

Des RAR aux ÉCLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?

Anne ARMAND

Quel bilan pédagogique de cinq années de politique éducative et quelles perspectives dessiner pour donner un sens au concept d'inclusion en éducation prioritaire ?

2006-2011 : cinq années de politique éducative

En septembre 2005, le ministre demande aux deux inspections générales une évaluation de la politique d'éducation prioritaire¹. L'année suivante, la circulaire du 30 mars 2006 met en œuvre un « plan de relance de l'éducation prioritaire », et crée 249 réseaux ambition réussite (RAR). En juillet 2010, naît le programme CLAIR à destination de 105 établissements des dix académies les plus exposées aux phénomènes de violence. Un an plus tard, en juillet 2011, est publiée la liste des 325 ÉCLAIR. La très grande majorité des RAR (245 des 297 collèges retenus) devenant des ÉCLAIR, la continuité de la politique éducative menée depuis 2005 est affirmée. Quel bilan pédagogique peut-on en tirer ?

Les observations menées au cours de l'année scolaire 2005-2006 ont conduit aux constats suivants. Les ZEP souffrent d'un déficit d'enseignement. On note une perte du temps d'enseignement au profit d'activités en excès ; les élèves réalisent des tâches ponctuelles sans temps suffisant de structuration des apprentissages, ils participent à des activités extérieures à la classe mal ou non reliées au travail de l'enseignant. Dans le but louable de garantir un bon climat scolaire et de mettre les élèves en situation de réussite, les exercices sont parcellisés, dans un excès d'individualisation, et évalués de façon le plus souvent formative. Les exigences des programmes sont considérées comme trop éloignées des élèves. La mesure des acquis des

1. Cette évaluation est publiée dans le rapport « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves » (octobre 2006, A. Armand – B. Gille).

élèves est masquée le plus longtemps possible. D'où les tensions parfois extrêmes chez les élèves au moment de l'orientation en fin de 3^e, et les écarts entre les notes de contrôle continu et les notes des épreuves ponctuelles au Brevet. L'examen du devenir scolaire post collège des élèves fait douter du concept d'égalité des chances, si on le définit comme la réussite égale du parcours scolaire à compétences scolaires égales.

Ce constat négatif ne met pas en cause l'implication très réelle des enseignants, ne nie pas les réussites ponctuelles de tel ou tel lieu, mais mesure le poids des difficultés extra-scolaires sur la réussite du système. Il met en lumière le déficit d'expérience professionnelle des enseignants, souvent très jeunes, nommés dans les collèges des quartiers défavorisés et, globalement, l'essoufflement de la réflexion pédagogique et didactique : les ZEP ne sont plus les laboratoires d'innovation pédagogique qu'elles ont été à leurs débuts.

Au fil des cinq années pendant lesquelles nous allons suivre la politique RAR (évaluation d'établissements, observations de classes, participation aux séminaires nationaux de la DGESCO, aux journées d'étude académiques, aux formations du Centre Alain Savary de l'INRP, aux colloques universitaires), nous allons assurer un travail d'évaluation² qui conduit au bilan suivant.

Effets positifs

L'attention de tous les acteurs s'est focalisée sur le cœur de la classe, sur l'action d'enseignement, sur la réflexion didactique et pédagogique. La création des professeurs dits « référents » ou « supplémentaires » ou « d'appui » selon les académies a tout d'abord permis une connaissance effective de l'autre cycle : un maître du primaire intervenant au collège, un enseignant de collège intervenant à l'école, les uns et les autres se rencontrant pour travailler ensemble des notions, des progressions, pour parler dans le détail de la difficulté de tel élève à comprendre tel point d'un programme d'une année antérieure. S'ajoute à cela la possibilité, grâce aux enseignants supplémentaires et aux assistants pédagogiques, d'avoir plus d'un adulte dans une classe. On peut dire que le début d'une démarche d'inclusion se met alors en place, à partir du moment où l'on dépasse la logique de remédiation (selon le schéma exercice d'évaluation/constat de la difficulté/intervention « après » pour refaire, reprendre, répéter) pour entrer dans une logique nouvelle : intervenir « avant », parce qu'on connaît le parcours passé de l'élève et qu'on prend en compte ses besoins, intervenir « pendant », parce que la présence de personnels supplémentaires le permet,

2. En 2006-2007, les deux inspections générales sont chargées de suivre cette relance, et rendent au ministre le rapport, non publié, « Le suivi des réseaux ambition réussite – Année 2006-2007 » (Juin 2007, A. Armand – B. Gille). Un groupe d'IGEN continue ce suivi durant l'année scolaire suivante, et adresse au ministre un troisième rapport, non publié, « L'animation pédagogique des réseaux ambition réussite » (octobre 2009, A. Armand – A. Houchot). Les deux inspections générales sont de nouveau chargées, en 2010-2011, de l'évaluation du programme CLAIR et rendent au ministre un rapport non publié à ce jour.

Des RAR aux ÉCLAIR :
comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?

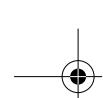
intervenir « après » pour consolider et accompagner. Les RAR développent particulièrement la démarche des PPRE et les moments d'aide aux devoirs sur temps scolaire. Cette attention portée davantage à l'élève dans sa singularité (et dans la singularité de son histoire scolaire) et dans sa globalité (la réussite ne passant pas toujours par un soutien en français et en mathématiques) ne s'est pas produite immédiatement mais au fil des années elle est devenue une des caractéristiques des RAR³.

Dans cette meilleure prise en compte du parcours de l'élève, l'encadrement a joué un rôle prépondérant. Même si les relations ont pu être difficiles au début, principaux de collège, IEN premier degré, IA-IPR ont appris à collaborer pour assurer cette continuité pédagogique verticale du RAR, depuis la maternelle jusqu'à la classe de 3^e. Les comités exécutifs se sont réunis, avec les directeurs d'école, les professeurs référents, le secrétaire du comité (souvent l'ancien coordonnateur ZEP). Un certain décloisonnement, horizontal celui-là, s'est produit entre les disciplines, les professeurs référents intervenant en dehors de leur domaine de référence auprès de leurs collègues, les IA-IPR assumant leur rôle de référents d'un collège RAR dans son ensemble, au-delà des enseignants de leur discipline, les professeurs des écoles et les IEN devenant des partenaires de réflexion d'enseignants mono-disciplinaires.

La centration sur la classe a permis une meilleure compréhension des élèves : pourquoi n'apprennent-ils pas comme nous voudrions qu'ils apprennent ? Pourquoi sont-ils décrocheurs ou violents ? À ces questions, les réponses sont désormais cherchées du côté de la réflexion sur la construction des apprentissages et non plus seulement du côté du déterminisme social ou de la mise en cause du niveau précédent d'enseignement. L'école accepte de s'interroger sur elle-même, et de réfléchir à des modalités d'enseignement nouvelles et spécifiques. En particulier, le rôle de la langue de l'école dans la réussite du parcours de formation est désormais reconnu comme essentiel : cette langue pratiquée partout en classe mais apprise à peu près nulle part, la langue des opérations intellectuelles (et non pas seulement le lexique propre à chaque domaine disciplinaire) retient l'attention des chercheurs et des enseignants.

Ce qui a bougé également, c'est la représentation des finalités. La réussite scolaire de chaque élève, mesurée lors des échéances nationales (Brevet, CAP, BEP, Baccalauréats), n'est plus contestée comme outil de construction et d'évaluation des projets des « Contrats Ambition Réussite ». Le devenir des élèves est mieux connu, en particulier les résultats de l'orientation en fin de seconde sur lesquels les collèges étaient jusque-là très peu informés. Il serait naïf de dire que, de l'enseignant de maternelle jusqu'aux enseignants de 3^e, en passant par tous les enseignants de toutes les classes, chacun se sent concerné par les résultats des élèves en fin de seconde, comme fruits d'un parcours impliquant le RAR dans sa verticalité, mais de plus en plus d'enseignants acceptent d'envisager cette responsabilité collective.

3. Voir « Des réussites trop mal connues » (A. Armand, *Les cahiers pédagogiques*, novembre 2007).



Points de blocage

Mais l'effet le plus attendu a le plus tardé à se manifester. En matière d'innovation, alors que l'article 34 ouvrait largement les possibilités d'innover en matière de constitution de classes, d'emploi du temps, de méthodes pédagogiques, de modalités d'intervention, de contenus d'enseignement, bien peu d'innovations ont pu être observées. Quasiment aucune la première année, un peu plus ensuite avec la mise en place de cours en barrettes pour pouvoir faire varier les effectifs des groupes. Et, présentée comme la perle de l'innovation, la co-animation, assez souvent décevante à observer.

Une difficulté s'est révélée dans le manque d'innovation pédagogique, le manque de précision de l'analyse pédagogique. La prise en compte d'indicateurs, si elle permet de situer les résultats d'un RAR par rapport à d'autres établissements, voire de situer un élève par rapport aux autres élèves du même établissement, mesure le degré de maîtrise d'une connaissance ou d'un savoir faire, mais ne permet pas d'identifier les obstacles d'apprentissage que l'élève ne parvient pas à dépasser. À partir de là, la suite est problématique : si on ne sait pas précisément sur quoi on veut agir, il est difficile de savoir si l'action innovante envisagée est pertinente. Il est encore plus difficile de mesurer les résultats obtenus.

Innover pédagogiquement, relier l'analyse de la difficulté scolaire, projets pédagogiques, indicateurs de réussite attendue, outils d'évaluation, sont désormais des objectifs clairs à atteindre en éducation prioritaire, et pour bon nombre d'établissements en voie de réalisation. Mais pour progresser encore dans cette voie, des réflexions restent à mener.

Comment répondre au défi de l'inclusion en éducation prioritaire ?

Ces réflexions concernent trois domaines.

Programmes et objectifs

Une situation préoccupante est évoquée assez généralement par les enseignants référents de collège qui, rappelons-le, sont nécessairement des « volontaires » dans une démarche d'innovation pédagogique. Autant ils sont désormais à l'aise dans leur rôle de « référent », autant ils « font profil bas » parmi leurs collègues enseignant la même discipline qu'eux. Cette difficulté de cohabitation (qui va de la gêne à la friction franche) révèle qu'il est toujours complexe, en France, de mener une réflexion sur « sa » discipline, au sens universitaire du terme, et sur la transversalité de l'enseignement. Preuve en est la difficulté, pour beaucoup d'enseignants, à entrer dans la logique du Socle commun. Il n'est pas simple de s'interroger, en préparant ses cours du lendemain, sur la façon dont tel cours précis, avec ses contenus disciplinaires propres, participe à la construction de compétences communes, à laquelle d'autres cours dans d'autres disciplines, avec leurs contenus propres, participent également. Il est difficile de se demander comment, sur quel exercice, et par quel enseignant, une compétence

Des RAR aux ÉCLAIR :
comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?

commune peut être évaluée. D'où la situation complexe dans laquelle les enseignants se retrouvent lorsqu'ils doivent préparer la validation du Socle commun et la réussite au Brevet : doublon inutile ou double programme ?

Il reste, dans les représentations collectives, deux sphères distinctes : celle des programmes, et celle des activités s'exerçant dans le transdisciplinaire. Du coup, on attend de l'innovation dans cette deuxième sphère, sans oser l'attendre dans la première. On ne touche pas aux contenus d'enseignement, et comme ce sont eux qui déterminent très fortement les modalités d'enseignement, on ne voit pas apparaître les innovations pédagogiques souhaitées.

Je prendrai comme illustration le cas de la discipline « français », parce que c'est mon domaine d'expertise. Dans un article publié dans *Les Cahiers Pédagogiques*⁴ j'ai posé la question de l'assimilation entre objectifs d'enseignement et contenus de programme. Peut-on vouloir donner le goût de lire, affirmer que la littérature est une médiation du monde, considérer que les textes littéraires permettent d'exercer les capacités de prise d'informations, d'analyse, de raisonnement, d'expression personnelle, lorsque les objets sur lesquels les élèves travaillent leur sont totalement étrangers ? Il ne s'agit pas de dire qu'il y aurait une littérature pour les élèves des milieux favorisés et une littérature pour les élèves des milieux défavorisés. C'est précisément la peur d'une telle partition qui empêche de poser clairement la question : lorsqu'un élève n'est pas en connivence culturelle avec les attentes scolaires, ne peut-on considérer ses besoins spécifiques pour lui faire atteindre les objectifs visés ? Le rejet traditionnel chez les enseignants de la télévision empêche, par exemple, de construire une progression qui irait d'une lecture critique de la série télévisée que les élèves de la classe regardent en ce moment (schéma narratif, système des personnages, montage du récit, effets d'annonce et de reprise, registre de langue et lexique identifiant tel personnage par rapport à tel autre...) au réinvestissement de ces acquis sur un film puis sur un roman. La mise à l'écart de la littérature de jeunesse, surtout réservée au hors temps scolaire, empêche de même de faire découvrir à des élèves que l'effort de la lecture est récompensé par le plaisir de comprendre le monde qui les entoure, ce qui permet de découvrir ensuite que toute littérature parle du monde, d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et d'ailleurs.

Les cours de français au collège sont massivement orientés par des activités de lecture, l'écriture intervenant comme une suite de l'activité de lecture, ou comme un exercice d'évaluation. Ce qui ne pose pas nécessairement problème à tous les élèves en pose un vrai pour les élèves qui n'ont aucun rapport naturel à l'écrit. Affirmer la dimension ludique de l'écriture auprès d'élèves pour lesquels l'écriture est la chose de l'école (personne n'écrit autour d'eux, l'écrit est la manifestation d'entités à craindre (factures, ordonnances, amendes, papiers qu'on n'a pas, évaluations scolaires qui se font toutes par écrit...) est un pari perdu d'avance. Ces élèves ont donc un besoin spécifique, celui d'écrire beaucoup plus fréquemment, dans des activités et avec des supports beaucoup plus variés que ce que

4. Voir « L'enseignement du français est-il condamné à exclure certaines élèves ? » (A. Armand, *Les Cahiers Pédagogiques*, mai 2011 « Faire du français sans exclusion ? »).

l'école propose habituellement. Là encore, atteindre les objectifs peut aller à l'encontre des habitudes des enseignants et des manuels : par exemple, lire moins mais écrire davantage ; ou rédiger plus d'écriture de travail (copie, portfolio, écriture longue, écriture collective, compte-rendu, exercice écrit d'application, réécriture...) et moins d'écriture de validation (dictée et rédaction).

Enfin, les élèves des milieux défavorisés ont un besoin spécifique de pratiquer l'oral, eux qui justement sont agités et bruyants et auxquels on demande constamment de se taire. Et du cours de français, on peut passer à l'ensemble des disciplines : l'oral doit être autre chose que l'énoncé d'un résultat, d'une réponse, pour être l'expression d'un élève qui réfléchit à haute voix, cherche, interroge, reprend, essaie, complète. Un élève s'exprime d'abord dans le groupe, encouragé ou protégé par la phrase de l'autre dans laquelle il intervient, avant de savoir prendre la parole seul. Il progresse dans les prises de parole par le fait de s'exprimer de plus en plus souvent, de plus en plus longuement, de plus en plus seul, sur des sujets de plus en plus abstraits. La progression ne vient pas de la seule forme des productions orales (phrase, récitation, exposé, interview, débat...) mais d'une pratique individuelle de la parole.

Les enseignants se disent souvent débordés par le programme. La question vaut d'être posée de savoir comment atteindre les objectifs de formation en traitant différemment les programmes (autres durées accordées à chaque partie d'un programme, autres partages entre essentiel et secondaire, autres degrés d'approfondissement, autres exercices de mise en œuvre). Les inspecteurs ont à accompagner cette réflexion difficile sur le plan didactique et pédagogique, exigeante parce qu'elle heurte notre principe d'égalité, mais incontournable si l'on veut que l'école s'adresse à tous les élèves.

Égalité, individualisation, personnalisation

On ne peut pas faire non plus l'économie d'une réflexion plus théorique. Les enseignants ont été formés, professionnellement, et avant cela ont été construits, en tant qu'élèves du système scolaire français, dans l'idée que la justice scolaire allait de pair avec l'égalité de traitement des élèves, égalité garantie par les programmes, le recrutement des enseignants, les grilles horaires, les examens nationaux sous forme d'épreuves ponctuelles. Puis, de façon brutale, l'institution a lancé le terme d'individualisation. Le rapport de suivi de 2009 s'inquiétait précisément de voir ce terme, mal défini et mal fondé théoriquement, fleurir dans tous les écrits, des contrats de RAR aux projets académiques. Un autre l'a remplacé, avec l'accompagnement personnalisé. Qu'est devenue la pédagogie différenciée ? Réfléchit-on encore à la gestion de l'hétérogénéité ? Dans tous ces termes, y a-t-il des choix théoriques différents ou de simples effets de communication institutionnelle ?

Le terme « individualisation » est récurrent dans la circulaire d'avril 2006 comme réponse à la difficulté scolaire ; il est particulièrement employé à propos du livret de compétences (individualisation des réponses, parcours individuel, aide individualisée). Il s'agit d'éviter le redoublement, mais également d'extraire les meilleurs élèves vers des lycées ou des filières d'excellence. La notion, non définie, est liée à la question du parcours de

Des RAR aux ÉCLAIR :
comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?

l'élève, à l'orientation, à l'affectation. Le terme n'apparaît pas dans la partie pédagogique de la circulaire : il n'est pas mentionné dans les missions des enseignants référents mais apparaît à propos du temps « hors classe » : PPRE, missions des assistants pédagogiques, partenariat. Il appartient donc à la sphère de la remédiation et non à celle des apprentissages. Il n'a jamais été choisi comme le moteur du changement attendu dans l'enseignement lui-même. Il n'est donc pas étonnant que, dans les années suivantes, les enseignants expriment continuellement leurs difficultés à « individualiser l'enseignement », que dans le suivi de cette politique nous n'arrivions pas à observer des dispositifs d'individualisation, malgré la fortune de ce terme dans les discours de pilotage et dans les contrats des RAR.

L'individualisation, la prise en compte d'un « individu » ne s'inscrit pas aisément dans la politique d'éducation prioritaire, construite sur la prise en compte de territoires, à l'inverse de la discrimination positive anglo-saxonne. L'individualisation ne va pas de soi chez les enseignants, surtout si l'on ne cherche pas à la définir avant de vouloir la mettre en œuvre. Dans la classe, qui n'est pas le lieu du cours particulier, qu'apporte-t-elle ? On commence à percevoir la nécessité de faire émerger les représentations des élèves sur l'école, sur les connaissances, sur les attitudes scolaires, qui sont des représentations plus collectives qu'individuelles. Les apprentissages se font dans et par le groupe. On sait ce qui se construit quand tous les membres d'un groupe sont collectivement responsables du travail produit et partagent la même validation. Travailler à plusieurs, négocier avec ses pairs, apprendre à les solliciter pour demander une aide, construire son savoir parce qu'on le dit à un autre, tout cela fait sans doute plus de bruit que des élèves réalisant individuellement une liste de tâches, mais c'est dans le groupe classe (et ses sous groupes) que l'apprentissage se construit. On connaît aussi ce constat : certains élèves ne travaillent que dans le cadre du PPRE, du dispositif d'aide, en attendent tout, et ne font rien en classe. Il peut être très difficile pour un élève de passer du groupe classe à la situation individuelle si on ne l'aide pas à gérer chacun de ces moments dans ses spécificités. La notion de « personnalisation » semble donc plus opératoire que celle d'individualisation dans le domaine des apprentissages (adapter la constitution d'un groupe, la durée, le contenu d'enseignement, la modalité de travail et d'évaluation en fonction des besoins des élèves).

Prendre l'élève tel qu'il est pour l'accompagner vers l'objectif fixé, pas seulement dans le temps de l'accompagnement personnalisé, mais surtout dans le temps de la classe, c'est définir là un vaste chantier de réflexion et de formation des enseignants. L'innovation pédagogique ne se décrète pas, elle se fabrique. Et elle ne peut pas se fabriquer sans que soit menée une réflexion sur les complémentarités théoriques des notions d'égalité, d'individualisation, de personnalisation, d'hétérogénéité, de besoins spécifiques, de programmes, d'objectifs de formation, d'adaptation. Tous ces termes ont un sens. On gagnerait à les clarifier.

Une nouvelle professionnalité

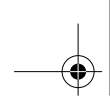
Quitte à personnaliser ou à individualiser, commençons par reconnaître la spécificité professionnelle des enseignants en éducation prioritaire : ils ont besoin d'une formation spécifique et de modalités de travail collectif

spécifiques. L'institution leur a donné une rémunération et un déroulement de carrière particulier, ce n'est pas suffisant.

La définition du statut d'enseignant a été percutée par la politique RAR, puis par le programme CLAIR. Qu'est-ce qu'un professeur référent ? Un professeur expérimenté, ce que dément immédiatement la réalité dans les académies les plus en difficultés, parce qu'il n'y a pas d'enseignants expérimentés dans les collèges en très grande difficulté. Un professeur qui est à la fois professeur d'une discipline (pour une partie de son emploi du temps) et professeur hors de sa discipline : que fait-il ? Quelle légitimité a-t-il à le faire ? Doit-on attendre l'apparition d'une pédagogie générale, d'une didactique générale, venant coiffer les enseignements disciplinaires ? Un professeur qui est à la fois parmi ses collègues et, en siégeant au comité exécutif, en pilotant l'emploi du temps des assistants d'éducation, en organisant les groupes d'élèves, qui devient membre de l'équipe de direction, ou du moins courroie de transmission entre cette équipe et les enseignants. Le programme CLAIR, instituant les préfets des études, orientent les missions des ex-enseignants référents vers celles des CPE ; beaucoup de CPE ont d'ailleurs spontanément répondu à l'appel d'offre de cette mission.

Au moment de la création des CLAIR, s'est réunie une conférence de consensus associant les IUFM les plus concernés par l'éducation prioritaire. Le constat (fait par les chercheurs, les formateurs, l'inspection générale) a été double : d'une part, la formation des enseignants pour les lieux de la plus grande difficulté scolaire est à inventer ; des recherches ont déjà proposé analyses et pistes de solution, d'autres sont en cours, d'autres manquent encore, car les réponses d'hier ne valent pas pour aujourd'hui. Les élèves sont nouveaux : Pourquoi les enfants de la deuxième génération d'émigration échouent-ils ? Le concept « d'élèves des milieux populaires », des années 80, est-il équivalent à celui « d'élèves des quartiers » ? Quel poids de la montée des communautarismes et du chômage des jeunes sur la relation école – élèves, école – parents ? Les structures d'établissement, leur organisation interne et les dispositifs sont nouveaux. Surtout, les enseignants sont nouveaux, d'une nouvelle génération par rapport aux premiers enseignants des ZEP, et d'un âge spécifique aux collèges en très grande difficulté. Cette réalité a conduit la conférence de consensus à son deuxième constat : ce qui manque le plus à ces jeunes enseignants, c'est l'expérience. Bien sûr, c'est une lapalissade. Mais c'est aussi un cri d'alarme : ce que tout enseignant expérimenté sait instinctivement faire (les gestes professionnels qui définissent son métier tout autant que sa formation disciplinaire), comment le mettre à disposition des jeunes enseignants le plus rapidement et le plus efficacement possible ? S'il y a un métier qui ne s'apprend pas à l'université, c'est bien celui d'enseignant en éducation prioritaire.

Les RAR, puis les ÉCLAIR, sont les lieux où l'on demande le plus explicitement aux enseignants d'entrer dans l'évaluation de la performance : celle de leurs élèves, bien évidemment, mais aussi la leur. C'est une démarche nouvelle, inquiétante, difficile à réaliser, et, surtout, collective. Dans notre tradition scolaire, les enseignants ont une responsabilité individuelle importante, mais ils découvrent désormais leur responsabilité collective : dans la construction des compétences du Socle, dans les activités professionnelles qui ne sont plus circonscrites à leur discipline de

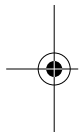


Des RAR aux ÉCLAIR :
comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?

recrutement, dans l'évaluation de leur établissement, dans le parcours scolaire de leurs élèves. Les plus avancés dans cette perception d'une responsabilité collective demandent, et c'est logique, qu'en contre-partie ils ne soient pas évalués eux-mêmes de façon traditionnelle. Le rapport de suivi de 2009 s'est fait largement l'écho des réflexions des chefs d'établissement et des enseignants référents sur de nouvelles modalités d'inspection, reposant sur une nouvelle relation d'accompagnement, de prise de connaissance du contexte, d'analyse de pratique, d'évaluation des acquis des élèves, de réflexion sur les projets innovants, et d'échanges collectifs entre inspecteur et inspectés⁵.

Enfin, une question récurrente ne peut demeurer sans réponse : celle d'un nouveau temps professionnel, le temps de la concertation, de l'élaboration de moments d'enseignement en commun, du suivi et de l'évaluation des projets et des dispositifs dans une temporalité courte (afin de pouvoir améliorer, réorienter, supprimer, au vu des effets sur les résultats ponctuels des élèves), du traitement des difficultés individuelles des élèves... Le temps de travail d'un enseignant d'un établissement favorisé n'est de fait pas le même que celui d'un enseignant en éducation prioritaire. Le temps collectif, hors enseignement face au groupe classe, hors préparation individuelle d'un cours et hors correction individuelle des copies, est nécessairement plus important, nécessairement parce que la réussite des élèves est à ce prix.

Anne ARMAND
IGEN Lettres



5. Voir le Rapport annuel des Inspections générales 2009, p. 39-44.

