

RAPPORT DU JURY session 2024

Concours interne de recrutement des personnels de direction



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines**

**Concours interne de recrutement des personnels de direction
(CRPD)
SESSION 2024**

**Rapport établi par M. Philippe SANTANA, président du jury
et Véronique ELOI-ROUX, vice-présidente du jury**

**Partie statistique établie par le bureau des concours des personnels administratifs,
techniques, sociaux et de santé, des bibliothèques, des ITRF, des personnels de direction,
des IA-IPR et des IEN
(DGRH D5)
Source : Cyclades**

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	4
1.1 Rappel de la réglementation du concours	6
1.2 Le jury du concours	7
1.3 Les données générales de la session 2024	9
2. L'ADMISSIBILITÉ	10
2.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admissibilité	10
2.2 Le sujet 2024	10
2.2.1. Rappel du sujet.....	10
2.2.2. Attendus du sujet	11
2.2.3. Eléments de correction	13
2.3 Bilan des prestations	14
2.3.1 Bilan qualitatif	14
2.3.2. Bilan quantitatif.....	15
2.4 Conseils de préparation	16
3. L'ADMISSION	18
3.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admission	18
3.2 Les résultats de l'admission	19
3.3 Analyse des prestations et conseils aux candidats	21
3.3.1 Compréhension des attendus de l'épreuve par les candidats.....	21
3.3.2 La préparation des candidats à l'épreuve orale.....	21
3.3.3 Conseils aux candidats	22
<i>Le dossier</i>	22
<i>L'exposé</i>	23
<i>L'entretien</i>	25
4. LES STATISTIQUES RELATIVES AUX CANDIDATS	28
4.1 Les données comparatives avec les sessions précédentes	28
4.2 Le profil des candidats	28
4.2.1 La répartition hommes-femmes	28
4.2.2. L'âge des candidats	29
4.2.3 Le niveau de diplôme des candidats	33
4.2.4 Le nombre de candidature(s) antérieure(s) des candidats.....	34
4.2.5 Les corps et fonctions d'origine des candidats	35
4.2.6 La proportion des candidats exerçant déjà des fonctions de direction.....	37
4.3 Les académies ou vice-rectorats d'origine des candidats	39
ANNEXES	43

ANNEXE 1 : arrêté du 19 décembre 2023 portant composition du jury pour la session 2024 43
ANNEXE 2 : sujet de l'épreuve écrite d'admissibilité 43

1. INTRODUCTION

La session 2024 du concours de recrutement des personnels de direction s'est déroulée du 3 octobre 2023, date d'ouverture des inscriptions, au 26 avril 2024, date du délibéré final du jury.

Le jury adresse tout d'abord toutes ses félicitations aux 640 lauréats, et exprime à la fois ses encouragements et ses vœux de réussite future aux candidats malheureux qui se représenteraient aux prochaines sessions. Le concours 2024 a recueilli 3.054 inscriptions et 2.314 candidats étaient présents à l'épreuve écrite d'admissibilité. Le taux de sélectivité de ce concours demeure élevé.

Ce concours se situe parmi les plus stratégiques de l'institution, puisqu'il recrute des cadres intermédiaires dont les charges et les missions sont de la plus haute importance : les personnels de direction sont aujourd'hui responsables, chacun pour ce qui le concerne, d'une communauté de plusieurs centaines d'élèves et de plusieurs dizaines d'encadrants (professeurs, personnels d'éducation, personnels d'administration), assurant au quotidien le pilotage et le suivi de la qualité des enseignements dispensés, l'administration et la gestion de structures complexes, garants de la sécurité des élèves et des personnels.

La session 2024 du concours poursuivait un cycle ayant débuté en 2023 avec la mise en œuvre des dispositions de l'arrêté du 3 août 2021, instaurant en particulier une nouvelle modalité d'épreuve écrite¹. Les candidats ont montré qu'ils étaient en mesure de produire d'excellentes compositions et la barre d'admissibilité, ainsi que la barre d'admission finale pour le recrutement de 640 nouveaux collègues, ont démontré la grande qualité de leur préparation.

Dans le respect de l'égalité de traitement entre les candidats, le concours a cherché à repérer les meilleurs potentiels qui assurent dès la présente rentrée 2024 des fonctions de direction. Le jury n'a pas cherché à s'appuyer sur un profil préétabli pouvant défavoriser certaines catégories professionnelles. Dans la continuité de l'admissibilité, le résultat de l'admission n'a pas remis en cause les principales caractéristiques sociologiques de la session constatées au moment des inscriptions : 67,34 % des admis sont des femmes² ce qui confirme la féminisation du corps des personnels de direction et apparaît comme le résultat logique de la féminisation des différents corps constituant le vivier du concours ; de même la très grande majorité des admis sont des professeurs (84,5%), et plus de 61% relèvent de l'enseignement secondaire. Les taux de réussite des professeurs du premier et du second degré sont d'ailleurs assez proches. Les conseillers principaux d'éducation confirment un taux de réussite légèrement plus élevé ; on peut émettre l'hypothèse que leurs missions et fonctions, et les modalités mêmes de leur recrutement constituent un atout. En revanche, les personnels relevant des « autres catégories A » conservent un faible taux de réussite ce qui constitue pour les formateurs académiques un challenge à relever.

Le présent rapport établit, selon l'usage, un bilan de la session qui s'est achevée en avril 2024. Il doit également constituer, pour les candidats futurs, un document d'appui à la préparation du concours. Davantage que des recettes toutes faites, il tente de leur permettre de construire, à leur rythme et une fois les pistes de progrès identifiées, un programme de formation conduisant au succès.

Le directoire du concours tient également à remercier les 251 membres du jury pour l'excellence du travail accompli durant une période longue, allant du début de l'épreuve d'admissibilité, en janvier, à la délibération finale, fin avril. En particulier, trois commissions ont siégé outre-mer, à la Guadeloupe et à la Réunion, afin d'éviter de longs et fatigants déplacements aux candidats.

¹ Cf. partie 4 Statistiques relatives aux candidats.

² Au regard du rapport admis/admissibles, les taux de réussite sont aujourd'hui pratiquement équivalents 47,2% pour les femmes contre 48% pour les hommes.

Le directoire remercie enfin la direction générale des ressources humaines et son bureau D5 pour l'apport constant et inestimable qui est le sien.

Philippe Santana Président du jury

Véronique Eloi-Roux Vice-présidente

Rachid Frihmat Secrétaire général

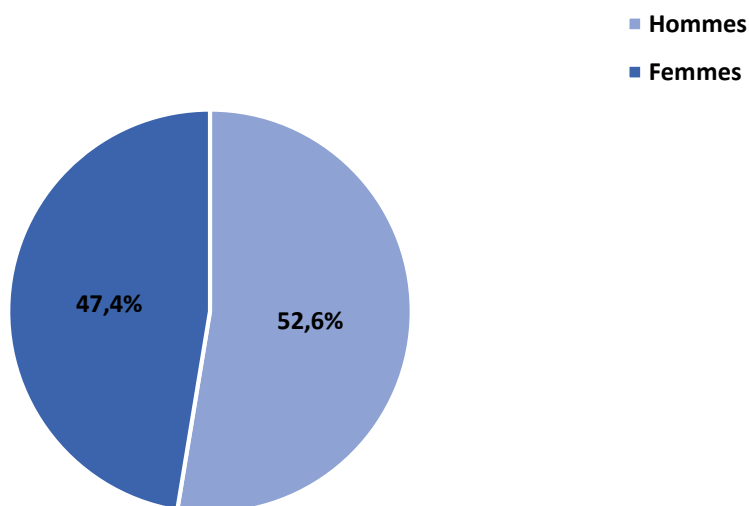
1.1 Rappel de la réglementation du concours

- Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.
- Arrêté du 3 août 2021 modifié fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement dans le corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, ainsi que les règles de composition et de fonctionnement du jury de ces concours.
- Arrêté du 22 septembre 2023 modifié autorisant au titre de l'année 2024 l'ouverture de concours pour le recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.
- Note de service du 26 septembre 2023 relative aux concours de recrutements et examens professionnels d'avancement de grade – session 2024.
- Arrêté du 21 novembre 2023 portant nomination des présidents de jury du concours de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale (concours interne et concours de type troisième voie) - Session 2024.
- Arrêté du 19 décembre 2023 portant composition du jury du concours interne de recrutement des personnels de direction pour la session 2024.
- Arrêté du 20 décembre 2023 fixant, au titre de l'année 2024, le nombre de postes offerts au concours interne et au concours de type troisième voie de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.

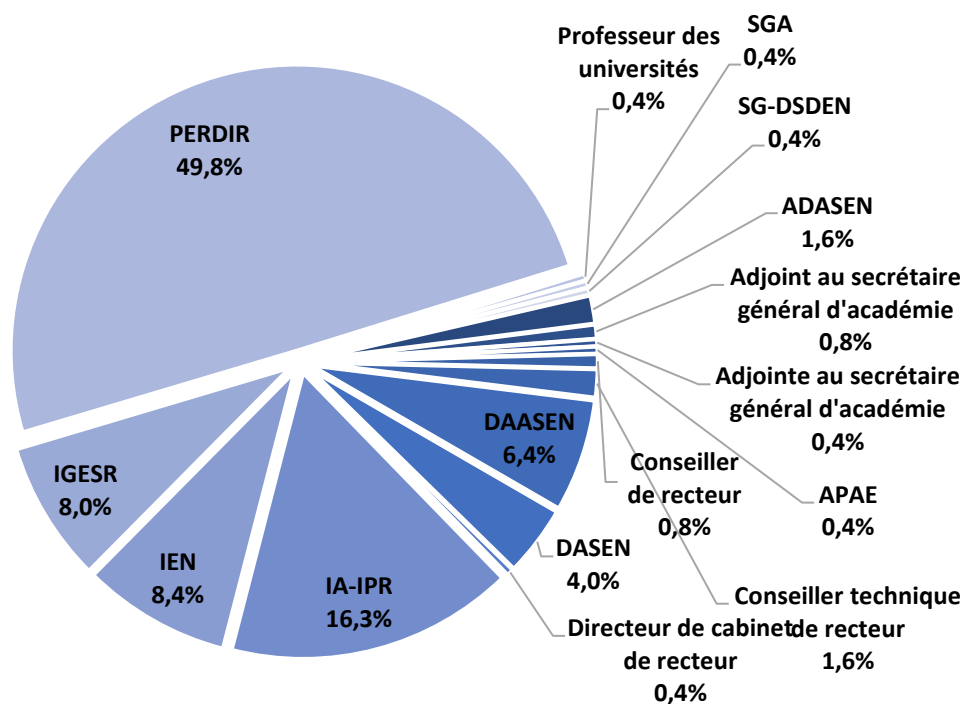
1.2 Le jury du concours

Pour la session 2024, le jury du concours de recrutement des personnels de direction était composé de 251 membres, dont 47,4% de femmes et 52,6% d'hommes.

Répartition hommes-femmes

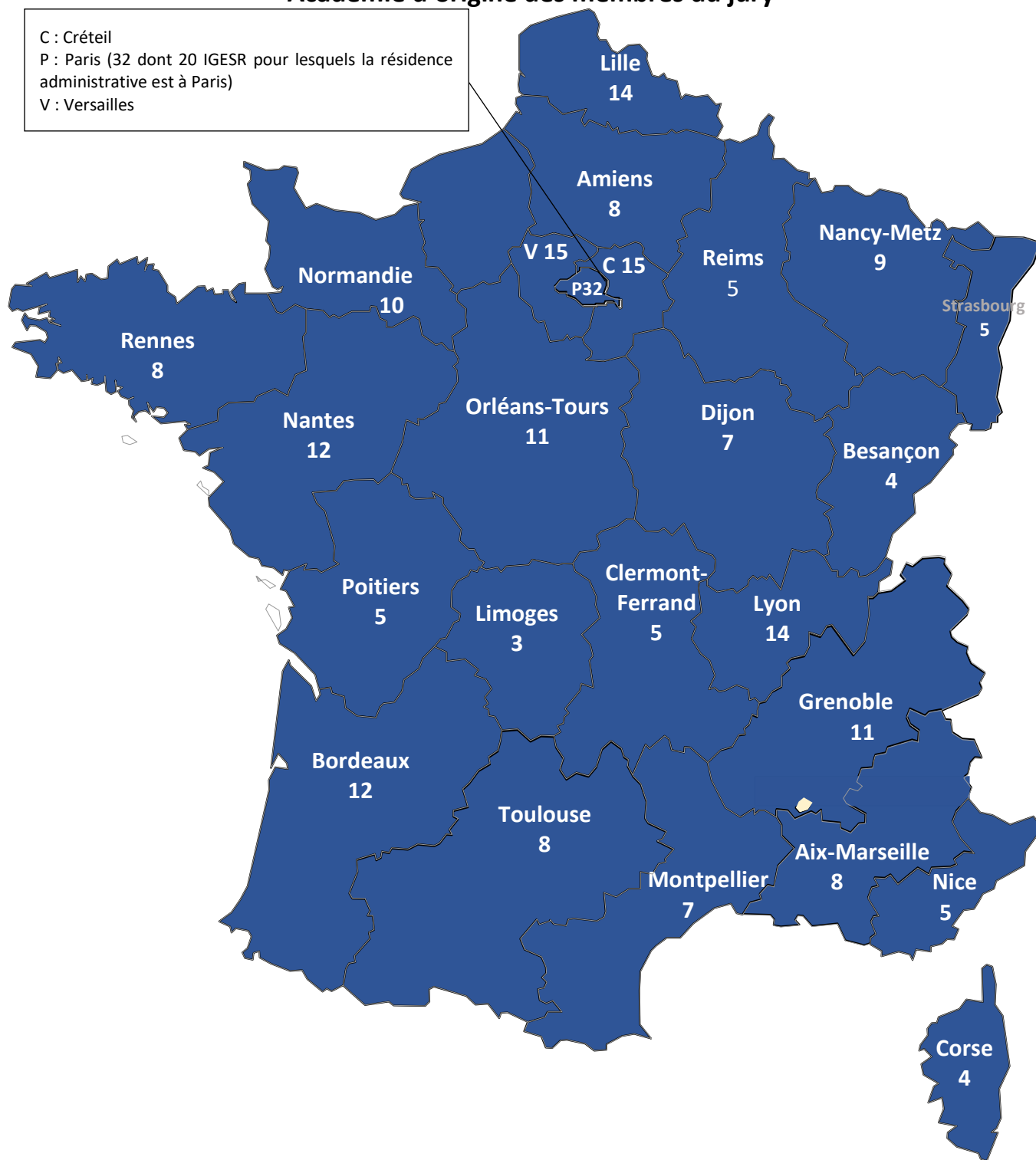


Origine professionnelle des membres du jury



Académie d'origine des membres du jury

C : Créteil
 P : Paris (32 dont 20 IGESR pour lesquels la résidence administrative est à Paris)
 V : Versailles



Guadeloupe
2



Martinique
4



Guyane
3



La Réunion
4



Mayotte



Nouvelle-Calédonie



Polynésie française
1

1.3 Les données générales de la session 2024

Les taux de réussite et de rendement ne tiennent compte que des admis sur la liste principale.

Postes	Candidats 2024								
	Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits*	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite en %***	Taux de rendement en %****
640	3676	3054	2314	1337	1259	640	46	28	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

Pour mémoire, les données de la session 2023 :

Postes	Candidats 2023								
	Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits*	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite en %***	Taux de rendement en %****
645	3399	3390	2635	1313	1268	645	90	24	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

2. L'ADMISSIBILITÉ

L'épreuve d'admissibilité s'est déroulée le mercredi 10 janvier 2024. Elle repose sur une seule épreuve écrite telle que définie par l'arrêté du 3 août 2021 et précisée ci-dessous.

2.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admissibilité

L'arrêté du 3 août 2021 fixe le déroulement et précise l'objectif de l'épreuve écrite :

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

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

Durée : cinq heures ; coefficient 1. »

Le sens de l'épreuve écrite dans le concours

L'épreuve écrite a pour objet de sélectionner les candidats admissibles qui auront donc l'opportunité de se présenter à l'épreuve orale.

Les compétences évaluées sont circonscrites à cet exercice ; d'autres seront évaluées lors de l'épreuve d'admission.

Ainsi, pour cette épreuve, les candidats doivent montrer la capacité à :

- délimiter les contours d'un sujet, en saisir une problématique ;
- exploiter des documents pour proposer une synthèse en réponse au sujet ;
- fixer, hiérarchiser et faire partager des objectifs ;
- argumenter et étayer son propos par ses propres connaissances ;
- définir des pistes d'action et les exposer ;
- communiquer, démontrer et maîtriser l'expression écrite.

Les éléments évalués

Les correcteurs devront ainsi repérer et évaluer dans les copies les éléments suivants :

- **La connaissance du système éducatif (du second degré)** et la capacité à mobiliser des connaissances personnelles ;
- **La capacité de compréhension et d'analyse** d'une situation complexe dans un contexte donné ;
- **Les compétences en termes de synthèse, de raisonnement et de proposition réaliste d'actions ;**
- **Les qualités de communication et d'expression écrites** : lisibilité du discours et adaptation aux interlocuteurs ;
- **Le tout en s'inscrivant dans les valeurs des fonctions de direction** : éthique, déontologie, responsabilité.

2.2 Le sujet 2024

2.2.1. Rappel du sujet

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

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

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

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

- Les connaissances, références ou expériences qui fondent vos choix.
Vous illustrerez votre propos en développant trois pistes d'actions opérationnelles.

Dix documents étaient proposés qui mêlaient des apports réglementaires, institutionnels, scientifiques ou pratiques.

(Le sujet complet est joint en annexe).

2.2.2. Attendus du sujet

Comme précisé *supra*, il est attendu une note de synthèse ; malgré tout, le contexte et la problématique contenus dans l'intitulé doivent être pris en compte.

Ainsi, le sujet prend son ancrage dans un collège « *Vous venez d'être nommé principal d'un collège* » et dans la perspective d'un conseil école-collège.

Il cible le pilotage pédagogique de l'établissement pour « *faire évoluer les pratiques enseignantes* », « *prendre en compte l'hétérogénéité des élèves* » et « *mobiliser les équipes dans la prise en charge des différents dispositifs d'aide et de soutien* ».

Il place au cœur de la problématique les enjeux de pilotage pédagogique et des liens inter-degrés.

La commande est précise : « *rédiger une note de synthèse de 4 à 6 pages maximum* », avec des indications « *prendre appui sur la feuille de route académique des savoirs fondamentaux* » et un cadre de réponse : « *explicitier et articuler* »... « *Les axes de votre pilotage pédagogique* »... « *Les leviers pour mobiliser les équipes* »... « *Les connaissances, références ou expériences* »... « *trois pistes d'actions opérationnelles* ».

Ces différents points du sujet étaient donc attendus.

Sur la forme, une note de synthèse doit prendre le temps d'analyser chaque document et d'en extraire les éléments au service de la démonstration souhaitée, afin de répondre à la question posée telle que précisée ci-dessus. Il ne s'agit donc ni de compiler, ni de résumer, ni de paraphraser les documents. Les références aux documents que le candidat propose pour sa synthèse doivent être claires et explicites.

Éléments attendus de la part du candidat sur le sujet 2024 :

- Analyser et comprendre la problématique du sujet : la dimension inter degrés et le pilotage pédagogique étaient incontournables ;
- Analyser et exploiter les documents proposés : Cf. tableau ci-dessous ;
- Rédiger et structurer la synthèse en faisant référence à l'ensemble des documents proposés ;
- Inscrire ses propositions dans un contexte : en vue du conseil école collège, résultats du collège faibles comparativement au national et au niveau académique, peu de travail d'équipe, peu d'utilisation de dispositifs d'aide et soutien, etc.
- Proposer des pistes d'action opérationnelles et pas seulement une paraphrase des documents institutionnels présentés (exemple aide aux devoirs).
- Montrer sa connaissance du système éducatif et sa capacité à se situer dans l'environnement professionnel ;
- Maîtriser parfaitement la communication écrite.

Utilisation et analyse des documents :

Les documents proposés	Les idées fortes à retenir
Document 1 : Conseil école – Collège. Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013	Instance de Co-pilotage. Mission de : « contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège ». Établit son programme d'actions pour l'année scolaire.
Document 2 : Extraits d'éléments relevés dans le diagnostic du chef d'établissement	Des résultats faibles des élèves aux évaluations nationales. Une corrélation forte entre niveaux de performance et origine sociale des élèves. Un travail d'équipe peu développé et des dispositifs d'aide faiblement investis. Une tendance à l'externalisation des causes de la difficulté scolaire.
Document 3 : Le résultat des élèves de 6 ^{ème} aux évaluations nationales session 2022 en Français et en Mathématiques pour cet établissement.	Les résultats des élèves de 6 ^{ème} aux évaluations nationales sont faibles en français et en mathématiques pour cet établissement hors éducation prioritaire. Ils sont en régression depuis 3 ans. La proportion des élèves des groupes les plus faibles est plus importante dans cet établissement que la moyenne académique en éducation prioritaire (alors que le collège n'est pas en éducation prioritaire).
Document 4 : Extrait de la feuille de route académique des savoirs fondamentaux	Spécificité de l'académie : Des performances au-dessus des moyennes nationales, mais ces moyennes cachent de grandes disparités géographiques et sociales. Une Éducation Prioritaire peu développée en termes de nombre d'établissements mais des élèves qui relèvent, par leur caractéristique sociale, de l'éducation prioritaire dans chaque classe sur le territoire. Un travail en réseau pédagogique inter degrés et inter catégoriels à travers 33 territoires correspondant au parcours scolaire de l'élève de la maternelle aux Lycées. Au-delà des priorités nationales Français / Maths, l'académie a fait de choix de mettre la priorité sur l'apprendre à apprendre. Une académie dont le lien avec la recherche est fort. Cela se concrétise par le déploiement de test de positionnement sur les niveaux d'engagement des élèves dans les apprentissages. Une volonté de formation de tous les acteurs sur les pratiques pédagogiques efficaces et équitables.
Document 5 : Texte réglementaire Nouvelles 6 ^{ème} . Note de service du 13/04/2023	La classe de 6 ^{ème} constitue une étape essentielle au terme de laquelle chaque élève doit avoir une maîtrise satisfaisante des savoirs fondamentaux (Fin du cycle 3). Dans cette perspective, la classe de 6 ^{ème} doit permettre de consolider les apprentissages nécessaires à l'entrée réussie en cycle 4 et se projeter avec confiance dans la suite de la scolarité au collège. À cette fin, à compter de la rentrée 2023, tous les élèves bénéficient : d'une heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques afin de remédier à leurs difficultés, d'accompagner les progressions de chacun et de cultiver leur excellence ; d'un accompagnement aux devoirs, par le dispositif Devoirs faits, afin de développer davantage leur autonomie et de réduire les inégalités devant les apprentissages.
Document 6 : Hétérogénéité des élèves et apprentissage : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? Benoît Galand 2009	Conditions et impact de la composition des groupes sur les apprentissages des élèves. Les classes de niveau. Les groupes de besoin. Synthèse des résultats sur la formation des classes. Quels liens entre pratiques d'enseignement et hétérogénéité des apprentissage ? La pédagogie de la maîtrise. Le tutorat entre pairs. Apprentissages plus efficaces. → Quels impacts sur le pilotage du CE notamment sur l'organisation des salles de classe.
Document 7 : Extraits du Livret Devoirs Faits – DGESCO Juin 2023	Dispositif destiné à faire acquérir aux élèves des méthodes d'apprentissage et une certaine autonomie dans leur travail personnel. Une organisation et un pilotage laissé à la main du chef d'établissement, en fonction des besoins des élèves (notamment identifiés à travers les résultats des évaluations nationales en concertation avec la communauté éducative). Des choix pédagogiques qui impactent l'organisation des emplois du temps et des équipes pédagogiques. Des leviers identifiés pour piloter le dispositif. Une articulation avec les autres dispositifs à trouver et à justifier. Un pilotage pédagogique à impulser notamment dans l'articulation du travail personnel de l'élève dans et hors la classe
Document 8 : Extraits du rapport France stratégie du 6 septembre 2023. Scolarité, le poids des héritages. Johanna Barasz, Peggy Furic et Bénédicte Galtier	De la petite enfance à la sortie du système éducatif avec ou sans diplôme, les origines sociales, le genre et l'ascendance migratoire des élèves exercent sur leurs performances et leurs parcours une influence majeure. De ces 3 dimensions liées à la naissance des élèves, c'est l'origine sociale qui, en France, pèse le plus sur leurs trajectoires. Les enquêtes PISA montrent, de manière assez stable depuis 2006, que les écarts de performance liés à l'origine sociale sont significativement plus élevés en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Fort de ce constat, comment un chef d'établissement par son pilotage, ses arbitrages et ses choix peut contribuer à inverser cette tendance ?
Document 9 : Code de l'éducation Article R421-10 - Le chef d'établissement.	Le chef d'établissement est le premier pédagogue de l'EPLE. Il pilote la politique pédagogique et éducative de son établissement. La liberté pédagogique des enseignants leur confère la possibilité de choisir les démarches pédagogiques qui leur semblent les plus efficaces au regard des besoins de leurs élèves. Cependant, l'enseignant se positionne au sein d'un collectif (disciplinaire et

	pédagogique) afin de placer son action en cohérence avec la politique pédagogique de l'établissement.
Document 10 : Extrait du Référentiel des compétences professionnelles des personnels de direction BO 2002 Spécial n°1 du 03 Janvier	Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement : Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte. Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative Pour mobiliser des individus et travailler en équipe Pour piloter des dispositifs Pour communiquer (...)

2.2.3. Eléments de correction

Plusieurs niveaux de copie ont été identifiés qui peuvent être résumés ainsi :

- **Niveau 1 : Le candidat ne répond pas à la question posée** : pas de synthèse qui s'appuie sur les documents proposés car le propos est confus, peu organisé. Peu de propositions d'actions ou bien sans lien avec le sujet. Dans ce niveau, le sujet est souvent prétexte à un placage de connaissances, pas forcément en rapport avec le sujet ; les documents sont peu exploités ou juste paraphrasés pour certains. Le contexte est ignoré. Le devoir manque de structure. La réponse ne montre pas de projection du candidat dans la fonction de personnel de direction.

Pour basculer dans le niveau supérieur, le candidat devra : lire plus attentivement le sujet, repérer les mots clés, rester ancré sur la problématique. Penser la structure de la réponse avant de commencer à rédiger. Mieux connaître le métier de chef d'établissement.

- **Niveau 2 : La réponse est partielle** : la synthèse est plutôt une accumulation de quelques éléments de documents, souvent descriptifs. Le pilotage pédagogique est présent mais seulement traité de manière générale ; le contexte est présent dans les grandes lignes. Des propositions d'action existent, en lien avec le sujet, mais souvent peu réalistes ou qui reprennent seulement « devoirs faits » ou « groupes de besoin » tels que décrits dans les annexes. La dimension inter degrés est absente. Les connaissances sont partielles ou approximatives, elles ne servent pas d'arguments. Le devoir est cependant structuré et le propos est clair.

Pour basculer dans le niveau supérieur, le candidat devra : lire et analyser les documents proposés, pouvoir organiser une démonstration à partir de leurs idées principales pour répondre à la problématique du sujet, ancrer sa démonstration et ses propositions dans la réalité d'un établissement scolaire ; approfondir ses connaissances du système éducatif et sa projection dans le métier de chef d'établissement.

- **Niveau 3 : Le candidat répond aux attendus du sujet** : la synthèse prend appui sur l'ensemble des documents mis en relation de manière dynamique au service de la thématique posée. La référence aux documents du sujet est claire. La presque totalité est utilisée. La dimension inter-degrés et le pilotage pédagogique sont présents. Les propositions d'action sont concrètes, faisables et, pour partie, argumentées. Les connaissances sont variées (théoriques ou professionnelles) et mises au service des propositions. Le devoir est structuré autour d'idées directrices bien identifiées.

Pour basculer dans le niveau supérieur, le candidat devra : Tendre vers une synthèse plus exhaustive. Diversifier ses connaissances personnelles et construire une réflexion personnelle pour argumenter la réponse.

Niveau 4 : La réponse est argumentée : la synthèse est complète avec une exploitation visible de tous les documents à laquelle s'ajoutent des connaissances diversifiées et référencées. Le pilotage pédagogique est présent et réaliste. Les pistes d'action sont développées, pertinentes et discutées (des limites sont identifiées et une temporalité est évoquée). Le devoir est structuré autour d'idées directrices et d'une réflexion personnelle. Le devoir met en évidence une réelle projection dans le métier de personnel de direction.

2.3 Bilan des prestations

2.3.1 Bilan qualitatif

De manière globale, les correcteurs soulignent la bonne préparation des candidats.

L'analyse du contexte est jugée comme étant la partie la plus réussie. Les documents 2, 3 et 4 (cf. *supra*) sont bien exploités.

La note de synthèse respecte le format demandé. Le jury insiste sur l'importance d'utiliser l'ensemble des documents, en notant explicitement leur référence. Les idées transmises par les documents doivent servir pour répondre à la question posée. Ainsi, il ne s'agit pas de juxtaposer les idées en paraphrasant les éléments contenus dans les annexes, mais de les articuler pour servir la réponse à la question posée. Cette réponse doit être orientée et problématisée sur le sujet, à savoir cette année, les axes de pilotage, les leviers pour mobiliser les équipes, l'inter degrés.

En revanche, les propositions d'action et, plus largement, les connaissances (professionnelles) en appui de la note de synthèse ou des propositions ne sont souvent pas suffisamment présentes ou satisfaisantes.

L'ensemble de la réponse apportée à la question posée doit aussi permettre de vérifier la projection du candidat dans le métier de personnel de direction. Les extraits qui se référaient aux compétences du chef d'établissement ou des personnels de direction pouvaient les y aider. Trop de candidats répondent en tant qu'enseignant, directeur d'école ou CPE, métiers qu'ils occupent au moment du concours et qui ne correspondent pas totalement aux attentes du concours.

La forme (syntaxe, orthographe, écriture) est jugée satisfaisante. Le jury a toutefois sanctionné les copies montrant trop de fautes, incompatibles avec la fonction de cadre de l'éducation nationale. Le candidat doit savoir gérer son temps pour répondre à toutes les questions posées de manière équilibrée (sans négliger les propositions d'action par exemple), mais aussi permettre une relecture de la copie pour en éliminer les scories.

Les meilleures copies ...

- Elles sont évidemment claires et structurées avec des lignes directrices qui facilitent le cheminement du lecteur/correcteur.
- La référence aux documents est explicite. Tous les documents prennent une place dans la synthèse.
- La situation est bien analysée. De possibles tensions sont discutées, par exemple : combattre l'effet de l'origine sociale *versus* organiser des groupes de besoins ; liberté pédagogique des enseignants *versus* chef d'établissement premier pédagogue ; priorités au français et mathématiques *versus* apprendre à apprendre qui concernent tous les enseignants.
- La connaissance du système éducatif est solide ; la projection dans la posture de chef est perceptible.
- Les candidats s'appuient sur leurs connaissances de l'actualité : Conseil national de la refondation ou Pacte enseignant par exemple ; ils osent s'appuyer aussi sur des connaissances ou expériences personnelles (tout en respectant le principe de l'anonymat bien sûr).
- Les propositions sont opérationnelles et articulées à la synthèse. Les acteurs d'un EPLE y sont mis en évidence, afin de rendre réalistes et réalisables ces propositions. Elles ne relèvent pas de l'action ordinaire d'un EPLE ou seulement des documents présentés (devoirs faits, nouvelle sixième). Elles prévoient leur évaluation ainsi que différentes temporalités de mise en œuvre.

- L'articulation nécessaire entre premier et second degrés est comprise, questionnée et développée dans le devoir. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que l'organisation du cycle 3 sont mentionnés.
- Une place est laissée à la discussion et aux décisions dans les instances pédagogiques ; le chef ne décide pas tout et tout seul.

Les principales erreurs commises ...

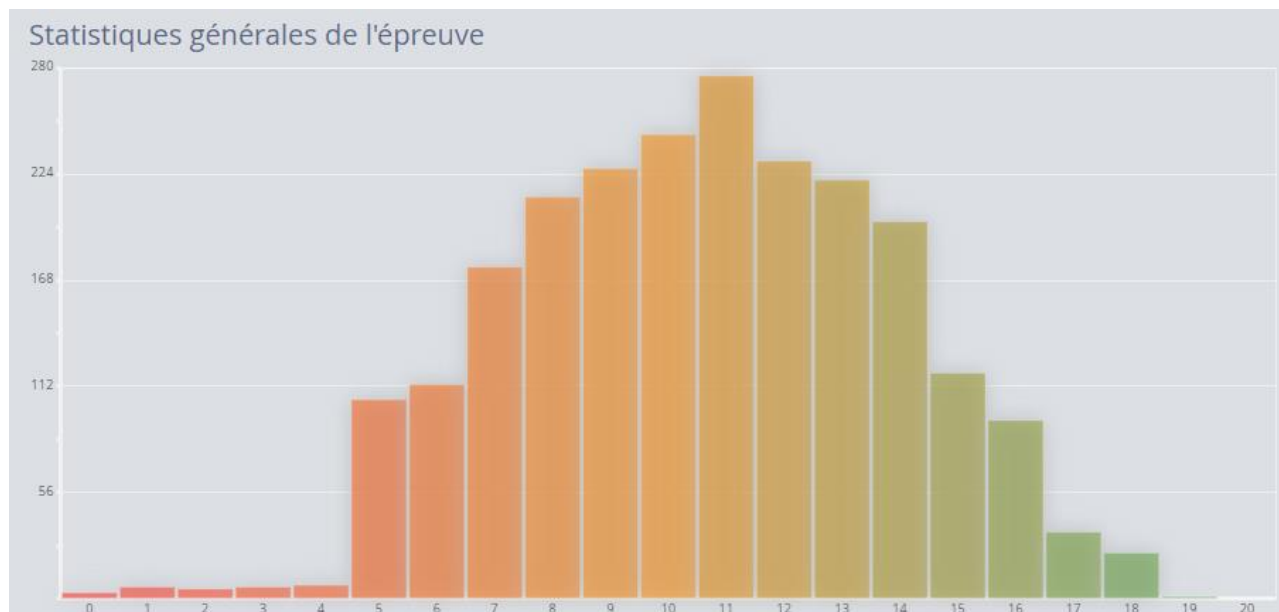
- Compiler des extraits paraphrasés des documents proposés ;
- Donner l'impression qu'on ne répond pas au sujet, à savoir rédiger une note sur « la préparation du prochain conseil Ecole-Collège » en occultant l'inter degrés ;
- Adopter un langage convenu en citant des généralités sur le système éducatif, en ignorant le contexte. Certaines copies ont pensé l'établissement en éducation prioritaire sous prétexte qu'il avait de faibles résultats.
- Réciter des injonctions institutionnelles sans questionner la place et l'action possible d'un personnel de direction sur le thème du sujet.
- Traiter la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves sans lien avec la nécessaire mobilisation des équipes, qui plus est en inter degrés, donc oublier le rôle du chef d'établissement.
- Résumer les pistes d'action à une liste de tâches (réunir les enseignants, leur distribuer le livret devoirs faits, ...), parfois sans lien avec la note de synthèse qui précède (travailler sur l'orientation post 3^{ème}).
- Enumérer les pistes d'action sans justification ou mise en lien. L'importance de la formation des enseignants est, par exemple, souvent mentionnée : pourquoi ? comment ? pour qui ? par qui ?
Le « comment » faire est souvent oublié dans certains devoirs.
- Montrer une méconnaissance du système dans lequel s'inscrit l'action d'un chef d'établissement : rôle de l'équipe de direction, place des inspecteurs pédagogiques, place des parents...
- Répondre à la question dans sa fonction actuelle de candidat, exemple : ne proposer que des leviers et actions dans une discipline précise ou qui concernent seulement le premier degré ou la vie scolaire.
- Sur la forme : un devoir rédigé avec des abréviations ou des tournures de phrase familières. Le style télégraphique doit absolument être proscrit. Des expressions ou termes sont aussi à éviter dans les copies : « clientélisme politique », « être parent n'est pas une chose simple ».

2.3.2. Bilan quantitatif

Les résultats de l'admissibilité :

Moyenne	11,06
Médiane	11,08
Note la plus haute	19,17
Note la plus basse	0,00
Ecart type	3,20

Barre d'admissibilité = 10,40 / 20



2.4 Conseils de préparation

Les remarques inscrites dans le rapport de la session 2023 restent totalement d'actualité.

Les correcteurs ont tous souligné l'importance d'une préparation spécifique à cette épreuve écrite.

L'inscription à une formation académique, lorsqu'elle est mise en œuvre, constitue une première étape dans la préparation du concours, mais aussi pour la projection dans le métier de personnel de direction.

La lecture et l'analyse du rapport de jury est un préalable incontournable.

Quelle que soit la modalité de préparation, le candidat doit :

✓ **S'entraîner.**

S'entraîner à rédiger (en écrivant à la main, car l'écriture doit être lisible), à lire en temps contraint, à discriminer les idées fortes en relation avec un thème précis.

C'est la seule façon d'apprendre à gérer son temps (les cinq heures pour rédiger), à se donner des repères de temps pour comprendre la commande, lire les documents, choisir, commencer à rédiger, relire, etc. Des écrits d'entraînement sont nécessaires et doivent être soumis à des formateurs, chefs d'établissement ou autres collègues candidats.

✓ **Connaître.**

La connaissance solide du système éducatif est soulignée comme un facteur très important de discrimination entre les candidats.

- Connaissance et compréhension des enjeux du système éducatif et des textes régissant l'actualité éducative et de l'EPL ;
- Compréhension de l'organigramme fonctionnel d'une gouvernance nationale et académique et des services ;

- Connaissance réelle du fonctionnement de tous les types d'établissement scolaire (collège, lycées GT et professionnels), rôle des instances, identification des personnels et partenaires, ancrage dans un bassin, calendrier d'une année scolaire ;
 - Attention soutenue à l'actualité, aux réformes en cours, aux dispositifs existants et aux indicateurs de mesures internationaux.
- ✓ **S'engager.** Le troisième point souligné est l'engagement avec l'idée d'une réelle projection dans le métier qui nécessite de sortir de sa fonction actuelle. Des connaissances personnelles voire des propositions innovantes sont attendues ; quelques correcteurs incitent même les candidats à oser une touche personnelle.

A cette fin, le jury juge nécessaire que le candidat puisse rencontrer des personnels de direction de différents types d'établissement, s'immerger quand il le peut dans les EPLE pour en observer les différences de fonctionnement et de management, en définir les leviers de pilotage.

Cela lui permet aussi de confronter ses représentations de candidat à la réalité et aux exigences du terrain.

Le conseil premier étant de s'investir dans la vie de son établissement, de s'engager dans les instances, d'y prendre des responsabilités ; cela permet de bien les comprendre.

Enfin, une veille informationnelle individuelle ou collective tout au long de l'année de préparation est incontournable.

Quelques recommandations sont aussi énoncées par le jury :

- sur la méthode pour traiter le sujet :

Prendre le temps de lire l'énoncé, d'en extraire les mots clés et d'éventuels points de tension.

Lire les documents en prenant soin de noter les idées à retenir pour le sujet posé, sous forme de tableau ou autre moyen visuel et synthétique, construit et rôdé lors de la préparation.

Préparer un plan avant de se lancer dans la rédaction.

Explicitier les choix (de propositions d'action, par exemple) et les questionner pour que le correcteur puisse déceler la posture d'un chef d'établissement confronté à ces choix.

Garder du temps pour la description des propositions d'action et pour se relire.

La relecture finale de la copie est nécessaire, car l'orthographe et la syntaxe doivent être sans défaut, la qualité de la communication écrite étant essentielle pour un chef d'établissement. Cela permet également de bien vérifier le sens et l'intelligibilité de ses phrases.

- Sur la forme de la rédaction :

Produire une introduction qui propose le plan, les idées directrices ; la structuration doit être claire pour que le cheminement soit lisible pour le correcteur.

Penser à une conclusion qui reprenne la synthèse des choix et se termine par une ouverture possible.

Lier les propositions d'action à la synthèse rédigée.

Référencer les citations qui ne relèvent pas des documents proposés dans le sujet.

Rédiger des phrases claires et courtes, solides au niveau de la construction grammaticale et syntaxique.

3. L'ADMISSION

Les candidats admissibles ont été convoqués entre le 15 et le 26 avril 2024 au SIEC à Arcueil et, pour ceux exerçant dans les académies ultramarines, soit à La Réunion soit en Guadeloupe à partir du 8 avril.

Après avoir rappelé les attendus et analysé les résultats de la session, le rapport s'appuie sur les bilans établis par les commissions d'interrogation pour formuler conseils et recommandations aux futurs candidats.

3.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admission

L'épreuve orale d'admission du concours est définie par l'arrêté du 3 août 2021 qui en fixe le déroulement et en précise l'objectif :

« L'épreuve prend appui sur le dossier de présentation, non noté, établi par le candidat.

Elle débute par un exposé du candidat portant sur son parcours professionnel et mettant l'accent sur les compétences acquises qui doivent lui permettre d'appréhender et exercer les missions et les responsabilités confiées aux personnels de direction des établissements publics locaux d'enseignement.

Cet entretien comporte des mises en situation. Il doit permettre au jury d'apprécier les motivations et les capacités de réflexion du candidat, notamment en matière de gestion des ressources humaines et de déontologie.

L'entretien permet également d'évaluer les compétences managériales du candidat ainsi que son aptitude à mettre en œuvre des réformes.

Durée de l'exposé : dix minutes maximum.

Durée de l'entretien : cinquante minutes maximum.

Coefficient 2. »

Compte tenu de la sélectivité de l'épreuve écrite (rappel : barre à 10,4/20, un peu plus d'un candidat retenu sur deux ayant composé), la seconde épreuve du concours donne à chaque candidat admissible la possibilité de réussir. Le coefficient 2, qui témoigne de l'importance de cet oral, permet de compenser un éventuel résultat moyen à l'écrit pour les candidats proche de la barre d'admissibilité ou, *a contrario*, peut atténuer le gain d'une performance écrite qui, à elle seule, ne peut rendre compte de toutes les capacités nécessaires pour exercer une fonction de personnel de direction.

Le résultat de l'épreuve écrite et le rang d'admissibilité ne sont pas portés à la connaissance des membres des commissions d'interrogation, ce qui garantit l'objectivité de leur évaluation, dans le respect de l'égalité de traitement et de l'équité dues aux candidats.

Les attendus, partagés par l'ensemble des membres du jury réunis en amont de l'épreuve, sont nombreux et variés et peuvent se décliner à partir de trois composantes : le dossier, l'exposé et l'entretien.

Le dossier élaboré par le candidat est mis à la disposition du jury en amont de son audition. La commission en prend connaissance avant de recevoir le candidat. Pour autant, s'il n'est pas évalué, il permet une première prise de contact avec le candidat au travers des deux éléments essentiels qui le constituent : un *curriculum vitae* et une lettre de motivation. Les différents documents doivent témoigner des activités, des expériences et des formations qui ont permis la construction d'un parcours et d'un projet cohérents. Ils doivent également refléter l'implication dans la vie d'un établissement et la capacité à se projeter dans une fonction d'encadrement. Des activités et engagements hors cadre professionnel peuvent aussi enrichir la candidature. Les choix opérés parmi toutes les expériences vécues témoignent déjà d'une capacité à se projeter dans les missions futures.

L'exposé de 10 minutes, au cours duquel la commission s'interdit toute intervention, permet au candidat de préciser, mettre en perspective et enrichir les informations apportées par le dossier – sans se limiter à une simple redite -. Il s'agit pour le candidat de valoriser son parcours dont il s'attachera à

montrer la richesse, en soulignant les compétences acquises et transférables. L'exposé offre aussi au candidat l'occasion d'explicitier son projet professionnel orienté de manière prospective, en évitant toute artificialité, vers les missions des personnels de direction.

Tout en maîtrisant son temps d'intervention, qui en aucun cas ne peut excéder 10 minutes, il doit faire preuve de qualités d'élocution, de communication et de conviction. La force de conviction du propos repose, en particulier, sur la capacité du candidat à le structurer et à proposer une mise en perspective avec les compétences attendues du chef d'établissement. Dans tous les cas, la récitation d'un texte préparé en amont est à proscrire. Pour éviter cet écueil, les candidats ont été informés préalablement au déroulement de l'épreuve et par écrit de la consigne selon laquelle aucun document ne serait autorisé en salle d'interrogation³.

L'entretien professionnel ne se réduit pas à un simple contrôle de connaissances. Bien au contraire, les connaissances ne prennent sens que si elles sont mobilisées pour appuyer une argumentation ou justifier le choix d'une décision proposée et discutée avec les membres du jury. En effet, l'entretien vise à évaluer la capacité à mettre en valeur et à utiliser les savoirs acquis pour se projeter dans une fonction et des situations qui nécessitent écoute, prise de recul et réflexion. Ces capacités sont au cœur des échanges et du dialogue avec les membres de la commission qui, à travers les réponses apportées aux questions et aux mises en situation, doivent apprécier les qualités argumentaires du candidat, l'originalité et la pertinence de son positionnement.

3.2 Les résultats de l'admission

Sur les 1.337 candidats admis à passer l'épreuve orale à l'issue de l'épreuve écrite, 1.259 ont été auditionnés⁴. La moyenne générale de l'épreuve d'admission s'élève à 11,98/20 soit 0,25 point de moins que lors de la session 2023. Elle témoigne de la qualité des prestations d'une majorité des candidats dont l'excellence a, de façon exceptionnelle, conduit les commissions à attribuer la note maximale de 20. A l'extrême inverse le jury a attribué quelques notes très basses à des candidats dont la prestation révélait, au-delà d'une impréparation, une posture inappropriée et des propos mettant en doute leur perception des valeurs qu'un personnel de direction se doit d'incarner.

Note	Nombre de candidats	
Moins de 6	38	
De 6 à 7,99	161	199
De 8 à 9,99	253	
De 10 à 11,99	197	450
De 12 à 13,99	196	
De 14 à 15,99	184	
De 16 à 17,99	129	
De 18 à 20	101	610
Total	1259	

La note la plus basse obtenue à l'épreuve d'admission par un candidat admis en liste principale est de 9,69. Les candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 13,025, au regard du coefficient de l'épreuve (coeff. 2), étaient positionnés de manière favorable quelle que soit leur note écrite. On relève, comme chaque année, que certains candidats les moins bien positionnés à l'issue de l'admissibilité obtiennent, grâce à une excellente note à l'oral, un classement favorable parmi les admis.

³ La consultation de documents personnels est autorisée jusque dans la salle d'attente.

⁴ Des candidats ont renoncé au bénéfice de l'admissibilité ou n'ont pas été en mesure de se présenter le jour de leur convocation.

En revanche, certaines prestations révèlent un manque de connaissances, un positionnement insuffisamment réfléchi, voire un potentiel très éloigné des attendus, ce qui conduit les commissions, dans le respect des exigences de l'institution, à évaluer négativement les candidats concernés. C'est le cas des admissibles qui obtiennent une note inférieure ou égale à 6. Tous ces candidats qui, à travers leurs réponses aux questions et mises en situation proposées par le jury, n'ont pas fait la démonstration de leur capacité à entrer pleinement dans les missions d'un personnel de direction, sont de fait évalués d'une façon qui interdit la réussite au concours. L'enjeu de ce processus est bien de sélectionner des personnels en capacité d'assumer des missions de personnel de direction à la rentrée scolaire suivante.

640 postes étaient offerts au concours de la session 2024. Tous ont été pourvus (rendement de 100 %), la barre d'admission s'établissant à 12,15/20 (12,36/20 en 2023) pour un taux de réussite de 27,7%⁵. Le major de la promotion, une candidate, obtient la note globale (moyenne des deux épreuves coefficientées) de 19,44/20 (la majeure 2023 avait obtenu une moyenne de 19,51/20).

Une liste complémentaire de 47 candidats a été arrêtée, le dernier inscrit obtenant une note globale de 11,73, résultat qui reste dans la proximité de la barre d'admission.

Ces résultats s'inscrivent dans une continuité certaine, par rapport aux sessions antérieures. La qualité des candidats permettant de pourvoir tous les postes, comme précisé précédemment, les variations observées sont liées aux fluctuations du nombre de postes dans un contexte où la baisse du nombre de candidats se poursuit :

SESION	NOMBRE DE POSTES	TAUX DE REUSSITE
2024	640	27.66
2023	650	24.48
2022	605	24.04
2021	560	18.2
2020	600	19.77
2019	650	19.3
2018	700	22.7

Enseignants 1er degré*	40.0
Enseignants 2d degré	32.6
Personnels d'éducation et d'orientation	38.7

* Dont directeurs d'école, d'établissement spécialisé ou SEGPA

Lors de l'inscription au concours, 1.062 candidats (34.8% des présents) avaient déclaré faire fonction de personnel de direction dans le 2nd degré (31.1% en 2023) ; ils représentent 47.2% des admis et leur taux de réussite de (32.6% pour les personnels enseignants et 38.7% pour les personnels d'éducation) démontre une nouvelle fois que, loin de leur être défavorable, le concours permet aux personnels faisant-fonction de valoriser leur expérience en l'intégrant dans une réflexion qui les projette dans une

⁵ Taux de réussite : nombre d'admis en liste principale/nombre de présents à l'épreuve écrite.

nouvelle étape de leur parcours professionnel. De la même façon, les candidats assumant des missions de directeur d'école obtiennent un taux de réussite de 72,7%.

Pour autant, faire fonction ne garantit pas la réussite au concours. Certains faisant-fonction n'ont visiblement pas eu le temps de préparer le concours, sans doute en raison de la charge de leur activité professionnelle en établissement, situation qui ne permet pas toujours de trouver la distance nécessaire à la réflexion sur le métier.

3.3 Analyse des prestations et conseils aux candidats

3.3.1 Compréhension des attendus de l'épreuve par les candidats

D'une manière générale, les candidats connaissent bien le déroulement et les deux étapes de l'épreuve orale, et ont bien compris ce qui était attendu d'eux, tant sur la forme que sur le fond. Une grande majorité d'entre eux propose au jury une analyse structurée de leurs compétences, mises en regard des missions d'un personnel de direction.

De nombreux candidats ont réellement réfléchi à leur projet professionnel et les réponses qu'ils ont formulées sont cohérentes, l'exposé conforme aux attendus et, durant l'entretien, la posture adaptée. L'attitude du candidat, le langage non verbal, les choix vestimentaires montrent que les attendus de l'épreuve sont globalement intégrés.

Pour certains candidats, cette connaissance formelle de l'exercice se traduit toutefois par une compréhension inégale des attendus, notamment en termes d'analyse et de recul, de réactivité plutôt que d'érudition réglementaire. Pour ceux-là, il s'agit essentiellement d'une représentation erronée du métier de chef d'établissement.

Une minorité de candidats éprouve des difficultés à transposer les compétences acquises dans leur vécu professionnel dans les fonctions de chef d'établissement. Dans ce cas, les propos du candidat restent trop centrés sur le métier d'origine.

A l'inverse, la prestation de candidats ayant réussi à se détacher du contenu de leur dossier de reconnaissance des acquis, pour apporter au jury des éléments d'éclairage saillants, a été appréciée. Le format de l'épreuve orale est maîtrisé.

3.3.2 La préparation des candidats à l'épreuve orale

Les commissions de jury témoignent dans leur grande majorité de la bonne préparation du concours par les candidats. Les préparations académiques sont fréquemment citées comme permettant aux candidats de maîtriser le temps de l'exposé et les connaissances et compétences attendues au cours de l'entretien.

Les candidats les mieux préparés ont travaillé selon plusieurs modalités : préparation proposée par l'académie, rencontres et échanges approfondis avec des personnels de direction d'établissements variés afin de connaître les situations auxquelles ils sont confrontés chaque jour et les rituels annuels, lecture du rapport de jury et d'ouvrages sur le système éducatif et le fonctionnement d'un EPLE, prise de connaissance attentive des textes des réformes en cours, prise en compte de données statistiques, suivi régulier de l'actualité du monde de l'éducation nationale.

Les meilleurs candidats ont montré qu'ils avaient fait un effort d'investissement pour mettre à jour leurs connaissances. Cela leur a permis d'adopter une attitude réflexive et de montrer leur capacité à prendre de la hauteur lors de l'entretien.

Les commissions de jury ont relevé le travail mené sur la connaissance de l'EPLE. Elles notent également un investissement particulièrement conséquent pour les personnels issus du premier degré et une volonté d'acculturation tout à fait remarquable pour les meilleurs candidats.

Cependant, le jury fait également le constat du défaut d'approfondissement des connaissances de certains postulants. Ils ne maîtrisent pas suffisamment le fonctionnement du système éducatif, les réformes en cours ou l'actualité de l'école. Et, quand les réformes sont connues, leur sens et leurs enjeux ne sont pas interrogés. Il en est de même des enjeux des missions du chef d'établissement qui ne sont pas toujours bien cernés. La mission de premier pilote pédagogique n'est en particulier pas réellement comprise et utilisée dans les éléments de démonstration.

La projection attendue des candidats dans les missions du chef d'établissement à partir des mises en situation se révèle alors difficile à réaliser pour une partie d'entre eux.

Une autre difficulté relevée concerne la limitation des connaissances du candidat au contexte professionnel qui lui est propre. Il peut en être ainsi des candidats du réseau AEFÉ qui gagneraient à renforcer leurs connaissances des réalités hexagonales ou de certains personnels faisant-fonction qui ne voient le système éducatif et le fonctionnement d'un EPLE qu'à travers le prisme de l'établissement dans lequel ils exercent. Le défaut de réflexion sur le métier de chef d'établissement et d'appréhension systémique de l'institution les dessert. Par ailleurs, certains d'entre eux témoignent d'une connaissance imprécise de leur environnement immédiat : population, indicateurs, contexte, missions peu définies.

Enfin, certaines commissions de jury ont signalé l'audition de candidats qui se sont présentés sans avoir aucunement préparé l'épreuve d'admission. Ne possédant pas les connaissances relatives au système éducatif, à ses enjeux, aux réformes en cours, au métier de chef d'établissement et au fonctionnement d'un EPLE, l'exercice s'est révélé hors de leur portée.

3.3.3 Conseils aux candidats

Le dossier

Le dossier, composé d'un *curriculum-vitae* (CV) et d'une lettre de motivation, permet au jury de préparer l'audition du candidat ; il est donc important de le construire avec la plus grande précision. Son élaboration offre au candidat l'occasion de réfléchir sur son parcours et ses motivations réelles, et ainsi de préparer son oral.

Il est un support dont le jury se saisit pour identifier les premières questions qu'il pourra poser, en se basant sur les domaines, compétences et connaissances évoqués dans les documents du dossier.

Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite

Un dossier sérieusement préparé réunit plusieurs qualités. Il est structuré, concis et reflète une bonne maîtrise de la langue et accessoirement de la bureautique. Il fournit des éléments et met en valeur le parcours du candidat de façon sincère et personnelle. Les dossiers de qualité permettent de cerner la capacité réflexive et l'engagement du candidat. En ce sens, ils constituent un appui intéressant pour le jury qui peut ainsi percevoir la valeur de l'investissement des candidats dans leur travail de rédaction.

Le jury adresse une mention spéciale aux candidats qui proposent un dossier composé d'un CV clair et bien construit, ainsi qu'une lettre de motivation simple et claire de par la syntaxe employée. Certains candidats ont très bien valorisé leur parcours professionnel. Les meilleurs dossiers présentent un fil conducteur qui témoigne du parcours du candidat et de sa capacité à faire le lien entre les compétences acquises dans le cadre d'expériences variées et les attentes du métier de personnel de direction.

Certains candidats maîtrisent l'exercice technique du CV : présentation structurée, claire et lisible, choix pertinent d'expériences et valorisation de compétences à dessein. Les CV les plus pertinents ne sont toutefois ni formatés, ni fantaisistes et permettent aux candidats de valoriser la singularité de leur parcours. Le CV est parfois présenté comme un sésame qui amène logiquement à la lettre de motivation.

Les meilleures lettres de motivation respectent le nombre pages imparties et font apparaître les compétences transférables aux fonctions de personnel de direction. Elles témoignent d'une montée en compétences progressive et d'une prise de hauteur réaliste et sincère par rapport aux fonctions actuellement occupées.

Les bons dossiers témoignent enfin d'une maîtrise des enjeux du système éducatif. La lettre de motivation, plus particulièrement, les intègre au regard de l'expérience du candidat avec une projection réaliste dans le métier de personnel de direction.

Certains candidats ont bien saisi l'objectif de la lettre de motivation et ont parfaitement réussi à expliciter leur projet de devenir personnel de direction en procédant à un choix et une analyse méthodique des missions occupées en les mettant intelligemment en regard de celles projetées en tant que futur personnel de direction.

Les principaux écueils relevés dans les dossiers

Les dossiers qui manquent de concision et comportent des répétitions sont à placer dans cette catégorie. Les activités décrites ne font pas le lien avec des compétences transférables en qualité de personnel de direction. Les enjeux du système éducatif sont absents ou décrits avec des formules généralistes et convenues comme « *œuvrer pour la réussite des élèves* », parti pris noble, s'il en est, mais qui doit absolument être illustré.

Autres faiblesses constatées sur certains dossiers, ils contiennent essentiellement des présentations énumératives et descriptives. Au niveau du CV, on retrouve des informations cumulées et juxtaposées chronologiquement, sans en souligner l'objectif et la pertinence au regard du métier visé. S'agissant de la lettre de motivation, la présentation reste superficielle avec des énumérations longues dont on ne perçoit pas l'intérêt et le sens pour le métier de personnel de direction.

L'effet catalogue est en effet préjudiciable. L'organisation chronologique autocentrée, la somme de généralités ou encore l'énumération d'actions sont à proscrire. Les candidats retraçant simplement leur parcours et n'évoquant pas la projection dans la fonction postulée, manifestent par là un manque de mise en perspective.

De même, un dossier incomplet ou imprécis qui conduit les examinateurs à se questionner sur certains des éléments allégués, est à éviter. On peut citer à titre d'exemple les périodes n'apparaissant pas dans le CV ou des imprécisions sur les temps d'exercice de personnel de direction faisant fonction.

Certains CV sont par ailleurs peu clairs dans leur construction et se révèlent trop compliqués à lire. Il devient alors difficile pour le jury de saisir le parcours du candidat. L'accumulation d'informations, parfois contradictoires et sans tri judicieux, qui traduit le souhait de tout faire figurer dans son CV, est contre-productive.

Certaines lettres de motivation reprennent trop les éléments du CV sans apporter d'éléments supplémentaires. Or CV et lettres de motivation sont des pièces du dossier qui doivent être complémentaires (et non similaires), l'un doit renvoyer à l'autre et réciproquement.

Une lettre de motivation ne saurait être un simple récit des activités professionnelles ou du parcours personnel sans mise en perspective avec la fonction envisagée. La syntaxe et la construction de ce document doivent être soignées et permettre une lecture aisée.

Le jury a fait le constat que la lettre de motivation de certains candidats s'apparentait davantage à un rapport d'activité (similaire à celui de l'ancien dossier) sans mise en perspective de leur expérience dans ce processus de mue professionnelle. Le cheminement personnel du candidat et les aspirations qui motivent sa candidature au métier de personnel de direction sont insuffisamment développés.

Les moins bons dossiers montrent une lettre de motivation qui n'est qu'une suite de considérations sur les valeurs de l'École ou l'évocation d'une succession de champs attendus sans mises en perspective : « *valeurs de la République* », « *bien-être* », « *lutte contre les déterminismes* ». De nombreux candidats mentionnent l'apport des sciences cognitives, mais sont finalement peu à l'aise avec la maîtrise de cet apport et ses effets sur les apprentissages.

Enfin, le jury précise que certains dossiers abusent de phrases ou expressions telles que « *je sais ce que je dois à l'École* », « *la solitude du décideur* », « *la co-éducation positive* », « *ne pas travailler avec mais ensemble* », « *le travail en projet fait partie de mon ADN* »... qui sont donc à éviter.

L'exposé

Tout personnel de direction est amené, dans l'exercice quotidien de ses activités, à s'exprimer devant un public pour présenter un projet, expliciter un dispositif ou encore dresser un bilan. Dans toutes ces occasions, il doit montrer des qualités de communication, d'assurance, de conviction, ainsi qu'une capacité à s'exprimer sans lire un support écrit, mais en entrant en relation avec ses interlocuteurs par le regard, en soutenant son attention par la modulation de sa voix ou de son ton et par la clarté de sa démarche. Outre le contenu de l'exposé, toutes ces compétences sont évaluées et appréciées par le jury.

Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite

Le bon candidat adopte une attitude professionnelle, sérieuse sans être guindée, et fait montre d'une bonne gestion de son stress.

La qualité de construction de l'exposé est une base de travail indispensable, de même qu'une approche thématique ou par compétences est appréciée. Le propos s'organise autour des compétences acquises et des compétences transférables, illustrant une projection réelle dans le métier de personnel de direction.

L'exposé ne se résume pas à la reprise des éléments du dossier, il doit apporter des éléments nouveaux par rapport à la lettre de motivation.

Les meilleures prestations correspondent à des exposés problématisés, tenant compte de l'actualité du système éducatif, valorisant la personnalité du candidat, son parcours et surtout ses motivations. L'authenticité est le point fort le plus remarquable et le plus apprécié.

Certains candidats ont réalisé d'excellentes présentations. Sur la forme, ils ont respecté le temps imparti, structuré et rythmé leur propos, adopté une fluidité de la parole et utilisé le ton juste avec une voix posée, témoignant d'une aisance à l'oral. Sur le fond, les candidats ont choisi des éléments pertinents de leurs parcours et construit une argumentation qui visait à démontrer au jury la cohérence de leur démarche d'évolution professionnelle dans une logique de construction progressive de leur projet avec réalisme et conviction.

Les principaux écueils relevés par le jury

De nombreuses remarques du jury indiquent que l'absence de notes devant les yeux du candidat pouvait provoquer un effet récitation chez certains, allant jusqu'à provoquer des trous de mémoire. Il convient donc de s'entraîner sérieusement avant l'épreuve qui constitue un exercice classique, loin d'être insurmontable.

Les principaux écueils mentionnés par les commissions de jurys portent à la fois sur la forme et le fond de l'exposé.

Sur la forme : il s'agit d'exposés non structurés, sans annonce de plan ou sans respect du plan annoncé. Le candidat, plutôt que d'exposer ses observations et analyses, les récite, parfois sans regarder les membres de la commission de jury. L'exposé est présenté sans nuance, sur un ton monocorde. Les candidats qui sont les moins parvenus à gérer leur stress ont été victime de trous de mémoire et n'ont pas réussi à reprendre le fil de leur propos.

Dans quelques rares cas, le temps alloué à l'exposé n'a pas été maîtrisé, contraignant le jury à interrompre ces candidats.

Sur le fond : l'exposé se limite à un récit de l'expérience professionnelle du candidat qui peut éprouver des difficultés à se dégager de sa propre expérience.

Dans d'autres cas, l'exposé reprend le contenu du dossier sans transposition dans les missions d'un personnel de direction.

Les candidats les moins convaincants utilisent des termes non maîtrisés qu'ils ne sont pas en mesure d'expliquer lors de l'entretien (management, leadership, pilotage, politique pédagogique ET éducative, compétences.).

Quelques exposés sont déstructurés, présentés sur le mode de la conversation, sans problématisation, sans projection dans le métier envisagé. Pour d'autres, l'accès à des fonctions de personnel de

direction est présenté comme le juste aboutissement d'un investissement dans les métiers exercés précédemment, ce qui ne constitue pas, en soi, un argument construit.

L'entretien

L'entretien est conçu comme étant un véritable temps d'échange entre professionnels, caractérisé par l'attitude bienveillante des commissions de jurys. Il est attendu que le candidat se positionne déjà dans une posture de personnel de direction. S'il prend appui sur l'exposé, l'entretien permet aussi d'aller plus loin ; certains candidats dont l'exposé était peu convaincant se sont révélés très pertinents au cours des échanges. Il est donc essentiel pour le candidat de rester entièrement impliqué et concentré tout au long de l'épreuve. Comme l'ont précisé plusieurs commissions de jury, « *la course dure cinquante minutes, rien ne se joue sur une seule réponse !* ».

Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite

La capacité d'interaction avec le jury est la qualité la plus appréciée.

Les candidats qui arrivent à entrer en communication avec le jury, à développer leurs réponses, à se corriger quand ils se rendent compte que leur réponse ne convient pas, rendent l'entretien très vivant. Les qualités de *leadership* sont particulièrement visibles lors de l'entretien. La précision du vocabulaire fait la différence entre les candidats : les noms des dispositifs, le sens des sigles, les références précises constituent autant d'éléments qui sont le signe de connaissances intégrées par les candidats et maîtrisées.

Les bons entretiens sont finalement des échanges dialogués et fluides avec le jury, de pair à pair. Les candidats ont été capables de montrer leur connaissance fine du système éducatif et leur capacité à analyser, à comprendre et agir dans le cadre de situations parfois complexes dont la réalité du terrain foisonne. Loin d'être désarçonnés par les questions du jury, ils ont pris le temps de s'assurer de la bonne compréhension des questions ou des situations proposées, avant d'apporter leur réponse. Cela montre une capacité d'écoute et de sang-froid, en particulier pour agir dans des situations de crise.

Les candidats les plus convaincants démontrent des connaissances solides et une bonne compréhension des enjeux de l'évolution du système éducatif. Ils répondent avec précision aux questions posées. Ils étayent leurs réflexions et leurs réponses par des connaissances liées à des lectures (rapports de l'inspection générale, état de la recherche...).

Les candidats capables d'articuler une proposition opérationnelle avec son contexte réglementaire et déontologique voient leurs réponses valorisées.

D'autres aptitudes sont également remarquées : capacité à élargir ses connaissances aux environnements professionnels non directement pratiqués, capacité à décider et à donner une juste place au travail collaboratif, connaissance maîtrisée des outils de pilotage au service de la prise de décision ou d'impulsion.

Certains candidats sont capables de dire qu'ils ne savent pas répondre à une question, mais montrent leurs capacités à raisonner et à déterminer où aller chercher l'information.

Les meilleurs candidats sont ceux qui sont à l'écoute des questions du jury, qui savent prendre le temps d'une courte réflexion et sont réactifs dans les échanges. Le candidat qui apporte une réponse structurée dans le temps en posant ses décisions à court, moyen et long termes, fait naturellement preuve d'une capacité à se projeter. Les meilleurs candidats à l'entretien sont ceux qui assument leurs choix, mettent en avant leurs valeurs et, surtout, démontrent qu'ils peuvent prendre des décisions. Certains candidats, parfois extérieurs au ministère de l'Éducation nationale, ont impressionné le jury par la quantité de connaissances accumulées, digérées et analysées pendant l'année de formation. Enfin, les candidats qui ont rencontré plusieurs chefs d'établissement, pendant leur préparation au concours, ont pu mettre en avant une plus-value née de leurs échanges et de leurs immersions au sein d'EPL divers.

Les principaux écueils relevés par le jury

Les candidats les moins performants ont une expression hésitante ou brouillonne. Certains n'attendent pas la fin des questions, coupent le jury, et ne montrent que maladroitement leurs qualités d'écoute, pourtant primordiales chez un personnel de direction.

Le principal reproche qui leur est adressé est leur manque de connaissances communes du fonctionnement du système éducatif, ce qui fait que le métier de personnel de direction n'est appréhendé que très partiellement.

Les manques constatés concernent de nombreux domaines dont par exemple :

- Réformes en cours ou à venir : transformation de la voie professionnelle, réforme du lycée, nouvelle classe de sixième, inclusion dans l'école et la classe, choc des savoirs, etc....
- Des lacunes importantes sur des fondamentaux comme le Socle (SCCC) ;
- Organisation et fonctionnement de l'EPL : méconnaissance des instances et de leurs attributions, pas de connaissance du calendrier annuel d'un EPL ;
- Méconnaissance du fonctionnement de la vie scolaire et du régime des punitions et des sanctions ;
- Absence ou mauvaise appréhension du contexte de travail d'un personnel de direction avec les services rectoraux (y compris DSDEN et corps d'inspection qui ne sont jamais cités) et avec les partenaires extérieurs ;
- Absence de culture sur la démarche qualité, sa philosophie, ses plus-values (évaluation des établissements).

Les connaissances pédagogiques se révèlent également parfois faibles et il devient alors difficile d'imaginer le candidat assumer le rôle de premier pédagogue de l'établissement.

L'ensemble des insuffisances constatées empêchent les candidats de dialoguer avec le jury et de développer un raisonnement.

Un autre défaut relevé concerne les candidats qui ne manifestent pas de capacité à prendre des décisions ou les externalisent systématiquement en s'en remettant à leur hiérarchie pour seule réponse. Postuler à ce métier, c'est avant tout se préparer à prendre des décisions et les assumer, à titre personnel. Dans le même état d'esprit, un candidat ne peut ouvertement espérer avoir un « adjoint compétent » qui déciderait à sa place dans les domaines où il se sent en fragilité.

Enfin certains candidats adoptent une posture qui n'est pas en adéquation avec celle attendue d'un personnel d'encadrement.

Les moins bons candidats ont montré une incapacité à s'extraire de leur pratique quotidienne sur laquelle ils manquent, en plus, de recul et d'analyse réflexive. Concernant les mises en situation, ils ne sont pas en mesure de préciser le contexte légal de leur prise de décision ou encore prennent des décisions qui ne respectent ni le bon sens ni la loyauté due au supérieur hiérarchique et à l'institution. Les grands principes et valeurs énoncés dans leur exposé ne se retrouvent à aucun moment dans leurs réponses et leurs pratiques.

Les faisant-fonction qui se sont retrouvés en difficulté se révèlent complètement absorbés par leurs fonctions sur le terrain et n'ont pas réussi à « sortir la tête hors de l'eau ». Sans remettre en cause leur capacité à exercer les missions techniques et opérationnelles de leur quotidien, il s'avère qu'ils n'ont pas été en mesure de démontrer une hauteur de vue suffisante, une capacité à décider sur des situations variées et une aptitude à gérer des personnalités difficiles.

Ces entretiens insatisfaisants sont souvent le reflet d'une préparation insuffisante, trop faiblement nourrie par la lecture d'ouvrages, de rapports ou d'articles sur le système éducatif qui permettent notamment d'éviter approximations et contresens sur des notions complexes comme par exemple les valeurs de la République ou le principe de laïcité.

Quelques recommandations pour favoriser la réussite de l'épreuve orale

- Préparer l'entretien à l'aune des enjeux auxquels le système et les acteurs sont confrontés.
- Accéder à une vision globale de ceux-ci de la maternelle à l'enseignement supérieur.
- Intellectualiser l'expérience de faisant-fonction.
- Rencontrer des chefs d'établissement durant la préparation et échanger avec eux, se documenter sur les questions d'actualité et réfléchir sur les domaines qui ne sont pas familiers (l'enseignement professionnel pour un enseignant de collège ou de lycée, l'éducation prioritaire si l'on exerce dans un environnement plus favorisé...).
- S'interroger sur le registre du pilotage d'un EPLE (références, outils, démarches, organisation calendaire...).
- Réfléchir à l'intérêt du travail partenarial avec l'environnement (collectivités, parents, associations...).
- S'interroger sur ce que représentent les valeurs de la République. Le candidat doit être capable de dire pourquoi il y est attaché et comment il imagine les faire partager.

4. LES STATISTIQUES RELATIVES AUX CANDIDATS

Les taux de réussite et de rendement ne tiennent compte que des admis sur la liste principale.

4.1 Les données comparatives avec les sessions précédentes

Sessions	Postes	Candidats								
		Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits *	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite (en %)**	Taux de rendement (en %)**
2020	600	4 148	3 938	3 033			600	103	19,8	100
2021	560	4058	3940	3073	1162	1123	560	70	18,2	100
2022	605	3273	3250	2517	1273	1232	605	74	24	100
2023	645	3399	3390	2635	1313	1268	645	90	24	100
2024	640	3676	3054	2314	1337	1259	640	46	28	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

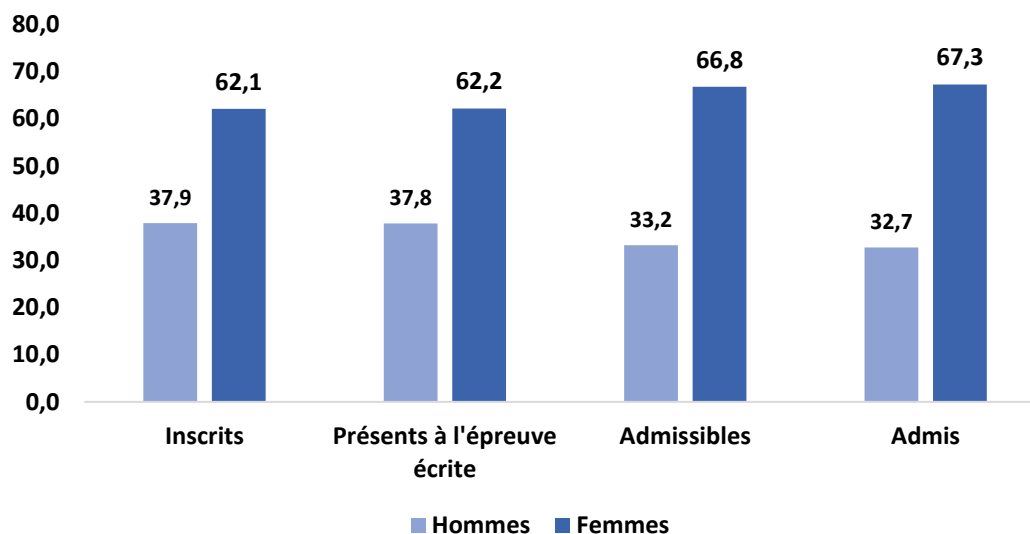
**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

4.2 Le profil des candidats

4.2.1 La répartition hommes-femmes

	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis
Hommes	1157	874	444	209
Femmes	1897	1440	893	431

Répartition (en %) hommes-femmes



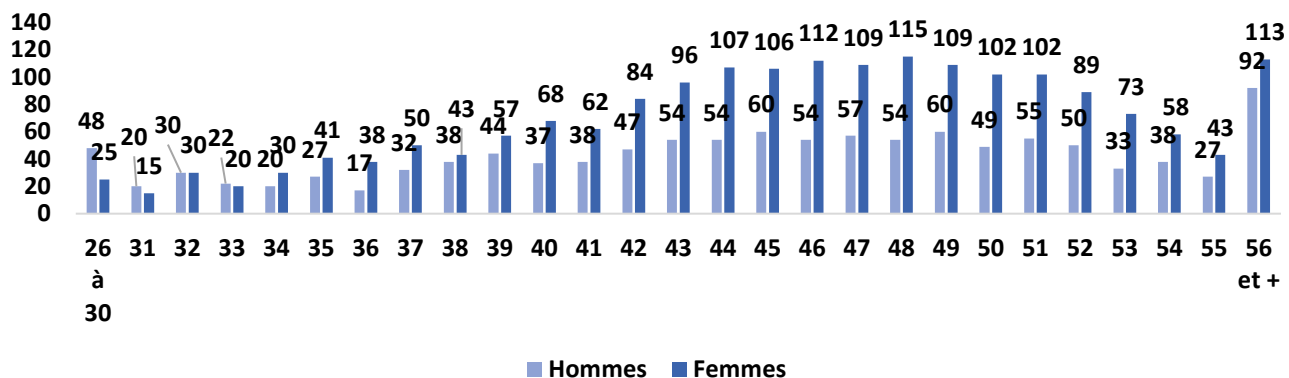
Comme lors de la session 2023, les femmes sont plus nombreuses que les hommes lors de l'inscription (62,1%) et réussissent mieux que les hommes à l'admission (67,3%). La tendance à une féminisation du corps des personnels de direction se confirme.

4.2.2. L'âge des candidats

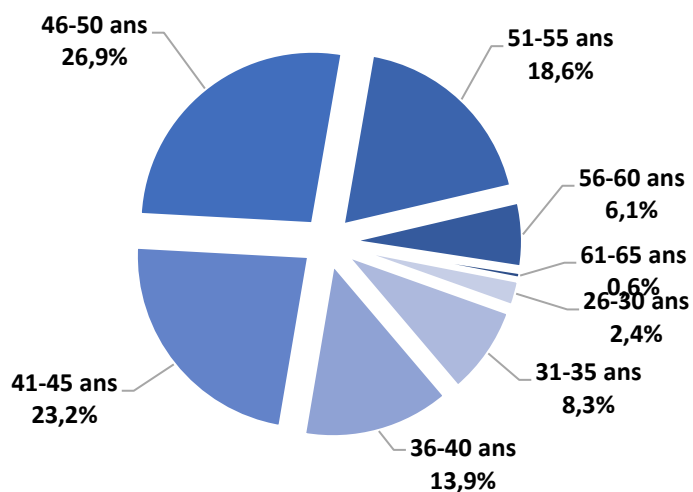
	Inscrits	Admissibles	Admis
Âge mini	26	27	27
Âge maxi	64	62	61
Âge moyen	45	45	44

Malgré de légères variations, la répartition par âge des candidats et lauréats reste dans l'ensemble assez stable. Le lauréat le plus jeune a 27 ans (26 ans en 2023) et le plus âgé a 61 ans (60 ans en 2023).

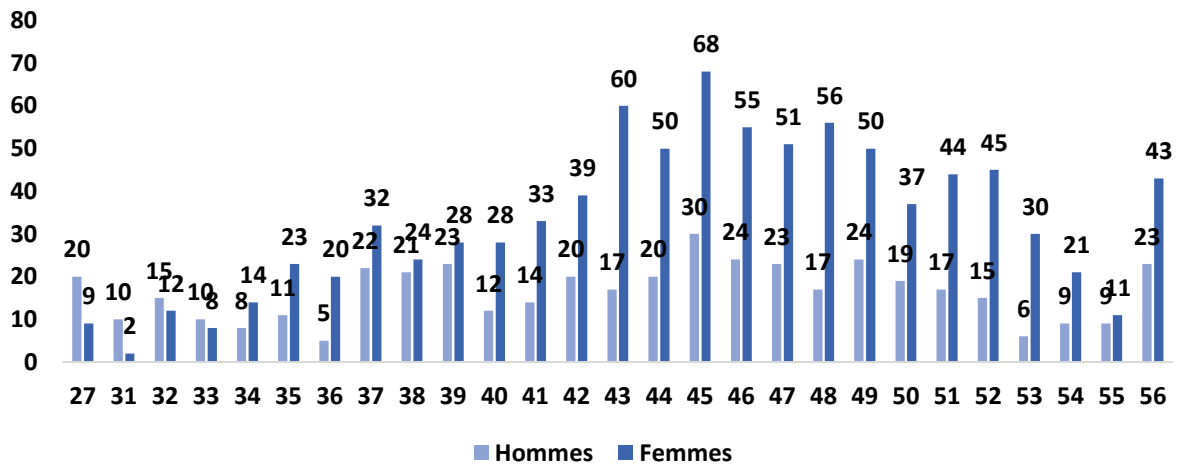
Age des candidats inscrits



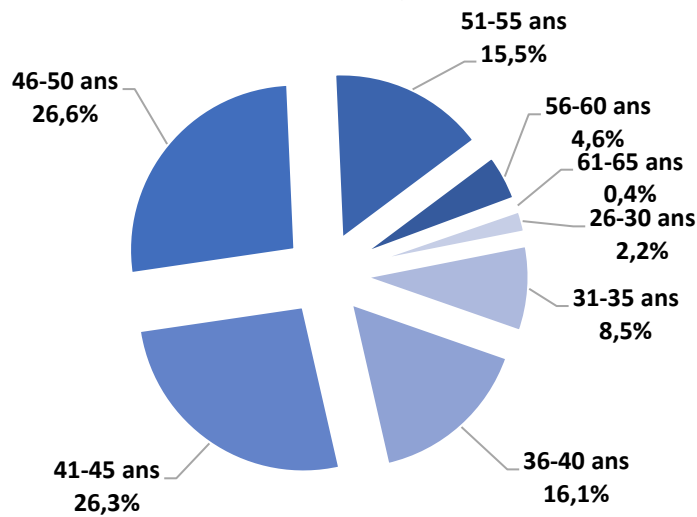
Répartition des candidats inscrits par tranche d'âge



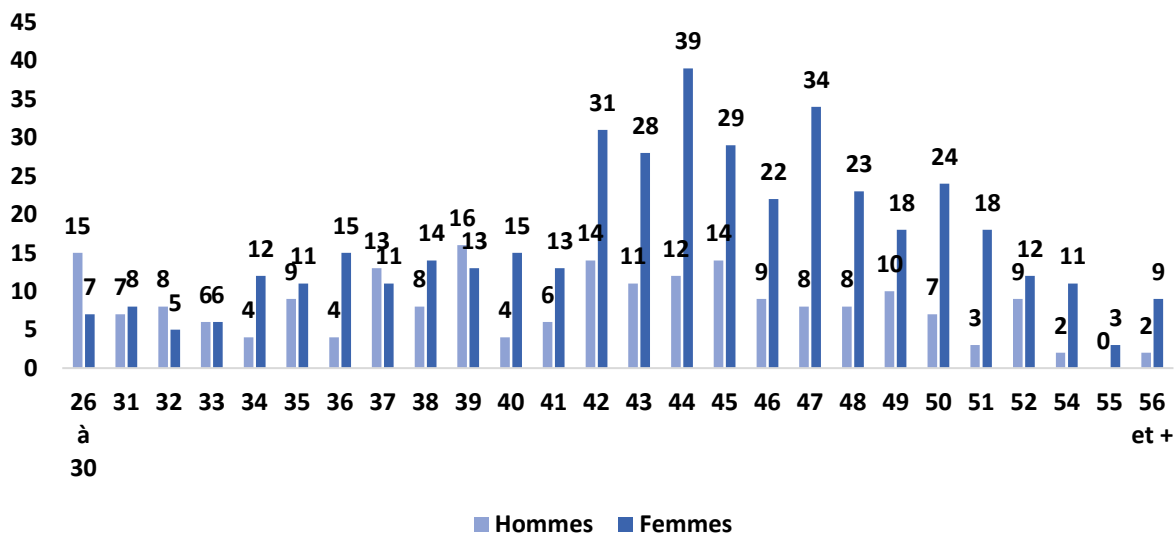
Age des candidats admissibles



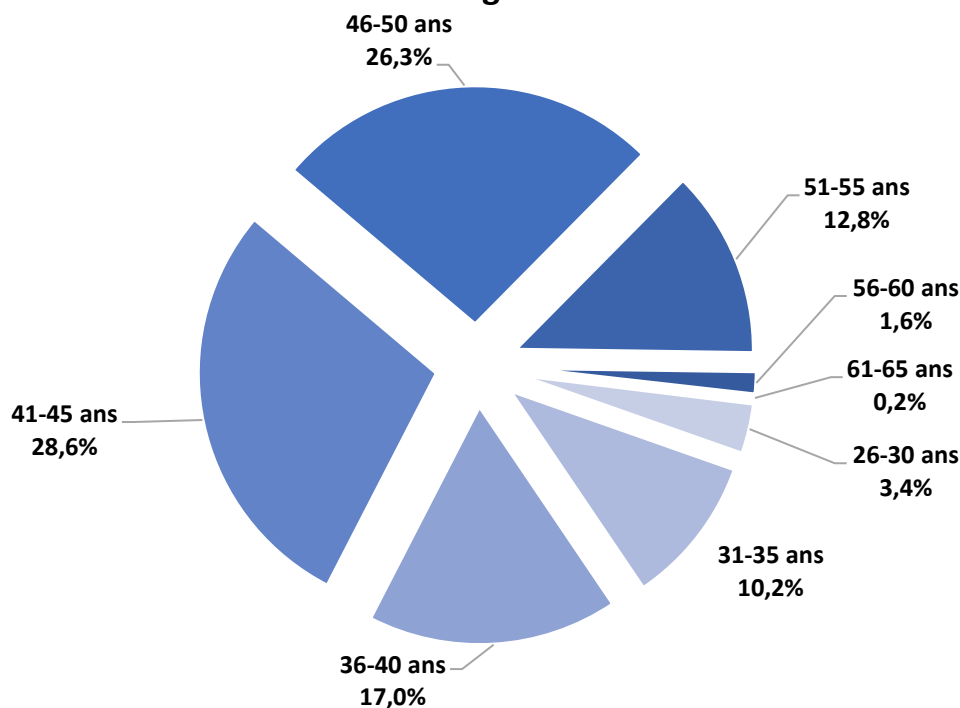
Répartition des candidats admissibles par tranche d'âge



Age des candidats admis



Répartition des candidats admis par tranche d'âge



La tranche d'âge des 36-40 ans atteint 17% des candidats admis, alors qu'elle représente 13,9% des inscrits.

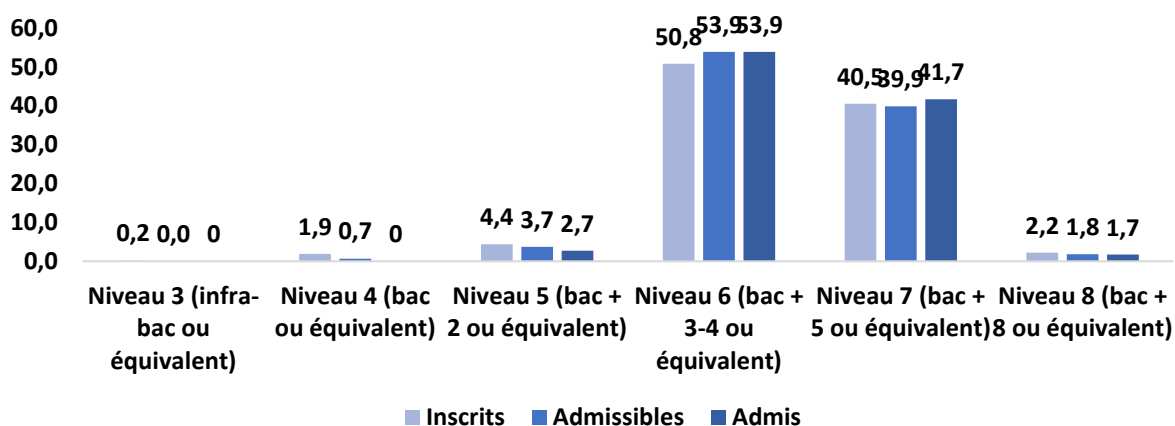
Comme pour la session 2023, on constate que les tranches d'âges inférieures ou égales à 45 ans réussissent mieux et ont un taux d'admis supérieur au taux d'inscrits. Au final, plus de la moitié des lauréats ont 45 ans ou moins.

	Hommes			Femmes		
	Inscrits	Admissibles	Admis	Inscrits	Admissibles	Admis
Âge mini	26	27	27	28	28	28
Âge maxi	64	62	58	64	61	61
Âge moyen	44,8	43,5	41,1	45,4	45,2	44,7

4.2.3 Le niveau de diplôme des candidats

Les données suivantes tiennent compte de la nouvelle nomenclature parue au décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.

Répartition (en %) des candidats par niveau de diplôme le plus élevé



	Inscrits	%	Admissibles	%	Admis	%
Niveau 3 (infra-bac ou équivalent)	7	0,2	0	0	0	0
Niveau 4 (bac ou équivalent)	57	1,9	9	0,7	0	0
Niveau 5 (bac + 2 ou équivalent)	135	4,4	50	3,7	17	2,7
Niveau 6 (bac + 3-4 ou équivalent)	1553	50,8	720	53,9	345	53,9
Niveau 7 (bac + 5 ou équivalent)	1236	40,5	534	39,9	267	41,7

Niveau 8 (bac + 8 ou équivalent)	66	2,2	24	1,8	11	1,7
TOTAL	3054	100	1337	100	640	100

Les candidats dont le diplôme le plus élevé est un diplôme de niveaux 7 et 8 (bac + 5 ; bac + 8 ou équivalent) représentent 42,7% des inscrits, 41,7% des admissibles et 43,4% des admis.

Par ailleurs, les candidats titulaires d'un master sont au nombre de 994 parmi les 3054 inscrits, 437 parmi les 1337 admissibles et 223 parmi les 640 admis.

4.2.4 Le nombre de candidature(s) antérieure(s) des candidats

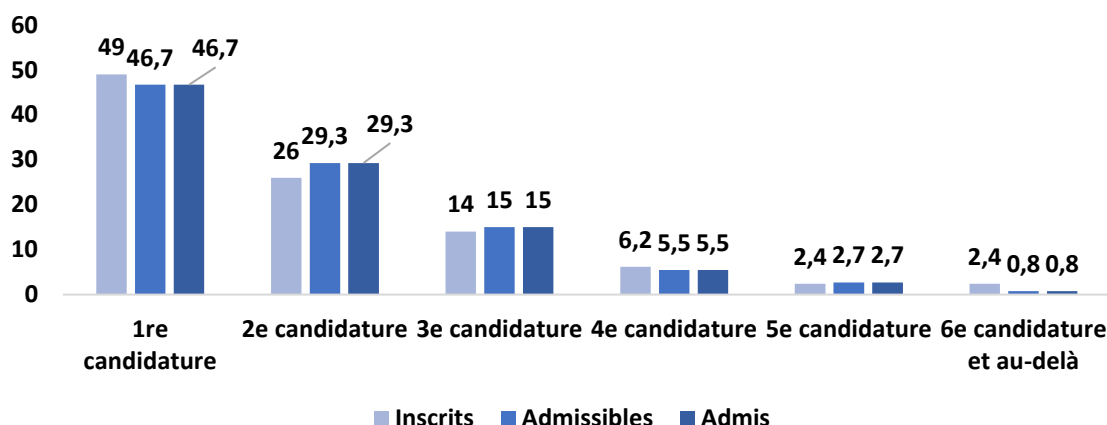
Ces données sont basées sur le nombre de candidature(s) antérieure(s) déclarée(s) par les candidats lors de l'inscription.

	Inscrits	%	Présents à l'épreuve écrite	%	Admissibles	%	Admis	%
1re candidature	1497	49	1053	45,6	601	46,7	299	46,7
2e candidature	795	26	634	27,3	385	29,3	188	29,3
3e candidature	427	14	342	14,8	201	15	96	15
4e candidature	189	6,2	160	6,9	90	5,5	35	5,5
5e candidature	74	2,4	63	2,7	34	2,7	17	2,7
6e candidature et au-delà	72	2,4	62	2,7	26	0,8	5	0,8
Total général	3054	100	2314	100	1337	100	640	100

46,7% des candidats admis se présentaient au concours pour la première fois en 2024 (50,7% en 2023). Le taux de réussite⁶ des candidats se présentant pour la 1^{ère} fois au concours est de 28,4% et de 29,7% pour ceux candidatant pour la 2^{de} fois.

⁶ Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Répartition (en %) des candidats par nombres de candidature(s) antérieures



Les primo-inscrits représentaient 49% des candidats inscrits, 46,7% des admissibles et 46,7% des lauréats. Sur les cinq dernières sessions, la part des inscrits se présentant au concours pour la 1^{re} fois varie de 45,1% à 53,6%.

4.2.5 Les corps et fonctions d'origine des candidats

Corps et fonctions	Inscrits	%	Présents à l'épreuve écrite	%	Admissibles	%	Admis	%
Directeur adjoint SEGPA	16	0,5	11	0,5	6	0,4	3	0,5
Directeur des écoles du 1 ^{er} degré	69	2,3	50	2,2	30	2,2	12	1,9
Directeur d'établissement spécialisé	4	0,1	0	0	0	0	0	0
Professeur des écoles	616	20,3	461	19,9	292	21,8	136	21,3
S/total enseignement du 1^{er} degré	705	23,2	522	22,6	328	24,4	151	23,7
Adjoint d'enseignement	3	0,1	2	0,1	0	0	0	0
Professeur agrégé	95	3,1	70	3	52	3,9	29	4,5
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	2	0,1	2	0,1	0	0	0	0
Professeur certifié	1112	36,4	889	38,4	537	40,2	266	41,6
Chaire supérieure	1	0	0	0	0	0	0	0
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	30	1	25	1,1	12	0,9	6	0,9
Professeur d'éducation physique et sportive	41	1,3	32	1,4	22	1,6	15	2,3
Professeur de lycée professionnel	516	16,9	403	17,4	191	14,3	74	11,6
S/total enseignement du 2nd degré	1800	58,9	1423	61,5	814	60,9	390	60,9
Conseiller principal d'éducation	343	11,2	277	12	164	12,3	91	14,2

Psychologue de l'éducation nationale	21	0,7	17	0,7	9	0,7	4	0,6
S/total personnels d'éducation, d'orientation et d'information	364	11,9	294	12,7	173	13	95	14,8
Autres corps de catégorie A	184	6	74	3,2	21	1,6	4	0,6
S/total autres	184	6	74	3,2	21	1,6	4	0,6
Maitre de conférences et assimilé	1	0	1	0	1	0,1	0	0
S/total personnels de l'enseignement supérieur	1	0	1	0	1	0,1	0	0
TOTAL	3054	100	2314	100	1337	100	640	100

Les candidats issus des corps enseignants du 2nd degré restent majoritaires (58,9% des candidats inscrits en 2024 – 59,1% en 2024 –, et 60,9% des lauréats en 2024 – 60,8% en 2023). Parmi ces corps, celui des professeurs certifiés est le plus représenté parmi les candidats inscrits (36,4%), admissibles (40,2%) et admis (41,6%).

Taux de réussite par corps

Corps et fonctions	Présents à l'épreuve écrite	Admis	Taux de réussite par corps et fonction en %
Directeur adjoint SEGPA	11	3	27,3
Directeur des écoles du 1 ^{er} degré	50	12	24,0
Directeur d'établissement spécialisé	0	0	0,0
Professeur des écoles	461	136	29,5
S/total enseignement du 1^{er} degré	522	151	28,9
Adjoint d'enseignement	2	0	0,0
Professeur agrégé	70	29	41,4
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	2	0	0,0
Professeur certifié	889	266	29,9
Chaire supérieure	0	0	0,0
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	25	6	24,0
Professeur d'éducation physique et sportive	32	15	46,9
Professeur de lycée professionnel	403	74	18,4
S/total enseignement du 2nd degré	1423	390	27,4
Conseiller principal d'éducation	277	91	32,9
Psychologue de l'éducation nationale	17	4	23,5
S/total personnels d'éducation, d'orientation et d'information	294	95	32,3
Autres corps de catégorie A	74	4	0,0
S/total autres	74	4	5,4
Maitre de conférences et assimilé	1	0	0,0
S/total personnels de l'enseignement supérieur	1	0	0,0
TOTAL	2314	640	27,7

* Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Taux de réussite des professeurs agrégés

Sessions	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	% admissibles/présents à l'épreuve écrite	Admis	% admis/admissibles	Taux de réussite* en %
2024	95	70	52	74,3	29	55,8	41,4
2023	113	81	56	69,1	36	64,3	44,4

* Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Le taux de réussite des professeurs agrégés a baissé cette année (41,9% contre 44,4% en 2023).

4.2.6 La proportion des candidats exerçant déjà des fonctions de direction

Ces données concernent les candidats ayant déclaré, lors de leur inscription au concours, exercer déjà des fonctions de direction. Ces fonctions peuvent donc être exercées dans un EPLE ou dans un autre établissement ou une autre structure.

	Candidats exerçant déjà des fonctions de direction	Total des candidats	Candidats exerçant déjà des fonctions de direction en %
Inscrits	1062	3054	34,8
Présents à l'épreuve écrite	894	2314	38,6
Admissibles	563	1337	42,1
Admis	302	640	47,2

1 062 candidats inscrits ont déclaré être faisant-fonction de personnel de direction. Ils représentent 34,8% des inscrits (contre 31,1% en 2023) et 47,2% des admis (contre 42,2% en 2023).

Taux de réussite des candidats exerçant déjà des fonctions de direction, par corps

Corps et fonctions	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admis	Taux de réussite par corps et fonction en %
Directeur adjoint SEGPA	3	2	66,7
Directeur des écoles du 1 ^{er} degré	11	8	72,7
Professeur des écoles	171	64	37,4
S/total enseignement du 1^{er} degré	185	74	40,0
Professeur agrégé	33	10	30,3
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	1	0	0
Professeur certifié	349	132	37,8
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	10	1	10,0
Professeur d'éducation physique et sportive	12	10	83,3
Professeur de lycée professionnel	153	29	19,0
S/total enseignement du 2nd degré	558	182	32,6
Conseiller principal d'éducation	113	45	39,8
Psychologue de l'éducation nationale	6	1	16,7
S/total personnels d'éducation, d'orientation et d'information	119	46	38,7
Autres corps de catégorie A	32	0	0
S/total autres	32	0	0
TOTAL	894	302	33,8

**Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite*

Faisant-fonction exerçant déjà dans le second degré

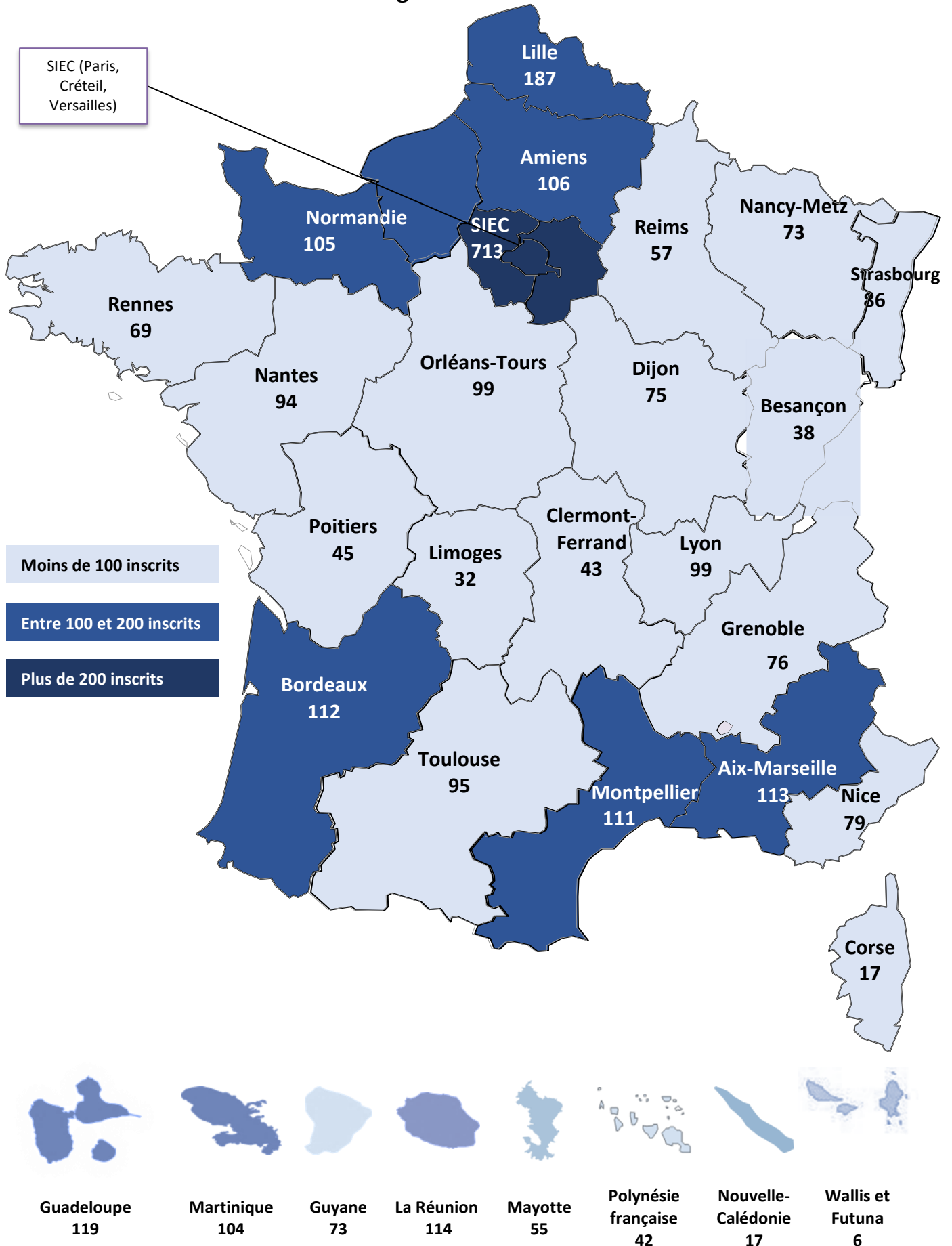
	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis
Collège	267	195	109
Lycée	139	59	32
Lycée professionnel	98	38	20
TOTAL	504	292	161

4.3 Les académies ou vice-rectorats d'origine des candidats

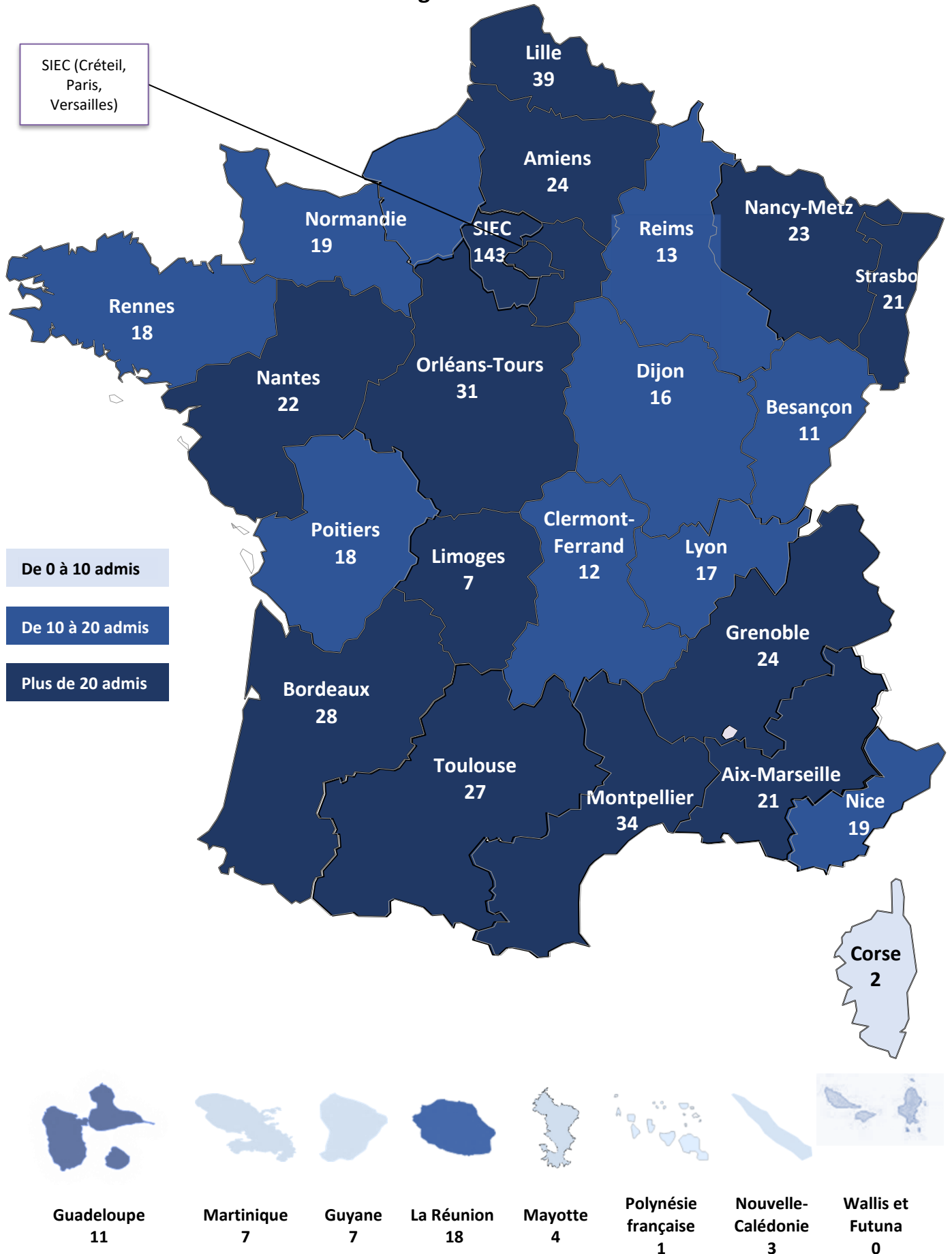
Académie	Nombres de candidats				Part des candidats sur le total			
	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis	% inscrits	% admissibles	% admis	Taux de réussite par académie * en %
Aix Marseille	113	87	45	21	3,7	3,4	3,3	24,1
Amiens	106	87	54	24	3,5	4,0	3,8	27,6
Besançon	38	31	20	11	1,2	1,5	1,7	35,5
Bordeaux	112	82	50	28	3,7	3,7	4,4	34,1
Clermont-Ferrand	43	38	20	12	1,4	1,5	1,9	31,6
Corse	17	9	5	2	0,6	0,4	0,3	22,2
Dijon	75	59	35	16	2,5	2,6	2,5	27,1
Grenoble	76	61	41	24	2,5	3,1	3,8	39,3
Guadeloupe	119	87	31	11	3,9	2,3	1,7	12,6
Guyane	73	53	15	7	2,4	1,1	1,1	13,2
Lille	187	145	86	39	6,1	6,4	6,1	26,9
Limoges	32	23	13	7	1,0	1,0	1,1	30,4
Lyon	99	72	49	17	3,2	3,7	2,7	23,6
Martinique	104	75	26	7	3,4	1,9	1,1	9,3
Mayotte	55	32	8	4	1,8	0,6	0,6	12,5
Montpellier	111	80	55	34	3,6	4,1	5,3	42,5
Nancy-Metz	73	61	38	23	2,4	2,8	3,6	37,7
Nantes	94	82	51	22	3,1	3,8	3,4	26,8
Nice	79	61	39	19	2,6	2,9	3,0	31,1
Normandie	105	78	49	19	3,4	3,7	3,0	24,4
Nouvelle-Calédonie	17	12	6	3	0,6	0,4	0,5	25,0
Orléans-Tours	99	78	53	31	3,2	4,0	4,8	39,7
Poitiers	45	39	23	18	1,5	1,7	2,8	46,2
Polynésie Française	42	28	8	1	1,4	0,6	0,1	3,6
Reims	57	48	31	13	1,9	2,3	2,0	27,1
Rennes	69	54	36	18	2,3	2,7	2,8	33,3
Réunion	114	86	44	18	3,7	3,3	2,8	20,9
SIEC (Paris, Créteil, Versailles)	713	518	305	143	23,3	22,9	22,3	27,6
Strasbourg	86	69	53	21	2,8	4,0	3,3	30,4
Toulouse	95	74	47	27	3,1	3,5	4,2	36,5
Wallis et Futuna	6	5	1	0	0,2	0,1	0	0,0
Total	3054	2314	1337	640	100	100	100	27,7
Dont Français de l'étranger	51	36	18	8	1,7	1,6	1,3	22,2

* Taux de réussite = nombre d'admis/nombre de présents à l'épreuve écrite

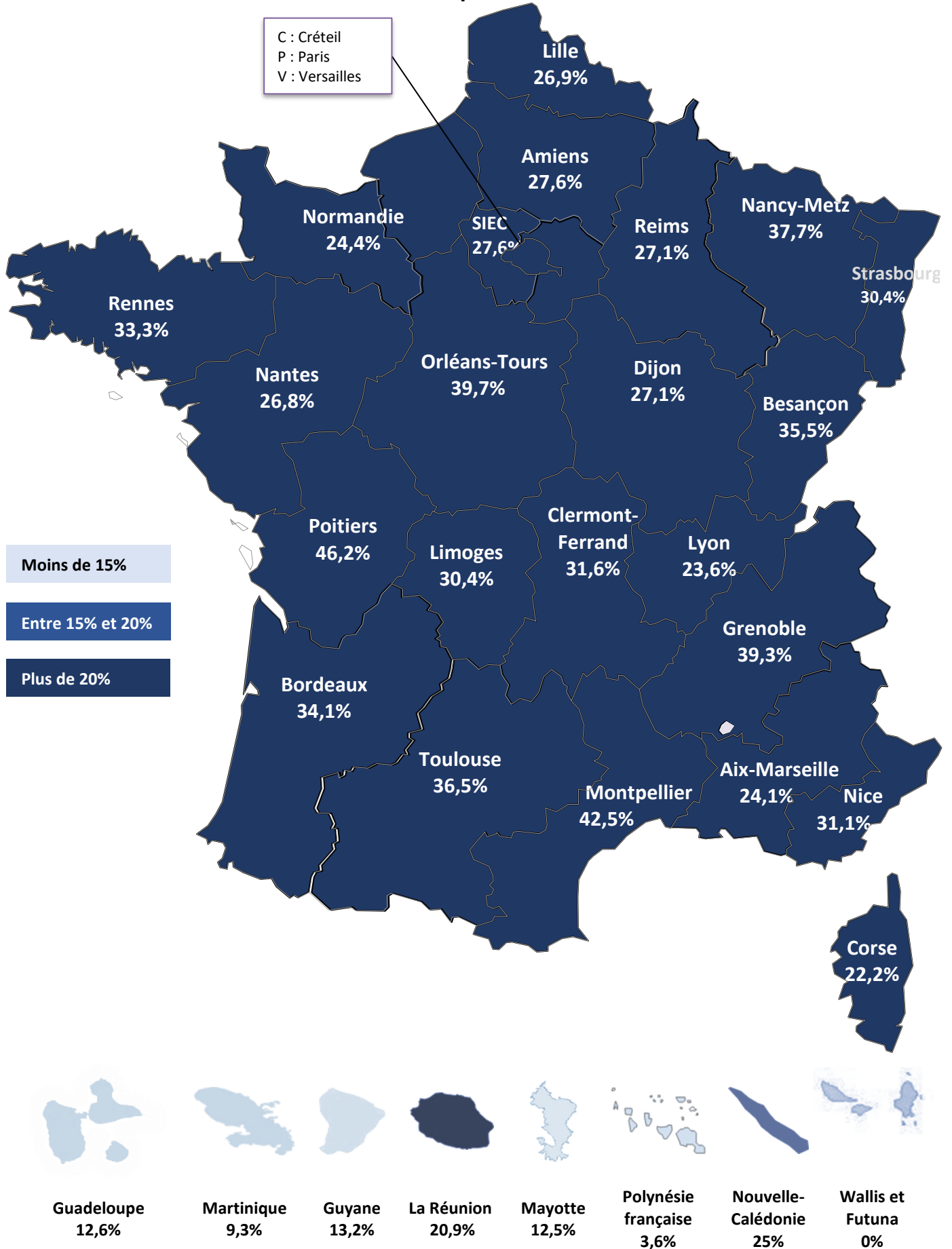
Académie d'origine des candidats inscrits



Académie d'origine des candidats admis



Taux de réussite par académie



ANNEXES

ANNEXE 1 : arrêté du 19 décembre 2023 portant composition du jury pour la session 2024

ANNEXE 2 : sujet de l'épreuve écrite d'admissibilité



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse,

- Vu l'arrêté du 3 août 2021 modifié fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement dans le corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, ainsi que les règles de composition et de fonctionnement du jury de ces concours ;

- Vu l'arrêté du 22 septembre 2023 modifié autorisant au titre de l'année 2024 l'ouverture d'un concours pour le recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale ;

- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne de recrutement des personnels de direction est composé comme suit pour la session 2024 :

Président

M. Philippe SANTANA
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Véronique ELOI-ROUX
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Académie de PARIS

Secrétaire général

M. Rachid FRIHMAT
Personnel de direction

Académie de PARIS

Membres du jury

Mme Thouraya ABDELLATIF
Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale

Académie de LILLE

M. Jérôme ALABERT
Inspecteur de l'éducation nationale

Académie de LA REUNION

M. Eric ALEXANDRE
Directeur de cabinet de recteur

Académie d'AMIENS

Mme Laurence AMY
Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale

Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Filipe ANTUNES
Personnel de direction

Académie de TOULOUSE

M. Ali ARAB
Personnel de direction

Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Isabelle ATCHAPA
Personnel de direction

Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Diane AUBER-CUNY
Personnel de direction

Académie de NANTES

M. Florent AUCOUTURIER Directeur de cabinet de recteur	Académie de VERSAILLES
M. Thierry AUMAGE Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
M. Nicolas BALCAEN Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Philippe BALLE Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Noëlle BALLEY Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Olivier BARBARANT Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Mireille BASSO Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Frédéric BATLLE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de DIJON
M. Benoît BAUDELIN Personnel de direction	Académie de LYON
M. Patrice BAUDEVIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
M. Gérard BAUDIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de la MARTINIQUE
Mme Hélène BEAUREPAIRE Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de PARIS
M. Cédric BEAUVAIS Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Nathalie BECK Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Corine BENUCCI Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LYON
Mme Farah BENZAIDI Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Claire BERGER Personnel de direction	Académie de LYON
M. Hervé BERTOCCHI Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Nathalie BIZEL BIZELLOT Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
M. Laurent BLANES Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de RENNES
Mme Danielle BODIN Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Laurent BOIREAU Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Frédérique BOISIER Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Maryse BONFANTI SERBAT Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Philippe BONNEVILLE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie BORRAGINI Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Jean-Marc BOSSARD Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de NICE
Mme Catherine BOSSERT-WEIDER Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de STRASBOURG
Mme Marie-Line BOURGOUIN Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de NANTES

M. Christophe BOURSE Conseiller technique de recteur ou de vice-recteur pour les établissements et la vie scolaire	Académie de DIJON
Mme Anne BOYARD Conseillère technique de recteur ou de vice-recteur pour les établissements et la vie scolaire	Académie de NANCY-METZ
M. Frédéric BRABET Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de BORDEAUX
M. Jérôme BREST Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Frédéric BREVART Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Carima BRIDAI Personnel de direction	Académie de LYON
M. Arnaud BROSSARD Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
M. Emmanuel BROUETTE Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Marc CABALE Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER
M. Mickaël CABBEKE Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Isabelle CAILLAUD Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Jean-Antoine CALISTI Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Richard CAMPOS Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
Mme Sabine CAROTTI Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Cécile CAZASSUS Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de VERSAILLES
M. Benoit CENCI Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de REIMS
M. Jéry CERISIER Personnel de direction	Académie de NANTES
Mme Corinne CHALOPIN Personnel de direction	Académie de LIMOGES
Mme Agnès CHARDAC Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Christelle CHARLOT GOHIER Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Alexis CHARRE Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale chargé du premier degré	Académie de GRENOBLE
Mme Emmanuelle CHAUSSON Personnel de direction	Académie de REIMS
Mme Catherine CHENU Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Catherine CHEVALIER Personnel de direction	Académie de STRASBOURG
Mme Béatrice CHIROUZE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de REIMS
Mme Magali CLARETON Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Frédéric CLAVE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Julie CLOT-OURGHANLIAN Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Béatrice CORMIER Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Laurent CORNET Personnel de direction	Académie de LIMOGES
M. Christophe CUENOT Personnel de direction	Académie de BESANCON
M. Franck CUTILLAS Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
Mme Anne CZEBOTAR Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Claudine DAERON Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Francette DALLE MESE Adjointe au secrétaire général d'académie	Académie de CRETEIL
M. Jacques-Emmanuel DAUGE Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie DAUTRESME Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de NANCY-METZ
Mme Sophie DAVID Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de TOULOUSE
M. Thierry DEBAECKE Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Claire DELON Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
M. Bertrand DESHAYS Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Stéphane DESMONS Secrétaire général adjoint d'académie	Académie de LILLE
Mme ISABELLE DINAND Personnel de direction	Académie de la POLYNESIE FRANCAISE
M. Cyril DOUAY Personnel de direction	Académie d'AMIENS
M. Damien DOUCET Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Marion DUBOIS-PAGER Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie d'AMIENS
M. Philippe DUCLUZEAU Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Marc DUFEU Personnel de direction	Académie de NANTES
M. Dominique DUPERRAY Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Patrice DURAND Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de BESANCON
M. Hervé ENGEAMME Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
Mme Dominique ETIENNE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Romuald EYRAUD Personnel de direction	Académie de LYON
M. Fabrice FARA Personnel de direction	Académie de CORSE
Mme Valérie FARANTON Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie d'AMIENS
M. Yann FAUGERAS Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de NORMANDIE

M. Thierry FAURE Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Nadette FAUVIN Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Joseph FESTA Conseiller de recteur ou de vice-recteur	Académie de la GUYANE
M. Arnaud FLECHE Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Cyril FLEURANT Professeur des universités	Académie de NANTES
Mme Nathalie FLORYSIK Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de NORMANDIE
M. Jean-François FORT Personnel de direction	Académie de NICE
M. Pascal FOURESTIER Conseiller de recteur ou de vice-recteur	Académie de CRETEIL
M. GILLES FREMANTEAU Personnel de direction	Académie de LA REUNION
Mme Sandrine FRESCAL Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Nathalie FREYDIERE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LYON
Mme Marie GALENA Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CORSE
Mme CLARISSE GAMBINI Inspectrice de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. JULIEN GIRAULT Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Jocelyne GIRAULT-VOIRON Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Laurence GRANDET Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de MONTPELLIER
M. David GRATEAU Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme SOPHIE GROUGI Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
M. Patrick GUICHARD Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Aurélie GUILLOT Personnel de direction	Académie de BESANCON
Mme ELODIE HEMARD Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Laurent HUGOT Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
M. Ugo HUMBERT Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
M. Ollivier HUNAUT Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Régis JACQMIN Personnel de direction	Académie de NANTES
M. Franck JARGEAIS Inspecteur de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Pascal JAVERZAC Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
M. Bruno JEAUFFROY Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS

M. Gérard JOCK Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de la GUADELOUPE
M. Charles KAOUA Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
M. Laurent KAUFMANN Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Florence KERBIQUET Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de RENNES
Mme Nathalie KLEIN Personnel de direction	Académie de REIMS
Mme Bénédicte KLINSKI-LETURCQ Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de LILLE
M. Michel Jean LABROUSSE Personnel de direction	Académie de REIMS
M. Didier LACROIX Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Isabelle LAGADEC Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Raphaëlle LANGLOIS Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Djemai LASSOUED Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Eric LATHIERE Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Ouarda LA TORRE Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
M. Arnaud LECLERC Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de TOULOUSE
M. Régis LECLERCQ Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Ludovic LECOS Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de LILLE
Mme Pascale LEFRANC Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Benoît LE GAL Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Audrey LEININGER Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de NANCY-METZ
M. Olivier LE MAGOAROU Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
M. Édouard LEROY Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Pascal LETARD Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Michel LUGNIER Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Nicolas MAGNIN Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de LYON
M. Fabien MANIAK Personnel de direction	Académie d'AMIENS
Mme Nathalie MARC Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de POITIERS
Mme Marion MARCHAL Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. David MARCOS Conseiller technique de recteur ou de vice-recteur pour les établissements et la vie scolaire	Académie de TOULOUSE
Mme Magali MARIANI Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de MONTPELLIER

Mme Bénédicte MARQUET Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Coralie MARQUOIS Personnel de direction	Académie de POITIERS
Mme Corinne MARTIN Personnel de direction	Académie de NANTES
M. Didier MARTIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Anne-Laure MARTORELL Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Florence MARY Adjointe au directeur académique des services de l'éducation nationale chargée du premier degré	Académie de PARIS
M. Olivier MASSE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Loïc MATHON Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Rachel MEGUEOK Attachée principale d'administration de l'Etat	Académie de NANTES
Mme LILIANE MENISSIER Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de DIJON
M. Michaël MERLIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de NORMANDIE
M. Cédric MICHEL Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de NANTES
Mme Nathalie MICHELI Personnel de direction	Académie de la GUYANE
M. Philippe MICHELI Adjoint au secrétaire général d'académie	Académie de BORDEAUX
M. Adrien MONCOMBLE Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
Mme Véronique MONMARON Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LYON
M. Laurent MONNEY Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Lisa MORIN Personnel de direction	Académie d'AMIENS
Mme Elisabeth MORISSON Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CRETEIL
Mme Laurence MOURET Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine MOURRAL Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de DIJON
M. Gilles MOYON Personnel de direction	Académie de NANTES
Mme Katharina MUEHLKE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LA REUNION
M. Christophe NACU Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Gilles NEUVIALE Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie d'AMIENS
Mme Christine ORLANDI Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Raniha OULTACHE BASSEZ Inspectrice de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Frédéric PAGNEUX Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER

M. Jean-Michel PAGUET Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Antoinette PALVAIR Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
Mme Françoise PARILLAUD Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Odile PASSARELLI Personnel de direction	Académie de LYON
M. Fabrice PELLETIER Personnel de direction	Académie de POITIERS
M. Nicolas PEQUIGNOT Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de STRASBOURG
Mme Sandrine PERALS Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Martine PETIT Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de LYON
M. Philippe PICARD Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
M. Bruno PIERRE-LOUIS Adjoint au secrétaire général d'académie	Académie de la GUYANE
M. Michel PIFERINI Conseiller technique de recteur ou de vice-recteur pour les établissements et la vie scolaire	Académie de CORSE
Mme Catherine PLANKEELE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LIMOGES
Mme Chantal POPHILLAT Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Eric POPIELAS Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Luc PRINCE AGBODJAN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Sophie PROST Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de DIJON
Mme Martine PROTHON Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Michel QUERE Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Pierre EMMANUEL RAFFI Personnel de direction	Académie de Paris
M. Philippe RAIMBAULT Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Agnès RAYBAUD Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CORSE
M. David RAYMOND Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de MONTPELLIER
Mme Anna Maria REDONDO Personnel de direction	Académie de LYON
M. Vincent REIG Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de NORMANDIE
Mme Nadia REZANA Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Henri RIBIERAS Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Audrey RICO Personnel de direction	Académie de RENNES
Mme Juliàna RIMANE Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS

Mme Béatrice ROBERT Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Samuel ROCHE Personnel de direction	Académie de LYON
M. Nicolas ROCHER Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Jean-Noël ROGET Personnel de direction	Académie de LYON
M. Florent ROGIE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Benoît ROMMELAERE Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Bruno ROSINEL Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Agnès ROSIQUE Personnel de direction	Académie de LYON
M. Emmanuel ROUX Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Hervé ROVERC'H Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Emmanuel ROY Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Yannick RUBAN Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale chargé du premier degré	Académie de NORMANDIE
Mme Virginie RUBIRA Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de TOULOUSE
M. Vincent RULIE Personnel de direction	Académie de POITIERS
Mme Martine SACHE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CRETEIL
Mme Céline SALDOU Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER
Mme Aurélie SALE Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Sophie SARRAUTE Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Cyrille SAVARY Personnel de direction	Académie de POITIERS
M. Dominique SCHNITZLER Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Catherine SEMERIA Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. El Hassan SIDRI Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme Nathalie SIMONET Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie d'AMIENS
M. Richard SKARNIAK Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
Mme Gaëlle SORIN Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Caroline SOULIE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Cédric SZOSTAK Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Mariane TANZI Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de BESANCON
Mme Valérie TEULADE Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Marie THOMAS
Personnel de direction

Mme Sophie TIBLE
Personnel de direction

Mme Corinne TREMISOT-HERZOG
Personnel de direction

Mme Marena TURIN-BARTIER
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

M. Christian UNTEREINER
Personnel de direction

M. Jean-François VADAINÉ
Personnel de direction

Mme Gilberte VALENCE
Personnel de direction

M. Fabien VAUTOUR
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional

Mme Anne VERNAY
Personnel de direction

Mme Emmanuelle VERNET ABAIBOU
Personnel de direction

Mme Nadine VETAUX
Personnel de direction

M. Philippe VIOLLON
Personnel de direction

M. Philippe VULLIET
Secrétaire général de direction des services départementaux de l'éducation nationale ou de vice-rectorat

M. Laurent WAJNBERG
Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale

Mme Nathalie WDOWIAK
Personnel de direction

Mme Michèle-Ruth WENDLING
Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale

Académie de LA REUNION

Académie de DIJON

Académie de NANCY-METZ

Académie de PARIS

Académie de STRASBOURG

Académie de NANTES

Académie de la GUADELOUPE

Académie de NANTES

Académie de RENNES

Académie de GRENOBLE

Académie de VERSAILLES

Académie de DIJON

Académie de BORDEAUX

Académie de BORDEAUX

Académie de GRENOBLE

Académie de NICE

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 19 DEC. 2023

Pour le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse et par délégation
La sous-directrice du recrutement


Nadine COLLINEAU

SESSION 2024

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

Epreuve écrite d'admissibilité

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

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

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

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

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

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

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

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

Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

Sujet épreuve écrite CRPD 2024 :

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

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

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

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

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

Supports :

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

INFORMATION AUX CANDIDATS

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

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
DCI	0010N	101	0468

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

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

« Titre préliminaire

« Dispositions communes

« Chapitre unique

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

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

« 1° le principal du collège ou son adjoint ;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fait le 24 juillet 2013

Jean-Marc Ayrault

Par le premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,
Vincent Peillon

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

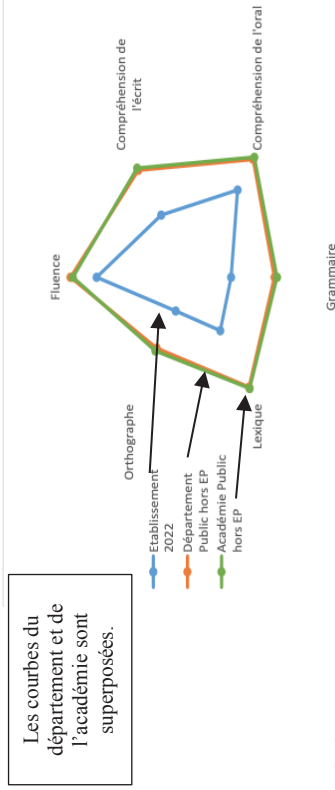
- 1- Dans le collège, le niveau d'acquisition des savoirs fondamentaux des élèves à leur arrivée en 6^{ème} est plus faible que ceux des établissements à catégorie équivalente et les résultats y sont plus hétérogènes et davantage corrélés à l'origine sociale des familles.
- 2- L'investissement des équipes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

DOCUMENT 3 : Le résultat des élèves de 6^{ème} aux évaluations nationales pour cet établissement. (Session 2022)

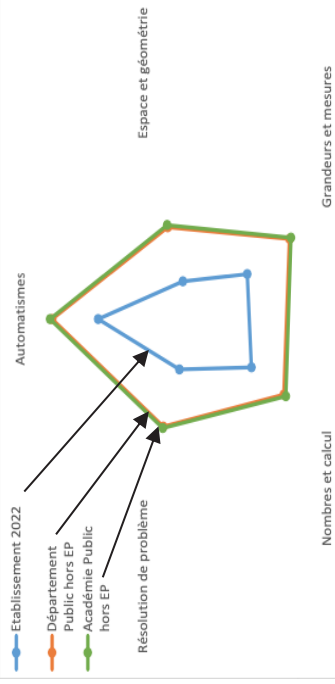
CLG XXXXX **Catégorie : Public hors EP** sur les 118 élèves de 6^{ème} 111 proviennent de la même Circonscription

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

POURCENTAGE DE MAITRISE SATISFAISANTE PAR DOMAINE EN 2022

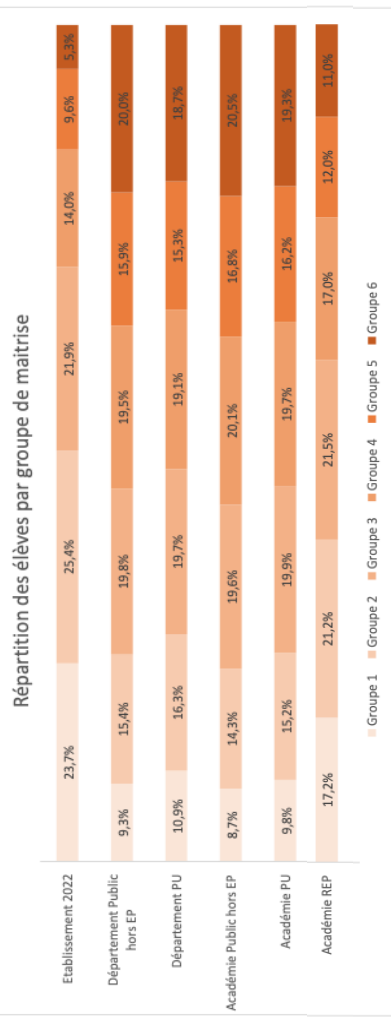


Les courbes du département et de l'académie sont superposées.



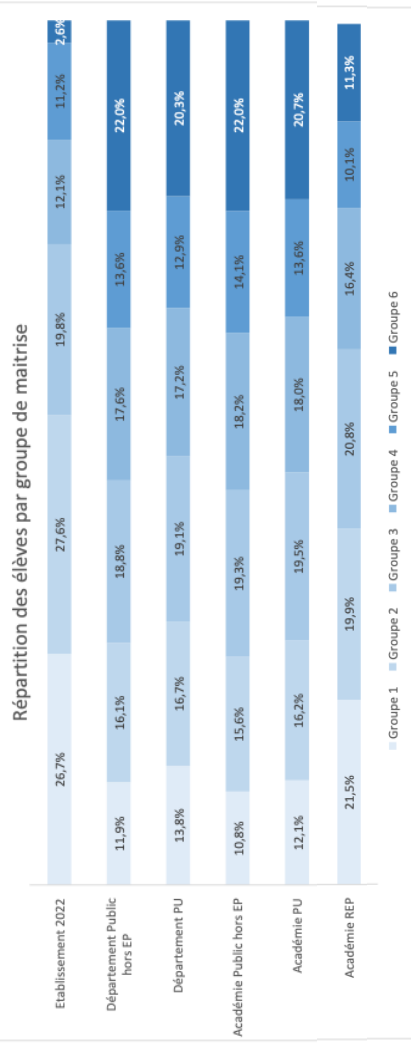
Résultats

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



Résultats

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



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

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

Préambule

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Forces et spécificités académiques

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

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

Le développement d'une politique de formation transversale :

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

Une structuration spatiale favorable à un pilotage de proximité :

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

Le développement du Plan Français et du Plan Mathématiques :

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

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

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

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

3. Quelles pratiques pédagogiques efficaces ?

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

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

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

Former différemment

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

Evaluer

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

3.2 Quels changements impulser ?

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

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

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

Note de service du 13/04/2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modalités d'organisation

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

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

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

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

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

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

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

Contenu des sessions

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Pilotage partagé et formation

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

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

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

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

Benôit Galand 2009

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Quelle relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ?

Groupes homogènes vs. hétérogènes

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

- **Les classes de niveau**

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

- **Les groupes de besoin**

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

Synthèse des résultats sur la formation des classes.

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

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

La taille des classes

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

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

La pédagogie de la maîtrise

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

Le tutorat entre pairs

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

INTRODUCTION

Aujourd'hui 45 % des élèves de 6^e bénéficient chaque semaine de Devoirs faits.

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

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

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

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

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

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

Adapter le pilotage pédagogique de devoirs faits à la nouvelle sixième

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

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

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

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

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

Quel type de mise en œuvre ?

Différentes pistes de mises en œuvre sont possibles :

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

Sur quel créneau horaire ?

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

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

Pour quel volume horaire et à quelle périodicité ?

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

Dans quel espace ?

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

Penser la constitution des groupes

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

Piloter le déploiement de Devoirs faits

Mobiliser les intervenants volontaires

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

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

S'appuyer sur les acteurs du collège

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

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

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

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

Le Pacte au service de Devoirs faits

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

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

Former les intervenants

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

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

INSCRIRE DEVOIRS FAITS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Faire le lien avec les dispositifs d'accompagnement existants

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

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

Mener une réflexion collégiale sur le travail personnel des élèves

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

Réinvestir les devoirs lors du retour en classe

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

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

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

RENFORCER LE SUIVI DES ÉLÈVES

Intégrer Devoirs faits 6^{ème} au parcours de l'élève est une nécessaire évolution pour accompagner l'élève au plus près de ses besoins.

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

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

ANNEXE

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

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

Par ailleurs Hattie indique que :

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

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

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

Document 8 : Rapport France stratégie du 6 septembre 2023.

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

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

Les étapes de la fabrique des inégalités scolaires

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

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

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

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

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

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

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

L'école élémentaire : des écarts qui s'installent

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

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

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

COLLÈGE UNIQUE, PARCOURS DIVERGENTS

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

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

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

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

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

Pour une minorité, des trajectoires qui dévient dès l'entrée en 6^e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

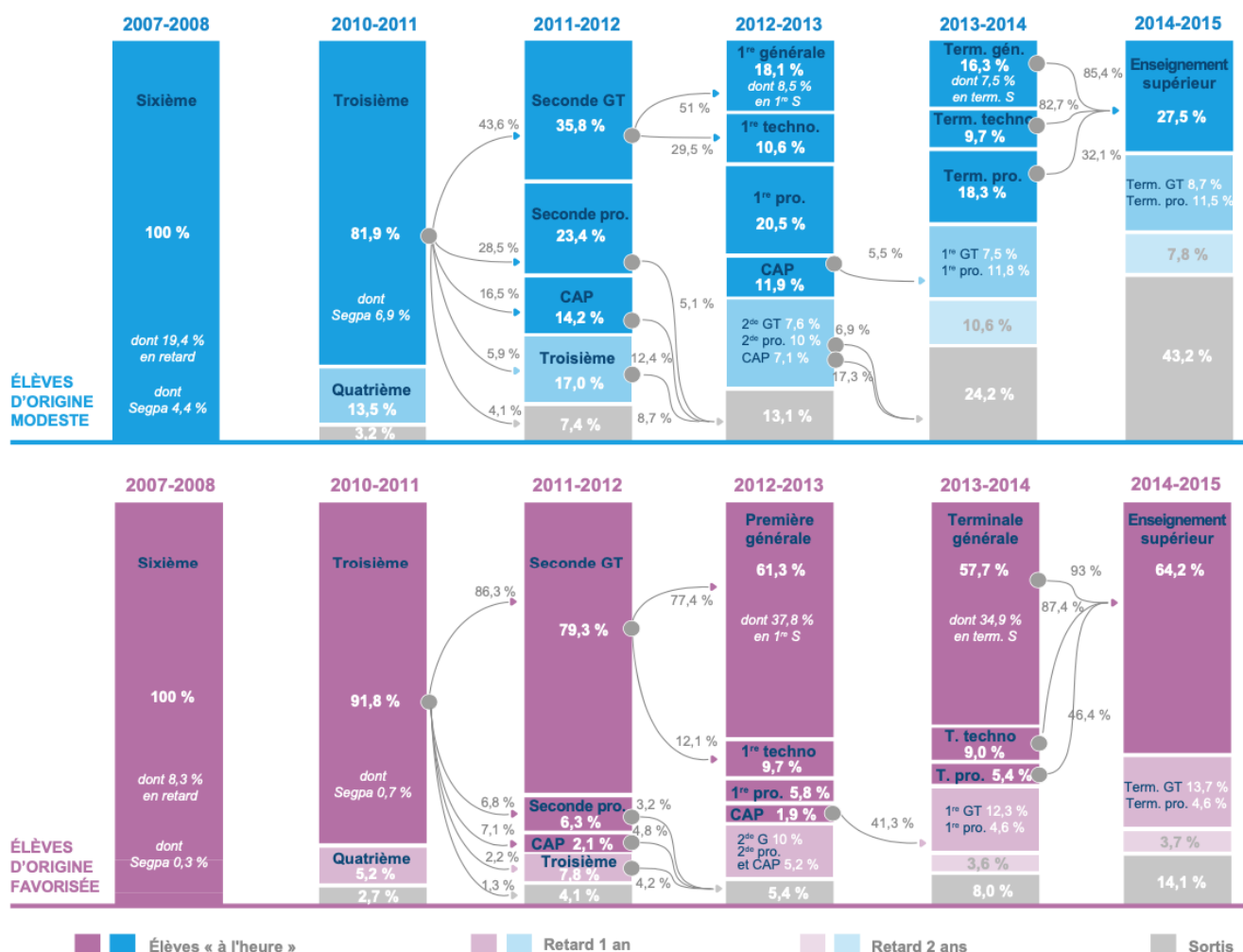
Segpa et prépa-pro ne sont pas les seuls accrocs à l'unicité du collège ni les seules formes de « pré-orientation ». À l'autre bout du spectre, différents parcours, en général destinés aux bons élèves, coexistent au sein des mêmes établissements : sections internationales et européennes, classes bilangues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

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

Une décantation des inégalités à bas bruit

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

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



Version en vigueur depuis le 24 avril 2005

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

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

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

LES COMPÉTENCES REQUISES DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Savoir administrer l'établissement

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

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

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

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative

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

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

Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir :

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

Pour piloter un dispositif, savoir :

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

Pour communiquer, savoir :

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

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

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

SG/DGRH
Sous-direction du recrutement
Septembre 2024
www.education.gouv.fr



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*