



Travail des toutes petites sections du réseau Georges Politzer de La Courneuve



Le travail personnel des élèves en dehors de la classe

27 mai 2016



SOMMAIRE

Introduction	3
Guide de lecture	5
Tableau des recommandations	6
Le travail personnel : pour qui ? pourquoi ?	10
Comment s'assurer de la réalisation efficace du travail personnel ?	15
Comment mettre en cohérence tous les acteurs éducatifs ?	20
Conclusion	25
Annexe 1. Les réseaux visités	27
Annexe 2. La charte de l'observatoire	28
Annexe 3. Protocole de visite de l'observatoire	29
Annexe 4. Listes des sigles utilisés	30
Annexe 5. L'accompagnement éducatif	31
Annexe 6. Le cahier de textes numérique	32
Annexe 7. Bibliographie	34
Annexe 8. Les membres de l'observatoire	38

INTRODUCTION

Inscrite dans la loi de refondation de l'École de la République et présentée en janvier 2014, la réforme de l'éducation prioritaire vise à réduire l'effet des inégalités sociales et territoriales sur les résultats scolaires et à favoriser la réussite de tous les élèves. Le travail personnel des élèves, notamment réalisé en dehors de la classe est l'un des facteurs de cette réussite. Il a donc paru légitime à l'Observatoire des Pratiques en Éducation Prioritaire de l'académie de Créteil d'en faire son objet d'étude pour l'année scolaire 2015-2016, et de proposer des réponses à la question suivante :

En éducation prioritaire, quelles pratiques seraient en mesure de rompre la courbe ascendante des inégalités ?

Cette question était déjà soulevée il y a douze ans dans le rapport de Dominique Glasman et il y a huit ans dans celui de l'IGEN, intitulé *Le travail des élèves en dehors de la classe* (consacré à l'école élémentaire).

Nouvelle instance de l'académie de Créteil, née le 9 octobre 2015, l'observatoire des pratiques en éducation prioritaire entend croiser les regards de personnes issues d'horizons professionnels relativement différents sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire de l'académie, afin, notamment, d'observer, de mutualiser, de valoriser certaines pratiques de terrain, et de générer une dynamique de questionnement parmi les acteurs et actrices éducatif(ve)s. L'observatoire propose des pistes opérationnelles d'amélioration, selon les pratiques présentées par le référentiel de l'éducation prioritaire.

Ses membres sont des cadres des services centraux ou académiques de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, des directeur(rice)s d'établissements du second degré, mais aussi des membres de fédérations de parents d'élèves ou de conseils départementaux.

Comment définir l'objet étudié dans ce rapport ?

Il se limite au travail explicitement demandé par les enseignant(e)s des écoles et collèges de REP et REP+, réalisé par les élèves en dehors du temps de classe. Sont exclus de l'étude les activités périscolaires, les cours particuliers, le « coaching scolaire » et toute modalité d'accompagnement à la scolarité ou d'accompagnement éducatif dès lors qu'elles ne répondent pas à la demande d'un(e) enseignant(e) inscrit(e) à l'emploi du temps de l'élève.

Sur ce thème ont été observés dix Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) de l'académie de Créteil, soit dix collèges têtes de réseaux et les écoles, maternelles et élémentaires qui y sont rattachées. Chaque réseau a fait l'objet d'une journée entière d'observation, en temps scolaire, effectuée par trois à cinq observateur(rice)s accompagné(e)s de la chargée de mission éducation prioritaire.

Ces réseaux ont été désignés par les DAASEN. Six sur les dix sont situés en Seine-Saint-Denis, en raison de l'importance relative de l'éducation prioritaire dans ce département. Deux sont localisés en Seine-et-Marne et deux dans le Val-de-Marne.

Selon un protocole de visite communiqué aux pilotes concerné(e)s (principaux et principales des collèges têtes de réseau, IEN, IA-IPR référent(e)s le cas échéant), les observateur(rice)s ont pu rencontrer les différents acteurs éducatifs : des personnels de direction, des professeur(e)s, des personnels non enseignants, des personnels en charge de la vie scolaire, des élèves et des parents d'élèves, des partenaires des collectivités territoriales, intervenant notamment au titre de la Politique de la Ville, des associations.

Les règles de déontologie de l'Observatoire ont été annoncées et respectées. Les observateur(rice)s ont fait preuve d'une écoute attentive des acteur(rice)s, en toute neutralité et impartialité. Il(Elle)s se sont engagé(e)s à respecter la libre expression de tous les interlocuteur(rice)s et la confidentialité des échanges.

Des écolier(e)s et collégien(ne)s ont été rencontré(e)s, interrogé(e)s et parfois observé(e)s pendant des séquences de cours. Les chef(fe)s d'établissement ont choisi des élèves de tous les niveaux scolaires. Certain(e)s étaient délégué(e)s de classe ou élu(e)s au conseil d'administration, mais les observateur(rice)s ont pu également s'entretenir avec des élèves ne participant pas aux instances. Tou(te)s les élèves auditionné(e)s ont parfaitement identifié les observateur(rice)s comme des personnes ne jouissant d'aucun pouvoir sur leur évaluation ou sur celle des différents personnels des réseaux.

OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Les parents rencontrés, n'ont pas été désignés nécessairement parmi les représentant(e)s élu(e)s aux conseils d'école ou d'administration, ni obligatoirement choisi(e)s parmi les membres des fédérations nationales. Des observateur(rices)s ont pu échanger avec des mères allophones en cours d'initiation au français.

Le travail de l'observatoire ne peut prétendre à la rigueur scientifique des travaux de recherche universitaires, menés à une échelle plus grande et sur une durée plus longue. Toutefois, il s'est efforcé de croiser systématiquement les points de vue de différentes personnes, usagers ou acteurs, à titres divers, du système éducatif.

OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

GUIDE DE LECTURE

Le tableau récapitulatif des recommandations est proposé.

En première colonne chaque recommandation s'exprime sous forme d'un objectif précisant ce que l'on veut atteindre dans le réseau.

La deuxième colonne indique des pistes d'actions opérationnelles qui pourront être complétées et commentées sur l'application en ligne.

Ce document de synthèse est destiné aux Réseaux de l'Éducation Prioritaire, qui pourront y trouver matière à réflexion et action en relation avec les axes de leur projet et en complémentarité avec les actions déjà en place.

Les fiches de recommandation

RECOMMANDATION N° 1

Des pratiques contradictoires des enseignants à l'école élémentaire et au collège.

Certains ne demandent jamais de travail personnel à faire en dehors de la classe.

Certains donnent du travail à réaliser en dehors de la classe quelle que soit la discipline.

Certains professeurs des écoles prescrivent du travail en dehors de la classe sauf en français et en mathématiques.

Ces différences désorientent les familles, notamment les plus éloignées de l'école, nombreuses en Éducation prioritaire.

Pour certains parents, il y a bien trop de devoirs. Ils ne sont pas toujours terminés après l'étude. Des enfants en rapportent encore à la maison à des parents harassés. Pour d'autres, les jeunes n'ont plus assez de travail personnel : les exigences s'abaissent de manière inquiétante.

Pour des enseignants notamment à l'école élémentaire, « les devoirs » accentuent les inégalités sociales. Pour des professeurs, on risque, à multiplier les demandes, de susciter des tricheries, l'utilisation de forums d'aide aux devoirs auxquels des collégiens ont effectivement parfois recours.

Mais des élèves restent attachés au travail personnel, une liberté selon une enfant que nous avons rencontrée. Faire ses devoirs lui permet de se soustraire un moment au groupe familial, d'avoir du temps pour soi. Pour d'autres, la charge du travail devient invivable au collège, notamment pour les élèves en classe CHAM ou CHAD.

Faut-il y renoncer ? La tentation existe. « Si les devoirs sont sources de conflit, on s'en donne plus ; si les devoirs ne sont pas faits, on s'en donne plus : ce ne sont pas de bonnes réponses », nous a dit un directeur d'école.

Une politique de réseau sur la question des devoirs, connue des familles et des élèves, et construite à partir des objectifs du projet de réseau

Certaines équipes ont une réponse collective et sont très attachées à ce que les élèves écrivent très régulièrement. C'est le cas d'une école observée où les parents, voire les enfants allophones sont très nombreux : l'écrit semble essentiel à l'enracinement des enfants.

Ainsi, l'équipe demande à chaque élève, dès le CE2, d'écrire dans un cahier journal des

apprentissages et en six ou sept lignes ce qu'il a appris – et non ce qu'il a fait. Dans la même école, et pour les classes de CE1 et CM, il y a périodiquement des lignes à lire, qui viennent du bibliobus ou de la bibliothèque de la classe. L'élève raconte alors dans un carnet ce qu'il se passe, les moments qu'il a aimés.

- **Dans la classe** : faire en sorte que chaque élève ait connaissance de ce qu'il doit faire chaque jour, des supports à utiliser de manière ritualisée.
- **Dans l'école ou l'établissement** : faire en sorte que chaque élève ait connaissance des exigences communes à toutes les classes ou à tous les niveaux.
- **Dans le réseau** : s'entendre sur ce qui est exigible ou pas, en fonction des difficultés perçues par les diagnostics et des objectifs réalisables. En faire un des thèmes de concertation/formation des temps inter-dégrés du réseau

Observatoire des pratiques en éducation prioritaire

Présentation des observations qui ont pu générer un questionnaire des observateurs (rices) les amenant à proposer une recommandation.

QR code qui renvoie vers la page de la recommandation sur le site.

Recommandation exprimée en objectif à atteindre pour le réseau.

Présentation de quelques observations qui ont pu guider la réflexion des observateurs(rices) dans les pistes d'actions proposées.

Pistes d'actions structurées en différents niveaux de mise en œuvre, la classe, l'école, l'établissement, le réseau, les instances départementales ou académiques. Ces pistes ont vocation à être enrichies sur le site académique.

TABLEAU DES RECOMMANDATIONS

Recommandations	Pistes d'actions
<p>1 Adopter une politique de réseau, connue des élèves et des familles, sur la question du travail personnel des élèves, élaborée à partir des objectifs du projet de réseau</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, les enseignant(e)s s'assurent que chaque élève a une connaissance claire de ce qui est attendu et pourquoi. • Dans l'école ou l'établissement, les enseignant(e)s s'entendent dès le début de l'année sur ce qui est exigible ou pas en matière de travail personnel des élèves, en fonction des difficultés perçues par les diagnostics et les objectifs réalisables. Une charte sur le travail personnel de l'élève et propre à l'école ou à l'établissement peut être rédigée. • Dans le réseau, la thématique du travail personnel des élèves en dehors de la classe est l'un des thèmes de concertation/formation des temps inter-degrés du réseau. Les préconisations du rapport de Jean-Paul Delahaye <i>Grande pauvreté et réussite scolaire</i> sont connues et mises en œuvre. <p>La politique de réseau sur le travail personnel des élèves engage l'ensemble de la communauté éducative, de la maternelle à la fin du collège.</p>
<p>2 Clarifier institutionnellement le cadre et les modalités du travail personnel des élèves en dehors de la classe dans les réseaux de l'éducation prioritaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau académique, une note académique définit notamment ce que l'institution assigne comme sens au terme « devoir ». Ce document s'accompagne d'exemples de contenus pédagogiques et de modalités de travail, relayés sur le site académique, afin d'informer tou(te)s les acteur(rice)s de la communauté éducative et les partenaires de l'éducation nationale. Cette information fait l'objet d'une diffusion large et diversifiée.
<p>3 Recentrer le travail personnel des élèves sur les apprentissages en les aidant à développer leur autonomie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, apprendre aux élèves à faire le point chaque jour sur ce qu'ils ont appris, à mémoriser selon des méthodes qui prennent en compte notamment les apports des neurosciences ; consacrer du temps en classe à l'aide méthodologique ; faire de l'identification et du traitement de l'erreur des leviers de progrès et de réussite. • À l'école ou dans l'établissement, dédier des <u>personnes</u> (professeur(e)s documentalistes, AED, PDMQDC, etc, ...), des <u>dispositifs</u> (IPE, AP, APC, accompagnement éducatif, « études »), et des <u>lieux</u> (bibliothèque d'école, CDI, salles informatiques) au travail personnel et au développement des compétences du domaine 2 du socle (« les méthodes et outils pour apprendre »). • Dans le réseau, organiser des formations sur l'apport des neurosciences à la connaissance des processus d'apprentissage et de mémorisation. Diffuser largement les outils et méthodes favorisant l'autonomie des élèves.
<p>4 Mieux articuler le travail fait dans la classe avec le travail personnel en dehors de la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, créer un espace numérique partagé spécifique à chaque classe où puissent être déposées des ressources validées enrichissant le cours et permettant aux élèves de mieux comprendre les notions vues ou à voir dans le cours. • Dans l'école ou l'établissement, réfléchir collectivement (par équipes disciplinaires ou éducatives) à la manière dont un apprentissage pourra être partagé avec les parents. Se doter d'un équipement suffisant - sans compter sur celui des familles - pour mutualiser des ressources, notamment des capsules vidéos ou d'autres documents mis à disposition sur le site du ministère de l'Éducation nationale pour anticiper ou prolonger un cours. • Dans le réseau, travailler en inter-cycles pour organiser, à partir des difficultés identifiées, une utilisation progressive des ressources mutualisées entre les écoles et le collège du réseau.

Recommandations	Pistes d'actions
<p>5 S'assurer que l'élève sait et comprend ce qui est attendu de lui en termes de modalités et d'enjeux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, au collège, tenir à jour le cahier de texte numérique et s'assurer que les élèves conservent un cahier de textes papier. À l'école comme au collège, chaque enseignant veille à en valoriser la tenue et peut en différencier l'approche. • Dans l'école ou l'établissement, mener une réflexion autour des consignes relatives au travail personnel de l'élève. S'entendre sur la manière de formuler les attendus (en termes d'objectifs d'apprentissage plutôt que de tâches à réaliser). • Dans le réseau, s'accorder dans le collège sur des rituels de tenue et d'utilisation du cahier de textes numérique. S'assurer des équipements nécessaires et de leur bon fonctionnement pour en permettre la consultation sur place par les collégiens.
<p>6 Prendre en compte l'organisation et les lieux de travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, proposer des espaces spécifiques : coin bibliothèque, espace numérique de recherche dans toutes les classes des écoles et du collège. • Dans l'école ou l'établissement, ouvrir le CDI, si possible après 17h30 et le mercredi après-midi. Organiser des tutorats en fonction des besoins au sein des espaces dédiés. Proposer au collège de petites salles au calme, annexes du CDI destinées à la lecture individuelle ou au travail en petits groupes. Réserver au travail des salles de permanence en nombre suffisant et pour un nombre raisonnable d'élèves avec AED et équipement pour consulter l'ENT. Si possible, tenir disponible une petite salle où apprendre en oraisant. Développer l'idée d'une permanence avec un ou des enseignant(e)s disponibles, capables de répondre à différentes demandes des élèves selon des horaires et des thématiques indiqués (heures sciences, heures français, heures mathématiques, heures arts et musique, ...). Distinguer explicitement les salles où l'on travaille de celles où l'on peut discuter. • Dans le réseau, développer les partenariats avec les bibliothèques, les médiathèques de quartier.
<p>7 Valoriser à la fois le travail du groupe - classe et de l'individu - élève</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, tout travail personnel, qu'il soit individuel ou collectif, est en lien direct avec les apprentissages faits en classe. L'intégralité du travail personnel demandé est visée et corrigée. Les élèves qui réalisent régulièrement le travail, quel qu'en soit le résultat, sont valorisés. • Dans l'école ou l'établissement, le travail personnel de l'élève est réfléchi en équipes disciplinaires, interdisciplinaires (au collège), par niveau de classe (école et collège). Des situations variées sont élaborées et tiennent compte de la différenciation pédagogique. Si un travail collectif est demandé, l'enseignant(e) s'assure que tout est mis en œuvre pour que les élèves puissent effectuer le travail (documents, lieux mis à disposition). Les travaux collectifs sont valorisés, exposés. • Dans le réseau, mettre en place une formation en neurosciences affectives afin de tenir compte du lien entre la motivation et la réussite.
<p>8 Développer l'usage du numérique au service du travail personnel de l'élève en dehors de la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, au collège, utiliser des outils numériques de réseau (forum de l'ENT, compte Twitter de classe, email de classe...) pour échanger sur le travail personnel entre les élèves et avec les enseignants. • Dans l'école ou l'établissement, concevoir en équipes des mises en situation qui permettent aux élèves de produire des ressources mutualisables, consultables au CDI ou autres salles dédiées. Sélectionner des ressources numériques pertinentes, en lien avec les activités faites en classe, à communiquer aux familles et aux élèves pour prolonger les cours ou les anticiper pendant les congés scolaires. • Dans le réseau, créer une plateforme de cours et exercices en ligne à partir des productions d'écologiste(s) ou collégien(ne)s (pages de cahiers, exemples de copies d'élèves annotées...). Les proposer à tou(te)s les élèves comme ressources ou exemples de mises en œuvre, utiles notamment dans le cadre d'une révision de contrôle.

Recommandations	Pistes d'actions
<p>9 Donner aux familles une lisibilité sur le travail personnel des élèves, ses attendus, ses visées d'apprentissage et son évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, pour les parents, des journées « classes ouvertes en activité » sont organisées sur le temps scolaire et sur le temps de l'accompagnement éducatif. • Dans l'école ou l'établissement, des espaces parents sont prévus. Les parents sont invités régulièrement pour prendre connaissance du travail de leurs enfants et échanger avec les équipes. Organisées hors des temps dévolus à l'information sur l'évaluation, des actions d'information permettent aux parents d'aider leurs enfants au quotidien et de comprendre les attentes scolaires. Le travail personnel est explicité et évoqué dans le règlement intérieur. Une formation à l'utilisation de l'ENT est proposée aux parents. • Dans le réseau, les réunions de rentrée préparées en équipe donnent de la lisibilité sur l'organisation d'une journée de classe, sur le personnel qui y travaille et les enseignements.
<p>10 Établir un lien étroit avec les partenaires de l'école qui proposent de l'aide au travail personnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, envisager une interaction entre les aidant(e)s du réseau et les intervenants extérieurs à la fin de chaque trimestre afin de clarifier des attendus pédagogiques et mettre en cohérence toutes les initiatives. • Dans l'école ou l'établissement, s'assurer que le travail personnel hors la classe est réalisable par l'élève selon ses propres moyens. Organiser une présentation du socle commun, à destination des aidant(e)s non enseignant(e)s du réseau et des associations qui proposent une aide au travail personnel, pour expliciter les attendus de fin de cycle, faire connaître des critères d'évaluation (rédaction d'un document cadre). • Dans le réseau, convier les partenaires identifiés au comité de pilotage du réseau afin d'améliorer la concertation entre les différents acteur(rices) (dont ceux de l'éducation nationale) liés dans un Projet Éducatif Territorial (PEDT), à l'initiative de la collectivité territoriale concernée.
<p>11 Intégrer le thème du travail personnel de l'élève aux formations initiale et continue des personnels enseignants, de vie scolaire et d'encadrement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À l'ESPÉ, assurer un enseignement qui aide à mieux comprendre les enjeux et les particularités de l'éducation prioritaire. Renforcer la formation initiale en sciences psychosociales. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, la gestion de la classe feront l'objet d'analyses de situation et de propositions d'action avec des acteur(rice)s de terrain. • Au niveau départemental et académique, mettre en place des formations de formateur(rice)s (académiques, tuteurs, CPC, MF) sur le travail personnel de l'élève. • Dans l'école ou l'établissement, consacrer des temps de concertation à la question du travail personnel des élèves ; les AP et AED y seront associés. Les échanges de pratiques et d'observations mutuelles pourront porter sur l'exploitation en classe du travail personnel des élèves. • Dans le réseau, un travail collégial intégrant les professeur(e)s nouvellement nommé(e)s contribuera à rendre opérationnelle la politique du réseau concernant le travail personnel de l'élève. Cette question sera abordée lors des entretiens entre les professeur(e)s stagiaires et les formateur(rice)s et par les corps d'inspections.
<p>12 Faire de la question du travail personnel des élèves un thème commun à tous les personnels éducatifs des réseaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la classe, renseigner systématiquement les cahiers de classe et de textes (numérique ou papier). Ils sont les outils de liaison entre les différent(e)s acteur(rice)s de la communauté éducative. • Dans l'école et l'établissement, la réflexion sur le travail personnel de l'élève prend en compte la complémentarité des différents acteur(rice)s éducatif(ve)s ; des salles dédiées au travail personnel sont aménagées. • Dans le réseau, mener des enquêtes régulières auprès des élèves et des familles pour mieux comprendre les enjeux et les difficultés du travail personnel et ajuster la politique du réseau dans cette mesure.

THÈME 1

LE TRAVAIL PERSONNEL : POUR QUI ? POURQUOI ?

RECOMMANDATION N° 1

Des pratiques des enseignant(e)s sont contradictoires à l'école élémentaire et au collège.

Certain(e)s ne demandent jamais de travail personnel à faire en dehors de la classe.

Certain(e)s donnent du travail à réaliser en dehors de la classe dans toutes les disciplines.

Certain(e)s professeur(e)s des écoles prescrivent du travail en dehors de la classe sauf en français et en mathématiques.

Ces différences désorientent les familles, notamment les plus éloignées de l'école, nombreuses en éducation prioritaire.

Pour certains parents, il y a bien trop de devoirs. Ils ne sont pas toujours terminés après l'étude. Des enfants en rapportent encore à la maison à des parents parfois exténués. D'autres familles estiment que les jeunes n'ont plus assez de travail personnel et que les exigences s'abaissent de manière inquiétante.

Pour des enseignant(e)s notamment à l'école élémentaire, « *les devoirs* » accentueraient les inégalités sociales. Pour certain(e)s professeur(e)s, on risque, à multiplier les demandes, de susciter des tricheries, l'utilisation de forums d'aide aux devoirs auxquels des collégien(ne)s ont effectivement parfois recours.

Mais des élèves restent attaché(e)s au travail personnel, perçu comme un espace de liberté par une enfant que nous avons rencontrée. Faire ses devoirs lui permet de se soustraire un moment au groupe familial, d'avoir du temps pour elle. Pour d'autres, la charge de travail devient trop lourde au collège, notamment pour les élèves en classe à horaire aménagé (danse ou musique).

Faut-il y renoncer ? La tentation existe. « *Si les devoirs sont sources de conflits, on n'en donne pas, si les devoirs ne sont pas faits, on n'en donne plus : ce ne sont pas de bonnes réponses* », nous a dit un directeur d'école.



Adopter une politique de réseau, connue des élèves et des familles, sur la question du travail personnel des élèves, élaborée à partir des objectifs du projet de réseau

Certaines équipes ont une réponse collective et sont très attachées à ce que les élèves écrivent très régulièrement. C'est le cas d'une école observée où les parents, voire les enfants allophones sont très nombreux : l'écrit semble essentiel à l'enracinement des enfants.

Ainsi, l'équipe demande à chaque élève, dès le CE2, de tenir un « journal des

apprentissages » et d'écrire chaque soir en six ou sept lignes ce qu'il a appris dans la journée – et non ce qu'il a fait. Dans la même école, et pour les classes de CE au CM, il y a périodiquement des livres à lire, qui viennent du bibliobus ou de la bibliothèque de la classe. L'élève raconte alors dans un carnet ce qu'il s'y passe, les passages du livre qu'il a aimés.

- **Dans la classe** : les enseignant(e)s s'assurent que chaque élève a une connaissance claire de ce qui est attendu et pourquoi.
- **Dans l'école ou l'établissement**, les enseignant(e)s s'entendent dès le début de l'année sur ce qui est exigible ou pas en matière de travail personnel des élèves, en fonction des difficultés perçues par les diagnostics et les objectifs réalisables. Une charte sur le travail personnel de l'élève et propre à l'école ou à l'établissement peut être rédigée.
- **Dans le réseau** : la thématique du travail personnel des élèves en dehors de la classe est l'un des thèmes de concertation/formation des temps inter-degrés du réseau. Les préconisations du rapport de Jean-Paul Delahaye *Grande pauvreté et réussite scolaire* sont connues et mises en œuvre.

La politique de réseau sur le travail personnel des élèves engage l'ensemble de la communauté éducative, de la maternelle à la fin du collège.

RECOMMANDATION N° 2

La parution en 2009 de la circulaire de simplification administrative n° 2009-185 du 7-12-2009 (<http://www.education.gouv.fr/cid50060/meng0926957c.html>) a abrogé 1071 circulaires de l'Éducation nationale, notes de service et instructions « *devenues obsolètes* ». Depuis cette date, il ne semble pas exister de texte réglementaire traitant de la question des devoirs à la maison. Cependant, on trouve à l'adresse : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F21842>, une information qui indique qu'à l'école élémentaire « *un enseignant peut donner à ses élèves un travail oral (lecture ou recherche par exemple), ou des leçons à apprendre à la maison. Il doit éviter de donner à faire à ses élèves un travail écrit à la maison.*

Un enseignant qui donne un travail à faire à la maison doit vérifier qu'il a été réalisé. ». Sur le site du ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>, sans référence réglementaire, un texte reprend le précédent tout en évoquant l'aide aux devoirs et aux leçons proposée en accompagnement éducatif.

Des maître(sse)s considèrent donc qu'aucun devoir écrit ne doit être donné à faire après la classe. Mais un exercice d'application est-il un devoir écrit ? Réécrire des mots pour les mémoriser est-ce un devoir écrit ? Certain(e)s enseignant(e)s considèrent que oui, et le feront faire en classe.

D'autres considèrent qu'un exercice « crayon en main » peut être réalisé en dehors de la classe. En cela, ils se réfèrent consciemment ou non à la circulaire (abrogée) de 1956. Elle interdisait les devoirs écrits en dehors de la classe à l'école élémentaire et indiquait que « *(l)e mot devoir doit être entendu dans sa définition courante. Le « devoir » se distingue de « l'exercice » en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur le champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et « au propre » utiles à sa formation - à celle de son esprit comme à celle de son caractère (...)* ». On peut donc prescrire des exercices d'application, mais pas des explications de texte à l'école élémentaire.

Des enseignant(e)s, cependant, demandent à des familles des autorisations signées à prescrire des exercices ou autres écrits aux enfants. « *Quand on donne du travail, on est une bonne maîtresse* », résume une enseignante.

En collège, il n'y a pas de discours réglementaire concernant le travail personnel en dehors de la classe. Or, on sait qu'en éducation prioritaire les conditions de sa réalisation dans des milieux sociaux très défavorisés peuvent être problématiques.



Clarifier institutionnellement le cadre et les modalités du travail personnel des élèves en dehors de la classe dans les réseaux de l'éducation prioritaire

Les élèves décrivent avec fierté les étapes des apprentissages lorsqu'ils les ont identifiées en fonction du travail personnel demandé : relecture, mémorisation de mots en CP, tables

d'opérations en CE, multiplication à plusieurs chiffres et grammaire en CM, leçons de sciences et d'histoire plus régulières en 6^{ème} 5^{ème}, et beaucoup de rédaction en 4^{ème}-3^{ème}

- **Une note académique** définit notamment ce que l'institution assigne comme sens au terme « devoir ».

Ce document s'accompagne d'exemples de contenus pédagogiques et de modalités de travail, relayés sur le site académique, afin d'informer tou(te)s les acteur(rice)s de la communauté éducative et les partenaires de l'éducation nationale. Cette information fait l'objet d'une diffusion large et diversifiée.

RECOMMANDATION N° 3

Certains exercices, notamment des rédactions, peuvent être demandés pour gérer l'hétérogénéité ou « *pour se faire aider* » ; à qui le travail est-il alors délégué ? Quel en est le principal bénéficiaire ?

Un devoir est parfois conçu comme un « *rattrapage* » d'une semaine de cours manquée pendant le stage de 3^{ème} : qui en bénéficie ?

Du travail est parfois commandé pour « *compenser* » du temps perdu en chahut ou désordre en classe : la sanction est collective. Le sentiment d'injustice est très fortement ressenti par les familles et les élèves, notamment les plus paisibles ou les plus en difficultés. L'effort intellectuel est alors assimilé à une punition. Et la confusion est

préjudiciable aux apprentissages, au professeur et à l'École.

D'autres moments sont difficiles pour les élèves, lorsque l'enseignant(e) corrige « *sans s'intéresser ou écouter comment on a fait l'erreur* », « *intimide* », « *coupe la parole* », impose la correction, fait de l'erreur, une faute, avec toute la connotation morale que cache ce mot. Celui qui la commet risque d'y être assimilé (et parfois pour longtemps), de devenir « *mauvais* ». En ayant pris le risque d'apprendre, il a perdu la sécurité que lui aurait assurée une attitude passive face à l'apprentissage.



Recentrer le travail personnel des élèves sur les apprentissages en les aidant à développer leur autonomie

Certains parents donnent à leurs enfants des méthodes d'apprentissage des leçons, par exemple en 6^{ème}, épeler les mots nouveaux, réciter par cœur et réécrire ce qui est mal connu, chercher le sens des mots dans le dictionnaire. Des élèves témoignent avec fierté de moments où des professeur(e)s ont expliqué comment apprendre selon « *plusieurs façons* » : lire plusieurs fois, puis réciter, lire puis répondre à des questions, apprendre par cœur, « *comme une poésie* », réécrire.

Plus les élèves ont reçu en classe et expérimenté précocement des méthodes d'apprentissage émanant de leurs enseignant(e)s, et plus ils sont innovants au

collège pour trouver celles qui leur conviennent le mieux. Une élève de 3^{ème} dont les parents ne parlent pas le français s'enregistre pour se réécouter sur le chemin de l'école. Un autre apprend par mots-clés, rédige des phrases avec, ne révise pas la veille d'une évaluation, et a réussi son brevet blanc.

Plus l'élève apprend à considérer ses erreurs comme des leviers de progrès, des passages incontournables et formateurs, parce que son professeur les utilise comme telles et avec intérêt, pour mieux réexpliquer, et plus l'élève se sent en sécurité pour aborder de nouveaux apprentissages dans toutes les disciplines.

- **Dans la classe**, apprendre aux élèves à faire le point chaque jour sur ce qu'ils ont appris, à mémoriser selon des méthodes qui prennent en compte notamment les apports des neurosciences ; consacrer du temps en classe à l'aide méthodologique ; faire de l'identification et du traitement de l'erreur des leviers de progrès et de réussite.
- **À l'école ou dans l'établissement**, dédier des personnes (professeur(e)s documentalistes, AED, PDMQDC, etc. ...), des dispositifs (IPE, AP, APC, accompagnement éducatif, « études »), et des lieux (bibliothèque d'école, CDI, salles informatiques) au travail personnel et au développement des compétences du domaine 2 du socle (« les méthodes et outils pour apprendre »).
- **Dans le réseau**, organiser des formations sur l'apport des neurosciences à la connaissance des processus d'apprentissage et de mémorisation. Diffuser largement les outils et méthodes favorisant l'autonomie des élèves.

RECOMMANDATION N° 4

Des élèves ne font pas leur travail parce que, pour eux, il n'a pas de sens (pas de direction, de signification). Ils ne voient pas le lien entre le travail mené en classe et le travail personnel demandé en dehors de la classe.

Certains travaillent peu sans y voir d'autre intérêt que l'évaluation qui suivra.

D'autres attendent beaucoup, et davantage de l'école. En cours de français, un élève souhaiterait réfléchir, débattre, faire de la philosophie à partir de questions comme « *quel*

est le contraire de l'amour : la haine ou l'indifférence ? ». L'école proposerait trop d'exercices routiniers, ne donnerait pas assez l'occasion d'argumenter sur la vie elle-même.

Nourrir les élèves les plus appétent(e)s est peu évoqué par les enseignant(e)s, ou présenté comme une difficulté. Des élèves recherchent seul(e)s des ressources et des explications sur internet. D'autres ont des parents qui ne comprennent pas bien ce qui est fait à l'école.



Mieux articuler le travail fait dans la classe avec le travail personnel en dehors de la classe

Un élève d'une classe ULIS a chaque jour l'occasion de parler de l'école à ses parents. Son maître demande que chaque soir le cartable et le cahier soient ouverts à la maison. C'est devenu un rituel : l'instituteur l'a expliqué aux parents. L'enfant leur lit des mots déjà entendus en classe.

Dans une autre école, où près de la moitié des parents sont allophones, le « journal des apprentissages » est un trait d'union entre les enfants, les maître(sse)s et les familles. Les élèves y écrivent chaque soir après les cours ce qu'ils ont appris. À la maison, ce cahier est lu volontiers à la famille, avant de l'être en classe le lendemain matin « *pour que la maîtresse sache* » ce qui a été compris ou non.

En aide pédagogique complémentaire, des écolier(e)s en fortes difficultés préparent une

leçon. En classe, ensuite ils sont interrogés avec succès et valorisés. Ils ont compris, peuvent réexpliquer. Ils sont devenus des précurseurs. Leur étayage scolaire et psychologique est renforcé.

Des collégien(ne)s évoquent avec enthousiasme un blog où un professeur dépose des documents utiles au cours, à son anticipation ou à son prolongement. Un pilote, un enseignant évoquent avec intérêt une expérience de ce type mais elle a tourné court faute d'équipement (ENT instable, connexions insuffisantes des familles).

D'autres ont apprécié pouvoir échanger avec des adultes ou des camarades, à propos des explications reçues en classe après les attentats du 13 novembre 2015. Pour quelques-uns, une professeure documentaliste organise des « *moments philo* » au CDI.

- **Dans la classe**, créer un espace numérique partagé spécifique à chaque classe où puissent être déposées des ressources validées enrichissant le cours et permettant aux élèves de mieux comprendre les notions vues ou à voir dans le cours.
- **Dans l'école ou l'établissement**, réfléchir collectivement (par équipes disciplinaires ou éducatives) à la manière dont un apprentissage pourra être partagé avec les parents. Se doter d'un équipement suffisant - sans compter sur celui des familles - pour mutualiser des ressources, notamment des capsules vidéos ou d'autres documents mis à disposition sur le site du ministère de l'Éducation nationale pour anticiper ou prolonger un cours.
- **Dans le réseau**, travailler en inter-cycles pour organiser, à partir des difficultés identifiées, une utilisation progressive des ressources mutualisées entre les écoles et le collège du réseau.

THÈME 2

COMMENT S'ASSURER DE LA RÉALISATION EFFICACE
DU TRAVAIL PERSONNEL ?

RECOMMANDATION N° 5

Des parents, des AED en témoignent. L'élève n'a pas eu le temps de noter le travail demandé. Il a été dicté en fin de séance, « *en catastrophe* », alors que la sonnerie a parfois déjà retenti. Ou bien l'élève n'a pas voulu écrire sur son cahier de textes. Le travail demandé figure sur l'ENT : voilà un alibi pour ne pas noter les devoirs à faire. Pourtant les élèves, hormis quelques collégien(ne)s très sérieux, le consultent peu, comme les parents qui le visent avant tout pour les absences et pour les notes. Les élèves ont encore un cahier de textes papier ou un agenda mais des professeur(e)s n'indiquent pas leur préférence entre les deux et ne surveillent pas leur tenue. « *Apprendre la leçon* », écrit-on souvent. Mais la demande est floue pour de nombreux élèves. Tout apprendre par cœur, voilà l'assurance contre l'incertitude. Des parents le

recommandent. Il n'est pas question, dans les milieux populaires, de ménager sa peine. Pourtant, ces conseils sont parfois contredits par une « *mauvaise note* », ce qui provoque, aux dires d'une enseignante « *un conflit de loyauté* » pour l'élève, confronté à des demandes contradictoires. Ou bien, il ressent un sentiment d'injustice, et dans tous les cas, une insécurité nuisible aux apprentissages.

Parfois, il est question de « *repérer les gérondifs* ». Mais « *comment faire pour repérer ?* ». Un collégien nous a dit son désarroi.

L'élève se jette dans la tâche, fera quelque chose quand même. Il ne comprend pas bien les attentes de l'école. Des AED le constatent chaque jour.



S'assurer que l'élève sait et comprend ce qui est attendu de lui en termes de modalités et d'enjeux

Le cahier de textes est complété en début d'heure.

Un professeur projette sa version numérique au tableau. Une autre prépare le texte à noter et le confie à un(e) écolier(e) qui devra l'écrire sur le blog de classe. Y est indiqué ce qui est à savoir réciter par cœur, les notions, ou fragments de leçons à pouvoir réutiliser en faisant ses propres phrases, ce que l'on doit savoir refaire (des opérations), ou raconter à

l'oral ou à l'écrit, comme on raconterait une histoire.

Une enseignante construit avec ses collégien(ne)s les outils de l'aide au travail personnel, notamment des fiches de révision. Ensemble, ils questionnent la leçon. S'ils devaient fabriquer l'évaluation, quelles questions poseraient-ils ?

- **Dans la classe**, au collège, tenir à jour le cahier de texte numérique et s'assurer que les élèves conservent un cahier de textes papier. À l'école comme au collège, chaque enseignant veille à en valoriser la tenue et peut en différencier l'approche.
- **Dans l'école ou l'établissement**, mener une réflexion autour des consignes relatives au travail personnel de l'élève. S'entendre sur la manière de formuler les attendus (en termes d'objectifs d'apprentissage plutôt que de tâches à réaliser).
- **Dans le réseau**, s'accorder dans le collège sur des rituels de tenue et d'utilisation du cahier de textes numérique. S'assurer des équipements nécessaires et de leur bon fonctionnement pour en permettre la consultation sur place par les collégiens.

RECOMMANDATION N° 6

Le temps passé à réaliser le travail personnel est souvent jugé trop long par certains personnels, enseignants ou non, par de nombreux parents ou élèves. Selon une directrice d'école, il dure de dix minutes, dans les petites classes, à une heure à la fin du Cours Moyen. « *C'est trop de temps passé la tête dans les livres* », dit une mère.

Les collégien(ne)s annoncent des temps de travail personnel en dehors de la classe qui vont de 5 minutes à 2 heures. Mais ces temps de travail ne sont pas toujours proportionnels au niveau : pour certains, la durée s'effondre passée la classe de 5^{ème}. Le collègue les déçoit et s'accompagne d'une certaine nostalgie de l'école primaire, quand il y avait « *moins de profs* ». Pour d'autres, la recherche et la rédaction argumentée prennent de plus en plus de temps. En 3^{ème}, il faut « *2 à 3 heures par rédaction* », nous dit un élève, et il y en a une par semaine dans sa classe.

La charge de travail est mal répartie, excessive avant les conseils de classe. Rares sont les enseignant(e)s qui en tiennent compte quand ils consultent l'ENT et tous estiment un temps de travail nécessaire et raisonnable pour leur discipline. Faible en temps scolaire dans un

réseau, la charge de travail personnel est plus forte pendant les vacances. Est-ce pertinent ?

« *Je n'arrive pas à travailler chez moi* ». Peu d'élèves en conviennent. C'est pourtant très vraisemblable. La concurrence des loisirs, passions ou distractions, la pratique sportive intensive amputent le temps disponible, et aussi les « *chats* » et utilisation des réseaux sociaux. Un principal témoigne : des élèves y passeraient 3 à 4 heures chaque soir, faisant fi de l'interdiction à détenir des « *profils Facebook* » avant l'âge de 13 ans. Des familles le tolèrent, ce dont témoigne un chef d'établissement. Leur enfant ne doit pas être « *marginalisé* ». D'autres subissent le manque de ressources, des conditions de logement difficiles (appartements suroccupés, vétustes, chambres d'hôtel, squats) dans des quartiers où règnent l'insécurité, voire des trafics illicites. Le manque de quiétude personnelle est éprouvant, la composition familiale parfois instable, le soin à la fratrie prenant. Très éloignés de l'école, des parents estiment ne manquer de rien, avoir tous les livres nécessaires à la maison.



Prendre en compte l'organisation et les lieux de travail

Au collège, une professeure d'histoire - géographie laisse du temps en fin de cours pour réviser, et ne donne plus de travail au-delà. En mathématiques, des enseignants donnent un ou deux exercices d'application qui doivent prendre 15 à 20 minutes au collège. Au-delà de 30 minutes, un professeur conseille à l'élève de renoncer : il aura un devoir de substitution.

Des collégien(ne)s ne comptent plus leur temps de travail personnel dès lors qu'ils sont en groupe. Ils apprécient les médiathèques urbaines, la disponibilité des documentalistes, la richesse des fonds multimédia. D'autres élèves passent beaucoup de temps au CDI et aimeraient le faire visiter à leurs camarades qui l'ignorent ou le mésestiment.

- **Dans la classe**, proposer des espaces spécifiques : coin bibliothèque, espace numérique de recherche dans toutes les classes des écoles et du collège.
- **Dans l'école ou l'établissement**, ouvrir le CDI, si possible après 17h30 et le mercredi après-midi. Organiser des tutorats en fonction des besoins au sein des espaces dédiés. Proposer au collège de petites salles au calme, annexes du CDI destinées à la lecture individuelle ou au travail en petits groupes. Réserver au travail des salles de permanence en nombre suffisant et pour un nombre raisonnable d'élèves avec AED et équipement pour consulter l'ENT. Si possible, tenir disponible une petite salle où apprendre en oralisant. Développer l'idée d'une permanence avec un ou des enseignant(e)s disponibles, capables de répondre à différentes demandes des élèves selon des horaires et des thématiques indiqués (heures sciences, heures français, heures mathématiques, heures arts et musique, ...). Distinguer explicitement les salles où l'on travaille de celles où l'on peut discuter.
- **Dans le réseau**, développer les partenariats avec les bibliothèques, les médiathèques de quartier.

RECOMMANDATION N° 7

Dans la plupart des réseaux observés, des élèves ne font pas le travail demandé parce que la motivation leur fait défaut.

Elle semble diminuer après l'école primaire évoquée parfois avec nostalgie. « *On a moins de plaisir à travailler que quand on était petit* ». Des élèves s'interrogent : les enseignant(e)s ont-ils changé, les difficultés ont-elles augmenté ?

Le travail n'est plus fait aussi assidûment au collège, seulement par un quart des élèves nous dit un professeur dans un réseau, par une moitié, passée la classe de 5^{ème}, nous dit-on dans un autre. « *La classe ne peut pas avancer sur le cours comme prévu et on doit refaire en classe* » dit un enseignant.

L'individu - élève vit moins mal qu'autrefois le moment du contrôle du travail. Celui qui réalise toujours le travail personnel demandé n'est pas nécessairement valorisé, même s'il donne des gages de bonne volonté (par ex. un recopiage de leçon) alors qu'il n'a pas su traiter un exercice. Celui qui n'a pas pu ou n'a pas voulu travailler « (...) *n'obtient pas de zéro, mais une punition, par exemple du recopiage deux ou trois fois* », ou bien réécrire la correction avant de refaire un travail. Mais le devoir sanction n'est pas systématiquement relevé (et il en va de même quand on a travaillé en exclusion). Puni(e), l'élève risque de n'être plus pris(e) en considération et d'en concevoir de l'inquiétude.



Valoriser à la fois le travail du groupe - classe et de l'individu - élève

Du (De la) professeur(e) pour le(a)quel(le) on « *faisait tout* » ce qui était demandé, en y « *mettant du cœur* », des élèves gardent un souvenir très vif. L'enseignant(e) était impressionnant(e) par sa maîtrise (de soi, de la discipline enseignée), détendu(e), capable de plaisanter et de remettre au travail, disponible et accessible. Il(Elle) a pu donner son adresse électronique : « *ça fait une différence, ça montre qu'il a confiance* ».

Un enseignant de langue organise le cours comme une chorale. Une vidéo est analysée, extrait après extrait. Question posée, réponse de quelques-uns, rite gestuel (temps mort)

pour demander une correction de prononciation, reprise du corrigé, reprise chorale. Le travail personnel sera la reprise d'une exaltante scansion collective. Le groupe chante la langue. La grammaire suit, apprise dans la foulée, sera à revoir de la même façon. Une inspectrice propose de jouer à l'interview : un élève à l'aise est l'interviewé ; l'élève le plus faible est le journaliste et a droit à ses notes. Régulièrement, on intervertit les rôles. On peut aussi préparer des questions en commun et réviser encore les évaluations écrites.

- **Dans la classe**, tout travail personnel, qu'il soit individuel ou collectif, est en lien direct avec les apprentissages faits en classe. L'intégralité du travail personnel demandé est visée et corrigée. Les élèves qui réalisent régulièrement le travail, quel qu'en soit le résultat, sont valorisés.
- **Dans l'école ou l'établissement**, le travail personnel de l'élève est réfléchi en équipes disciplinaires, interdisciplinaires (au collège), par niveau de classe (école et collège). Des situations variées sont élaborées et tiennent compte de la différenciation pédagogique. Si un travail collectif est demandé, l'enseignant(e) s'assure que tout est mis en œuvre pour que les élèves puissent effectuer le travail (documents, lieux mis à disposition). Les travaux collectifs sont valorisés, exposés.
- **Dans le réseau**, mettre en place une formation en neurosciences affectives afin de tenir compte du lien entre la motivation et la réussite.

RECOMMANDATION N° 8

Des parents nous ont dit rechercher sur internet des moyens d'aider leurs enfants, par exemple des méthodes de mémorisation des tables de multiplication.

Selon eux, peu d'élèves utilisent des messageries de réseaux sociaux, ou encore Skype, pour faire leurs devoirs à plusieurs. Certains ont recours aux forums, d'aide aux mathématiques notamment, afin que leur travail soit effectué par un tiers. Sur internet, beaucoup consultent des propositions de cours ou d'autres sources sans l'esprit critique nécessaire pour évaluer leur fiabilité ou éviter

les confusions. « *Il y a tout sur You Tube* » nous dit un élève, même une vidéo sur « *le théorème de Thalès* ». « *Le prof ne peut pas assez répéter : avec You Tube, on peut réécouter* ». Mais « *l'écran ne répond pas* » rétorque une élève de 6^{ème}, « *il ne peut pas remplacer le professeur ; (...) en classe, on peut demander* », alors que « *l'écran ne répond pas* ». Et « *à l'école, on a plus de mémoire qu'à la maison* », « *quand on écrit une leçon, (et que) le prof explique pourquoi en même temps* » (sic).



Développer l'usage du numérique au service du travail personnel de l'élève en dehors de la classe

Une maîtresse E nous a expliqué son travail avec des tablettes numériques et diverses applications, *MeliMemo* pour écrire des fiches de mémorisation, *Marbotic* pour familiariser les jeunes enfants, notamment avec la numération, *Book Creator* pour concevoir des livres d'enfants. Déposée sur le site *Beneylu School* pour les parents et d'autres écoles, cette application permet aux élèves de concevoir un livre sur l'histoire de la classe. Leurs phrases s'enrichissent, se complexifient, les valorisent. Leurs parents mesurent le travail de l'école.

En CM2, un maître nous a invités en classe : des élèves en binômes y travaillent entre autres à concevoir sur tablettes numériques des jeux

d'identification de mots et de calculs pour leurs camarades de CP.

Des élèves de 6^{ème}-5^{ème} ont évoqué le site que leur professeur d'anglais leur a dédié. Elle y enregistre un commentaire en anglais sur des images et valorise, par des points supplémentaires la réutilisation de formules clés en classe (pour dire la météo, par exemple).

Une autre professeure d'anglais nous a présenté un projet qu'elle a mis en œuvre. Elle initie ses élèves au codage informatique par le biais d'exercices de langue et constate le retour au travail d'élèves jusqu'alors peu impliqués.

- **Dans la classe**, au collège, utiliser des outils numériques de réseau (forum de l'ENT, compte Twitter de classe, email de classe...) pour échanger sur le travail personnel entre les élèves et avec les enseignants.
- **Dans l'école ou l'établissement**, concevoir en équipes des mises en situation qui permettent aux élèves de produire des ressources mutualisables, consultables au CDI ou autres salles dédiées. Sélectionner des ressources numériques pertinentes, en lien avec les activités faites en classe, à communiquer aux familles et aux élèves pour prolonger les cours ou les anticiper pendant les congés scolaires.
- **Dans le réseau**, créer une plateforme de cours et exercices en ligne à partir des productions d'écopier(e)s ou collégien(ne)s (pages de cahiers, exemples de copies d'élèves annotées...). Les proposer à tou(te)s les élèves comme ressources ou exemples de mises en œuvre, utiles notamment dans le cadre d'une révision de contrôle.

THÈME 3

COMMENT METTRE EN COHÉRENCE TOUS LES
ACTEURS ÉDUCATIFS ?

RECOMMANDATION N° 9

Des familles nous l'ont dit clairement : de l'école, elles attendent « *la réussite* ». Et dans les milieux les plus défavorisés, cette attente est d'autant plus grande que la dépendance à l'égard du diplôme est plus forte, soulignent les sociologues.

Toutefois l'implication de toutes les familles dans la vie des réseaux reste difficile à obtenir. Les personnels de direction en ont témoigné. Les réunions proposées rassemblent la totalité des parents ou presque uniquement aux deux extrémités de la scolarité : à la maternelle et au CP, puis en 3^{ème} quand l'orientation présente un enjeu redouté. Entre temps, l'implication des parents décline. Une absence totale des parents à l'école aux rencontres ou réunions proposées traduit des conditions socio-économiques qui cumulent la précarité professionnelle ou personnelle, la solitude, la lourdeur des charges familiales, cumulée à des horaires de travail en décalé. Une implication timide des familles, présentes mais mal à l'aise - traduit un manque de confiance en soi, une pudeur à révéler la distance sociale, réelle ou ressentie, entre elles-mêmes et les « *gens de l'école* ». Ou bien elle

signe l'incompréhension d'un langage trop spécialisé, ou de conceptions du travail trop éloignées de l'horizon connu.

Le recul de l'implication des parents dans la vie de l'école traduit souvent une déception, particulièrement au collège, où des espaces parents restent vides. Des parents ont crûment énuméré leurs reproches : différences de pratique – voire, de sérieux - entre les enseignant(e)s, quantités de travail demandé trop différentes d'un(e) professeur(e) à l'autre, absence criante d'harmonisation. Certain(e)s se sont interrogés devant nous : quelle est donc cette éducation prioritaire où les professeur(e)s ne sont pas (prioritairement) remplacé(e)s, où sont nommés les plus jeunes et les plus inexpérimentés, où la réussite d'une année tiendrait du hasard, de la rencontre aléatoire avec le « *bon enseignant* » ou l'équipe pédagogique la mieux adaptée à l'enfant ? La République abandonnerait des quartiers. De ces doutes, des acteur(ric)e)s politiques, des associations culturelles et radicales font exploitation : des parents alarmés en ont parfois témoigné. Des personnels de direction l'ont confirmé.



Donner aux familles une lisibilité sur le travail personnel des élèves, ses attendus, ses visées d'apprentissage et son évaluation

Une école ouvre ses classes d'étude aux parents, une fois par semaine. L'expérience passionne des parents et des enseignants. Les observateurs l'ont entendu. Le parent voit enfin le travail du (de la) maître(sse), le(a) voit manipuler « *la boîte à addition* », expliciter de nouvelles méthodes de calcul jusque là si troublantes. L'enseignant(e) reçoit un retour d'expérience sur les devoirs donnés. L'enfant rassuré voit son parent et le(a) maître(sse) dialoguer paisiblement. Il est autorisé à réussir. Une autre école ouvre ses classes à des temps de cours à des familles, et sur une durée de plusieurs mois. Les trois quarts d'entre elles

sont touchés, échangent avec des enseignants ensuite. Des parents modérateurs et relais de l'école apparaissent. D'autres viennent lire à l'école ou raconter des histoires, même dans leur langue d'origine. On traduit.

Dans un autre réseau observé, un maître a mis des parents en situation de réaliser des exercices de mathématiques. Les uns et les autres ont mieux compris les difficultés et les attendus.

Dans d'autres écoles ou collèges, les échanges peuvent se poursuivre avec des directeur(ric)e)s ou des principaux(ales) lors de petits déjeuners ou de goûters pédagogiques.

- **Dans la classe**, pour les parents, des journées « classes ouvertes en activité » sont organisées sur le temps scolaire et sur le temps de l'accompagnement éducatif.
- **Dans l'école ou l'établissement**, des espaces parents sont prévus. Les parents sont invités régulièrement pour prendre connaissance du travail de leurs enfants et échanger avec les équipes. Organisées hors des temps dévolus à l'information sur l'évaluation, des actions d'information permettent aux parents d'aider leurs enfants au quotidien et de comprendre les attentes scolaires. Le travail personnel est explicité et évoqué dans le règlement intérieur. Une formation à l'utilisation de l'ENT est proposée aux parents.
- **Dans le réseau**, les réunions de rentrée préparées en équipe donnent de la lisibilité sur l'organisation d'une journée de classe, sur le personnel qui y travaille et les enseignements.

RECOMMANDATION N° 10

Les visites dans les réseaux ont montré la diversité de dispositifs au service du travail personnel des élèves mis en œuvre par des partenaires de l'éducation nationale. Pour des raisons historiques, des mesures gouvernementales ont permis le déploiement de dispositifs d'aide à la scolarité auxquels participent divers intervenants : des bénévoles agissant individuellement ou dans le cadre d'associations philanthropiques, des intervenant(e)s dans le cadre de l'« accompagnement éducatif » (enseignant(e)s, AED du réseau, professeur(e)s hors réseau, personnes extérieures) pendant 2 heures par jour en école élémentaire de l'éducation prioritaire (cf. annexe 3), des personnels enseignants ou non, intervenant pour des aides aux leçons ou devoirs organisées par les collectivités territoriales dans le cadre de la politique de la ville (PRE, CUCS).

Nous avons constaté que les intervenant(e)s extérieur(e)s ont toute latitude pour accompagner le travail à leur manière, sans concertation avec l'école. Mais certains bénévoles ne sont pas qualifiés. Des associations en « pieds d'immeuble », bien identifiées par les jeunes et les parents peuvent être

subventionnées par les collectivités territoriales, mais pas forcément sur le champ du soutien ou de l'accompagnement à la scolarité. De nombreux personnels nous ont alertés : l'Éducation nationale peine à avoir une visibilité suffisante sur ces activités éducatives qui, parfois, peuvent être néfastes. En effet, des contenus enseignés à l'école peuvent y être critiqués, parfois devant les élèves et les parents, créant autant de messages déstabilisants pour les familles et les élèves.

Concernant l'aide aux leçons ou devoirs, organisée par les municipalités, des enseignant(e)s ont fait part aux observateur(ice)s de leurs doutes : quelle efficacité pour des séances rassemblant 30 à 35 élèves après les cours ?

A contrario, nous avons également entendu certains intervenant(e)s dans l'aide au travail du soir exprimer leur désarroi face aux implicites des devoirs demandés par les enseignant(e)s.

Dans ces conditions, le travail scolaire, parfois inachevé, polarise des tensions au retour à la maison. Des directeur(ice)s d'école ou principaux et principales de collège, nous l'ont dit. C'est l'occasion de « perdre les familles ».



Établir un lien étroit avec les partenaires de l'école qui proposent de l'aide au travail personnel

Des associations ou dispositifs liés à la politique de la Ville ou aux conseils départementaux, parfois dirigées par des « figures » des quartiers, peuvent être d'une grande aide. Ils sont capables de ramener des « décrocheurs » ou des collégien(ne)s temporairement exclus vers l'école par un

travail personnel portant sur leur comportement (cf. dispositif ACTE). Elles peuvent proposer une médiation, travailler sur les difficultés scolaires au collège.

D'autres font lire, soutiennent le travail personnel des élèves par l'ouverture culturelle.

- **Dans la classe**, envisager une interaction entre les aidant(e)s du réseau et les intervenants extérieurs à la fin de chaque trimestre afin de clarifier des attendus pédagogiques et mettre en cohérence toutes les initiatives.
- **Dans l'école ou l'établissement**, s'assurer que le travail personnel hors la classe est réalisable par l'élève selon ses propres moyens. Organiser une présentation du socle commun, à destination des aidant(e)s non enseignant(e)s du réseau et des associations qui proposent une aide au travail personnel, pour expliciter les attendus de fin de cycle, faire connaître des critères d'évaluation (rédaction d'un document cadre).
- **Dans le réseau**, convier les partenaires identifiés au comité de pilotage du réseau afin d'améliorer la concertation entre les différents acteur(ice)s (dont ceux de l'éducation nationale) liés dans un Projet Éducatif Territorial (PEDT), à l'initiative de la collectivité territoriale concernée.

RECOMMANDATION N° 11

Dans certains réseaux, les observateur(rice)s ont été les témoins du grand désarroi de nombreux(ses) jeunes enseignant(e)s, ou personnel de vie scolaire.

Apprendre une leçon ? « *On n'a pas appris ça à l'IUFM (sic) et la nouvelle génération n'apprend toujours pas comment il faut apprendre* » nous a-t-on dit. Comment repérer les difficultés ? Les élèves de l'éducation prioritaire seraient-ils de mauvaise volonté ? Beaucoup d'entre eux ne font pas le travail demandé et des enseignant(e)s sont tenté(e)s de ne plus en donner. Des élèves très fragiles, très sensibles aux violences symboliques, peuvent être tentés par l'abandon, le décrochage, rappellent des éducateur(rice)s. Des personnels n'en ont pas toujours conscience et ne mesurent pas toujours l'impact de leurs attitudes et de leurs actions sur des enfants et adolescents mal logés, précarisés.

« *Ce qui a été vu à l'ESPÉ et ce qu'on voit maintenant, ce n'est pas le même métier* », a-t-on

entendu en collège. En formation continue, certain(e)s professeur(e)s attendent qu'on leur apporte « *des solutions* ». Des AP et AED se sentent à l'écart et ne savent pas toujours comment mieux aider, ni quoi proposer aux collégien(ne)s qu'ils prennent en charge : élèves en PPRE, élèves en retenue ou exclus parfois sans travail à effectuer.

La rencontre avec des directeur(rice)s et des maître(sse)s a parfois révélé des conceptions très désabusées du travail personnel des élèves « *les devoirs, on s'en fout* ». C'est « *l'épuisement* » dans certains réseaux, provoqué notamment par l'instabilité des équipes, l'implication des plus expérimentés, tellement accaparés par l'accueil des nouveaux personnels souvent fragiles, titulaires ou remplaçant(e)s que les plus anciens n'auraient plus le temps de se préoccuper suffisamment du travail personnel de leurs élèves.



Intégrer le thème du travail personnel de l'élève aux formations initiale et continue des personnels enseignants, de vie scolaire et d'encadrement

Un chef d'établissement organise l'accueil individualisé des nouveaux enseignant(e)s, et a suscité un climat de confiance suffisant pour qu'une formation par les pairs puisse avoir lieu plusieurs fois dans l'année. Les pratiques de l'établissement, les résultats de plusieurs années

de travail collaboratif ont été mis en mémoire et sont transmises aux nouveaux arrivants. Les enseignant(e)s travaillent portes ouvertes et s'observent mutuellement afin de trouver des réponses à des difficultés. Les AP et AED sont associés.

- **À l'ESPÉ**, assurer un enseignement qui aide à mieux comprendre les enjeux et les particularités de l'éducation prioritaire. Renforcer la formation initiale en sciences psychosociales. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, la gestion de la classe feront l'objet d'analyses de situation et de propositions d'action avec des acteur(rice)s de terrain.
- **Au niveau départemental et académique**, mettre en place des formations de formateur(rice)s (académiques, tuteurs, CPC, MF) sur le travail personnel de l'élève.
- **Dans l'école ou l'établissement**, consacrer des temps de concertation à la question du travail personnel des élèves ; les AP et AED y seront associés. Les échanges de pratiques et d'observations mutuelles pourront porter sur l'exploitation en classe du travail personnel des élèves.
- **Dans le réseau**, un travail collégial intégrant les professeur(e)s nouvellement nommé(e)s contribuera à rendre opérationnelle la politique du réseau concernant le travail personnel de l'élève. Cette question sera abordée lors des entretiens entre les professeur(e)s stagiaires et les formateur(rice)s et par les corps d'inspections.

RECOMMANDATION N° 12

Les observateur(rice)s ont été frappé(e)s de constater que les personnels juxtaposent des efforts très rarement coordonnés.

Le cloisonnement par fonction est étanche, les échanges sont très limités et très informels. Les un(e)s et les autres en témoignent. Des enseignant(e)s enseignent en classe, organisent les temps d'études, de soutien, assurent de l'aide aux leçons et aux devoirs selon différentes modalités avec les AED. Les AP s'occupent plus spécifiquement des élèves en PPRE. Les COP reçoivent des élèves et des familles. Quand arrivent les conseils de classe, le travail personnel des élèves est évoqué, son absence expliquerait de mauvais résultats. Dans les salles

de permanence, des élèves ont effectivement « *des difficultés à se mettre au travail* », assurent n'avoir « *rien à faire* », nous ont dit les aidants. Ces AED consultent le cahier de textes en ligne : il n'est pas toujours renseigné. Ils renvoient alors les élèves à la leçon, proposent eux-mêmes des exercices conservés des années précédentes, comme ils le font pour des élèves exclus de cours sans travail. Le climat scolaire est difficile. Lorsqu'ils ne trouvent pas dans l'école un refuge assez sûr dans lequel ils sont reconnus comme dignes d'intérêt, les élèves ne travaillent pas.



Faire de la question du travail personnel des élèves un thème commun à tous les personnels éducatifs des réseaux

En équipe, les enseignant(e)s élaborent des attendus de révision qui sont donnés aux élèves, ou bien ont mutualisé des outils de travail personnel adaptés à la différenciation pédagogique. Les attendus de révision sont collés dans les cahiers à côté des leçons et exercices écrits. Ils sont transférables à tout(e) nouveau(elle) professeur(e), mais aussi aux AP, AED, CPE. Ils sont exploitables à la maison et auprès de toutes les structures d'aide externalisée. C'est alors l'École qui détient la professionnalité.

Chaque enseignant(e) inscrit ses demandes, heure par heure sur le cahier de texte numérique. Les AP, AED, CPE y ont accès à tout moment. Les salles de permanence sont équipées d'un ordinateur voire d'un TNI, comme celles dédiées à l'accompagnement éducatif ou au soutien. On peut visualiser les demandes de travail – c'est un rituel - voire d'autres ressources mises en ligne. Chaque jour, un AED est occupé uniquement et à toute heure à l'aide au travail en permanence. Les élèves sont en

petits groupes par quatre à huit en soutien, jusqu'à douze en aide aux devoirs et aux leçons. La pratique commune prévoit un soutien systématique aux élèves les plus en difficultés qui se démotivent rapidement. Les AED nous ont décrit cette pratique : renvoi à la leçon écrite dans le cahier, relecture avec la consigne pour identifier quoi reprendre, réexplication si besoin. Les adultes écoutent et dialoguent avec bienveillance, suscitent le tutorat entre élèves. Tou(te)s les acteur(rice)s éducatif(ve)s sont parfaitement identifié(e)s par les élèves et coopèrent à égalité de dignité, d'une manière quotidiennement sensible aux élèves. Les pilotes y ont travaillé comme ils ont contribué à la « *formation maison* » des différents personnels de l'établissement sur le travail personnel des élèves et utilisé « *l'École ouverte* » pour le soutien scolaire, les stages de remises à niveau, l'organisation de sorties scolaires et culturelles. Les élèves les plus difficiles sont systématiquement invités aux événements les plus extraordinaires.

- **Dans la classe**, renseigner systématiquement les cahiers de classe et de textes (numérique ou papier). Ils sont les outils de liaison entre les différent(e)s acteur(rice)s de la communauté éducative.
- **Dans l'école et l'établissement**, la réflexion sur le travail personnel de l'élève prend en compte la complémentarité des différents acteur(rice)s éducatif(ve)s ; des salles dédiées au travail personnel sont aménagées.
- **Dans le réseau**, mener des enquêtes régulières auprès des élèves et des familles pour mieux comprendre les enjeux et les difficultés du travail personnel et ajuster la politique du réseau dans cette mesure.

CONCLUSION

Lors de leurs visites de réseau, les observateur(rice)s ont constaté la mobilisation des équipes, de toutes les catégories de personnel au service de la réussite des élèves.

Les chef(fe)s d'établissement, IEN, inspecteur(rice)s référent(e)s en REP+, les coordonnateurs des réseaux ont montré une grande disponibilité à un moment de l'année où ils travaillaient à finaliser leurs projets de réseaux. Les enseignant(e)s, les personnels de vie scolaire, les élèves et les parents ont apporté aux observateur(rice)s, en toute confiance, de précieux éléments et ont veillé à les informer de manière précise. Ils ont accueilli les membres de l'observatoire avec grand intérêt semble-t-il et parfois avec l'espoir d'être mieux entendus. D'autres réseaux ont saisi cette opportunité pour compléter leurs diagnostics et réfléchir à des améliorations.

Nous espérons que notre travail répond à leurs attentes.

Nous l'avons conçu sans mettre en doute l'utilité du travail personnel des élèves hors la classe. Nous avons pu constater qu'il existe sur ce thème une forte demande sociale. Néanmoins, il suscite des interrogations quant à son contenu et ses modalités de mise en œuvre. En effet, les recherches s'accordent à dire que le travail personnel hors la classe renforce les inégalités et creuse les écarts entre les élèves. La sociologie de l'éducation a pu montrer que l'école n'offre pas les mêmes chances à tous les élèves selon leur origine sociale. Les résultats des enquêtes PISA le réaffirment, « les enfants d'origine populaire sont davantage pénalisés à l'école en France que dans d'autres pays » selon Christian Baudelot et Roger Establet. Toute une tradition théorique explique ces inégalités, depuis Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, par les inégalités de ressources culturelles entre les familles. Plus récemment un certain nombre de chercheurs (Élisabeth Bautier, Patrick Rayou, Stéphane Bonnéry, Séverine Kakpo, ...) ont mis en avant le rôle des malentendus pédagogiques qui apparaissent entre l'école et les familles populaires, du fait de ces inégales ressources conformes aux attendus de l'école, ainsi que des méthodes pédagogiques adoptées.

Dans ce contexte, le travail scolaire hors la classe peut être repensé à l'aune de la refondation de l'éducation prioritaire, dont la réussite de tous les élèves est l'objectif.

Nous avons rencontré des écolier(e)s et collégien(ne)s qui ont souvent manifesté leur désir d'apprendre. Ils nous ont frappés par la précision de leurs descriptions et leur souci rigoureux de témoigner en toute honnêteté. Ils ont compris le sens de notre mission et la confiance qu'ils nous ont accordée - comme d'ailleurs tous nos interlocuteurs - nous impose une grande responsabilité.

Par ce rapport, l'Observatoire des pratiques en Éducation prioritaire propose aux équipes des réseaux un outil de travail évolutif.

Les douze recommandations que nous avons énoncées pourront servir de guide à l'action poursuivie des réseaux.

Des équipes nous ont montré des améliorations possibles. À chaque réseau désormais de faire le point sur notre thème d'étude avant de décider de mettre en œuvre une ou plusieurs recommandations qui correspondront à ses points faibles.

La démarche diagnostique sera donc première, et permettra de s'appuyer sur ce qui est déjà réalisé dans le réseau.

Nos observations ont montré l'importance d'une approche globale et coordonnée de la question. Une démarche d'ensemble, concertée en inter-degrés, doit permettre une action efficace. Elle est essentielle pour améliorer la cohérence et la cohésion entre les écoles et le collège, et par là même rassurer les élèves et leurs familles. La question du travail personnel de l'élève est un levier possible pour mettre en œuvre une co-éducation et ouvrir la voie à une relation nouvelle entre l'École et les parents d'élèves. S'entendre sur une politique de réseau doit également permettre de parler d'une seule voix avec les associations et tou(te)s les intervenant(e)s lié(e)s à la politique de la Ville. On aura compris qu'il ne s'agit pas de leur abandonner l'organisation du travail du soir, mais d'articuler les différents temps de l'enfant afin d'améliorer les objectifs communs et créer les conditions d'un partenariat plus efficace avec l'Éducation nationale. Il est question avant tout de coordonner les efforts. Les réseaux pourront ainsi, par leur initiative, concentrer des forces parfois très dispersées aujourd'hui.

Ils s'attacheront à s'en donner les outils, notamment de communication numérique.

Sur la question du travail personnel des écolier(e)s et collégien(ne)s en dehors de la classe, l'écoute des élèves et des parents est essentielle. Elle permet aux enseignant(e)s de prendre conscience de réussites alors qu'elles ne leur sont pas toujours rapportées. C'est pourquoi ils les mésestiment parfois ou ne songent pas à en rationaliser les composantes pour les systématiser dans leur pratique et en faire bénéficier des collègues en travail d'équipe. Entendre les parents permet de les conforter dans leur rôle, d'apaiser des tensions liées, de leur côté ou de celui de l'école, à des incompréhensions ou des attentes insuffisamment réalistes. L'écoute mutuelle et l'apaisement qui en résultent ont un effet bénéfique sur l'élève, effet d'autant plus rapide qu'il est jeune. Des équipes mobilisées dans ce travail de coopération avec les familles nous l'ont bien montré. D'autres, qui souffrent de l'absence de cette collaboration ont témoigné de leurs difficultés, en proportion.

Nous espérons, avec ce rapport, appuyer ces équipes dans la (re)création ou l'amélioration d'un « écosystème » favorable à la réussite des élèves.

Nous avons l'intention de donner à ce rapport un caractère évolutif pour qu'il devienne un outil de travail largement utilisé. Une version en ligne sera proposée sur le site CAREP Créteil (<http://www.carep.ac-creteil.fr>). Au chapitre des pistes d'actions, ces dernières pourront s'enrichir des apports de chaque réseau.

Afin que notre démarche soit effectivement un service rendu aux équipes des réseaux, les correspondant(e)s académiques Éducation prioritaire proposeront dès l'an prochain la poursuite des travaux de l'Observatoire et la constitution de groupes de travail capables de produire des ressources. La démarche diagnostique qui pourra être menée dans les réseaux débouchera également sur une offre de formations capable de répondre à leurs besoins spécifiques.

L'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire entend donc initier une dynamique d'accompagnement à moyen terme.

LES ANNEXES

ANNEXE 1. LES RÉSEAUX VISITÉS

département	Noms et statuts des réseaux	Communes
Seine et Marne (77)	REP Elsa Triolet (ex-RSS)	Le Mée-sur-Seine
Seine et Marne (77)	REP+ André Malraux (ex-RSS)	Montereau-Fault-Yonne
Seine Saint Denis (93)	REP+ Pablo Neruda (ex-RAR-ECLAIR)	Aulnay-sous-bois
Seine Saint Denis (93)	REP Travail-Langevin (entrant en EP)	Bagnolet
Seine Saint Denis (93)	REP+ Levantin de Tillemont (ex-RAR-ECLAIR)	Montreuil
Seine Saint Denis (93)	REP Gustave Courbet (ex-RRS)	Romainville
Seine Saint Denis (93)	REP+ Evariste Galois (ex-RRS)	Sevran
Seine Saint Denis (93)	REP+ Jean Vilar (ex-RRS)	Villetaneuse
Val de Marne (94)	REP+ Jules Ferry (ex-RRS)	Villeneuve -Saint-Georges
Val de Marne (94)	REP Joseph Lakanal (entrant en EP)	Vitry sur Seine

ANNEXE 2. LA CHARTE DE L'OBSERVATOIRE



Créteil, le 4 décembre 2015

CHARTRE DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Identité :

L'observatoire des pratiques en éducation prioritaire est un groupe de travail et de réflexion sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire (REP et REP+) afin de les accompagner dans leur recherche d'amélioration de la vie et des résultats scolaires de leurs élèves.

Il est placé sous l'autorité de Mme la Rectrice de l'académie de Créteil.

Son champ d'action s'étend à l'Éducation prioritaire dans les trois départements de l'académie de Créteil, la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne.

Il a pour objectifs de :

- croiser les regards de personnes issues d'horizons professionnels différents sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire
- recueillir, mutualiser et valoriser certaines pratiques de terrain
- générer une dynamique de questionnements parmi les acteurs des réseaux
- expliciter les enjeux du référentiel de l'Éducation prioritaire,
- proposer, dans un rapport annuel, des pistes opérationnelles d'amélioration sur le ou les thèmes qui ont fait l'objet des observations.

Composition :

Ses membres sont issus :

- de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN)
- de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)
- des Directions des Services de l'Éducation Nationale (DSDEN)
- de la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC)
- de la Direction Académique au Numérique Éducatif (DANE)
- de l'Inspection du premier et du second degré
- de la Cellule Académique de Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE)
- de l'Université et de la recherche
- de la direction d'établissements du second degré
- des fédérations de parents d'élèves
- des conseils départementaux

Déontologie :

Les membres de l'Observatoire s'engagent

- à respecter la libre expression de tous leurs interlocuteurs
- à favoriser une écoute attentive des acteurs
- à respecter la confidentialité des échanges
- à faire preuve de neutralité et d'impartialité.

ANNEXE 3. PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE

 <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>	 <p>Liberté • Égalité • Fraternité RÉPUBLIQUE FRANÇAISE</p>	 <p>Créteil, le 4 décembre 2015</p>
PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE		
<p>Le thème retenu pour l'observation est</p>		
<p>« L'éducation partagée, les relations individuelles et collectives avec les partenaires et les familles dans les réseaux »</p>		
<p>Le travail des élèves pour l'école réalisé en dehors de la classe est un enjeu essentiel de l'éducation partagée. C'est pourquoi la problématique suivante guidera l'observation du réseau :</p>		
<p>« <i>Quels regards et actions concertés et partagés sont portés par les acteurs éducatifs sur le travail pour l'école, réalisé en dehors de la classe ?</i> »</p>		
<p>L'Observatoire explorera donc, dans toutes leurs dimensions, les interactions entre les acteurs de la sphère éducative, sur la question du travail scolaire réalisé en dehors de la classe. Nous laissons aux pilotes du réseau visité le soin d'organiser un programme sur une journée susceptible de traiter cette question aussi bien dans le premier que dans le second degré.</p>		
<p>AVANT LA VISITE</p>		
<p>Le réseau nous communiquera* :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ tout document existant, qu'il jugera utile, en lien avec ces questions, et notamment le projet de réseau ou le document diagnostic, des courriers adressés aux partenaires et aux familles sur la problématique de visite, l'accès aux cahiers de texte des classes et aux bulletins scolaires ... ➤ le programme, avec l'organisation horaire de la journée, au moins trois jours à l'avance. 		
<p>LA VISITE</p>		
<p>Elle permettra de rencontrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des parents, au moins trois, notamment (mais pas seulement) des délégués élus des premier et second degrés et des parents intervenant dans l'aide aux devoirs telle qu'elle est organisée (si c'est le cas) pour les élèves du réseau ; ➤ des élèves, deux élèves par niveau ; ➤ des enseignants, cinq environ ; ➤ les pilotes du réseau : Principal, IEN, IA-IPR référent éventuellement, voire un ou des directeurs d'école et, si possible, le coordonnateur et le formateur éducation prioritaire ; ➤ le Conseiller Principal d'Éducation, des assistants d'Éducation, le Conseiller d'Orientant Psychologue ; ➤ des partenaires des collectivités territoriales ou des associations agissant pour l'organisation du travail scolaire en dehors de l'école. 		
<p>NB : Le groupe des observateurs peut se scinder en deux ou trois afin d'assister à des rendez-vous simultanés.</p>		
<p>*pour les envois numériques : Martine.Amable@ac-creteil.fr</p>		
<p>* Pour les envois postaux : Martine AMABLE, chargée de mission éducation prioritaire, Rectorat de l'académie de Créteil, 12 rue Georges Enesco, bâtiment B, 8ème étage, bureau 811, 94000-CRÉTEIL.</p>		

ANNEXE 4. LISTES DES SIGLES UTILISÉS

AED : assistant d'éducation
AP : assistant pédagogique
APC : aide pédagogique complémentaire
CEL : contrat éducatif local
CLAS : contrat local d'accompagnement à la scolarité
COP : conseiller d'orientation psychologue
CP : cours préparatoire
CPE : conseiller principal d'éducation
CE1 : cours élémentaire première année
CE2 : cours élémentaire seconde année
CHAD : classe à horaires aménagés danse
CHAM : classe à horaires aménagés musique
CM1 : cours moyen première année
CM2 : cours moyen seconde année
CPC : conseiller pédagogique de circonscription
DNB : diplôme national du brevet
ENT : espace numérique de travail
EP : éducation prioritaire
EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires
ESPÉ : école supérieure du professorat et de l'éducation
IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEN : inspecteur de l'Éducation nationale
IGEN : inspection générale de l'Éducation nationale
IGAENR : inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IPE : indemnités pour activités péri-éducatives
IUFM : institut universitaire de formation des maîtres (remplacé par ESPÉ)
MF : maître formateur
PDMQDC : dispositif « plus de maîtres que de classes »
PEDT : projet éducatif territorial
PPRE : programme personnalisé de réussite éducative
PRE : programme de réussite éducative
RAR : réseau ambition réussite
REP : réseau d'éducation prioritaire
REP+ : réseau d'éducation prioritaire +
RRS : réseau de réussite scolaire
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
TNI : tableau numérique interactif
ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

ANNEXE 5. L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>, on trouve, relativement à l'accompagnement éducatif, les précisions suivantes :

L'accompagnement éducatif : pour qui ?

Ce dispositif est conçu pour les **élèves volontaires** :

En 2013-2014, il concerne **219 071 élèves d'écoles élémentaires publiques de l'éducation prioritaire et 674 461 élèves des collèges publics**

L'accompagnement éducatif complète l'aide personnalisée mise en oeuvre à l'école et l'accompagnement personnalisé déployé en classe de 6ème depuis la rentrée scolaire 2011.

Cet accompagnement est organisé **tout au long de l'année**. La durée indicative est de deux heures, de préférence en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine.

Pour quoi faire ?

Quatre domaines éducatifs complémentaires sont proposés :

- étude dirigée
- pratique sportive
- pratique artistique et culturelle
- renforcement de la pratique orale des langues vivantes, et particulièrement de l'anglais au collège, depuis la rentrée 2008

Au cours de l'année scolaire **2013-2014**, l'accompagnement éducatif était réparti en :

- **aide aux devoirs : 64 % à l'école et 59,1 % au collège**
- **pratique artistique et culturelle : 22 % à l'école et 23,8 % au collège**
- **pratique sportive : 13 % à l'école et 11 % au collège**
- **langues vivantes : 1 % à l'école et 6,2 % au collège**

L'aide aux devoirs et aux leçons

Les élèves peuvent :

- approfondir le travail fait en classe
- réaliser les devoirs demandés par les enseignants
- trouver une aide si nécessaire

Les activités envisagées peuvent être :

- aide méthodologique
- approfondissement disciplinaire
- lecture
- travail sur projet interdisciplinaire
- recherches documentaires
- ateliers scientifiques
- pratique des langues vivantes (au collège, particulièrement en anglais)

Les activités peuvent être combinées

ANNEXE 6. LE CAHIER DE TEXTES NUMÉRIQUE

Circulaire n°32 du 9 septembre 2010

NOR : MENE1020076C

circulaire n° 2010-136 du 6-9-2010

MEN - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale ; aux chefs d'établissement Référence : circulaire du 3-5-1961

Dans le système éducatif, les outils numériques apportent une aide précieuse tant aux élèves qu'aux enseignants et aux personnels d'éducation, d'administration et d'inspection. Ils favorisent une meilleure communication avec les familles et les partenaires de l'École, notamment en permettant aux parents de suivre le travail et la scolarité de leurs enfants.

Le cahier de textes numérique fait partie de ces outils. Accessible à travers les réseaux de communication sécurisés, il a pour vocation d'apporter une aide au service des activités d'enseignement et d'apprentissage, en même temps qu'une facilité d'accès accrue pour tous les utilisateurs : les enseignants et l'équipe éducative dans son ensemble, les élèves mais aussi leurs parents (ou responsables légaux).

La présente circulaire a pour objet de préciser les modalités de mise en œuvre, par l'ensemble des établissements scolaires, du cahier de textes numérique. Il se substitue aux cahiers de textes sous forme papier à compter de la rentrée 2011.

Les outils informatiques sont déjà largement utilisés par les professeurs dans leur vie professionnelle. Le cahier de textes numérique s'intègre à cet ensemble dans un souci de cohérence avec les autres applications au service de la pédagogie.

L'occasion est ainsi donnée de rappeler aux chefs d'établissement et aux professeurs l'importance qui s'attache au cahier de textes de classe qui, même dématérialisé, constitue un document officiel, à valeur juridique. Le cahier de textes de classe sert de référence aux cahiers de textes individuels. De façon permanente, il doit être à la disposition des élèves et de leurs responsables légaux qui peuvent s'y reporter à tout moment. Il assure la liaison entre les différents utilisateurs. Il permet, en cas d'absence ou de mutation d'un professeur, de ménager une étroite continuité entre l'enseignement du professeur et celui de son suppléant ou de son successeur.

Le cahier de textes de classe doit être de maniement facile, refléter le déroulement des enseignements et permettre de suivre avec précision la progression des apprentissages.

Je vous demande la plus grande vigilance dans la mise en œuvre du cahier de textes, une charte d'utilisation du cahier de textes numérique pouvant être mise en place au sein de l'établissement.

Cahiers de textes de classe

Le cahier de textes de classe sera organisé par discipline et par autre dispositif d'enseignement.

Il sera tenu par chaque professeur concerné et sera à la disposition des personnels de direction et d'inspection qui devront les viser, dans le cadre de leur mission.

L'accès au cahier de textes se fera par l'emploi du temps de la classe et par les disciplines. Un tableau de la charge de travail donnée à l'élève sera accessible.

Le cahier de textes mentionnera, d'une part, le contenu de la séance et, d'autre part, le travail à effectuer, accompagnés l'un et l'autre de tout document, ressource ou conseil à l'initiative du professeur, sous forme de textes, de fichiers joints ou de liens. Les fonctionnalités offertes par les solutions informatiques faciliteront leur mise en page (polices de caractères, soulignement, couleurs, etc.). Les travaux donnés aux élèves porteront, outre la date du jour où ils sont donnés, l'indication du jour où ils doivent être présentés ou remis par l'élève.

Les textes des devoirs et des contrôles figureront au cahier de textes, sous forme de textes ou de fichiers joints. Il en sera de même du texte des exercices ou des activités lorsque ceux-ci ne figureront pas sur les manuels scolaires.

En ce qui concerne les travaux effectués dans le cadre de groupes, ou de sous-groupes d'élèves de différents niveaux de compétences, et en vue de favoriser un accompagnement plus personnalisé, le contenu de ces activités spécifiques sera également mentionné dans le cahier de textes.

À la fin de chaque année scolaire, ces cahiers seront accessibles pendant une année scolaire entière, dans les conditions des cahiers de textes actifs. Ils pourront être consultés par les enseignants, les conseils d'enseignement, le conseil pédagogique, les conseils de classe et les corps d'inspection. Ils seront ensuite archivés et conservés pendant une durée de cinq ans. Il appartiendra en outre au chef d'établissement de déterminer quels sont ceux d'entre eux qui, témoignant d'un enseignement original, méritent d'être versés aux archives de l'établissement.

Cahiers de textes individuels

Le cahier de textes numérique ne dispense pas chaque élève de continuer à tenir un cahier de textes individuel.

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire du 3 mai 1961.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte parole du Gouvernement,
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer

ANNEXE 7. BIBLIOGRAPHIE

Rapports de l'inspection générale

IGEN IGAENR, n°2006-076, octobre 2006, Armand A, Gille B. *La contribution de l'Éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.*

IGEN IGAENR, n° 2006-010, Bassy A.-M., Dupuis J.-Y., Jammes R., Bérard J.-M., Loarer Ch., Menant G., *L'accompagnement à la scolarité. Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication.*

IGEN, n° 2008-086, octobre 2008, BOUYASSE V., SAINT-MARC Ch., RICHON H.-G., CLAUS Ph., *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité.*

IGEN, Delahaye J.-P, mai 2015, *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous.*

Rapport à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école

Glasman D., Besson L., 2004, *Le travail pour l'école en dehors de l'école*, Rapport n°15, décembre 2004.

Avis du conseil économique, social et environnemental

Avis "Une école de la réussite pour tous"

présenté par Mme Marie-Aleth Grard, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf

Ouvrages ou articles

Bourdieu P., Passeron J.-Cl., 1970, *La reproduction*, Paris, Minit.

Dubet F., 2004, *L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste ?* Coll. La République des idées, Paris, Seuil.

Joshua S., Félix C., 2002, *Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude*, Revue française de pédagogie, n° 141, p. 89-97

Meirieu Ph., 2004, *Les devoirs à la maison : parents, enfants, enseignants*, Paris, La découverte.

Glasman, D., 2007, *L'accompagnement scolaire réinterroge forcément l'Ecole, et le sens du travail scolaire hors de l'Ecole*, interview par *Le café pédagogique*

Simonato A., 2007, *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages, en finir avec, " les devoirs à la maison"*, préface de Philippe Meirieu, Chronique sociale.

Le Bail J.-M., 2007 *L'accompagnement à la scolarité*, Collection Repères pour agir, Scéren-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques, 2007.

Giovannoni Laurence, 2008, « La démission parentale facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°5, printemps 2008.

Rayou P., 2008, *Logiques cognitives et logiques sociales du travail hors la classe*, Actes du colloque AECSE-CREAD *Efficacité et équité en éducation*, 19-21 novembre 2008, Rennes 2.

Rayou P. (dir), 2009, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

Bautier E., Rayou P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Baudelot C., Establet R., 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, coll. « La République des idées », Paris, Seuil.

Poullaouec T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris, La Dispute.

Kakpo S., Rayou P., 2010, *Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe in Éducation et didactique*, vol.4, n°2 p. 7-24.

Rochex J.-Y.(dir.), Crinon, J. (dir.), 2011, *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Kakpo S., 2012, *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Kakpo S. et Netter J., 2013, *L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?*, Revue française de pédagogie, n° 182, p. 55-70.

Bonnéry S. (dir.) 2015, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

Favre D., 2015, *Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage*, 2^{ème} édition, coll. "Enfances", Paris, Dunod.

Bautier Elisabeth, Benhayoun Anne-Marie, Boulin Audrey, Compeyron Arielle, Daverne-Bailly Carole, Dubois Emile, Freinet Cynthia, Glasman Dominique, Guigue Michèle, Lescouarch Laurent, Lorcerie Françoise, Nakhili Nadia, Pirone Filippo, Rayou Patrick, 2016, *Qu'est-ce qui soutient les élèves*, étude diligentée par l'Institut français de l'Éducation (Ifé), le Commissariat à l'égalité des territoires et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé).

Bonasio R. (thèse soutenue le 23/11/2015, à paraître), *La pratique des devoirs en classe et en dehors de la classe. De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*.

Sitographie

Sites gouvernementaux

L'école après les cours : accompagnement éducatif

<http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>

École ouverte

<http://www.education.gouv.fr/cid142/ecole-ouverte.html>

Le cahier de textes numériques

<http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html>

Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers, août 2012

<http://www.education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html>

L'accompagnement pour les collégiens, février 2016

<http://www.education.gouv.fr/cid48653/les-dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html>

Le projet éducatif territorial

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

Le rapport sur la grande pauvreté

Sites d'informations spécialisées

Rochex, J.-Y., 2001, *Accompagnement scolaire et rapport au savoir* http://ww2.ac-poitiers.fr/accompagnement-educatif/IMG/pdf/Accompagnement_scolaire_et_rapport_au_savoir.pdf, CNDP

Glasman D., 2007, *L'accompagnement scolaire réinterroge forcément l'École, et le sens du travail scolaire hors de l'École*. Interview de Dominique Glasman par Le café pédagogique, 1^{er} novembre 2007

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2007/87_accomp_interviewdominiqueglasman.aspx

Felix C., 2008, *Les ambiguïtés de l'aide au travail personnel* in dossier n° 468 des Cahiers pédagogiques, 2 décembre 2008

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ambiguites-de-l-aide-au-travail-personnel>

Frackowiak P., 2009, *Le vrai problème : à quoi servent les devoirs ?* Le café pédagogique

Jarraud F., 2011, *Débat : devoirs : à quoi ça sert ?* Le café pédagogique, 23 septembre 2011

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2011/125_12.aspx

Kakpo S., Rayou P., 2011, « *Faire ses devoirs* » : familles, école, intervenants, ... *Qui fait quoi ?* Séance du 7 juin 2011 dans le cadre des séminaires *Éducation et formation : nouveaux défis*, fondation Gabriel Péri

http://dev.gabrielperi.fr/spip.php?page=video&lang=fr&id_document=796&id_article=1248

Ifé Assises de l'éducation prioritaire 2013 Pour sortir des problèmes posés par l'externalisation du travail de l'élève, développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves,

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/documents-assises-ep-2013/developper-des-pratiques-pedagogiques-renforçant-l'autonomie-des-eleves>

Favre D., 2014, *Comment l'élève apprend*, Conférence lors du séminaire *Réussite éducative*, de Canopé Dijon, le vendredi 18 avril 2014

<http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article79>

F. Jarraud, 2015, *Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités ?* Le Café pédagogique, 2 février 2015 (compte-rendu de l'ouvrage de S. Bonnéry, 2015 cf. supra)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/02022015Article635584576886548122.aspx>

F. Jarraud, 2016, GFEN : *Quelles pratiques pour lever les fatalités ?*, Le café pédagogique, 4 avril 2016

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/04/04042016Article635953505246860692.aspx>

Pour consulter d'autres contributions de Séverine Kakpo à des chapitres d'ouvrages, articles de

revues ou communications scientifiques, on se reportera au site du Centre Interdisciplinaire de Recherche “ Culture, Éducation, Formation, Travail” (CIRCEFT - université Paris 8/UPEC) à l’adresse http://www.circeft.org/IMG/article_PDF_article_a608.pdf

Pour consulter d’autres contributions de Patrick Rayou à des chapitres d’ouvrages, articles de revues ou communications scientifiques, on se reportera au site du Centre Interdisciplinaire de Recherche “ Culture, Éducation, Formation, Travail” (CIRCEFT - université Paris 8/UPEC) à l’adresse <http://www.circeft.org/?Patrick-Rayou>

Cellule académique de ressources pour l’Éducation prioritaire de l’académie de Créteil (CAREP) 2015 <http://www.carep.ac-creteil.fr>

ANNEXE 8. LES MEMBRES DE L'OBSERVATOIRE

M. Denis ALARMARGOT, enseignant chercheur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) de l'académie de Créteil

Mme Martine AMIOT, directrice de la pédagogie (DAFPEN) de l'académie de Créteil

M. Philippe AMPILHAC, IA-IPR EVS de l'académie de Créteil

M. Marc BABLET, chef du bureau de l'Éducation prioritaire à la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)

Mme Anne BINETRUY, déléguée parents élus PEEP 77

Mme Christelle BONDEAU, collaboratrice CARDIE de l'académie de Créteil

Mme Patricia BOURGEOIS, collaboratrice DAFPEN de l'académie de Créteil

Mme Anne BURBAN, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), correspondante auprès de l'académie de Créteil

M. Didier BUTZBACH, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré de l'académie de Créteil

M. Mehdi CHERFI, chef du Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) de l'académie de Créteil

M. Bruno CIREFICE, Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) de l'académie de Créteil

Mme Évelyne CLERC-VACHET, chef d'établissement (lycée) dans l'académie de Créteil

Mme MICHELE COULON, chargée d'études DGESCO

Mme Rozenn DAGORN, Inspectrice d'Académie - Inspectrice Pédagogique Régional (IA-IPR) de l'académie de Créteil

M. Marc DAYDIE, Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour le Val de Marne (94)

Mme Béatrice DUHEN, directrice de l'Éducation et des collèges au Conseil Départemental du Val-de-Marne (94)

Mme Marianne DURAND-LACAZE, responsable de communication CARDIE de l'académie de Créteil

Mme Catherine FERRIER, Conseillère académique, Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Créteil

Mme Sandrine GUERILLOT, collaboratrice DAFPEN de l'académie de Créteil

Mme Carine GUILLEMIN-TADJER, collaboratrice DAFPEN de l'académie de Créteil

Mme Martine LAMMENS, chef d'établissement (collège) dans l'académie de Créteil

Mme Valérie LEMAIRE, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (94)

Mme Valérie LEROY-PRAT, déléguée parents élus FCPE 94

Mme Sophie MAISSIN, conseillère technique Education prioritaire Seine-Saint-Denis

Mme Maira MAMEDE, maître de conférence en sociologie de l'Éducation à l'ESPÉ Créteil, chercheur (laboratoire CIRCEFT – E.SCOL)

M. Jérôme MAUFRAS, chargé de mission CARDIE dans l'académie de Créteil

Mme Christine MILLET, conseillère technique Mission à l'Accompagnement des Projets (MAEP) DSDEN 77

Mme Françoise MONCADA, Directrice Académique Adjointe des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour la Seine-Saint-Denis (93)

M. Jean-Jacques PAYSANT, Délégué Académique à l'Action Culturelle (DAAC) de l'académie de Créteil

Mme Anna POTTIER, chargée de mission DGESCO

M. BRUNO QUERRE, Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour la Seine-et-Marne (77)

M. Jean-Marc RASORI, collaborateur DAFPEN de l'académie de Créteil

Mme Isabelle REMERY, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré dans l'académie de Créteil

M. Jean-Yves ROCHEX, enseignant chercheur à l'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

M. Philippe ROEDERER, Délégué Académique au Numérique Éducatif (DANE) de l'académie de Créteil

M. Christian ZAMUNER, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (93) de l'académie de Créteil.