé. Mobiliser plusieurs intervenants (AED notamment) permet de dépasser cette éventuelle difficulté ;
- intégrer les élèves de 6e aux créneaux de Devoirs faits mis à disposition dans l'établissement : différentes plages horaires – dont certaines peuvent n'être réservées qu'aux élèves de 6e – sont proposées tout au long de la semaine pour tous les élèves de l'établissement avec l'obligation pour chaque élève de 6e de s'inscrire à au moins une séance par semaine. Les élèves qui en éprouvent le besoin, ou dont les professeurs le jugent opportun, peuvent bénéficier de plusieurs séances hebdomadaires.

### **Sur quel créneau horaire ?**

Les heures de Devoirs faits 6<sup>e</sup> sont intégrées à l'emploi du temps des élèves dans le respect de la pause méridienne des élèves.

Dans ce cadre, plusieurs configurations sont possibles (première ou dernière heure de la journée pour limiter les contraintes d'emploi du temps, mercredi matin pour faciliter l'intervention des professeurs des écoles, en cours de journée sur des plages vacantes de l'emploi du temps pour réduire le nombre d'heures de permanence ...). Il est important de penser les moments les plus adaptés pour la mise en œuvre de Devoirs faits en fonction des contraintes locales, notamment celles liées aux transports scolaires, et de la disponibilité des personnels et des salles.

## **Pour quel volume horaire et à quelle périodicité ?**

Outre le temps Devoirs faits obligatoire et commun à l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup>, il est souhaitable de s'adapter aux besoins des élèves et à leurs envies en leur permettant de bénéficier de créneaux supplémentaires dans le cadre des organisations d'accompagnement aux devoirs déjà mises en place dans les établissements.

## **Dans quel espace ?**

Les salles de classe sont mobilisées ainsi que les lieux tiers (CDI, salle informatique...) pour mettre à disposition des élèves des équipements et des ressources supplémentaires.

## **Penser la constitution des groupes**

Dans la mesure du possible, il s'agit de privilégier des groupes de besoins et d'en adapter les effectifs en fonction des objectifs. La constitution des groupes peut également être modulée entre chaque période en fonction de l'évolution des besoins des élèves et combiner plusieurs modalités de regroupements d'élèves.

## **Piloter le déploiement de Devoirs faits**

### **Mobiliser les intervenants volontaires**

Devoirs faits 6<sup>e</sup> peut être pris en charge par les professeurs, les professeurs documentalistes, les professeurs des écoles, les conseillers principaux d'éducation, les assistants pédagogiques, les assistants d'éducation, en priorisant, dans la mesure du possible, le recours au personnel enseignant.

Les AESH ainsi que les membres agréés des associations et les volontaires en service civique peuvent aussi être mobilisés en appui des professeurs.

### **S'appuyer sur les acteurs du collège**

Le chef d'établissement et les professeurs principaux de 6e impulsent une dynamique.

Le coordonnateur Devoirs faits facilite l'organisation de Devoirs faits, notamment car il fait le lien entre les différents acteurs, particulièrement entre le prescripteur des devoirs et l'intervenant, et prend en charge le suivi des élèves. Le cas échéant, nommer un coordonnateur supplémentaire, qui se consacre spécifiquement à Devoirs faits 6e, peut permettre d'assurer un déploiement efficace et une coordination renforcée.

Les IA-IPR accompagnent les équipes de leurs conseils et recommandations. De nouvelles opportunités de collaboration avec les IEN renforcent le déploiement de Devoirs faits obligatoire en 6e, notamment avec l'intervention des professeurs des écoles dans le cadre du Pacte.

Les parents, dont la mobilisation est un facteur déterminant du climat scolaire et de la réussite des élèves, sont informés du cadre et des finalités de Devoirs faits 6e et impliqués tout au long de l'année. Ils peuvent en outre être associés à la mise en œuvre du dispositif au sein de l'établissement.

### **Le Pacte au service de Devoirs faits**

Le Pacte, en complément des heures déjà dispensées sur ce niveau, offre des ressources nouvelles pour mobiliser davantage de professeurs, notamment les professeurs des écoles.

La mission Devoirs faits au collège est de type « activité pédagogique en présence d'élèves », qui correspond à une part fonctionnelle de 24 heures annuelles. La généralisation du dispositif en 6<sup>e</sup> peut ainsi être financée par les parts identifiées au titre de cette mission pour le second degré public. Les parts fonctionnelles « Devoirs faits » du premier degré viennent en complément des moyens du second degré. Dans ce cadre, un travail de recensement doit être mené pour identifier les professeurs volontaires, tant dans le premier que dans le second degré.

### **Former les intervenants**

Dès lors que Devoirs faits devient obligatoire, il est important de compléter la formation des intervenants à l'aide :

- du parcours d'auto-formation sur la plate-forme m@gistère dédié,
- des écoles académiques de la formation continue (EAFC) :
  - encourager les formations d'initiative locale (FIL) à l'échelle des établissements et des bassins
  - associer les corps d'inspection afin de :
    - former davantage les intervenants à l'accompagnement aux devoirs
    - organiser des réunions d'équipes et aider au pilotage du chef d'établissement ;
    - valoriser l'implication des professeurs dans Devoirs faits ;
  - développer les formations poly-catégorielles visant à intégrer les personnels de vie scolaire ou les partenaires des associations

## **INSCRIRE DEVOIRS FAITS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE**

### **Faire le lien avec les dispositifs d'accompagnement existants**

Au collège, et en 6<sup>e</sup> en particulier, diverses dispositions concourent à renforcer l'accompagnement des élèves. Comme l'accompagnement personnalisé, l'heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement vise à accompagner le travail des élèves dans leur diversité, de manière à favoriser leur engagement fécond dans les apprentissages. Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, le professeur porte une attention particulière aux élèves qui n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage dans sa discipline.

En devenant un enseignement complémentaire obligatoire, Devoirs faits 6<sup>e</sup> participe au renforcement de l'accompagnement des élèves et s'inscrit dans la continuité de ces dispositifs. Sans perdre de vue le but essentiel de Devoirs faits : le développement de l'autonomie de l'élève.

### **Mener une réflexion collégiale sur le travail personnel des élèves**

Devoirs faits permet aux équipes de mener une réflexion concertée sur la notion de travail personnel, notamment sur les devoirs donnés aux élèves, et sur les méthodes communes à travailler avec les élèves pour développer le travail en autonomie. Les devoirs donnés par les professeurs s'inscrivent dans le prolongement des enseignements et viennent étayer le travail qui sera réalisé lors du cours suivant. Les élèves ne doivent pas réaliser des tâches reposant sur des connaissances et des compétences pour lesquelles ils n'auraient pas reçu un enseignement clair et un entraînement soutenu durant leurs heures de cours.

### **Réinvestir les devoirs lors du retour en classe**

Lorsque le professeur donne du travail à faire en dehors du temps de classe, celui-ci doit être exploité et faire l'objet d'un retour, quelle que soit sa forme, afin de valoriser l'apprentissage et lui donner du sens.

En réponse aux différents types de devoirs proposés, des stratégies correctives peuvent apparaître pertinentes (correction collective, autocorrection, correction mutuelle et groupes de besoins).

Ces temps de correction permettent de vérifier le degré d'appropriation d'une notion et d'ajuster l'enseignement en conséquence (explication d'une difficulté rencontrée, approfondissement ou réinvestissement de cette notion). Ainsi, ce n'est pas uniquement l'accomplissement formel des devoirs qui est vérifié mais plutôt l'apprentissage effectif : qu'a appris l'élève ? Qu'a-t-il compris ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ? Quelles questions s'est-il posées, qu'elles soient d'ordre procédural (« comment faire ») ou qu'elles portent sur les savoirs ?

### **RENFORCER LE SUIVI DES ÉLÈVES**

Intégrer Devoirs faits 6<sup>ème</sup> au parcours de l'élève est une nécessaire évolution pour accompagner l'élève au plus près de ses besoins.

À ce titre, le temps du conseil de classe, dont l'une des missions est d'assurer le suivi du travail personnel de l'élève, est l'occasion de faire un retour, qui doit donner lieu à une appréciation spécifique dans l'encadré dédié sur le bilan périodique.

Il est également possible, lors des bilans de fin de cycle, de faire le lien entre Devoirs faits et le domaine 2 du socle « Méthodes et outils pour apprendre », afin d'évaluer la capacité de l'élève à gérer et planifier son travail personnel, à travailler en groupe, à s'entraider ou à demander de l'aide.

### **ANNEXE**

#### **[...] Les apports de la recherche sur l'efficacité des devoirs**

En 2009, dans sa méta-analyse, John Hattie attribue aux devoirs une taille d'effet de 0,29 ce qui n'est pas décisif mais demeure néanmoins significatif (une taille d'effet important est de 0,4 et fort est de 0,6). Hattie considère que les devoirs peuvent augmenter le taux d'apprentissage de 15 %. Le niveau moyen de réussite des élèves des classes où les maîtres donnent des devoirs dépasse de 62 % le niveau de réussite de celles où les enseignants n'en donnent pas. En réalité l'impact des devoirs sur les apprentissages est très lié à la manière dont le professeur inscrit les devoirs dans le processus d'apprentissage. Marzano, Pickering et Pollock, en 2001, mentionnent que lorsque les devoirs font l'objet d'un retour, d'un commentaire, voire d'une évaluation, la mesure de l'effet passe à 0,83. Notons que l'impact des devoirs est moins fort au primaire que dans le secondaire selon plusieurs études (Cooper en 2008, Plude en 1994 et Dufresne en 1989).

Par ailleurs Hattie indique que :

- les devoirs sont plus profitables aux bons élèves qu'aux élèves en difficulté. Sauf quand les devoirs sont orientés sur des tâches précises et simples ;
- les effets en mathématiques et en sciences sont plus importants que dans les autres disciplines ;
- les effets sont décuplés quand la tâche demandée n'est pas nouvelle ;
- l'aide parentale n'est pas toujours un facteur de progrès car une bonne partie des parents font les devoirs à la place des enfants. Une étude de Sharp en 2002 montre tout l'intérêt qu'il y aurait à former les parents pour superviser le travail de leurs enfants.

Le moment où le professeur donne les devoirs est fondamental. Or, bien souvent, c'est en fin de cours où l'attention des élèves diminue. Il est donc important que les professeurs :

- se donnent suffisamment de temps à la fin de la séance pour présenter les devoirs ;
- s'assurent d'obtenir l'attention des élèves ;
- installent une routine pour veiller à ce que les devoirs soient convenablement écrits dans l'agenda (pronote, cartable connecté et l'ensemble des logiciels de vie scolaire ne suffisent pas) ;
- présentent explicitement les devoirs
- démontrent la tâche à accomplir si besoin ;
- présentent les critères d'évaluation s'il y a lieu ;
- s'assurent de la compréhension des élèves.

## Document 8 : Rapport France stratégie du 6 septembre 2023.

### « Scolarité, le poids des héritages. » (extraits) Johanna Barasz, Peggy Furic et Bénédicte Galtier

Les destins des individus se façonnent en partie à l'école – une école dont le caractère inégalitaire fait l'objet d'un assez large consensus scientifique et politique : de la petite enfance à la sortie du système éducatif avec ou sans diplôme, les origines sociales, le genre et l'ascendance migratoire des élèves exercent sur leurs performances et leurs parcours une influence majeure. De ces trois dimensions liées à la naissance des élèves, c'est l'origine sociale qui, en France, pèse le plus sur leurs trajectoires.

#### Les étapes de la fabrique des inégalités scolaires

Les fondations des inégalités de parcours sont posées dès la petite enfance. S'y acquièrent, dans le cadre familial mais aussi au sein des lieux d'accueil du jeune enfant, des aptitudes (littératie, numératie, compétences socio-comportementales) qui influent durablement sur les futures trajectoires scolaires et professionnelles. Or, si les enfants qui vivent dans des foyers à faibles revenus – ceux issus de l'immigration ou dont la mère a un faible niveau d'éducation – profitent le plus des apports des modes d'accueil formels collectifs (crèche), ce sont aussi ceux qui y sont le moins inscrits. L'immense majorité des enfants défavorisés et des enfants d'immigrés arrive donc en maternelle sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à leur origine.

Les études disponibles suggèrent que la maternelle est tout de même favorable aux enfants de familles défavorisées (...). Les écarts à l'issue de la maternelle entre les élèves issus de différentes catégories sociales se sont en tous cas réduits dans le temps, parallèlement à une amélioration globale des acquis à l'issue de la grande section. Pour autant, l'école maternelle n'efface pas les écarts, et les acquis de cette étape de la scolarité sont en partie prédictifs des différences de résultats constatés en fin de primaire. Cette prédictibilité est cependant dépendante des caractéristiques des élèves : la moitié seulement des écarts à la fin de l'école primaire est en effet due aux différences de compétences identifiées à l'entrée au CP. L'autre moitié résulte de disparités apparues entre le CP et le CM2. (.....) Les élèves les plus en difficulté en CP ont en effet davantage de chances de ne plus l'être en CM2 si ce sont des filles ou s'ils sont issus d'une famille dotée d'un important capital social, intellectuel et culturel. (.....) L'école primaire constitue ainsi une étape importante de la cristallisation des trajectoires.

Les inégalités se décanent au collège, qui, bien qu'« unique », pré-orienté une part significative des élèves dans des classes ou des enseignements spécialisés (plus de 4 % en Segpa notamment). La surreprésentation des enfants des classes populaires – en particulier des garçons – y est massive quand celle des enfants favorisés et des filles l'est dans les options ou sections destinées aux bons élèves (latin, sections européennes, etc.).

Plus généralement, les adolescents connaissent au collège des trajectoires hétérogènes très corrélées à l'origine sociale, l'origine migratoire et au genre et qui déterminent les orientations de fin de 3<sup>ème</sup>. Des phénomènes de ségrégation sociale et scolaire, plus marqués qu'en primaire, contribuent également à la divergence des parcours. Sous l'effet des écarts de niveaux initiaux mais aussi de progressions différenciées, le collège constitue ainsi un accélérateur des inégalités scolaires.

Les orientations de fin de collège, véritable moment de bifurcation des parcours, ne sont pas neutres : elles reposent sur une évaluation du niveau en 3<sup>ème</sup> lui-même très dépendant des origines et du genre des élèves, mais également sur des jugements et des projections des familles et de l'institution scolaire sur les capacités de réussite des élèves qui se nourrissent de leurs trajectoires depuis l'école primaire mais aussi de stéréotypes sociaux et genrés : à niveau équivalent, les filles et les enfants favorisés vont davantage en 2<sup>nde</sup> générale et technologique que les garçons et les enfants défavorisés.

#### Le poids massif de l'origine sociale dans les trajectoires scolaires

La forte dépendance de la réussite scolaire au milieu socioéconomique et culturel des élèves, en France parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, se construit depuis leurs premières années de vie et s'observe tout au long de la scolarité.

#### L'école élémentaire : des écarts qui s'installent

À l'école élémentaire, les élèves d'origine sociale favorisée réussissent mieux que les enfants de milieux défavorisés dans toutes les matières. Ce constat est observé depuis trente ans, quelles que soient la source de données utilisée, la classe de l'élève et la mesure de l'origine sociale. Les écarts constatés en fin de maternelle/début de CP (voir *supra*) se poursuivent ainsi tout au long de l'école élémentaire.

Les données du dispositif du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE) portant sur le CM2 montrent que l'écart de niveaux entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées est net, aussi bien en maîtrise de la langue qu'en mathématiques.

En comparaison avec les autres pays de l'OCDE, ces écarts de performances selon l'origine sociale des élèves sont plus marqués en France, comme le montre les résultats aux épreuves de mathématiques de CM1 de l'enquête Timss. Dans un contexte où la France enregistre globalement des résultats très faibles et largement inférieurs à la moyenne, l'écart de réussite aux épreuves des élèves français par rapport à la moyenne des élèves de l'OCDE de même niveau social est d'autant plus fort que les élèves sont issus de milieux défavorisés et/ou fréquentent une école socialement défavorisée.

## COLLÈGE UNIQUE, PARCOURS DIVERGENTS

### **Des écarts de performances selon l'origine sociale qui s'accroissent au cours du premier cycle du secondaire**

Au collège, les écarts de performances liés à l'origine sociale sont importants, et ce quel que soit le moment où ils sont observés et quelle que soit la discipline considérée. Les enquêtes PISA montrent, de manière assez stable depuis 2006, qu'ils sont significativement plus élevés en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Dans l'enquête de 2018, une différence de 107 points sépare ainsi les élèves français issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, en compréhension de l'écrit par exemple, quand la moyenne européenne n'est que de 89 points. (...)

*Des progressions différenciées : un collège « injuste avec les pauvres » (Pap N'Diaye, septembre 2022)*

Ces écarts se creusent au cours du collège, qui profite davantage aux élèves des catégories sociales les plus favorisées. En effet, la « réussite » à l'issue de la scolarité obligatoire demeure extrêmement dépendante du niveau des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, elle-même fortement marquée, on l'a vu, par leur origine sociale. Loin d'effacer ou de réduire les inégalités initiales, le collège les creuse donc davantage. Ainsi, non seulement les enfants les plus favorisés socio-culturellement obtiennent de meilleurs résultats en 6<sup>ème</sup> comme en 3<sup>ème</sup> que les enfants des classes populaires, mais l'écart s'amplifie – en mathématiques en particulier – entre ces deux classes.

L'accroissement de ces écarts sociaux au cours de la scolarité au collège n'est pas seulement dû au décrochage des élèves les plus en difficulté en 6<sup>ème</sup>, ni des moins « motivés » – il apparaît d'ailleurs que la motivation envers les activités scolaires est peu différenciée socialement en 6<sup>ème</sup>. Comme le démontrent Cayouette-Remblière et Moulin (2019), « la baisse des performances des élèves des classes populaires [...] concerne tout autant ceux qui, enfants d'ouvriers, d'employés ou inactifs, avaient de bons résultats en 6<sup>ème</sup> ». Autrement dit, alors que les bons élèves des catégories aisées en 6<sup>ème</sup> ont toutes les chances de le demeurer en 3<sup>ème</sup> et qu'une part significative des élèves de ces catégories voient leur position relative s'améliorer en cours de collège, ce n'est pas le cas des élèves des catégories populaires, dont la motivation décroît également davantage. Les « destins » de ces derniers paraissent se figer plus tôt...

### **Pour une minorité, des trajectoires qui dévient dès l'entrée en 6<sup>e</sup>**

Les écarts de performances scolaires attribuables aux caractéristiques socioéconomiques des élèves se maintiennent, voire tendent à se creuser (comme en mathématiques) au collège, contribuant à différencier leurs trajectoires, aux marges du collège unique mais également, à plus bas bruit, en son cœur, par le biais notamment des redoublements et de la construction de l'orientation. Ces trajectoires conduisent – dans un système dans lequel le niveau évalué en 3<sup>ème</sup> en demeure le principal déterminant de l'orientation – à des poursuites d'études socialement différenciées. (...)

Dès avant l'orientation de fin de 3<sup>ème</sup>, les collégiens peuvent voir leurs parcours scolaires affectés par trois types d'événements : les redoublements, les orientations vers des classes spécialisées (Segpa ; 3<sup>ème</sup> DP6 « prépa-pro », d'insertion ou agricole ; CPA ; classes relais, etc.) et les sorties précoces du système éducatif. Ensemble, ces événements touchent environ 20 % des élèves. Les parcours se sont nettement homogénéisés entre la fin des années 1990 et la fin des années 2000, mais ils demeurent marqués socialement.

### **Préorientations et enseignement adapté : un reflet du niveau, mais pas uniquement...**

Le collège est moins unique qu'il n'y paraît. Seuls 84 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 2007 se sont présentés à la série générale du diplôme national du brevet quatre ou cinq ans plus tard, à l'issue de trajectoires plus ou moins heurtées et difficiles. Parmi les 16 % d'élèves du panel 2007 n'ayant pas passé le brevet en série générale :

- 1/3 a passé un brevet en série technologique ou professionnelle;
- 1/5 a fréquenté l'éducation spécialisée (section d'enseignement général et professionnel adapté ou Segpa) ;
- 1/10 a été orienté vers un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ;
- quelques-uns ont été orientés dans des dispositifs spécialisés ou classes relais.

À l'issue du CM2 déjà, 2,6 % des élèves du panel 2007 ont ainsi quitté le tronc commun, ayant été orienté vers une Segpa. C'est pour cette minorité d'élèves un premier palier de quasi-orientation, que la majorité de leurs pairs ne connaîtra qu'après la classe de 3<sup>ème</sup>. D'autres élèves rejoignent une Segpa entre la 5<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> (au total, 3,4 % des élèves ont passé au moins un an en Segpa) ou un autre dispositif spécifique. Ces préorientations, si elles reflètent d'abord le niveau/les performances des élèves à leur entrée en 6<sup>ème</sup>, affectent toutefois les élèves de manière différenciée, à notes égales, en fonction de leur origine sociale, de leur genre et de leur origine migratoire. Ainsi, si 16 % d'élèves en moyenne ne passent pas le brevet en série générale à l'issue de quatre ou cinq ans au collège, cette situation concerne 12 % des filles et 19 % des garçons, 6 % des enfants d'enseignants mais plus d'un quart des enfants d'ouvriers.

### **Des formes de relégation qui touchent d'abord les enfants des classes populaires...**

La surreprésentation des enfants des classes populaires dans les dispositifs de préorientation est massive. En 2007, 5,3 % des enfants d'ouvriers mais seulement 0,3 % des enfants d'enseignants scolarisés au collège en 2007 étaient en Segpa. Plus d'un élève sur deux scolarisé en Segpa entre 2007 et 2011 appartenait à une famille d'ouvriers. Près de 7 % vivaient dans une famille d'inactifs (contre 1 % dans le cursus général).

À peine trois élèves de Segpa sur dix avaient une mère titulaire d'un diplôme et lorsqu'elle en avait un, il s'agissait dans la majorité des cas d'un CAP, d'un BEP ou d'un bac professionnel. Au total, 75 % des élèves du panel 2007 passés par une Segpa appartiennent aux 30 % des familles les plus modestes. La composition sociale actuelle des Segpa témoigne des mêmes déséquilibres qu'il y a dix ans. En 2022, 7,2 % des enfants d'inactifs au collège sont en Segpa, contre 0,27% des enfants de cadres et 4 % des enfants d'ouvriers.

## Parcours « d'excellence » : l'autre forme de pré-orientation

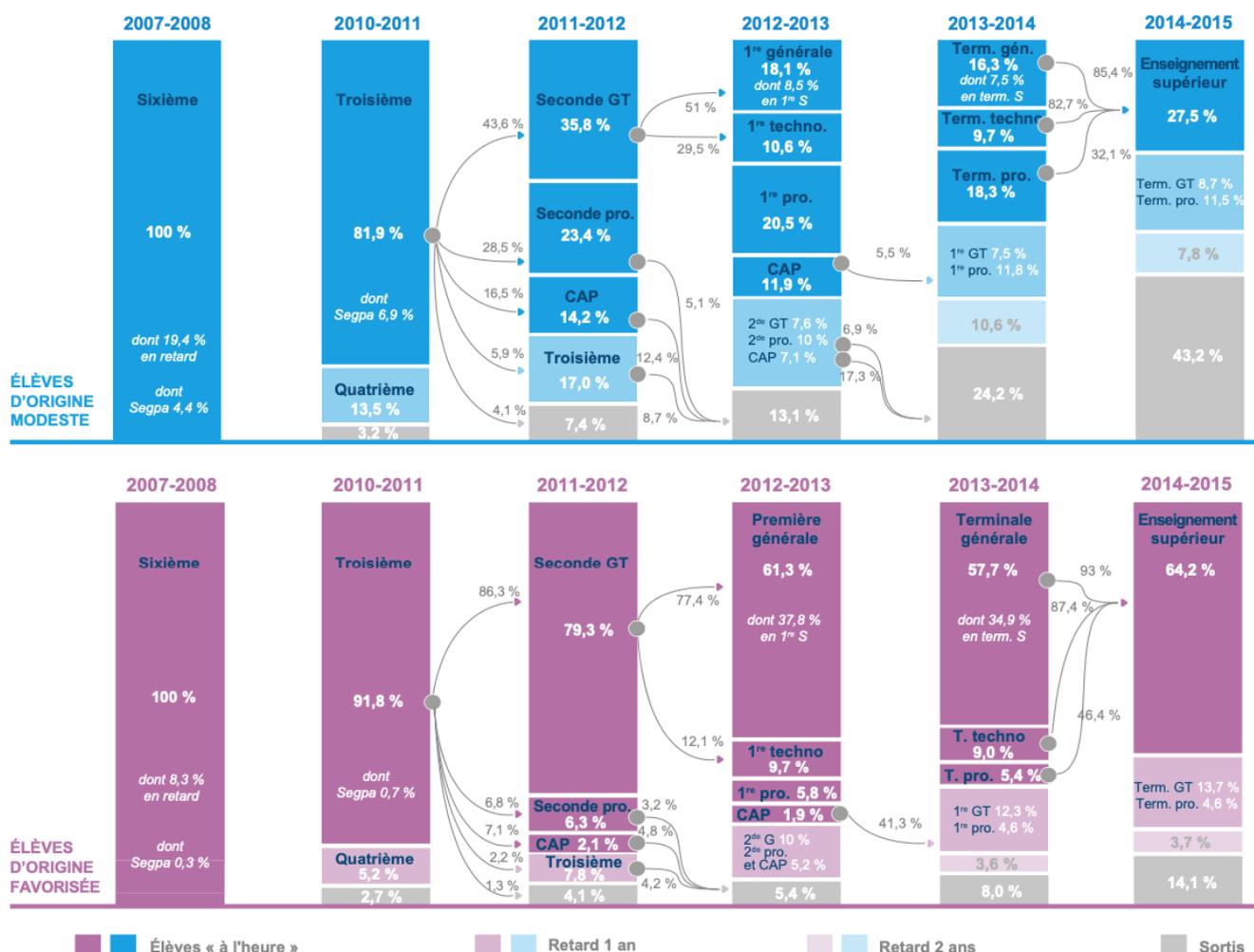
Segpa et prépa-pro ne sont pas les seuls accrocs à l'unicité du collège ni les seules formes de « pré-orientation ». À l'autre bout du spectre, différents parcours, en général destinés aux bons élèves, coexistent au sein des mêmes établissements : sections internationales et européennes, classes bilangues et classes à horaires aménagés (CHA) conduisent presque exclusivement à la voie générale du lycée. Leur composition sociale apparaît comme le reflet inversé de celle des « filières de relégation » évoquées plus haut, y compris lorsqu'ils sont proposés dans les établissements de l'éducation prioritaire. La corrélation entre le choix de ces parcours et les trajectoires ultérieures de réussite est manifeste. Les inégalités sociales qui s'y observent et qui ne sont pas le seul résultat du « niveau » à l'entrée en 6<sup>ème</sup> doivent donc être interrogées.

La surreprésentation des catégories sociales favorisées est tout aussi marquée en sections européennes ou de langues orientales (SELO) et, au sein de ces SELO, nettement plus prononcée pour les sections européennes anglais que pour les autres. Cet écart dans le poids relatif de chaque catégorie socioprofessionnelle peut s'élever jusqu'à 20 points. Comme pour les CHA, ces sections attirent les enfants les plus favorisés scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire : dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire, qui comptent 70 % à 75 % d'élèves boursiers, les sections européennes accueillent généralement moins de boursiers que le reste de l'établissement.

## Une décantation des inégalités à bas bruit

Les parcours de relégation et d'excellence demeurent marginaux. Ils ne concernent, par construction, qu'une minorité d'élèves, pour la plupart en grande ou très grande difficulté scolaire d'une part, aux très bons résultats de l'autre. Pour la grande majorité des élèves, les parcours au collège apparaissent, à première vue, assez homogènes – et même de plus en plus homogènes, du fait de la baisse des redoublements et de la diminution des classes spécialisées dans les années 2000. Pourtant, « un même parcours peut recouvrir des destins scolaires sensiblement différents » : des profils d'élèves aux destins inégaux se cristallisent pendant cette étape de la scolarité. Le collège unique ne scolarise pas toujours ses élèves ensemble, ni dans les mêmes établissements ni dans les mêmes classes, et cette absence de mixité contribue aux inégalités scolaires. De ce fait, l'orientation à la fin du collège, qui n'est évidemment pas le seul reflet des choix des élèves, n'est pas non plus uniquement celui des écarts de niveau ou de performances constatés en fin de 3<sup>ème</sup>.

Graphique 2 – Trajectoires comparées de la sixième à l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale



Version en vigueur depuis le 24 avril 2005

**Création Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 48 JORF 24 avril 2005**

La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.

## DOCUMENT 10

### Extrait du Référentiel des compétences professionnelles des personnels de direction BO 2002 Spécial n°1 du 03 Janvier Annexe 1

#### LES COMPÉTENCES REQUISES DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

##### Savoir administrer l'établissement

- connaître l'organisation générale de l'État, de l'éducation nationale, de l'établissement ;
- savoir identifier et reconnaître la hiérarchie des normes (politiques et administratives) ;
- connaître les champs de compétences du chef d'établissement et de chacun de ses interlocuteurs habituels ;
- connaître :
  - les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement ;
  - ses règles de fonctionnement budgétaire et financier.
- savoir apprécier les conditions de mise en jeu (d'exercice) de sa responsabilité.

##### Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement

- Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance :
  - des modes d'apprentissage des enfants et des adolescents ;
  - des comportements des jeunes et des adultes ;
  - des parcours des élèves, de leurs forces et potentialités, de la nature de leurs difficultés ;
  - des programmes d'enseignement, des référentiels ;
  - des grands objectifs qui y sont attachés.
- Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie (recteur, inspecteur d'académie, et leurs conseillers techniques) d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.

##### Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative

Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir :

- agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
- repérer les forces et les difficultés chez les personnels ;
- valoriser, encourager, aider ;
- évaluer la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir :

- analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ;
- créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
- écouter, prendre en compte les avis, négocier ;
- solliciter l'expertise ;
- déléguer (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
- décider.

Pour piloter un dispositif, savoir :

- fixer des objectifs ;
- analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;
- élaborer et mettre en œuvre des stratégies ;
- réguler (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;
- mesurer le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
- utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des outils statistiques simples.

Pour communiquer, savoir :

- organiser la concertation et les échanges d'information ;
- expliciter des politiques ;
- valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- communiquer en cas de crise.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce.