

Rapport à madame la ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Mise en place des groupes de besoins en français et mathématiques au collège

N° 24-25 007 – mai 2025

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Mise en place des groupes de besoins en français et mathématiques au collège

Avril 2025

Bruno CLAVAL
Christine DARNAULT
Françoise FLICHE
Michel QUÉRÉ
Nathalie SAYAC

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

*Membres de l'inspection générale ayant contribué aux visites d'établissements
dans le cadre de la mission*

Pascal Raphaël Ambrogi, Olivier Barbarant, David Bauduin, Paolo Belligeri, Marie-Odile Bouquet, Alain Brunn, Eric Cayol, Jean-Marie Chesneaux, Nathalie Costantini, Yves Delecluse, Emmanuel Denise, Jonas Erin, Marc De Falco, Eric Fardet, Renaud Ferreira De Oliveira, Xavier Gauchard, Patrick Gilli, Nourhoda Himich, Marie-Laure Lepetit, Patrick Laudet, Luc Pham, Claudine Picaronny, Melanie Pircar, Fabrice Poli, Armelle Poutrel, Erick Roser, Nathalie Vilaceque, Stephane Vilar, Johann Yebbou, Karim Zayana

SOMMAIRE

Synthèse	1
Recommandations argumentées	3
Introduction.....	5
1. Une très forte diversité dans les modalités de mise en œuvre de la mesure	7
1.1. Comment expliquer une telle diversité ?	7
1.2. Une diversité de modalités de constitution des groupes	7
1.3. Une diversité d'usages des semaines de regroupement	9
1.4. Des difficultés communes observables, indépendamment des choix de mise en œuvre	9
2. Des modalités de mise en œuvre qui ont peu évolué au cours de l'année	10
2.1. La constitution des groupes n'a presque jamais évolué	10
2.2. Les semaines de regroupement n'ont presque plus jamais été investies au cours de l'année.....	12
3. Des regards contrastés des acteurs sur la mesure.....	12
3.1. Le regard des équipes de direction	12
3.2. Le regard des professeurs de mathématiques et de français	13
3.3. Le regard des parents.....	15
3.4. Le regard des élèves	16
4. Une implication des équipes qui n'a pas toujours eu des résultats vertueux.....	17
4.1. Un effet peu probant sur le travail collaboratif des équipes	17
4.2. Un impact très faible constaté sur les gestes professionnels des enseignants	19
4.3. Un accompagnement qui n'a pu être suffisant au regard de l'exigence de cette réforme	20
5. Une meilleure visibilité des élèves en grande difficulté mais sans nécessairement une meilleure prise en charge de cette difficulté	20
5.1. Des effets contrastés sur les élèves à faibles besoins ou à besoins modérés	21
5.2. Une visibilité accrue des élèves en grande difficulté scolaire, mais trop peu de solutions apportées pour répondre à leurs besoins.....	21
5.3. Un risque fort d'accroître les écarts entre les élèves, une « dérive programmée des continents ».....	22
Conclusion	23
Annexe	25

SYNTHÈSE

Devant les difficultés rencontrées par les élèves français, le ministre a choisi, à la fin de l'année 2023, en s'appuyant notamment sur les résultats du Programme international de suivi des acquis (PISA), d'installer une série de mesures appelées « choc des savoirs ». Parmi celles-ci figure une redéfinition de l'organisation des enseignements de français et de mathématiques dans les classes de 6^e et 5^e : sur l'ensemble des horaires, pour tous les élèves, les enseignements sont organisés en groupes composés selon les besoins des élèves à compter de la rentrée 2024.

Afin d'apprécier la manière dont ces groupes de besoins ont été mis en place sur l'ensemble du territoire, une mission de suivi et d'évaluation a été engagée. Elle a mobilisé, tout au long de la présente année scolaire, trente-cinq inspecteurs généraux qui se sont déplacés dans huit académies, cinq de l'hexagone (Créteil, Lille, Nancy-Metz, Nantes, Nice) et trois de l'Outre-mer (Guadeloupe, Martinique, La Réunion), afin de visiter trente-neuf collèges aux caractéristiques socio-scolaires diversifiées.

La mission a accordé une large place à la rencontre des membres de la communauté éducative et dans le but d'apprécier, *de visu*, la manière dont cette réorganisation des enseignements s'opérait dans les collèges, elle a observé deux cent vingt-huit séances menées dans des groupes présentant une diversité de profils, avec des effectifs très contrastés.

La mise en œuvre de cette mesure s'est inscrite dans un contexte de forte opposition syndicale et les évolutions des discours ministériels, mentionnant successivement les termes « groupes de niveaux », « groupes de besoins », « groupes », ont fragilisé les réflexions qui devaient s'installer au sein de chaque collège. Un temps considérable a été consacré aux modalités organisationnelles de la mesure sans pour autant générer partout une réflexion pédagogique à la hauteur des attendus. Si les équipes se sont largement mobilisées pour parvenir à trouver des points d'équilibre, il ressort des observations et entretiens réalisés un premier constat autour de la nature des groupes constitués : malgré une nette opposition aux groupes de niveaux, mainte fois réaffirmée, de nombreux collèges visités ont, en réalité, mis en place ce type de groupes. Les éléments explicatifs peuvent se combiner et relever d'une difficulté à établir un distinguo entre groupes de besoins et groupes de niveaux dans un calendrier contraint et dans le contexte d'un travail par compétences encore inégalement installé au sein des équipes. En conséquence, la mission a observé une quasi absence de mobilité des élèves entre les groupes au cours de l'année. Cet immobilisme est d'ailleurs souhaité par de très nombreux élèves eux-mêmes au nom d'une recherche de stabilité relationnelle et émotionnelle. Il est également souhaité par les équipes pour des raisons relevant de difficultés organisationnelles et de préservation du lien construit avec leurs élèves.

La mise en place de cette mesure s'est traduite par d'autres tensions concernant le fonctionnement des établissements : construction des emplois du temps, mission de professeur principal dans les classes concernées (avec une diminution significative du nombre de professeurs de français et de mathématiques engagés), organisation plus complexe des conseils de classe, fragilisation du remplacement de courte durée pour lequel l'organisation en barrettes a limité la capacité des professeurs à entrer dans le dispositif.

La mission a porté un regard approfondi sur la manière dont cette mesure atteignait ou non les objectifs qui lui étaient fixés et notamment le fait de « garantir à tous les élèves l'acquisition progressive et la maîtrise des connaissances et des compétences », des plus fragiles aux plus avancés. Il importe de préciser que la mesure a offert une réelle visibilité à la grande difficulté scolaire, sans parvenir à la résorber. La diminution des effectifs constitue cependant l'avancée majeure mise en avant par les enseignants pour tenter d'y répondre. C'est pourquoi, si les effets s'avèrent contrastés en ce qui concerne les élèves « à faibles besoins » ou « à besoins modérés », en revanche les élèves les plus fragiles, « à forts besoins », n'ont clairement pas bénéficié des avancées attendues de la mesure. Les raisons en sont multiples mais le risque est majeur de voir les écarts de compétences se creuser entre les élèves et ainsi fragiliser fortement le retour en classe entière en début de 4^e.

Pour répondre à l'ensemble de ces constats, la mission recommande de revenir sur le caractère systématique de cette mesure pour tous les élèves de 6^e et de 5^e sur l'ensemble des heures de français et de mathématiques, en redonnant de l'autonomie aux chefs d'établissement dans les choix à opérer localement. Pour cela, chaque collège arrêtera une stratégie de réussite des élèves, de la 6^e à la 3^e, révisée annuellement

selon les avancées constatées et les résultats des élèves aux évaluations institutionnelles, formalisée dans un document ayant vocation à être présenté en conseil d'administration.

Eu égard aux nombreuses réformes qui ont concerné le collège, et plus largement le système éducatif, ces dernières années, la mission préconise d'inscrire toute politique d'évolution du collège dans une démarche systémique et de long terme. Il est, pour cela, indispensable que cette démarche s'appuie sur une modification substantielle de la formation initiale et continue des professeurs du second degré en portant une attention spécifique aux questions relevant de la gestion de l'hétérogénéité et du traitement de la grande difficulté scolaire.

Recommandations argumentées

Recommandation 1 (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

Revenir sur l'organisation des enseignements au collège où les cours de français et de mathématiques sont dispensés en groupes sur la totalité du volume horaire concerné, pour toutes les classes de 6^e et 5^e.

Définir de manière nationale un modèle unique de réponse, pour l'ensemble des établissements du territoire, aux questions complexes que soulèvent l'hétérogénéité des élèves et les besoins importants rencontrés par les plus fragiles d'entre eux, constitue une démarche peu susceptible de convenir à la grande diversité des situations scolaires, des profils d'élèves, des réalités inhérentes aux ressources humaines disponibles ainsi que des moyens dont disposent les collèges.

Recommandation 2 (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

Veiller à inscrire toute politique d'évolution du collège dans une démarche systémique et de long terme.

Le système éducatif, et le collège en particulier, fait face, depuis plusieurs années, à de multiples réformes qui, pour certaines d'entre elles, en raison d'une absence d'évaluation et d'une trop courte durée de mise en œuvre, peinent à s'inscrire dans un temps pédagogique propice à une réflexion approfondie et pérenne. Les équipes de collège ont connu en 2023-2024 et 2024-2025 deux années de réadaptation importante tant dans leurs pratiques professionnelles que dans le fonctionnement de leurs établissements. Dans un contexte de réécriture de nouveaux programmes d'enseignement et d'un nouveau socle commun, de mise en œuvre d'une réforme de la formation initiale et d'un déploiement des évaluations nationales à l'ensemble des niveaux de classe, il s'avère indispensable de garantir une stabilité plus importante par une approche systémique qui prenne en compte l'ensemble de ces leviers.

Recommandation 3 (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

Renforcer l'autonomie des chefs d'établissement sur les décisions à prendre pour faire réussir tous les élèves au collège et sur l'utilisation des moyens supplémentaires accordés dans le cadre de la mesure « groupes de besoin ».

Cette démarche permettrait aux équipes de valoriser les expérimentations engagées lors de ces deux dernières années (heures hebdomadaires de soutien et d'approfondissement, enseignements en groupes, soutien, etc.) en leur permettant de faire les choix qui répondent le mieux aux besoins de leurs élèves.

- Pour les aider dans ce choix, la mission dresse ci-dessous une liste d'aménagements possibles de l'enseignement en groupes et propose des alternatives aux équipes qui souhaiteraient mettre en place des fonctionnements hybrides ou totalement différents des groupes (« Préconisations pour guider les équipes dans la définition d'une stratégie destinée à accroître les connaissances et les compétences de tous les élèves en français et en mathématiques »).
- Dans le cadre de cette stratégie globale, la mission propose également, pour les établissements qui feraient le choix de conserver l'enseignement en groupes sur le même modèle que l'année 2024-2025, une série de points d'attention à prendre en considération afin de mettre en œuvre une démarche propice notamment à la réussite des élèves les plus fragiles.

Recommandation n°4 (chef d'établissement)

Définir et arrêter, au sein de chaque collège, une stratégie de réussite des élèves, de la 6^e à la 3^e, formalisée dans un document présenté en conseil d'administration.

Cette feuille de route contiendra deux volets, en lien avec le décret du 3 avril 2025 : un plan de réussite 6^e / 5^e, et un plan de réussite 4^e / 3^e.

Pour chacun de ces deux volets, sera déclinée une stratégie interne pour accroître les connaissances et les compétences des élèves en français et en mathématiques, différente en termes de moyens alloués par le collège et de démarches mises en œuvre, mais liées en termes de diagnostic initial de l'établissement et d'objectifs fixés par les équipes.

Cette stratégie pourra faire l'objet d'une présentation par le chef d'établissement dans le cadre du dialogue stratégique et de performance, lors de rencontres avec les équipes dans le cadre du contrat d'objectifs ou encore lors de l'évaluation de l'EPL.

Recommandation n°5 (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

Engager un vaste programme de formation initiale et continue des enseignants du second degré portant en particulier sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Une action majeure, d'envergure, portant notamment sur la prise en charge de la grande difficulté scolaire et sur la différenciation apparaît comme essentielle. La clé de voûte de la réussite pour transformer le collège et lui assurer la capacité de prendre en charge tous les élèves dans leur diversité, doit reposer sur une articulation fine entre propositions de mise en œuvre sur le terrain et renforcement de la formation des enseignants.

Introduction

Le 5 décembre 2023, Gabriel Attal, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse annonce sa volonté de mettre un œuvre un véritable « choc des savoirs », en réaction aux résultats des élèves français tels que révélés par les évaluations internationales et nationales : « *En 2018, un élève de 4^e avait le niveau d'un élève de 5^e de 1995. À l'entrée en 6^e, un élève sur trois ne sait pas lire correctement, un sur deux ne sait pas dire combien il y a de quarts d'heure dans la fraction "trois quarts d'heure". Enfin, en 3^e, 25 % des candidats au brevet ont moins de 4/20 en mathématiques* ». Par ailleurs, la France a obtenu aux évaluations PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) un score global de 487 points, score qui n'est pas significativement différent de la moyenne des pays de l'OCDE (485), mais dont la distribution fait apparaître une très forte dispersion entre élèves. La France fait partie des pays pour lesquels la relation entre la performance et l'origine socio-économique et culturelle des élèves est la plus forte.

Ces éléments établis au niveau international rejoignent certaines conclusions extraites des évaluations repères menées sur l'ensemble du territoire national. En 2024, en classe de 6^e en mathématiques, 32,2 % des élèves appartiennent aux groupes les moins performants (soit une augmentation de 1,4 point par rapport à 2017) avec une prédominance sociale particulièrement marquée : 60 % des élèves de REP+ et 49,2 % des élèves de REP contre 31,1 % des collégiens ne relevant pas de l'éducation prioritaire.

Pour remédier à ces constats, une stratégie a été mise en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2024, comportant en particulier une refonte complète des programmes et une modification de l'organisation des enseignements dans les classes de collège¹ : « *Article 4-1. – Les enseignements communs de français et de mathématiques, sur tout l'horaire, sont organisés en groupes pour l'ensemble des classes et des niveaux du collège. Les groupes sont constitués en fonction des besoins des élèves identifiés par les professeurs. Les groupes des élèves les plus en difficulté bénéficient d'effectifs réduits. Par dérogation, et afin de garantir la cohérence des progressions pédagogiques des différents groupes, les élèves peuvent être, pour une ou plusieurs périodes, une à dix semaines dans l'année, regroupés conformément à leur classe de référence pour ces enseignements. La composition des groupes est réexaminée au cours de l'année scolaire, notamment à l'occasion des regroupements, afin de tenir compte de la progression et des besoins des élèves* ».

La mesure est entrée en vigueur en septembre 2024 pour les classes de 6^e et de 5^e.

Selon la note de service, en date du 15 mars 2024², « *l'organisation des enseignements de français et de mathématiques en groupes pour répondre aux besoins des élèves poursuit trois objectifs* :

- *porter au plus haut les aptitudes des élèves, selon leur niveau, des plus fragiles aux plus avancés, en déployant une action pédagogique ciblée grâce à des approches personnalisées, à partir des besoins effectivement constatés des élèves et de leur degré de maîtrise des connaissances et des compétences requises ;*
- *garantir à tous les élèves l'acquisition progressive et la maîtrise des connaissances et des compétences ;*
- *renforcer la confiance des élèves en leur capacité d'apprendre et de réussir au collège* ».

Par courrier en date du 22 mai 2024, le cabinet de la ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse a souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance effectuent une mission conjointe de suivi et d'évaluation de la mise en place de ces groupes de besoins en français et mathématiques au collège.

La mission, composée de trente-cinq inspecteurs généraux s'est déplacée dans huit académies (cinq académies de l'hexagone (Créteil, Lille, Nancy-Metz, Nantes, Nice) et trois de l'Outre-mer (Guadeloupe, Martinique, La Réunion) choisies pour leur répartition géographique sur le territoire et leurs caractéristiques socio-scolaires. Dans chacune d'elles, au cours du dernier trimestre de l'année 2024, la mission a rencontré les responsables des académies (recteur et rectrices, secrétaires généraux d'académie, secrétaires généraux adjoints d'académie chargés des moyens et des ressources humaines, directeurs et directrices des écoles académiques de formation continue (EAFC) ainsi que de nombreux inspecteurs du second degré. Ces

¹ Cf. arrêté publié au journal officiel le 17 mars 2024.

² Cf. bulletin officiel spécial n°2 du 18 mars 2024.

entretiens ont permis d'apprécier la déclinaison territoriale de la mesure en matière de politique éducative, de répartition des moyens, de pilotage, de mobilisation des corps d'inspection ou d'organisation de la formation continue des personnels du second degré.

La mission s'est parallèlement déplacée dans trente-neuf collèges, six pour chacune des cinq académies hexagonales et trois pour les territoires ultramarins, qui ont constitué l'échantillon d'établissements retenus pour les visites et les entretiens.

Le choix de ces collèges a été effectué en lien avec les équipes académiques, sous l'autorité des recteurs et rectrices concernés. Les établissements retenus mettent en œuvre, selon des modalités diverses, la mesure. Ils sont, autant que possible, représentatifs d'une diversité des territoires (éducation prioritaire / hors éducation prioritaire, ruraux / urbains) et d'une diversité des structures (nombre de divisions, présence ou non d'ULIS, SEGPA, UPE2A...). Ils appartiennent, aussi souvent que possible, au panel des collèges ayant soumis leurs élèves aux évaluations nationales de 5^e.

Deux visites ont donc été effectuées dans chaque établissement au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2024-2025. Un entretien sera réalisé en fin d'année scolaire afin de dresser, avec l'équipe de direction, un bilan de l'année écoulée quant à la mise en place des groupes en classes de 6^e et 5^e.

Dans chaque collège, la mission a rencontré les équipes de direction, les professeurs de lettres et de mathématiques, des professeurs appartenant à d'autres disciplines, membres du conseil pédagogique, des élèves et des parents. Des observations ont, par ailleurs, été systématiquement menées dans des groupes, en français et en mathématiques, en classes de 6^e et de 5^e. La mission a observé un total de deux cent vingt-huit groupes (correspondant à un effectif de trois mille quatre cents élèves) répartis sur l'ensemble des territoires. Ces rencontres ont donné lieu à des échanges conduits avec quatre cent soixante-cinq professeurs (dont trois cent trente-neuf professeurs de lettres et de mathématiques), soixante-cinq personnels de direction (rencontrés deux fois), cinq cent cinq élèves et une soixantaine de parents.

La mission a porté une attention particulière aux observations de groupes. Elle a souhaité pouvoir observer une grande diversité de profils de regroupements, aux effectifs contrastés - groupes à effectif réduit voire très réduit, groupes à effectif plus important, parfois mais rarement groupes – classes - dans le but d'appréhender la manière dont les enseignements étaient menés pour répondre aux besoins des élèves. Cette pluralité organisationnelle a offert à la mission l'opportunité d'apprécier la variété des modalités de construction des groupes. Cette diversité de mise en œuvre de la mesure constituera l'objet de la première partie de ce rapport.

Par-delà le caractère hétérogène de la déclinaison de la mesure, la mission a souhaité observer la nature des évolutions de ces groupes tout au long de cette année scolaire. Son regard a cherché à traduire la façon dont les établissements répondaient, ou non, à la demande de changer la constitution des groupes afin de ne pas assigner les élèves à un niveau, ainsi qu'à la question de l'usage des temps de regroupement en classe de référence rendus possibles par le texte. La question de ces évolutions illustrera la deuxième partie de ce rapport.

La mission a accordé une place significative aux échanges avec les membres de la communauté éducative concernés par la mesure. Il s'agissait de chercher à rendre compte des intentions de mise en œuvre tout en appréciant la manière dont est perçue cette évolution de l'organisation des enseignements à travers le regard qu'en ont les enseignants, qu'ils soient de français ou de mathématiques, immédiatement concernés, ou appartenant également à d'autres disciplines et membres du conseil pédagogique. La manière dont les équipes de direction se sont emparées de cette mesure a constitué une dimension essentielle du questionnement de la mission. Celle-ci a également interrogé les principaux bénéficiaires que sont les élèves par des questions très concrètes : quel regard portent-ils sur cette nouvelle organisation ? de quelle manière ont-ils perçu le fait de se trouver en groupes en français et en mathématiques tandis qu'ils retrouvaient leur classe de référence dans toutes les autres disciplines ? Au-delà des élèves, la mission a jugé pertinent de prendre l'attache des parents de façon à recueillir leurs paroles ainsi que le ressenti de leurs enfants. La diversité de ces regards sera retranscrite dans la troisième partie de ce rapport.

La mise en œuvre de cet enseignement en groupes pour les classes de 6^e et 5^e a généré de nombreux questionnements au sein des équipes de collèges. Ces interrogations ont d'abord porté sur une phase initiale

organisationnelle et se sont ensuite déplacées vers des modalités plus pédagogiques de mise en œuvre : échanges sur des progressions communes, représentation aux conseils de classes et aux réunions parents / professeurs efficaces pour rendre compte des acquis des élèves, problématiques évaluatives, interrogations portant sur le retour au collectif de la classe, etc. La mission a tout particulièrement cherché à savoir si les enseignants étaient ou non parvenus à traduire leurs choix de regroupement des élèves en gestes professionnels adaptés à chaque groupe. La question de savoir si les groupes ont influé sur les pratiques enseignantes composera la quatrième partie de ce rapport.

L'un des trois objectifs de l'organisation en groupes des enseignements de français et de mathématiques porte sur la nécessité de « garantir à tous les élèves l'acquisition progressive et la maîtrise des connaissances et des compétences ». La mission, dans une temporalité nécessitant de conserver une certaine prudence vis-à-vis des premiers constats réalisés, a donc cherché à apprécier les effets sur les apprentissages de tous les élèves concernés. Ces questionnements constitueront la cinquième et dernière partie de ce rapport.

1. Une très forte diversité dans les modalités de mise en œuvre de la mesure

1.1. Comment expliquer une telle diversité ?

Cette diversité de mise en œuvre de la mesure tient tout d'abord à une évolution notable du discours politique tout au long de l'année scolaire 2023-2024. Au mois de décembre 2023, le ministre Attal annonce la mise en place, à la rentrée 2024, de « groupes de niveaux », pour la totalité de l'horaire de français et de mathématiques en classes de 6^e et 5^e. Quelques mois plus tard, dans un contexte de forte contestation de la mesure, la ministre Belloubet annonce la mise en place de « groupes de besoins » et rend possible le retour en classe de référence jusqu'à dix semaines par année. La note de service du 15 mars 2024 instaure les groupes de besoins mais mentionne, à plusieurs reprises, la seule notion de « groupes ». Cette concurrence sémantique entre « groupes de niveaux » et « groupes de besoins » s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Parallèlement à cela, les discours portés par le ministère en direction des chefs d'établissement préconisaient une nécessaire souplesse et adaptabilité dans la mise en œuvre de la mesure. Ces variations discursives, ainsi que les différences d'appréciation manifestes à l'égard de la mesure entre le premier ministre, qui en était l'initiateur, et sa ministre de l'éducation, ont induit, chez les acteurs, une difficulté à appréhender clairement ce qui était attendu d'eux et à agir en conséquence.

Des questions de principe ont également émergé de la part des équipes enseignantes quant à la nature de ce qui devait être installé au sein de chacun des collèges. Le « choc des savoirs » a engendré une forte réaction syndicale, suivie par une partie significative du corps enseignant, qui s'est traduite par des mouvements d'opposition au sein de certains établissements, mais également lors de certains temps de formation académique dédiés. Les divergences de points de vue entre les professeurs ont pu générer des tensions à l'intérieur même de nombreux collèges et renforcer les incertitudes sur la manière de procéder.

Les aspects organisationnels complexes, liés à des questions de moyens, de ressources humaines et de construction des emplois du temps, ont longtemps prévalu au sein des structures déconcentrées, dans les échanges entre corps d'inspection et chefs d'établissement, tout autant qu'entre chefs et équipes pédagogiques au sein des EPLE. Le temps à consacrer à ces aspects organisationnels, temps nécessaire à toute réforme, souvent minoré dans le souci que les mesures s'appliquent au plus vite, a retardé d'autant les équipes dans le moment d'aborder les contenus des enseignements en groupes. Les aspects proprement pédagogiques et didactiques de la mesure se sont donc heurtés à ces aspects organisationnels complexes, ainsi qu'au calendrier très contraint de sa mise en place.

1.2. Une diversité de modalités de constitution des groupes

Pour analyser la nature des modalités de mise en œuvre des groupes, en se référant à la note de mars 2024, la mission s'appuie sur la définition des groupes donnée sur Éduscol : « Les groupes sont constitués par

l'équipe pédagogique à partir de l'expertise des professeurs qui identifient les besoins des élèves sur des compétences précises »³.

Précisons tout d'abord que le choix des établissements, opéré par la mission en lien avec les recteurs et leurs équipes, s'est porté sur des collèges mettant effectivement en œuvre la mesure. Or, des échanges en académie, formels ou non, ainsi que les remontées des IA-IPR montrent que nombre d'établissements (en dehors de l'échantillon de collèges observés) ont choisi de ne pas la mettre en œuvre. À cet égard, l'enquête menée par la DEPP au printemps 2025 offrira une meilleure visibilité de la situation sur l'ensemble du territoire.

Par ailleurs, parmi les établissements du panel, certains n'ont opté que pour une mise en œuvre partielle de la mesure, soit à la seule hauteur des moyens obtenus, soit en fonction de contraintes locales : impossibilité de mettre en place des groupes pour toutes les classes, pour les deux niveaux ou pour les deux disciplines, en raison de l'accueil d'élèves sportifs de haut niveau par exemple ou de l'existence antérieure de mise en barrettes d'autres enseignements, etc.

Enfin, dans quelques établissements du panel, certains groupes prévus n'ont pas pu être mis en place ou n'ont pas pu perdurer tout au long de l'année faute d'enseignant : un poste resté vacant ou une absence d'enseignant non remplacé a pu conduire le chef d'établissement à renoncer au fonctionnement en groupes sur l'une des deux disciplines, pour l'un des deux niveaux, afin d'assurer un enseignement à tous les élèves.

Lorsque les groupes ont été mis en place, les observations réalisées au sein des établissements témoignent de contrastes importants entre les organisations retenues :

- une majorité d'établissements a opté pour la mise en place de groupes de niveaux. La construction de tels groupes (sur 2, 3 ou 4 niveaux) a engendré une péréquation des effectifs, les groupes des élèves les plus faibles étant moins nombreux que ceux des élèves les plus forts. Ce choix massif de groupes de niveaux peut, au premier abord, sembler paradoxal au regard des fortes oppositions exprimées initialement par les équipes à l'idée de « trier les élèves ». Les enseignants concernés semblent s'accommoder plus ou moins de ce choix dans la mesure notamment où ils estiment avoir tout de même maintenu une certaine hétérogénéité au sein de ces groupes de niveaux (tout regroupement d'élèves pouvant, en définitive, être fondamentalement considéré comme hétérogène) ;
- plusieurs collèges ont souhaité au contraire construire des groupes hétérogènes (la mission a pu également entendre les expressions « hétérogénéité modérée », « pensée » ou « ajustée »). Dans le cas où des moyens dédiés leur étaient dévolus, ils ont donc ainsi simplement réduit les effectifs de manière homogène entre tous les groupes, tout en s'attachant à maintenir hétérogénéité de niveau et hétérogénéité de comportement au sein de chaque groupe ;
- d'autres établissements ont opté pour des groupes hétérogènes excepté pour un groupe constitué des élèves les plus faibles extraits de plusieurs classes (et exceptionnellement des élèves les plus compétents issus de plusieurs classes). Ces groupes bénéficient alors d'effectifs sensiblement réduits ;
- une infime minorité d'établissements a réellement opté pour des groupes de besoins, entendus au sens de la définition susmentionnée, c'est-à-dire constitués en se référant aux acquis des élèves « sur des compétences précises ».

Il est à noter que la mission a pu constater, à plusieurs reprises, un écart important entre le déclaratif des équipes et les réalités observées. Là où des enseignants, comme des chefs d'établissement, évoquent dans leur discours la mise en place de « groupes de besoins », les inspecteurs, à partir des observations effectuées dans les classes et de leurs entretiens, ont bien souvent constaté qu'il s'agissait en réalité de groupes de niveaux. Ainsi, les équipes, tout en parlant *a priori* de « groupes de besoins », évoquent au cours de l'entretien « *le groupe des faibles, le groupe des moyens et le groupe des forts* », en précisant qu'ils n'ont pas vocation à réellement évoluer au cours de l'année.

³ Cf. <https://eduscol.education.fr/4014/les-groupes-en-francais-et-en-mathematiques-en-6e-et-en-5e>

Cet écart entre le discours et le réel atteste de la complexité de ces notions, encore peu stabilisées sur le terrain. Cet écart témoigne également, sans doute, du fait que toutes les équipes ne sont pas complètement à l'aise avec le choix qu'elles ont fait d'installer des groupes de niveaux. Cette modalité apparaît parfois plutôt comme un repli ou comme une facilité, faute de temps ou d'un savoir-faire différent, et ce en dépit du discours convergent porté par les inspecteurs territoriaux, invitant à concevoir de réels groupes de besoins et multipliant les ressources pour expliquer comment y parvenir. Il est probable que les acteurs, pris dans un calendrier contraint et hésitants face à une ligne politique fluctuante, ont, dans l'urgence, opté pour des organisations qui leur ont semblé plus simples.

L'homonymie entre les termes « élèves à besoins » (utilisé dans la restitution des évaluations nationales) et le concept de « groupes de besoins » a sans doute aussi contribué à cette confusion. D'autant que la DEPP utilise également le terme de « groupes » pour caractériser les niveaux de maîtrise, ce qui avait d'ailleurs été mis en avant lors de la présentation de la mesure. Ces usages proches, et pourtant distincts, de termes clés participent potentiellement, à l'insu des acteurs, au brouillage du discours institutionnel.

La mission souhaite également alerter sur le faible usage des évaluations nationales pour constituer les groupes. Il est patent que celles-ci suscitent encore de la défiance en maints endroits ou *a minima* une mauvaise compréhension de leur visée et une difficulté à en faire une exploitation pédagogique (à l'exception notable du test de fluence, bien connu et souvent évoqué positivement). Par ailleurs, lorsque les équipes déclarent les avoir utilisées, il s'agit souvent du recours au score global des élèves et non de la mesure du degré d'acquisition de chaque compétence qu'elles permettent de déterminer. La difficulté à se saisir des résultats par domaine ou par compétence des élèves n'est pas sans lien avec la difficulté à concevoir, effectivement, des groupes de besoins.

Il est là aussi possible d'émettre l'hypothèse que l'utilisation du score global des établissements aux évaluations nationales par les académies pour répartir les moyens et définir le nombre de groupes au sein de chaque collège (seuil de fragilité généralement fixé à 200) a pu contribuer à générer cet usage réducteur des résultats des évaluations nationales par certaines équipes.

1.3. Une diversité d'usages des semaines de regroupement

La diversité prédomine également dans l'usage des une à dix semaines de regroupement en classes dites de référence permises par l'arrêté :

- en classe de 6^e, sur les 29 collèges ayant apporté une réponse à cette question, 41 % ont déclaré avoir choisi de ne pratiquer aucune semaine de regroupement, 20 % de 1 à 5 semaines, 31 % de 6 à 10 et seuls 7 % (soit 2 collèges) ont envisagé une modalité hybride de regroupement ;
- en classe de 5^e, sur les 29 collèges ayant apporté une réponse à cette question, 45 % ont déclaré avoir choisi de ne pratiquer aucune semaine de regroupement, 24 % de 1 à 5 semaines, 24 % de 6 à 10 et seuls 7 % (soit 2 collèges) ont envisagé une modalité hybride de regroupement ;

Dès lors, lorsque les collèges en ont fait usage, ils l'ont essentiellement fait en début d'année scolaire, à de rares exceptions près⁴.

1.4. Des difficultés communes observables, indépendamment des choix de mise en œuvre

Plusieurs points sont apparus comme des freins locaux fréquents à la mise en place de la mesure :

- **la construction des emplois du temps** : celle-ci a été complexifiée par l'obligation, du fait de la mesure, de constituer systématiquement des barrettes de cours, en tenant compte par ailleurs des horaires des transports scolaires (en secteur rural notamment), mais également de l'offre de formation de l'établissement par ailleurs parfois complexe (par exemple : élèves engagés parallèlement dans des classes à horaires aménagés ou relevant d'une politique sportive spécifique, etc.) ;

⁴ Cf. partie 2.2., p. 19.

- **la question de la mission de professeur principal en classes de 6^e et 5^e** : les professeurs de lettres et de mathématiques ont souvent refusé de remplir cette fonction pour ne pas avoir à accompagner des élèves qu'ils ne connaîtraient pas ou mal. Par ailleurs, les professeurs des autres disciplines qui se sont engagés à assumer ce rôle évoquent la complexité de leur tâche dans le contexte des groupes, notamment de par la multiplicité de leurs interlocuteurs en français et en mathématiques. Paradoxalement, alors que les moyens sont déployés pour renforcer les savoirs fondamentaux, les professeurs de mathématiques et de français deviennent des acteurs secondaires des équipes pédagogiques ;
- **la perte d'heures dédoublées ou co-animées** dans d'autres disciplines ou d'autres niveaux de classes ;
- **la crainte que la mise en œuvre de la mesure ne génère une dégradation de l'offre d'enseignements optionnels du collège** : cette crainte s'est avérée finalement peu fondée dans les établissements du panel, mais elle a pu engendrer des crispations en amont dans les équipes. Le maintien de l'entière de l'offre de formation du collège a, en revanche, parfois conduit les chefs d'établissement à renoncer à créer un groupe pour un niveau ou pour l'une des deux disciplines ;
- **des locaux insuffisants** : cette contrainte a finalement été observée de manière relativement restreinte dans l'échantillon ;
- **la fragilisation du remplacement de courte durée** : la constitution de barrettes induites par les groupes dans les emplois du temps a limité cette année la faisabilité de ces remplacements du fait d'une part de la faible disponibilité des professeurs de lettres ou de mathématiques pour se remplacer mutuellement au sein de leur discipline. D'autre part, là où les équipes font usuellement le choix de se remplacer à l'intérieur d'une équipe pédagogique (afin de prendre en charge leurs propres élèves), les professeurs des autres disciplines n'ont plus eu la possibilité de remplacer leurs collègues de mathématiques et de français puisque ceux-ci n'avaient plus la classe entière mais un groupe composite.

2. Des modalités de mise en œuvre qui ont peu évolué au cours de l'année

La mise en œuvre de la mesure s'est effectuée avec cette grande variété de situations décrite et analysée dans la précédente partie. Cette variété concerne également la façon dont les établissements se sont emparés pédagogiquement de la possibilité de modifier les groupes et leur composition en cours d'année tout autant que des modalités pouvant être envisagées à cet effet. Dans le panel des collèges suivis par la mission, le trait commun dominant est celui de l'immobilisme. Entre les deux visites réalisées, les collèges qui envisageaient possiblement des modifications de composition de groupes ont plutôt renoncé à cette option et rares sont ceux qui, finalement, ont mis en œuvre leur intention initiale. De la même manière, la possibilité offerte aux établissements de regrouper les élèves en classe de référence jusqu'à dix semaines dans l'année a elle aussi été très peu saisie.

2.1. La constitution des groupes n'a presque jamais évolué

Les changements d'élèves entre les groupes ont été sporadiques. Ils ne concernent dans la plupart des cas que quelques élèves, et sont motivés de diverses manières :

- des difficultés rencontrées dans la dynamique de groupe liées à des problèmes de comportements et de compatibilité entre élèves. Lors de la phase de composition initiale des classes, les équipes éducatives mettent usuellement beaucoup de soin à anticiper et à maîtriser les problèmes de comportements entre élèves, en interne pour les élèves de cinquième, et en collaboration avec les enseignants de CM2 des écoles de secteur pour les élèves de sixième. Or, le brassage que représente l'installation des groupes de besoin a pu, ici ou là, mettre à mal ce travail initial et conduire, en particulier pour les élèves de sixième, à des incompatibilités provoquant des comportements perturbateurs ne facilitant pas la gestion des groupes ;
- l'évolution des résultats des élèves et de leurs compétences au cours de la période ;
- la rectification de l'appréciation initiale du niveau de certains élèves.

Ainsi, les collèges qui ont véritablement travaillé les enjeux de mobilité des élèves entre les groupes dans une perspective pédagogique restent très marginaux (deux à trois collèges du panel).

Situation d'un collège ayant répondu à la logique d'évolution des groupes

Parmi les rares collèges rencontrés ayant répondu à la logique d'évolution des groupes, un collège a procédé à sa mise en œuvre en considérant que la mesure devait bénéficier à tous les élèves. Les professeurs ont ainsi privilégié au premier trimestre une logique de remédiation en mobilisant les groupes à effectifs réduits au bénéfice des élèves en grande difficulté. Au deuxième trimestre, ils ont extrait des classes les élèves considérés comme « moyens » pour offrir à ces élèves la possibilité d'être plus en confiance dans les apprentissages (les élèves fragiles étant regroupés avec les plus « agiles » afin de favoriser une démarche de tutorat entre pairs). Au troisième trimestre, la recomposition en groupes doit profiter aux élèves les plus « agiles » pour leur permettre d'aller plus loin, et développe également l'autonomie des autres élèves. Ce type de pratique suppose à la fois une collégialité disciplinaire active, une cohésion pédagogique affirmée, et le goût, l'intérêt de connaître toute la cohorte qui compose les élèves dont les professeurs ont la responsabilité. Au-delà de l'installation organisationnelle de la mesure, ce sont ces conditions qui sont essentielles à établir et à promouvoir pour atteindre l'objectif visé de faire progresser tous les élèves, dans leur diversité.

Plusieurs raisons sont avancées par les équipes pour justifier l'immobilisme observé.

La majorité des enseignants rencontrés fait part d'un certain attachement aux groupes constitués et estiment que leur capacité à changer ou à faire évoluer le dispositif est finalement très faible.

Certains considèrent que les groupes sont restés suffisamment hétérogènes (en niveaux et/ou en besoins) si bien que, convaincus de leur capacité à assurer une différenciation pédagogique efficace au sein de ces groupes, ils ne voient plus l'intérêt d'un brassage renouvelé.

D'autres estiment au contraire que les niveaux très différents entre élèves ne peuvent converger en quelques semaines de différenciation seulement, notamment parce que les difficultés des élèves les plus faibles leur semblent massives. Pour autant, les observations menées conduisent à relativiser l'argument portant sur la réalité effective de la différenciation pédagogique⁵.

Pour certains, la mobilité des groupes produirait un manque de visibilité sur la progression des élèves. Beaucoup disent avoir observé que, dans les groupes à effectif réduit, « les élèves fragiles s'autorisent plus » dans leur participation et leur contribution à la dynamique du groupe. Le risque de casser cette dynamique par un nouveau brassage de ces élèves est fréquemment avancé.

D'autres types de difficultés sont également mis en avant : un changement de composition entraîne des contraintes de rythme de progression des apprentissages et de respect d'un calendrier commun. Les enseignants considèrent cela comme incompatible avec les différences de niveau entre les groupes.

L'intérêt des élèves est également avancé. Tout changement de groupe placerait les élèves devant une difficulté supplémentaire dans la mesure où cela les obligerait à s'adapter à des méthodes de travail différentes de celles jusqu'alors pratiquées. Enfin, pour les professeurs, c'est aussi le bien-être des élèves qui serait en jeu : « *Les élèves ne sont pas demandeurs, ils ne veulent pas être séparés de leurs camarades* », propos que les élèves confirment fréquemment.

La mobilité des élèves entre les groupes reste donc marginale et motivée essentiellement par la nécessité de corriger des erreurs initiales d'estimation de leur niveau, de résoudre des difficultés comportementales, ou d'accéder à une demande parentale.

Il est marquant de constater que les mobilités organisées à plus grande échelle entre les groupes, quand elles existent, sont souvent le fait des collèges REP+ où les habitudes de concertation et d'organisation collective sont plus ancrées, notamment parce qu'elles sont inscrites dans un cadre réglementaire⁶. Par ailleurs, un accompagnement renforcé des collèges par les corps d'inspection serait sans doute nécessaire, voire

⁵ Cf. partie 4, p. 24.

⁶ Décret 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.

indispensable, pour maîtriser au mieux les difficultés nouvelles inhérentes à ce sujet (rôle, attendus et modalités de la mobilité des groupes).

2.2. Les semaines de regroupement n'ont presque plus jamais été investies au cours de l'année

L'usage des semaines de regroupement doit être analysé au regard du contexte d'incertitude qui a prévalu à l'installation de la mesure. En effet, selon les équipes de direction, nombre d'établissements « ont fait au mieux », en fonction des contraintes auxquelles ils étaient confrontés et, en particulier l'urgence avec laquelle il a fallu installer la mesure. L'utilisation qui a été faite de ces semaines de regroupement n'a donc été que rarement le résultat d'une réflexion posée et construite au sein de l'établissement dans une perspective pédagogique.

Dans cette première année de mise en œuvre, lorsque cette possibilité a été mobilisée, l'usage des dix semaines de regroupement a été, dans la plupart des cas, face à l'incertitude parfois ressentie quant à l'effectivité de la mise en place de la mesure, un moyen de temporiser en début d'année scolaire. Par ailleurs, les dix premières semaines en classe de référence ont offert un laps de temps nécessaire à certaines équipes de direction pour « rétablir » un dialogue social suffisant de manière à « faire quelque chose » et scénariser, parfois *a minima*, la mesure dans leur établissement. Ces semaines ont également permis de « rassurer les enseignants » lorsque la complexité de l'organisation des groupes (notamment du fait de la mise en barrettes des enseignements) avait engendré des inquiétudes sur la construction des emplois du temps et la répartition des services. À cet égard, un démarrage « traditionnel » est apparu comme nécessaire pour certains de façon à assurer une mise en place plus sereine de la mesure, en particulier pour les professeurs des deux disciplines concernées.

En conclusion, l'absence de mobilité des élèves s'explique par le fait que les équipes disciplinaires considèrent comme coûteux tout processus de réagencement des collectifs dans lesquels ils sont insérés (groupes et/ou classes). Mobiliser l'option de remettre les élèves en classe de référence ne leur semble pas utile, voire leur semble dommageable en termes d'organisation, d'efficacité des apprentissages et de lien pédagogique.

3. Des regards contrastés des acteurs sur la mesure

3.1. Le regard des équipes de direction

La mission a souhaité rencontrer les personnels de direction lors des deux visites effectuées. Elle a, la plupart du temps, pu échanger avec le binôme que constitue l'équipe de direction.

Les témoignages des chefs d'établissement rappellent les conditions dans lesquelles il a fallu mettre en œuvre les groupes de besoin au sein des établissements.

À la rentrée 2023, les collèges mettaient en place « la nouvelle sixième ». Il s'agissait d'organiser une heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques et de généraliser le dispositif « devoirs faits ». La mise en place de cette heure en français ou en mathématiques d'une part, la suppression de l'heure de technologie en 6^e d'autre part, avaient généré des problèmes de ressources humaines. Les professeurs de français et de mathématiques s'étaient investis pour appréhender ces nouvelles modalités, le lien avec la ou les écoles élémentaires du secteur avait été renforcé afin de faciliter l'intervention des professeurs des écoles dans les sessions de soutien.

Un an plus tard, l'arrêté définissant les nouvelles modalités d'enseignement en français et en mathématiques, promulgué le 15 mars 2024, mettait fin à cette « nouvelle sixième ».

L'organisation en groupes de besoin entrant en vigueur en septembre 2024, les principaux ont dû procéder dans l'urgence et faire face à la lassitude des équipes engendrée par la succession des réformes, ce dans un contexte d'opposition marquée de nombreux enseignants et des syndicats. Ils relèvent aussi une instabilité du contexte politique qui s'est traduite par des directives « pour le moins flottantes », ce qui les a conduits à une interprétation souple dans l'appropriation des textes. Les choix effectués ont souvent été le résultat d'âpres discussions entre les personnels de direction et les différents acteurs de la communauté éducative.

À présent, les principaux soulignent immédiatement la satisfaction des professeurs d'avoir des effectifs moins importants qu'à l'habitude. Passé ce premier constat, plusieurs d'entre eux expriment des réserves importantes. Parmi les difficultés soulevées, on note une évolution peu significative des pratiques professionnelles, la persistance du manque de concertation entre enseignants et une absence fréquente d'évaluations communes. Certains rapportent que les groupes homogènes ou « de niveau » entraînent un creusement des écarts entre élèves. Ils constatent, et certains le regrettent, que les ajustements de groupes restent à la marge, davantage dictés par des raisons comportementales plutôt que pédagogiques. Enfin, l'organisation matérielle et administrative (dotation horaire, ressources humaines, emploi du temps, gestion des conseils de classe, remplacement de courte durée) est fréquemment évoquée comme une contrainte lourde limitant la flexibilité du dispositif.

Dans la plupart des cas observés, les dotations supplémentaires ne permettant pas l'installation des groupes selon le scénario envisagé, les chefs d'établissement ont dû utiliser des heures jusqu'ici dévolues au dédoublement sur d'autres niveaux de classes. Dans certains cas, la complexité de construction des emplois du temps a été telle qu'elle amène le chef à explicitement affirmer qu'il ne reconduira pas la mesure l'année prochaine dans son établissement. Pour autant, l'existence même des groupes en français et en mathématiques n'a que rarement créé de tension particulière avec les enseignants des autres disciplines. Ces derniers reconnaissent plutôt l'importance de ces deux disciplines pour la maîtrise des fondamentaux par les élèves.

S'agissant des attendus pédagogiques de la mesure, de nombreux chefs d'établissement expriment le sentiment qu'en l'état actuel des moyens déployés et de la formation assortie des enseignants, ils restent dubitatifs quant à l'efficacité pédagogique de cette mesure. La majorité d'entre eux considèrent que les enseignants n'ont pas fait évoluer leurs pratiques. Selon eux, la mesure engagée est parfois l'occasion d'installer des progressions communes (plutôt en mathématiques qu'en français) sans que, pour autant, cela ne se traduise par une réflexion collective sur les modalités d'évaluation. Dans certains cas, le sujet des attendus pédagogiques de la mesure reste éruptif et le fait même que le chef d'établissement puisse poser la question n'est pas accepté par les équipes enseignantes.

Les chefs expriment leurs questionnements sur le devenir de la mesure et sur la manière de la mettre en œuvre dans leurs collèges l'an prochain. S'ils le font avec loyauté à l'égard de l'institution, ils témoignent cependant fréquemment de leurs doutes. À ce titre, la mission recommande d'accorder aux établissements une autonomie plus importante dans le cadre de la rédaction d'un nouveau décret, afin que, après avoir défini les besoins des élèves, les chefs, après consultation des équipes pédagogiques, choisissent une organisation, y adhèrent et s'y engagent fortement.

Il semble par ailleurs réellement important de considérer qu'il n'est pas sans risque d'imposer aux établissements une succession de réformes sur un temps aussi court.

3.2. Le regard des professeurs de mathématiques et de français

Quatre cent soixante-huit professeurs (dont cent soixante et onze de lettres et cent soixante-huit de mathématiques) ont apporté leurs regards à la mission.

Face aux attendus de la réforme, les équipes enseignantes relèvent qu'il est encore difficile de percevoir les effets de cette organisation et qu'ils n'ont pas d'indicateurs pour objectiver leur ressenti. Pour autant, certains points semblent faire l'unanimité.

Il ressort clairement des échanges avec les enseignants que le principal avantage ressenti de la mesure est l'amélioration de la dimension relationnelle et psychosociale avec les élèves les plus en difficulté. L'effet presque unanimement relevé est que ce dispositif permet de « redonner confiance », « redonner envie », « remobiliser les élèves ». Les professeurs évoquent une ambiance de classe plus sereine dans laquelle les élèves tirent profit de leur présence au sein de petits groupes pour ce qui est de la confiance en soi et de l'engagement ponctuel dans le travail proposé. En petits groupes, un élève ne peut plus « cacher ses difficultés » et comprend que les autres en ont tout autant que lui. Les élèves ressentent alors moins la pression du regard des autres, ils osent s'exprimer et participent davantage. Les professeurs disent avoir plus de temps pour les accompagner. Ce constat est à moduler lorsque trop d'élèves, aux comportements perturbateurs, se trouvent dans le groupe de niveau « faible ». Les enseignants sont alors dépassés par la

gestion de classe voire placés dans l'impossibilité d'enseigner. D'autres établissements ont regroupé des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants se disent alors dans l'incapacité de prendre en charge ce type de groupe, faute de formation adaptée.

Par ailleurs, la prise en charge des élèves en difficulté ne s'accompagne pas d'une modification de leurs pratiques pédagogiques. Les professeurs disent souvent qu'ils enseignent de la même manière qu'en classe entière, mais que l'effectif réduit leur permet d'être plus disponibles pour mieux accompagner les élèves. Pour autant, ils signalent le manque de dynamisme de certains groupes, déclarent être régulièrement épuisés à la fin de chaque séance. Dans certains établissements, il a fallu mettre en place une rotation des enseignants pour soutenir ceux qui prenaient en charge le groupe à effectif réduit.

Malgré une meilleure participation et un sentiment de confiance accrue chez beaucoup d'élèves, les équipes pédagogiques expriment majoritairement leur doute quant à l'efficacité cognitive réelle de cette mesure. La majorité des enseignants rencontrés sont dubitatifs quant aux progrès et à la stabilisation de nouveaux acquis. Beaucoup d'entre eux ne cachent pas leur scepticisme quant à leur capacité à faire progresser les élèves les plus fragiles dans le cadre de la mesure : « *Des progrès, ça c'est autre chose* » et « *On ne fera pas de miracles !* ».

Une minorité d'entre eux a le sentiment de mieux faire réussir les élèves, mais beaucoup pensent que ces progrès ne seront pas pérennes et qu'ils seront « anéantis » lors du retour en classe entière. D'autres témoignages sont plus sévères encore, estimant que les plus faibles n'effectuent aucun progrès, voire régressent par rapport aux années précédentes car ils ne bénéficient pas de la présence d'élèves plus en réussite, de leur culture, de leur dynamisme et que l'entraide entre élèves de niveaux différents n'est plus possible.

Le retour en classe entière inquiète beaucoup les enseignants qui pensent que le risque est grand que les élèves fragiles « ne réussissent pas à raccrocher le groupe classe en quatrième ». Les arguments avancés se réfèrent au fait que leurs apprentissages ne sont pas les mêmes que ceux visés pour les autres, qu'ils ne sont pas solides, que les élèves évoluent dans une sorte de « cocon protecteur » et qu'ils ne résisteront pas au regard d'une classe entière. Ils pensent que la mise en place des groupes creuse l'écart entre les élèves « faibles » et les autres.

Concernant les élèves les plus en réussite, les avis s'avèrent tout aussi contrastés. Quelques établissements ont choisi d'organiser un groupe les rassemblant. Les professeurs évoquent alors le plaisir d'y enseigner, la rapidité des apprentissages et l'approfondissement des notions. Certains précisent toutefois que des élèves peuvent se trouver en difficulté dans de tels groupes, surtout lorsqu'une exigence pouvant s'assimiler à celle d'une « classe préparatoire » a été instaurée, qu'on y enseigne par exemple des contenus relevant des programmes de la classe supérieure. Toutefois, dans la plupart des établissements, les groupes - hormis les plus « faibles » - sont relativement hétérogènes. Les élèves en grande réussite côtoient des élèves d'un niveau moins élevé. Les professeurs apprécient d'avoir quelques élèves de moins dans ces grands groupes, mais ne voient aucune différence significative en termes d'apprentissage.

En matière d'évaluation, les enseignants adaptent majoritairement leurs exigences au niveau de leurs groupes, qu'il s'agisse de groupes de niveau ou de groupes hétérogènes. Dans la plupart des établissements, les professeurs travaillent de manière individuelle sans référence à des exigences communes. Leurs évaluations sont souvent sommatives et chiffrées. Cela ne témoigne pas d'une modification des pratiques : les professeurs, dans leur grande majorité, procédaient déjà de la sorte en sixième et cinquième avant la mise en place des groupes.

Lorsque le travail d'équipe permet aux groupes de suivre la même progression, les professeurs choisissent souvent de partir d'une même base d'évaluation, en l'adaptant pour la proposer aux groupes des élèves les plus « faibles ». Pour ce faire, ils ôtent un exercice, des questions plus exigeantes cognitivement ou plus techniques, ou modifient parfois des paramètres didactiques.

Les adaptations de l'évaluation sont souvent appréciées des élèves. Les plus fragiles se sentent valorisés parce qu'ils obtiennent de bonnes notes. Cela participe à restaurer une confiance dans leur capacité à progresser.

En contrepartie, ces évaluations très différentes au sein d'une même cohorte engendrent une certaine distorsion. Les enseignants estiment que « les notes obtenues ne sont pas représentatives du niveau réel ». Parfois, un sentiment d'injustice est ressenti par des élèves en grand groupe, lorsqu'ils s'aperçoivent que leurs camarades obtiennent des notes supérieures aux leurs grâce à des évaluations adaptées.

Les professeurs sont profondément gênés par ces évaluations qu'ils ne trouvent « pas justes », voire « mensongères » pour les plus « faibles ». Ils s'interrogent sur la façon de procéder, mais se sentent démunis. Plusieurs équipes sont entrées dans une phase de réflexion. Elles considèrent qu'une réponse serait de faire des devoirs communs pour que chacun puisse situer son « niveau réel ». Pour autant, elles n'ont pas demandé de formation spécifique. Peu de questionnements sont observés s'agissant des différents objectifs et des différentes modalités de l'évaluation des acquis et des progrès des élèves.

D'autres professeurs expliquent que la progression, les objectifs d'apprentissage ont tellement dérivé d'un groupe à l'autre qu'il devient impossible d'évaluer du commun. De plus, ils estiment que la manière d'évaluer relève de la liberté pédagogique et constitue un acte professionnel « intime ». Ils dénoncent la charge de travail supplémentaire qu'exigerait la mise en place d'une évaluation commune, et estiment que cela « serait la goutte d'eau qui ferait déborder le vase ».

Enfin, quelques rares établissements ont mis en œuvre une ou plusieurs évaluations communes, pour garantir à tous les élèves les mêmes objectifs de formation. Ces évaluations ont été également utilisées pour mesurer le niveau acquis à l'issue d'une période et pour recomposer les groupes selon les résultats obtenus. Le nécessaire temps de concertation a été facilité lorsque l'équipe de direction a accordé des créneaux de travail en équipe fixés dans les emplois du temps. Cela a provoqué le partage des réflexions, des pratiques, des ressources et des évaluations. Au final, les professeurs considèrent que cet investissement en temps a été rentabilisé et leur a donné un sentiment de satisfaction et d'efficacité professionnelle.

Globalement, la mesure n'apparaît pas comme unanimement convaincante ; elle divise fortement les équipes. Compte tenu de leurs retours et des observations de la mission, il paraît envisageable que les effets sur les apprentissages ne soient pas réellement significatifs et que les écarts entre les élèves se creusent. Reste que les professeurs disent avoir pris conscience de l'ampleur des difficultés de certains élèves et plébiscitent le fait de travailler avec de plus petits effectifs. Lassés des réformes successives, ils espèrent vivement voir les organisations se stabiliser.

Les équipes qui semblent le mieux réussir sont aussi celles qui ont cherché à s'approprier la mesure pour proposer une organisation spécifique et adaptée à leur contexte. Les réponses trouvées ont pu être réalisées grâce à la souplesse accordée aux équipes, mais aussi grâce à un travail collectif très important. Le résultat s'apparente, dans l'organisation choisie, à des dispositifs tels que « plus de maîtres que de classes », mêlant temps en groupe entier, temps de co-interventions et interventions de type RASED.

3.3. Le regard des parents

Soixante-quatre parents sont venus à la rencontre de la mission au cours de ce premier trimestre 2025.

Leurs témoignages montrent une diversité de niveau d'informations, très variable selon les catégories socio-professionnelles. Pour autant, leur compréhension de la mesure reste souvent floue. Certains d'entre eux n'ont pas reçu d'information préalable des écoles du secteur de collège et c'est parfois à l'occasion de la réunion de rentrée qu'ils ont été directement informés par les chefs d'établissement. Des représentants de parents relèvent que l'arrivée en sixième est en soi une perturbation, un changement d'habitudes (un « chamboulement ») pour l'élève et que la constitution des groupes a ajouté un élément supplémentaire d'incertitude. Ceci d'autant qu'ils avaient aussi le sentiment que les enseignants n'avaient pas beaucoup d'informations précises à donner à la rentrée et qu'ils ont parfois ressenti un certain flou chez les personnels du collège.

La communication des établissements est finalement venue assez tardivement, principalement à la rentrée, puis au travers des réunions parents-professeurs. Des interrogations subsistent pour les parents quant aux critères de constitution des groupes, à leur taille, leur évolution, ainsi qu'à leur impact réel sur la progression des élèves.

Ils apprécient l'effectif réduit dont bénéficie le groupe des élèves « à besoin ». Certains s'étonnent toutefois que les autres groupes ne soient pas significativement allégés. Dès lors, ils ne perçoivent pas toujours la différence entre classe et groupe, puisque les effectifs apparaissent comme sensiblement identiques. Une part d'entre eux expriment leur incompréhension devant ce qu'ils estiment être « une complexification de l'organisation ».

Certains parents s'attendaient à une structuration stricte en groupes sur trois ou quatre niveaux distincts et regrettent que les enseignants n'aient pas tenté cette organisation. D'autres, plutôt issus de catégories socio-professionnelles favorisées, se montrent très satisfaits de voir leur enfant rejoindre un groupe « fort ».

Souvent, les parents d'élèves regrettent qu'au sein d'une même classe, les exigences pédagogiques soient si différentes d'un groupe à l'autre. Ils expliquent que les élèves se parlent entre eux et comparent les attentes de leurs enseignants de français et de mathématiques. Ils évoquent principalement une variation importante du volume de travail demandé à la maison et des divergences fortes en matière d'évaluation selon les groupes. Selon eux, cela développe un sentiment d'injustice entre élèves. Ils s'inquiètent lorsqu'ils s'aperçoivent que certains avancent beaucoup plus vite que d'autres.

Il ressort pourtant des entretiens que les parents font globalement confiance aux établissements et aux équipes pour s'occuper au mieux de leurs enfants. Sans avoir une connaissance précise de ce qui se passe dans les classes, ils se disent satisfaits que les enfants en difficulté soient « mieux traités ». Que l'école permette de stimuler ceux qui sont en retard dans leurs apprentissages pour leur donner plus de chance est perçu comme un objectif louable et à encourager sans pour autant être en capacité d'apprécier la qualité des moyens mis en œuvre à cet effet par les enseignants.

3.4. Le regard des élèves

La mission a rencontré cinq cent cinq élèves au cours des entretiens qu'elle a conduits.

Ces derniers ont exprimé être sensibles à la façon dont le fonctionnement en groupe leur a été présenté. Ainsi, si les professeurs ont parlé de « groupes d'entraide », les élèves se sentent investis d'un rôle qui leur plait. Mais lorsqu'un enseignant, du premier ou du second degré, a exposé qu'il y aurait des groupes « de niveau », avec un groupe à effectif réduit pour les « faibles », l'impact est fort sur les comportements et le ressenti des élèves. Certains expriment une véritable colère d'être assignés à ce type de groupe. Ils ne le comprennent pas et se mettent dans une posture de refus. Le résultat est alors particulièrement négatif. Par ailleurs, dans certains établissements, des élèves se moquent de ceux qui sont dans le groupe surnommé « des nuls ». Cela induit un sentiment fort de dévalorisation.

Les élèves « moyens » ou « forts » expriment souvent leur incompréhension face à cette mesure qui génère à leurs yeux beaucoup d'inconvénients et dont ils ne voient pas toujours les aspects positifs.

Les témoignages des élèves les plus « faibles » éclairent sur leur besoin d'attention : ils expriment souvent apprécier particulièrement les petits groupes. Nombre d'entre eux y trouvent du calme et moins de bavardages. Plusieurs d'entre eux expriment qu'ils arrivent ainsi à « écouter le professeur et mieux se concentrer ». Le rythme leur semble moins rapide, les contenus plus accessibles. Ils estiment que les professeurs se montrent disponibles et qu'ils se sentent accompagnés. Les élèves disent ne pas s'y ennuyer contrairement aux classes dans lesquelles ils se sentaient perdus. Certains déclarent qu'ils « se sont mis au travail ». Les évaluations sont adaptées et ils les réussissent. Tous précisent qu'auparavant, ils avaient de très mauvaises notes, que cela les démotivait et leur donnait l'impression qu'ils étaient incapables d'apprendre. L'impact psychologique des bonnes notes obtenues dans le cadre des groupes est important : les élèves se sentent plus valorisés et retrouvent d'une certaine manière confiance en l'école. La plupart ressentent une amélioration de l'estime de soi et un engagement plus fort dans le travail quotidien. Pour autant, d'autres affirment que le manque de concentration, le bavardage excessif, le désintérêt vis-à-vis des consignes et du travail à mener demeurent identiques, en particulier quand le professeur n'a pas mis en place une gestion de groupe idoine ou qu'il n'adapte pas ses contenus.

Les élèves les plus compétents, lorsqu'ils sont regroupés, apprécient de pouvoir travailler à un rythme plus soutenu, ce qui leur permet de ne pas s'ennuyer. Cependant, ils disent aussi apprécier les groupes hétérogènes, dès lors qu'ils sont centrés sur l'entraide, par exemple lorsque des élèves « faibles » et des

élèves « forts » sont rassemblés. Certains témoignent d'une pression trop forte dans les groupes constitués exclusivement d'élèves de très bon niveau. Ils expliquent aussi que le passage dans ces groupes, après le début d'année en classe de référence ou à la faveur d'un changement ponctuel, a occasionné pour eux une baisse de notes, baisse particulièrement démotivante alors même qu'ils sont reconnus comme de très bons élèves.

Généralement, les élèves ne sont pas sûrs de correctement appréhender les critères qui ont conduit à leur répartition au sein des groupes. Souvent, ils disent qu'ils ne voient pas la différence entre travail en classe et travail en groupe, qu'un effectif légèrement plus faible n'améliore pas leurs conditions de travail. Ils pointent alors les difficultés organisationnelles et décrivent une certaine anxiété. Ils regrettent aussi les interactions et l'entraide qui existent dans une classe.

Beaucoup d'élèves déclarent que la mise en place des groupes s'est accompagnée de confusion en début d'année, si bien qu'ils ne savaient jamais où ils devaient se rendre, ni avec quels camarades. Beaucoup expriment leur déception de ne pas être avec leurs amis. Ils disent préférer la classe car ils veulent avoir une unité dans leur vie d'élève. Les changements incessants de camarades et d'ambiance de classe pèsent à beaucoup. Ils pointent la complexité et la rigidité des emplois du temps. Ils ne savent plus à qui s'adresser s'ils sont absents et qu'ils veulent récupérer un cours auprès de leurs camarades. Cette perte de repère est presque unanimement soulignée, surtout en classe de sixième où cette mise en œuvre est concomitante à leur arrivée au collège.

Les élèves n'acceptent pas toujours les différences pédagogiques qu'ils peuvent observer au sein d'une même classe entre des élèves appartenant à des groupes différents. Ils trouvent injustes la variabilité des devoirs donnés à la maison, et surtout les différences d'évaluation.

Les élèves sont unanimes sur un point : peu sont ceux qui accepteraient de changer de groupe en cours d'année ou de changer de professeur, compte tenu de l'effort qu'ils ont déjà fourni pour s'adapter à la classe et aux groupes. Les quelques-uns qui souhaiteraient le faire expliquent qu'ils auraient de meilleures notes dans un groupe plus faible, ou qu'ils auraient enfin le « bon » professeur.

La mission a constaté que cette mesure divisait les élèves. Tous expriment pourtant que l'aspect primordial est la relation au professeur, que le fonctionnement soit en groupes ou en classes. Ils veulent un professeur « gentil », « qui ne crie pas », qui « explique bien » et soit prêt à réexpliquer si nécessaire. La gestion de classe doit être suffisamment robuste pour que l'ambiance soit calme et permette de se concentrer. Ils veulent un enseignant qui crée des conditions propices aux apprentissages et propose des contenus adaptés. Celui-ci doit favoriser leur engagement et les mettre au travail, même s'ils se montrent peu motivés. Les élèves insistent également sur le développement du respect mutuel entre élèves que l'enseignant doit impulser. Ainsi, quel que soit leur groupe, les élèves veulent aller dans celui de l'enseignant qui possède ces qualités professionnelles⁷.

4. Une implication des équipes qui n'a pas toujours eu des résultats vertueux

4.1. Un effet peu probant sur le travail collaboratif des équipes

Une fois acceptée au sein d'un établissement, la mise en place de la mesure a souvent donné l'occasion d'échanges au sein des équipes de collèges, notamment en amont de la rentrée scolaire 2024 puis au cours des premières semaines de l'année 2024-2025.

Le calendrier contraint a conduit les chefs d'établissement et les professeurs à concentrer d'abord ces échanges sur l'organisation à retenir pour le déploiement attendu à la rentrée de septembre. Lorsque ces aspects organisationnels ont pu être dépassés, les échanges entre équipes de direction et professeurs (parfois, mais rarement, au sein des conseils pédagogiques) ont aussi pu porter sur des dimensions pédagogiques, ce qui a été, le cas échéant, très apprécié.

⁷ Ce constat renvoie aux difficultés que les enseignants disent rencontrer en collège dans l'enquête Talis https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/06/2/depp-ni-2019-19-23-la-formation-continue-un-levier-face-a-la-baisse-du-sentiment-efficacite-personnelle-des-enseignants-au-college_1161062.pdf

La mesure a également favorisé certains échanges pédagogiques et didactiques au sein des équipes disciplinaires, ce qui a pu parfois conduire à l'élaboration de progressions communes en français ou au renforcement et à l'enrichissement de celles qui préexistaient, plus souvent en mathématiques. De manière très minoritaire, les équipes disciplinaires de certains collèges sont allées jusqu'à élaborer des ressources et des supports de cours communs, des scénarios différenciés pour une même séance dans des groupes différents, partagées via un espace de travail collaboratif.

Dans d'autres collèges, la mise en œuvre de la mesure a, au contraire, généré des tensions au sein des équipes de mathématiques ou de français, ou encore entre ces dernières et les équipes des autres disciplines. Si la répartition des professeurs entre les différents groupes a généralement été faite de manière consensuelle, en équipe disciplinaire, elle a pu générer, dans certains cas, des insatisfactions sourdes (frustration de ne pas avoir d'élèves « forts », sentiments de s'être fait léser, etc.)

Par ailleurs, la mission a pu constater que si la dynamique de travail en commun initiée en début d'année scolaire avait perduré dans certains collèges et dans certaines équipes, elle avait en revanche décliné par la suite dans d'autres. En effet, l'écart de compétences se creusant entre les groupes au fur et à mesure de l'année, les professeurs ont progressivement renoncé au commun pour revenir à des progressions distinctes. Ce renoncement s'est accompagné d'un sentiment d'amertume dans certains collèges, nourri par le fait d'avoir beaucoup travaillé en amont à produire des progressions communes pour un résultat rendu paradoxalement inutile par le fonctionnement en groupes lui-même : là où des classes hétérogènes auraient pu permettre le déploiement et l'utilisation de progressions communes, la disparité de niveau entre les groupes les a, aux yeux de nombreuses équipes disciplinaires, rendues, de fait, inutilisables.

Au sein des équipes pédagogiques, la répartition des élèves d'une même classe entre différents groupes a souvent eu pour effet de complexifier la communication entre les enseignants de la classe en raison de la multiplication du nombre de professeurs de mathématiques et de français impliqués dans la classe (jusqu'à quatre par discipline). Ce point a été déploré dans de nombreux établissements visités.

La mission de professeur principal a également pâti de cette communication complexifiée au-delà même du fait que les professeurs de mathématiques et de français n'ont pas été en mesure de l'assurer pour les classes de 6^e et 5^e.

L'abandon de certains projets pédagogiques (interdisciplinaires, de classes coopératives, etc.), du fait de la mise en place de la mesure, a souvent été mal perçu par les enseignants qui y étaient engagés. Ce type de conséquences a pu, en sus du travail renforcé des équipes de mathématiques et de français, accroître la scission perçue entre ces équipes et celles des autres disciplines dans un certain nombre d'établissements visités.

Le renforcement de la liaison CM2 - 6^e est, le cas échéant, salué dans la grande majorité des établissements concernés, ainsi que la collaboration accrue des professeurs de collèges avec les professeurs des écoles du secteur, ce qui peut contribuer à consolider le cycle 3 dans les pratiques des enseignants et le vécu scolaire des élèves. Toutefois, dans de nombreux cas, cette collaboration renforcée avait en réalité été initiée l'année précédente dans le cadre de l'heure hebdomadaire de soutien et d'approfondissement, notamment sous la forme de co-interventions en inter degrés. Or, dans de nombreux cas, cette collaboration entre professeurs des écoles et professeurs de collège a au contraire pâti de la mise en place des groupes, les enseignants du premier degré n'intervenant plus cette année que très ponctuellement sur des heures de « soutien », en parallèle des enseignements en groupes, souvent le mercredi matin et sans plus croiser ni interagir véritablement avec leurs collègues du second degré.

Par ailleurs, lorsque de la co-intervention entre professeurs du collège a pu être mise en place lors des semaines de regroupement ou dans le cadre d'un projet spécifique (par exemple, l'intégration des élèves de SEGPA dans le groupe à forts besoins), elle a été très appréciée. Cette modalité n'a toutefois été que très rarement observée, les semaines de regroupement ayant été fort peu mobilisées.

A contrario, la mission tient à rendre compte de la démarche effectuée par l'un des établissements du panel dans lequel les équipes ont collectivement fait le choix, dans la deuxième moitié de l'année, de renoncer aux effectifs réduits afin de pouvoir travailler en co-intervention : une heure par semaine, un professeur surnuméraire a co-animé, ou pris en charge un petit groupe d'élèves, selon un scénario pédagogique co-

construit en concertation dans le cadre d'une réunion hebdomadaire de l'ensemble des professeurs concernés. Cette modalité a permis de fournir un cadre solide et stimulant au travail en commun puisque les groupes n'ont plus eu de raison de « décrocher » les uns par rapport aux autres et qu'un enseignant a assuré un lien entre tous. Pour rendre cette co-intervention possible, l'équipe a fait le choix de groupes hétérogènes sans diminution d'effectifs.

4.2. Un impact très faible constaté sur les gestes professionnels des enseignants

La mission a parfois recueilli le témoignage de professeurs pour lesquels la mesure a constitué une opportunité de questionner leurs pratiques professionnelles. Elle a pu assister à des échanges témoignant de tâtonnements collectifs féconds d'équipes qui se sont efforcées et s'efforcent encore de trouver la meilleure manière possible de procéder pour le plus grand bénéfice de tous leurs élèves. La prise en charge d'un groupe à besoins spécifiques, et notamment d'élèves fragiles, offre en effet aux enseignants l'opportunité de questionner leurs pratiques et de les faire évoluer, et certains s'en sont manifestement emparés.

Toutefois, les observations menées dans les classes par les inspecteurs engagés dans la mission laissent majoritairement le sentiment d'une très faible inflexion des pratiques pédagogiques. Faute de temps sans doute, d'accompagnement ou de compétences professionnelles suffisamment étayées, la plupart des enseignants rencontrés ne se sont pas saisis de cette opportunité, ce qui a généré un sentiment d'impuissance pour certains d'entre eux, en particulier pour ceux qui, dans le cadre de groupes de niveaux, prennent en charge les groupes d'élèves « faibles ».

Là où la mise en place des groupes a mécaniquement conduit à un enseignement en effectifs hétérogènes et réduits, de très nombreux enseignants s'en déclarent satisfaits, sans que la mission puisse réellement constater de différences significatives dans les pratiques de classe observées. D'un point de vue pédagogique, les professeurs ne semblent pas exploiter, ou très peu, la diversité des organisations de classe dont la mise en place pourrait être facilitée par un effectif réduit (îlots, classe coopérative, tutorat, circulations différentes de la parole et des élèves eux-mêmes, etc.)

Dans les organisations en groupes de niveaux, les enseignements dispensés ne semblent avoir été que très exceptionnellement adaptés au public spécifique qu'ils visent. Si la mission a pu assister à des cours parfois ambitieux et très exigeants proposés aux groupes d'élèves de bon niveau, elle n'a que très rarement constaté une adaptation manifeste et pertinente des enseignements aux élèves les plus fragiles.

Ainsi, pour les deux cents vingt-huit séances de groupes auxquelles la mission a pu assister entre octobre 2024 et mars 2025, très rares sont les séances au cours desquelles des pratiques pédagogiques adaptées à la configuration et à la constitution particulière du groupe concerné ont été proposées. Le plus souvent, la même séance aurait pu être proposée en classe entière ou à d'autres profils d'élèves, si bien que la mise en groupe ne présente pas de réelle plus-value.

La question de l'évaluation a été soulevée dans un grand nombre de collèges, avec des interrogations d'ordre pédagogique (doit-on proposer des évaluations adaptées à chaque groupe ? des évaluations communes ? partiellement communes ? avec un étayage différent ? avec une notation différente ?), mais aussi des questions d'ordre plus pragmatique (quelles notes faire figurer sur les bulletins ? Quelles moyennes ?). Ces interrogations peinent souvent à être résolues et sont des points névralgiques dans la vie des équipes.

Certaines d'entre elles s'en sont emparées avec intérêt, plus souvent en mathématiques, et ont su parfois proposer des évaluations « concertées » sinon parfaitement communes, des évaluations progressives ou adaptatives, dont une partie est commune et une partie différenciée, ou encore des évaluations dont le degré d'étayage peut varier selon les élèves. Certaines ont même cherché à organiser des séances de révision communes fondées sur la conception d'outils partagés entre tous les groupes. Ces cas ne sont cependant pas majoritaires : souvent, les équipes ont hésité et alterné entre des évaluations communes inadaptées à la réalité des cours dispensés dans les groupes fragiles et des évaluations par groupes qui n'ont pas aidé à maintenir un cap semblable pour tous. L'absence de commun reste le cas le plus fréquemment rencontré par la mission.

4.3. Un accompagnement qui n'a pu être suffisant au regard de l'exigence de cette réforme

L'accompagnement de la mesure au printemps 2024 par les IA-IPR de mathématiques et de français a été salué dans les cinq académies visitées, mais dans la majorité des cas (excepté pour une académie⁸), il n'a en réalité pris la forme que d'une demi-journée de formation, souvent à l'échelle d'un bassin, et ce à des moments jugés parfois peu opportuns (trop tardifs notamment) pour accompagner la réflexion pédagogique des équipes. Si les IA-IPR se sont ensuite beaucoup déplacés pour accompagner les collègues individuellement, le nombre d'établissements concernés n'a pu leur permettre que d'en voir un petit nombre, malgré leur grand investissement. De même, les ressources nationales ou académiques qu'ils ont contribué à élaborer et à porter, n'ont pas été suffisamment exploitées dans les établissements, faute souvent d'une adéquation entre la logique qui les a sous-tendues (besoins compris en termes de compétences) et celle qui a majoritairement été adoptée dans les collèges visités (besoins compris en termes de niveaux).

Après une période de mobilisation importante, les collègues du panel ont en revanche été globalement peu accompagnés durant cette année de mise en œuvre. Les IA-IPR s'avèrent en effet trop peu nombreux dans leur académie pour pouvoir proposer un suivi de chaque collège, d'autant que la mesure, exigeante d'un point de vue disciplinaire, et notamment didactiquement, repose en grande part sur les inspections de mathématiques et de français. À cela s'ajoute le fait que les temps de formation collectifs, proposés l'an passé, sont peu adaptés au suivi d'une mesure dont les modalités de mise en œuvre sont particulièrement diverses. Par ailleurs, les contraintes générales qui pèsent sur la formation et la nécessité de préserver les temps de face à face pédagogique rendent ces moments particulièrement complexes à organiser. Or, face au défi consistant à répondre à la grande difficulté scolaire, à la nécessité de trouver des gestes de différenciation et d'étayage adaptés, à l'exigence de repenser son enseignement pour qu'il réponde aux différents besoins des élèves que l'on aurait pu préalablement identifier, la formation des enseignants s'impose comme un incontournable de la réussite de la mesure.

5. Une meilleure visibilité des élèves en grande difficulté mais sans nécessairement une meilleure prise en charge de cette difficulté

L'enquête PISA 2022 a révélé un fait récurrent depuis sa première édition : la France est l'un des pays de l'OCDE où la corrélation entre le statut socio-économique des élèves et leur performance est la plus forte. Cela se traduit par des écarts de performance plus importants en mathématiques où les élèves français issus de milieux socio-économiques favorisés obtiennent des résultats supérieurs de 113 points à ceux des élèves défavorisés alors que l'écart moyen des pays de l'OCDE est de 93 points. L'enquête a également établi que les élèves français issus de milieux socio-économiques défavorisés avaient quatre fois plus de risques que tous les autres élèves de se retrouver parmi les élèves peu performants en mathématiques.

Une enquête complémentaire de la DEPP⁹ a montré qu'à l'entrée en sixième, aussi bien en mathématiques qu'en français, les inégalités socio-scolaires sont globalement stables entre 1989 et 2022. À la fin du collège, aux épreuves écrites de DNB, on constate une légère augmentation des mêmes inégalités socio-scolaires entre 2002 et 2022, plus nette en mathématiques qu'en français. L'étude montre également un phénomène intéressant pour analyser l'impact des groupes de besoins. Elle indique qu'entre la fin de la sixième et la fin de la troisième, les élèves améliorent globalement leurs compétences en mathématiques et en français, mais de façon différente selon leur niveau initial, les élèves les moins bons en fin de sixième, s'améliorent moins que les élèves les plus performants qui eux s'améliorent davantage. Or, en fin de sixième comme en fin de troisième, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés parmi les élèves les moins performants alors que les enfants de cadres supérieurs sont surreprésentés dans le cinquième des meilleurs qui progresse le plus.

Pour que la France améliore ses résultats aux évaluations PISA, il y a donc un intérêt majeur à ce que la mesure profite à tous les élèves, mais surtout aux élèves les plus fragiles tant socialement que scolairement.

⁸ Sous l'impulsion des autorités académiques, les professeurs de français et de mathématiques de collège y ont été libérés de cours une demi-journée par semaine afin de pouvoir assister à des webinaires animés par les IA-IPR et des formateurs ou à des formations en présence.

⁹ Cf. note d'information n°24-21, Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité, DEPP, juin 2024.

5.1. Des effets contrastés sur les élèves à faibles besoins ou à besoins modérés

Les effets sur les élèves à faibles besoins ou à besoins modérés, élèves considérés par les équipes comme « faibles » ou « moyens », sont conditionnés par la façon dont ils ont été répartis dans les groupes. Dans les groupes très majoritairement composés d'élèves à faibles besoins, même à effectif non réduit, des professeurs, comme la mission a pu le mettre en exergue dans la partie précédente, expliquent volontiers combien il est possible et plaisant « d'aller plus loin », de « faire des choses plus intéressantes » voire de « bénéficier de conditions de travail très favorables ». Un professeur va jusqu'à affirmer : « *Après trente ans de carrière, c'est la première fois que je vois une réforme améliorer mes conditions de travail* ». Les élèves ayant des compétences affirmées peuvent donc tirer parti de ces contenus dits d'excellence. Certains élèves témoignent en ce sens et expriment leur satisfaction de pouvoir « aller plus vite » sans être « ralentis » par des élèves faibles. La mission interroge toutefois la façon dont l'ensemble des élèves de ces groupes à faibles voire très faibles besoins profite effectivement de ce qui relève bien souvent d'une forme de compétition et de pression scolaires accrues. Certains élèves ayant intégré de tels groupes en cours d'année ont fait part à la mission de leur désir de réintégrer leur groupe d'origine, arguant du fait que « cela va trop vite » et que leurs notes en pâtissent. Une professeure de mathématiques a indiqué sciemment « sacrifier » ces élèves « moyens » pour avancer au rythme correspondant aux exigences élevées qu'elle a pour le groupe des « meilleurs ». Lors de l'observation de séances dans de tels groupes, aussi bien de mathématiques que de français, la mission a pu relever qu'au vu des contenus proposés et du rythme d'avancement imposé par les professeurs, tous les élèves ne pouvaient être en capacité de suivre. Il est néanmoins fort probable que, bénéficiant d'une émulation intellectuelle accrue, certains élèves à besoins modérés, intégrés dans ces groupes, en tirent profit. Il convient de noter que la mission a pu observer une certaine connivence entre professeurs et élèves, du fait de leurs attentes scolaires partagées. De cette connivence résulte certainement la satisfaction exprimée par les professeurs et les élèves d'être engagés dans de tels groupes.

Afin de préserver une certaine dynamique cognitive au sein des groupes d'élèves à plus forts besoins, certains professeurs ont choisi d'y intégrer des élèves à besoins plus modérés. Ces derniers ont, dans ces cas, soit bénéficié d'une confiance accrue compte-tenu de leurs meilleurs résultats comparativement à leurs camarades, soit exprimé leur ennui face au manque de stimulation intellectuelle et parfois même leur « fatigue » à être constamment sollicités par les professeurs pour faire avancer les cours.

La mission a également constaté que les groupes majoritairement composés d'élèves à besoins modérés dont la réduction d'effectif a été généralement assez marginale, n'ont pas bénéficié d'un effet d'échelle et n'ont donc pas davantage progressé que s'ils s'étaient trouvés en classe entière.

Dans quelques établissements où la constitution des groupes n'avait pas fait l'objet d'une attention particulière du point de vue de l'équilibre des genres, les groupes à faibles besoins se sont avérés déséquilibrés : les filles étant majoritaires dans les groupes de français, les garçons dans les groupes de mathématiques.

5.2. Une visibilité accrue des élèves en grande difficulté scolaire, mais trop peu de solutions apportées pour répondre à leurs besoins

La mission constate unanimement que le regroupement d'élèves de très faible niveau scolaire a rendu davantage visible et incontournable la réalité de la grande difficulté, ce qui est à saluer et à porter au crédit de la mesure. Les professeurs s'accordent en effet à dire que s'ils prenaient déjà en compte ces élèves, ils se sentaient limités par le format de la classe pour leur apporter une réponse efficace. Certains élèves pouvaient donc, selon leurs dires, « traverser » leur scolarité au collège sans que des solutions adaptées ne puissent leur être proposées. Au contraire, ils estiment que le regroupement de ces élèves fragiles dans le cadre de groupes de niveaux (ou d'un groupe de niveau faible à côté de groupes hétérogènes) les oblige, en quelque sorte, à chercher des solutions qui ne peuvent plus être repoussées au nom de la nécessité d'assurer l'avancée du groupe classe.

Toutefois, si la nécessité de trouver des réponses pour faire progresser ces élèves les plus fragiles s'impose de manière consensuelle à la quasi-totalité des acteurs, force est de constater que la mesure n'a que peu permis de faire émerger des solutions pour cela.

Les dynamiques d'apprentissages, particulièrement complexes dans les groupes d'élèves « faibles », restent bien souvent sans autre réponse qu'une très grande énergie déployée de la part des enseignants pour individualiser consignes et conseils. Beaucoup disent se sentir épuisés au sortir des séances réalisées dans ce type de groupes. Les élèves, eux, n'ont souvent réalisé qu'un très petit nombre de tâches, à faible valeur cognitive. En effet, la structuration des groupes sur le niveau global des élèves a à la fois pour cause et pour conséquence un déficit d'approche didactique de la difficulté scolaire, laissant souvent les enseignants sans stratégie pour y remédier. Face à des difficultés multiples, de natures variées, qu'ils n'ont pas discriminées au moment de la mise en groupe, les enseignants peinent logiquement à mettre en œuvre un scénario didactique ciblé, susceptible d'y remédier. Cette situation accroît leur sentiment d'impuissance face à ce qui leur apparaît dès lors comme une « masse informe et insurmontable » de difficultés et qui, pour certains, se traduit par une véritable souffrance professionnelle, exprimée lors des entretiens.

Pour une majorité des enseignants entendus par la mission ou observés lors de séances de mathématiques ou de français, le seul geste didactique identifié en réponse aux difficultés des élèves semble être une baisse des exigences et une réduction ou un allègement des contenus d'enseignement.

Ainsi, les séances proposées aux élèves en difficulté sont rarement susceptibles de les faire progresser car elles les cantonnent trop souvent dans des tâches à faible dimension cognitive : grammaire « d'étiquetage », exercices répétitifs, copie, par exemple en français. Autant de propositions vers lesquelles se replient des professeurs de bonne volonté mais désarmés par la grande difficulté de certains de leurs élèves face à des tâches complexes. Certains enseignants expliquent parfois que ces choix dans la programmation des apprentissages sont sous-tendus par leur représentation, didactiquement erronée, qu'avant de faire lire, écrire ou penser ces élèves, il convient au préalable d'avoir résolu toutes leurs difficultés grammaticales ou orthographiques. Ils font alors face à une tâche immense et décourageante, pour eux comme pour leurs élèves, qui repousse d'autant l'entrée dans les compétences les plus discriminantes et les plus importantes pour la réussite scolaire.

En mathématiques, on observe le même écueil. Souvent, les professeurs éliminent de leur enseignement tout ce qu'ils pensent susceptible de mettre en difficulté leurs élèves. Ils se limitent alors à proposer des tâches atomisées, répétitives, aux dépens de l'apprentissage du sens des notions. On observe peu de résolutions de problèmes ou de tâches complexes. Les activités proposées sont rarement propices au développement du raisonnement. Le travail sur l'erreur consiste la majeure partie du temps à rappeler des procédures, sans pour autant expliquer la raison d'être de cette procédure. La sollicitation orale ne participe pas à la construction de la pensée, l'usage systématique des photocopies pour pallier les difficultés d'écriture n'est pas propice à développer les compétences de communication écrite.

L'effet professeur apparaît comme majeur dans la mise en œuvre de cette mesure : enseigner face à un groupe d'élèves en grande difficulté requiert une expertise professionnelle importante, notamment sur un plan didactique. La mission a vu quelques enseignants armés didactiquement pour cela et capables de concevoir des cours susceptibles de faire progresser des élèves fragiles regroupés tous ensemble. Cependant, elle a aussi rencontré beaucoup d'enseignants bienveillants mais didactiquement en difficulté pour poser un diagnostic fin sur la difficulté scolaire et, par conséquent, pour la prendre en charge de manière efficace.

5.3. Un risque fort d'accroître les écarts entre les élèves, une « dérive programmée des continents »

La pauvreté des contenus enseignés dans certains groupes de niveau « faible » est non seulement peu garante de progrès, mais induit un risque fort de dérive des savoirs et des compétences enseignés entre les groupes et par conséquent, entre les élèves. Comme évoqué précédemment, les contenus les plus exigeants sont parallèlement proposés aux élèves appartenant aux groupes les plus performants.

La difficulté actuelle de nombreuses équipes à penser l'évaluation des apprentissages dans le cadre des groupes n'aide pas à préserver une base commune de connaissances et une visée commune pour tous, tout en rendant compte du niveau « réel » des acquis des élèves.

L'absence de garde-fous que peuvent constituer les semaines en classe de référence ou des évaluations concertées laisse donc les groupes souvent dériver autour de réalités scolaires tout à fait différentes selon le groupe auquel l'élève appartient.

Face à la dérive d'exigence des contenus enseignés entre les groupes, assortie à la fixité de ces groupes, la mission souligne le risque que la mesure accroisse les écarts entre les élèves plus qu'elle ne les réduise, ce qui pourrait engendrer de réelles difficultés à procéder à un retour en classe entière en début de 4^e. De nombreux enseignants eux-mêmes évoquent cette peur de perte du commun.

La mission a d'ailleurs pu observer que le regard de certains professeurs sur les élèves les plus faibles avait pu évoluer au cours de l'année et à mesure qu'ils se sont sentis en difficulté dans leur enseignement : certains expriment ne plus croire en l'éducabilité de tous (« Ils n'ont pas leur place au collège ») au risque de transmettre à des élèves de onze ans une vision dégradée de leurs capacités à progresser et à apprendre et, en miroir, un désinvestissement massif de ces derniers.

Conclusion

La mission, forte de ses observations et de ses rencontres, a établi plusieurs constats interrogeant les objectifs initialement dévolus à la mise en place des groupes de besoins et mentionnés dans la circulaire du 15 mars 2024 :

- le premier de ces constats réside dans la très forte diversité de mise en œuvre de la mesure. Parmi les collèges qui ont mis en place la mesure, ce qui n'est pas le cas de tous les établissements, il est tout d'abord à préciser que certains n'ont opté que pour une mise en œuvre partielle de la mesure, soit à la seule hauteur des moyens obtenus, soit en fonction de réalités locales. Les autres établissements ont, selon la mission, installé majoritairement des groupes de niveaux ;
- le deuxième, qui découle du point précédent, réside dans l'absence d'évolution de la composition des groupes en cours d'année ainsi que dans le non-recours aux temps possibles de regroupements en classe de référence (dans une amplitude d'une à dix semaines) ;
- le troisième témoigne d'incidences collatérales de la mesure pouvant mettre l'établissement en tension et les chefs d'établissement en difficulté (mission des professeurs principaux en classes de 6^e et 5^e, problématique du remplacement de courte durée, absences de professeurs, construction des emplois du temps, etc.) ;
- le quatrième réside dans la difficulté rencontrée par les professeurs pour adapter véritablement et de manière efficace leurs pratiques professionnelles aux publics accueillis notamment lorsqu'il s'agit des élèves les plus fragiles ;
- le cinquième et dernier, certainement le plus notable, relève d'un très probable accroissement des écarts de réussite entre les différents groupes d'élèves d'un même établissement.

Fort de ces constats, la mission recommande une évolution de la démarche et en premier lieu un abandon du modèle actuel consistant à proposer une mise en œuvre uniforme des enseignements en groupes pour tous les élèves de 6^e et 5^e sur l'ensemble des horaires disciplinaires de français et de mathématiques.

La mission propose de renforcer l'autonomie des acteurs que sont les chefs d'établissement en les mettant en situation de définir avec leurs équipes une stratégie de réussite propre à chaque collège.

La récente publication du décret relatif à l'organisation de la formation au collège va d'ailleurs dans ce sens lorsque celui-ci met en avant que « *les établissements proposent un accompagnement pédagogique adapté aux besoins des élèves des classes de 4^e et 3^e en vue notamment de la préparation du diplôme national du brevet*¹⁰ ». À l'instar de cette décision et au regard des éléments mentionnés dans le rapport, la mission recommande, dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves au diplôme national du brevet (DNB), de mettre en valeur l'initiative des établissements, en lien avec l'accompagnement des corps d'inspection et en cohérence avec les priorités nationales.

En s'appuyant sur les résultats de ses élèves aux évaluations institutionnelles de 6^e, 5^e et 4^e ainsi qu'aux épreuves du DNB, et en tenant compte des organisations et caractéristiques du collège, le chef d'établissement, avec l'appui du conseil pédagogique et l'accompagnement des IA-IPR, élaborera une stratégie de réussite des élèves de la 6^e à la 3^e. Il pourra pour cela s'appuyer sur les ressources produites aux

¹⁰ Décret n°2025-315 du 3 avril 2025 relatif à l'organisation de la formation au collège.

niveaux académique et national et sur une série de préconisations¹¹ figurant dans ce rapport. Cette stratégie concernerait, en tout premier lieu les élèves de 6^e et 5^e puis ceux de 4^e et 3^e. Elle associerait pour son premier volet les acteurs du conseil de cycle 3. Cette feuille de route, dont les contenus seront réinterrogés chaque année au regard des résultats des élèves et des analyses opérées en conseil pédagogique, gagnera à être partagée au sein du conseil d'administration afin que l'explicitation de cette stratégie soit connue de l'ensemble des membres de la communauté scolaire.

La mission considère par ailleurs qu'une telle stratégie définie localement permettrait d'encourager la poursuite du travail collectif des équipes - initié cette année, mais peinant à s'affirmer pleinement - concernant l'élaboration de progressions communes ainsi que d'évaluations concertées des élèves, étant entendu que réflexions, échanges et pratiques communs sont bénéfiques pour le système dans son ensemble et profitent aux enseignants comme aux élèves.

La réflexion conduite au sein de chaque EPLE interrogera les modalités susceptibles d'être mises en œuvre au sein de dispositifs relevant ou non du droit commun (groupes, réduction des effectifs à certains moments de l'année, devoirs faits, etc.) mais également au sein des pratiques de classe dans le but de mieux prendre en compte les besoins de chaque élève. Quelle que soit l'organisation retenue, il est impératif de proposer aux élèves les plus fragiles, que la mesure a rendus particulièrement visibles auprès des enseignants, des solutions adaptées, adossées à une analyse fine de leurs besoins, et susceptibles de les faire progresser.

Il s'avère, enfin, absolument indispensable d'accompagner ces évolutions dans une logique systémique par une révision de la formation initiale mais également par un renforcement majeur de la formation continue des professeurs du second degré.

Pour la mission,

Bruno CLAVAL

Christine DARNAULT

¹¹ Cf. « Préconisations pour guider les équipes dans la définition d'une stratégie destinée à accroître les connaissances et les compétences de tous les élèves en français et en mathématiques », p. 4.

Annexe

Annexe 1 : Préconisations pour guider les équipes dans la définition d'une stratégie destinée à accroître les connaissances et les compétences de tous les élèves en français et en mathématiques	27
---	----

Préconisations pour guider les équipes dans la définition d'une stratégie destinée à accroître les connaissances et les compétences de tous les élèves en français et en mathématiques

Afin de renforcer l'autonomie des équipes et le pilotage pédagogique du chef d'établissement, et afin de permettre à tous de capitaliser sur les expérimentations pédagogiques menées tout au long de ces deux dernières années, chaque collège pourra être invité à construire localement et collectivement un plan de réussite 6^e / 5^e, destiné à accroître et conforter les acquis des élèves en français et en mathématiques en classes de 6^e et de 5^e, et à renforcer ce faisant la liaison entre les cycles 3 et 4.

Sous l'autorité et la responsabilité des chefs d'établissement, ce plan de réussite, élaboré avec les équipes enseignantes, devra identifier les besoins des élèves, établir les jalons de remédiation nécessaires pour le renforcement de leurs apprentissages, et déterminer les modalités d'enseignement les mieux adaptées :

- aménagement local de l'enseignement en groupes au sein du collège de manière à répondre aux besoins des élèves et au savoir-faire des enseignants de l'établissement ;
- choix d'alternatives à l'enseignement en groupes dans le but d'accroître les connaissances et compétences des élèves dans les savoirs fondamentaux ;
- maintien de l'enseignement en groupes tels qu'ils ont été expérimentés en 2024-2025.

1. Si l'établissement fait le choix de conserver un enseignement en groupes, mais en en aménageant l'organisation

1.1. Limiter leur durée pour éviter de laisser se creuser les écarts entre les groupes en perdant de vue les finalités communes d'apprentissage

Exemples :

- proposer un enseignement en groupes **sur une partie de l'année seulement** :
 - première partie de l'année en groupes pour consolider une compétence spécifique essentielle (comme la fluence, la connaissance des nombres ou la compréhension de la numération décimale de position) en début de 6^e, puis poursuite de l'année en classe de référence une fois la compétence ciblée mieux maîtrisée,
 - première partie de l'année en classe de référence pour accueillir tous les élèves et opérer un diagnostic de leurs acquis, deuxième partie de l'année en groupes pour les élèves qui en ont besoin, troisième et dernière partie de l'année en classe de référence pour préparer communément le passage dans la classe supérieure.
- mettre en œuvre un enseignement en groupes **sur une année scolaire seulement** afin de ne pas perdre de vue trop longtemps les finalités et attendus communs, et engager les équipes comme les élèves dans la perspective d'un défi court, de remise à niveau, avant un retour programmé en classe entière.

Point de vigilance : éviter absolument de proposer un fonctionnement en groupes sur une partie des horaires hebdomadaires seulement dès lors que la totalité des heures de la discipline ne serait pas assurée par le même enseignant.

1.2. Donner plus de choix aux équipes pour diversifier les modalités d'adaptation au bénéfice de leurs élèves

Exemples :

- s'autoriser à adopter un enseignement en groupes seulement pour le niveau de classe qui répond le mieux au diagnostic des équipes de l'établissement :
 - en 6^e pour clore le cycle 3,
 - ou en 5^e pour ouvrir le cycle 4.

- s'autoriser dans ce cadre à faire des choix différents en français et en mathématiques en conservant, par exemple, un enseignement en groupes en 6^e en français et/ou en 5^e en mathématiques parce que cela conviendrait mieux aux équipes pour répondre aux besoins de leurs élèves ;
- fonctionner en groupes, mais sans effectifs réduits afin de pouvoir travailler en co-intervention ; sur chaque heure de cours, un professeur surnuméraire co-anime l'un des groupes ou prend en charge un petit groupe d'élèves, selon un scénario pédagogique co-construit en concertation avec ses collègues dans le cadre d'une réunion hebdomadaire de l'ensemble des professeurs concernés. Cette modalité fournit un cadre solide et stimulant au travail en commun.

Point de vigilance : éviter absolument de conserver un fonctionnement en groupes pour certaines des classes d'un même niveau et pas pour les autres afin de ne pas instaurer un fonctionnement à deux vitesses. Privilégier le choix d'un fonctionnement homogène sur l'ensemble d'un niveau.

1.3. En classe de 6^e, proposer une demi-heure de plus en français ou en mathématiques aux élèves réunis dans les groupes à effectifs réduits, afin de donner un peu plus de temps aux apprentissages des élèves qui en ont le plus besoin (les élèves ne dépassant pas 26 heures de cours hebdomadaire).

Cette demi-heure sera prise en charge par le même enseignant pour permettre la continuité des apprentissages.

1.4. Ménager une heure hebdomadaire de concertation aux équipes de français et de mathématiques pour leur permettre de suivre ensemble les groupes, ajuster leurs séquences voire préparer des scénarios pédagogiques pour une même séance, permettre la co-intervention, prévoir des évaluations concertées, faire des bilans des acquis des élèves, préparer conseils de classe et réunions parents-professeurs, etc.

2. Si l'établissement fait le choix d'alternatives aux groupes pour accroître les connaissances et compétences des élèves dans les savoirs fondamentaux

2.1. Organiser certaines heures de français et de mathématiques en co-intervention entre enseignants de la classe ou de la discipline, dès lors que les professeurs y sont prêts et volontaires.

Cette modalité pédagogique permet de mieux accompagner les élèves selon leurs besoins en rendant possible un étayage plus ajusté des élèves les plus fragiles sans les sortir du groupe classe, ni les exclure des apprentissages collectifs. Elle évite ainsi la « dérive des continents » observée entre les groupes qui fonctionnent de manière cloisonnée. La co-intervention permet également aux enseignants de construire du commun en échangeant sur leurs pratiques, notamment s'ils adoptent chacun leur tour le rôle de l'enseignant « de plus » dans la classe :

- **en 6^e, dans une logique de cycle 3**, en mobilisant notamment les professeurs des écoles en appui aux enseignants de lettres et de mathématiques¹² ou un professeur de SEGPA (dans les cas de SEGPA inclusive en 6^e) ;
- **en 5^e, et plus généralement en cycle 4**, dans la perspective du DNB, en mobilisant deux professeurs de l'équipe pédagogique ou de la discipline.

2.2. Inventer *Plus de professeurs que de classes en collège (PPCC)*, en conservant un professeur « surnuméraire » qui se déploie dans les classes de ses collègues de français et mathématiques pour accompagner les élèves les plus fragiles sur des scénarios pédagogiques co-construits collectivement.

2.3. Réintroduire en classe de 6^e l'heure hebdomadaire de soutien et d'approfondissement (HHSA), en plus des horaires hebdomadaires des deux disciplines¹³, prioritairement en lien avec les professeurs des écoles.

2.4. Proposer une demi-heure de plus à tous les élèves en français et en mathématiques en 6^e en veillant à une répartition harmonieuse de ces heures sur l'ensemble de la semaine pour favoriser la régularité des apprentissages.

¹² Alternative pratiquée dans beaucoup de collèges REP+ dont on peut faire l'hypothèse qu'elle n'est pas étrangère aux évolutions positives récentes de performance de ces environnements de travail.

¹³ Pour rappel, la 26^e heure de cours des élèves, supprimée en technologie pour permettre la création de l'HHSA à la RS2023 peut être réinvestie au profit des savoirs fondamentaux dès lors que l'on supprime les groupes.

Pour rappel, actuellement, en CM1 et en CM2, les élèves bénéficient de 8 heures de français par semaine (contre 4 h 30 actuellement en 6^e) et de 5 heures de mathématiques par semaine.

2.5. Réorganiser les séances afin de maintenir un accompagnement spécifique quotidien pour les élèves à forts besoins, voire le renforcer. Instaurer à la fin (ou au début) de chaque séance un temps (10 minutes) de différenciation pédagogique dédié à l'approfondissement en autonomie pour les élèves à faibles besoins et au renforcement pour ceux à forts besoins, accompagnés par le professeur.

La même organisation peut aussi être pensée à partir de séances de 1 h 30 avec un temps de différenciation d'un quart d'heure, institutionnalisé.

3. Si l'établissement fait le choix de conserver des groupes en français et en mathématiques, en 6^e et en 5^e, sur la totalité de l'horaire des disciplines concernées

3. 1. Points de vigilance

- éviter de constituer des groupes à partir de la moyenne des élèves dans la discipline ou du score global aux évaluations nationales, sans prendre en compte les compétences précises à acquérir ou les besoins spécifiques des élèves ;
- éviter de constituer, de ce fait, des groupes composés d'élèves aux besoins très différents (élèves non lecteurs ou lecteurs précoces, élèves porteurs de troubles dys, élèves relevant de SEGPA en inclusion, élèves d'ULIS en inclusion, élèves allophones ou ex-allophones, élèves en situation de pré-décrochage, élèves au comportement perturbateur, etc.) ;
- éviter de constituer des groupes à partir du niveau global des élèves en français et en mathématiques afin de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans chacune de ces deux disciplines ;
- vérifier en conseil pédagogique le taux de recouvrement des élèves appartenant aux groupes les plus fragiles dans les deux disciplines de manière à ne pas assigner les mêmes élèves à ces groupes ;
- éviter de multiplier les dispositifs pris en charge par des professeurs différents devant les mêmes élèves (classe, groupe, soutien...) dans la même discipline, afin de permettre la continuité des apprentissages ;
- éviter le modèle de construction des groupes à partir d'une logique d'extraction de quelques élèves par classe, toujours les mêmes et ce pour toute l'année, alors que les autres restent dans leur classe.

3. 2. Recommandations

- prendre collectivement appui sur les évaluations nationales, les évaluations des enseignants ainsi que sur les observations de classe pour identifier les compétences spécifiques à renforcer, et constituer ainsi des groupes pour lesquels l'enseignant pourra élaborer un projet d'apprentissage clair, répondant au profil des élèves regroupés ;
- privilégier les organisations qui permettent et favorisent l'entraide entre élèves (tutorat ou aide ponctuelle), le développement des compétences psychosociales associées et une dynamique d'apprentissage positive pour tous ;
- ménager une heure hebdomadaire de concertation aux équipes de français et de mathématiques pour leur permettre de suivre ensemble les groupes, ajuster leurs séquences, permettre la co-intervention, prévoir des évaluations concertées, faire des bilans des acquis des élèves, préparer les conseils de classe et les réunions parents-professeurs, etc. ;
- installer les garde-fous qui évitent la « dérive des continents » entre les groupes : progressions communes ou concertées, évaluations communes ou concertées entre les groupes, utilisation de la Bibliothèque d'Outils de Positionnement (BOP) de la DEPP, outils de révisions communs à tous les groupes, etc. ;
- mettre à profit la possibilité des dix semaines en classe de référence pour éviter de creuser les écarts entre les groupes et de perdre de vue les finalités communes d'apprentissage. Dans cette perspective, il peut être utile de positionner tout ou partie de ces semaines régulièrement au

cours de l'année afin qu'elles fassent office de « rendez-vous de classe » ou encore sur le dernier trimestre de l'année pour se retrouver tous ensemble, une fois certaines compétences mieux maîtrisées par tous ;

- dans le cadre de groupes de niveau, penser l'évaluation de manière à ce qu'en « montant » de groupe, les élèves ne baissent pas de moyenne. Un tel changement de groupe qui vient acter des progrès ne peut se matérialiser par une baisse des notes au risque de décourager les élèves et de perdre en lisibilité pour les familles ;

Plus généralement, l'évaluation doit être un sujet central au sein des équipes au regard de l'existence de groupes. Dans cette perspective, une évaluation par compétences ou critériée et une évaluation qui articulerait plus efficacement et de manière adaptée évaluations formatives et évaluations sommatives peuvent constituer des pistes fécondes.