

OZP

Association

Observatoire des zones prioritaires

15 place d'Aligre

75012 PARIS

06 43 78 69 03

secretariat@association-ozp.net

www.association-ozp.net

Séminaire OZP des professeurs référents en RAR

20 novembre 2010

Sommaire

Analyse des rapports d'activité, par François-Régis Guillaume 3

En guise d'introduction à la journée, quelques questions posées à la quarantaine de professeurs référents présents au séminaire du 20 novembre..... 8

« En quoi le travail des professeurs référents peut-il contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques et à l'amélioration des performances des élèves ? » Anne Armand, IGEN..... 9

Atelier « Co-intervention, coprésence en classe ».....14

Atelier « La continuité écoles-collège »..... 15

Atelier : La mise en œuvre d'une réforme : le socle commun de compétences..... 18

Atelier : L'encadrement des assistants pédagogiques..... 20

Débat. Erreur! Signet non défini.

Professeur référent : de nouvelles missions. Un nouveau métier ? Françoise Lorcerie (CNRS-IREMAM)25

Les conclusions du séminaire, par l'OZP.....32

ANALYSE DES RAPPORTS D'ACTIVITE

Que nous apprennent ces rapports ? (NB : Seulement 4 auteurs de rapports sur 27 sont inscrits à cette journée).

Il n'a pas été possible de classer les rapports par type d'activité principale ni selon les modalités d'intervention. Isoler une activité peut en dénaturer le sens. Par exemple, l'encadrement des assistants pédagogiques constitue parfois une activité en soi : participer à leur formation ou faire leur horaire hebdomadaire et organiser leur intervention. Mais plus souvent les assistants pédagogiques seront la ressource qui permettra aux référents de développer par exemple différentes formes d'aide aux devoirs, de soutien, qui selon les cas seront liées à un objectif de maîtrise de la langue ou à une réflexion sur les compétences, etc. Dans l'activité concrète, beaucoup de thèmes sont liés et forment souvent un itinéraire.

Presque tous les référents font classe

Faire classe apparaît comme une nécessité aussi bien vis-à-vis des collègues que de soi-même : besoin de garder une légitimité par rapport aux collègues, d'avoir comme eux les mains dans le cambouis, de partager les mêmes difficultés et le même écart entre les projets et leur réalisation, mais c'est peut être encore plus le besoin de garder le contact avec une pratique directe. Ainsi, un référent qui, l'an dernier, n'avait plus de classe regrettait ce rappel constant à la réalité que représente cette pratique quotidienne.

Mais les modalités sont très diverses :

Certains vont jusqu'à distinguer nettement leur mi-temps en classe ordinaire et leur mi-temps de référent. Il peut arriver que ce mi-temps de référent soit de la co-intervention, qui peut être un simple dédoublement de classe.

Deux professeurs des écoles (se désignant comme PE d'appui) font jusqu'à 20 heures devant élèves, en école et en collège, mais répartissent leurs interventions sur 10 ou 12 classes et groupes de besoin et pour des objectifs et des modules précis. Un référent fait presque tout son emploi du temps en groupes de besoin.

D'autres font de nombreuses interventions selon un emploi du temps qui varie constamment. Prendre une classe peut se relier à d'autres objectifs : tel PE d'appui prend la classe de 6^{ème} pendant que le professeur de mathématiques fait classe en CM2. Tel référent qui veut implanter l'usage des outils numériques le fait en cumulant 1h de co-intervention - où le professeur de la classe se forme lui aussi - et 1 h où il prend en charge un demi-groupe, etc. Dans cet échantillon, ceux qui ne font pas classe sont chargés pour l'un à temps plein des dispositifs de remédiation, pour l'autre de nombreuses tâches d'organisation.

La co-intervention

La co-intervention est presque générale : si il semble qu'elle soit parfois une forme de dédoublement, des rapports montrent une appropriation des rôles par les acteurs avec des évolutions dans un sens différent de ce qui pouvait être craint. Elle devient la modalité minimum mais intéressante et souvent indispensable du travail avec les collègues.

La co-intervention demande une explicitation des objectifs et des pratiques et, dans le contexte de l'évaluation par compétences, donne une occasion de réflexion sur celles-ci.

Les modalités sont très diverse : intervention ensemble ou alternativement en grand groupe, intervention en demi-groupes. La co-intervention sert à structurer différemment la classe ou à mettre les élèves en activité. Elle peut se combiner avec les groupes de besoin et même avec les PPRE.

La continuité entre les écoles et le collège.

La continuité amène la participation à des activités qui, deviennent classiques, visant à atténuer la rupture représentée par le passage au collège : visite d'établissement, rencontre avec des collégiens, anticipation de quelques nouveautés, par exemple les cahiers de textes ou les emplois du temps.

L'analyse des évaluations est un instrument de dialogue privilégié pour déboucher sur un travail commun. Soit faire connaître aux enseignants des écoles les difficultés et les réussites de leurs élèves, soit préparer les enseignants des collèges à accueillir les leurs, parfois repérer ceux qui devraient bénéficier d'un PPRE.

D'autres actions visent à combler des lacunes : par exemple, un travail en CM2 sur le vocabulaire mathématique, avec un volet maîtrise de la langue et qui anticipe sur le programme de 6^{ème}. réussit à mettre une classe entière en réussite sur cette compétence.

Mais faire que les élèves ne soient pas victimes des différences de culture entre le premier et le second degré est un objectif encore plus intéressant. Parfois cela conduit à aider les professeurs des écoles à anticiper sur ce que seront les exigences du collège. Parfois ce sera un ajustement réciproque sur ce que l'on entend par maîtrise de la langue. Parfois c'est faire connaître en collège des pratiques intéressantes des écoles.

On trouve aussi certains rapports où, apparemment, la totalité de l'intervention des référents se situent entièrement en collège.

Signalons aussi qu'en 2009-2010, la liaison collège-lycée est devenue parfois une tâche nouvelle, importante mais souvent tâtonnante.

L'encadrement des assistants pédagogiques

Les assistants pédagogiques avaient pu être perçus, lors de leur création, comme une ressource accessoire, une reprise des emplois-jeunes. C'est parfois vrai : certains référents regrettent que peu d'enseignants de leur réseau aient perçu le potentiel qu'ils représentent ou qu'ils les cantonnent dans des tâches annexes, ce qui se traduit par des démissions fréquentes. Mais des rapports, plus nombreux, montrent un apport important aussi bien dans la mise en place de certains dispositifs que dans l'assistance apportée aux enseignants de la classe.

Le plus souvent, il s'agira d'aide aux devoirs, d'études dirigées ou de soutien, parfois de prise en charge de groupes de besoin. Dans tel collège, 4 groupes d'aide par matière encadrés par des AP accueillent les élèves pour 10 semaines. L'encadrement de ces AP par les référents contribue à leur formation.

La contribution principale de certains RAR aux écoles qui en font partie consiste en l'affectation massive, ou importante, des AP dans les écoles avec un encadrement de ces AP par les référents. On a ainsi un dialogue entre l'enseignant de la classe, l'AP et le référent. Il semble que la maîtrise de la langue soit un thème fréquent.

Parfois l'AP est affecté auprès du référent : ainsi à côté du référent « sciences » travaillent deux AP « sciences ». L'encadrement des AP peut constituer une tâche spécifique : organiser leur emploi du temps, organiser leur formation.

Note : Ce moyen d'intervention devra aussi être examiné en tant que tel : éventualité de modalités de recrutement des futurs enseignants intégrant leur expérience d'AP. Par exemple, que des AP candidats à une autre fonction soient aussi évalués dans leur travail d'AP.

La mise en œuvre d'une réforme : les compétences du socle commun

Pour quelques référents, leur activité s'est organisée autour de la mise en œuvre du socle commun de compétences. Lorsque ce travail s'est développé sur plusieurs années, l'existence de professeurs ressources a donné lieu à une réflexion de fond sur les objectifs, les critères d'évaluation et les pratiques, et a pu développer une vraie compétence en ce domaine. Par contre, ailleurs, l'obligation d'avoir à « produire des tableaux » dans des délais serrés a pu faire dégénérer la réforme en opération administrative.

La question du vocabulaire des compétences est devenue centrale dans les relations entre les enseignants et tous ceux qui interviennent sur les mêmes élèves qu'eux dans le cadre du soutien, des PPRE, des PRE et aussi dans les relations avec les familles.

La prise en charge des élèves les plus difficiles

Beaucoup de référents participent à des degrés divers à la mise en place des PPRE. Certains se chargent du diagnostic ou travaillent avec les professeurs de la classe sur les critères et sur un projet personnel ou un itinéraire, parfois avec le professeur principal, parfois avec le ou les professeurs des disciplines. Certains se chargent même de la mise en œuvre du projet.

On cite également la mise en cohérence des dispositifs d'aide, l'accompagnement éducatif et la liaison avec la réussite éducative de la politique de la Ville.

Il arrive qu'un référent soit pour la totalité de son temps chargé de tous les dispositifs spécifiques : PPRE, atelier et classe relais, parcours dérogatoires, etc.

Tel rapport exprime une lassitude devant l'immensité d'une tâche à assumer seul ou presque. Il serait important de savoir si l'analyse de la grande difficulté est l'occasion d'un dialogue sur les pratiques propres à y remédier. Ou si on court le risque de restreindre le rôle du référent à une prise en charge de la difficulté, prise en charge sentie comme venant d'une instance extérieure, pendant que rien ne change dans les cours ordinaires.

Quelques missions différentes

Certains référents peuvent se voir confier des missions qui semblent déborder la définition initiale de leur rôle. Deux rapports mentionnent la question de la violence : « Identifier les zones de non-droit dans le collège ». Quelques uns ont aussi des tâches para-administratives.

L'identité disciplinaire

De nombreux référents se désignent par leur discipline, conformément d'ailleurs à la désignation de leur poste et à leur lettre de mission.

Pour certains, l'essentiel de leur travail se rattache à la discipline, dans laquelle ils puisent leur légitimité. C'est parfois pour créer un pôle d'excellence (c'était une des mesures préconisées à la création des RAR). Leur intervention dans les écoles a pour but de promouvoir les sciences ou une langue seconde.

Ce cadre disciplinaire peut devenir assez large : la didactique de la discipline, son ouverture, la continuité de son enseignement dans les deux degrés, l'enseignement par compétences. Un « projet sciences » peut comporter un volet « maîtrise de la langue ». Avec l'appui de leur IPR, ils ont aussi pour ambition de rénover l'enseignement de cette discipline.

Mais le plus souvent, une part importante de l'activité des référents n'a pas de lien étroit ou exclusif avec leur discipline.

Un impact sur les pratiques pédagogiques ?

Un tel objectif est exprimé nettement par six référents comme un objectif général, sous différentes formes : appui aux innovations, aux expérimentations, acquisition de gestes professionnels, « accompagnement des enseignants dans l'identification des compétences professionnelles à améliorer ».

Quatre rapports se situent dans la rénovation de l'enseignement d'une discipline. Ailleurs, cet objectif reste implicite. Certains mentionnent l'harmonisation des pratiques entre 1^{er} et second degré. Les enseignants se situent plus volontiers par rapport à l'objectif de progrès des élèves, surtout les plus en difficulté.

Cependant, les occasions, au minimum de parler métier et plus souvent de s'interroger sur les bonnes pratiques, ne manquent pas et on peut supposer qu'elles sont utilisées : les évaluations communes ou les devoirs communs souvent corrigés par le référent, la prise en charge de groupes de besoin, la co-intervention, surtout dans le cadre de projets ciblés.

L'instauration du socle commun de compétences a été l'occasion d'une réflexion sur les objectifs opérationnels et d'un élargissement du cadre disciplinaire. Une discipline prend en

charge plusieurs objectifs et un même objectif relève de plusieurs disciplines : la maîtrise de la langue n'est plus cantonnée dans les heures de français.

Dans quelques cas, rares, le référent peut mener des animations qui sont de vraies actions de formation.

Deux thèmes s'expriment parfois :

- « l'explicitation des objectifs » apparaît indispensable pour permettre le fonctionnement des PPRE, des groupes de besoin et même de l'aide aux devoirs et des PRE. C'est une clé pour travailler ensemble.
- « l'acquisition des gestes professionnels ».

Deux rapports parlent de « différenciation ».

Plusieurs référents constatent que leur travail ne concerne qu'un nombre limité ou même très limité d'enseignants du réseau; souvent de l'indifférence et parfois de l'hostilité.

Un impact sur les performances des élèves ?

Les rapports comportent peu d'informations sur l'évolution des performances scolaires des élèves.

Quelques-uns mentionnent des progrès importants, mais sans détailler.

Quelquefois, les analyses des évaluations, portant le plus souvent sur les écoles, font apparaître des progrès importants à l'entrée en 6^{ème} mais aussi les difficultés persistantes ou même aggravées de certaines écoles.

Un rapport compare les résultats en mathématiques des classes de 6^{ème} à l'évaluation en début et en fin d'année sur les mêmes items : des progrès sensibles et quelquefois de la stagnation.

Quelques rapports contiennent des tableaux très détaillés sur des progrès concernant des compétences très précises. Par exemple, pour les élèves en PPRE, leur progression dans la numération des grands nombres. Ou l'impact d'un défi sur le calcul mental. Ou la progression enregistrée dans l'enseignement d'une langue vivante.

Des réussites sont mises en avant dans le cadre d'une ou deux classes : par exemple des classes de CM2 auraient acquis un vocabulaire mathématique très précis ou des élèves de 6^{ème}, dans le cadre d'un travail sur le conte à destination d'élèves de maternelle, auraient fait des progrès importants en maîtrise de la langue.

En fait, si des évaluations, des audits permettent de constater que telle école, tel collège obtient des résultats supérieurs ou inférieurs à ce que l'on pouvait espérer ou craindre, il est plus rare que l'on puisse mesurer des progrès ou des reculs en intégrant dans le raisonnement des données telles que le changement de public dû à l'assouplissement de la carte scolaire. Il est encore plus difficile de rattacher ces progrès à l'existence d'un dispositif, par exemple les cycles, ou à l'action des professeurs référents.

Un dernier point relatif à leur **identité** : comment se nomment-ils ? Professeur référent, professeur d'appui, professeur surnuméraire (Lyon), supplémentaire, PR ambition réussite (Montpellier). Les référents ajoutent souvent la discipline : référent sciences ou lettres. Parfois le corps : PE d'appui.

Enfin, on apprend que deux auteurs de rapport sont des remplaçants (TZR), recrutés récemment comme référents. Ce fait est déjà apparu lors de la Rencontre de l'OZP du 6 octobre dernier. Le moins que l'on puisse dire est que l'institution ne fait pas tout ce qu'il faut pour qu'ils soient dans des conditions de réussite.

Vers une esquisse de profils

Au-delà des constantes (faire classe, co-intervention), les principales césures se situent autour des alternatives suivantes :

- Travailler uniquement en collège ou en école ou dans les deux degrés.
- Etre ou non spécialisé dans les dispositifs de prise en charge de la grande difficulté.

- Se situer essentiellement ou non dans le cadre de la promotion et de la rénovation d'une discipline.
- Travailler ou non avec les collègues pour une réflexion sur les pratiques.
- Être ou non d'abord des moyens supplémentaires pour une extension du travail en petits groupes.
- Être ou non l'agent de développement d'un projet fort.

Analyse rédigée par François-Régis Guillaume

**Séminaire OZP des professeurs référents en RAR.
20 novembre 2010**

Photographie de groupe...

En guise d'introduction à la journée, quelques questions posées à la quarantaine de professeurs référents présents au séminaire du 20 novembre...

Questions	Réponses		
Depuis quand sont-ils professeurs référents ?	<1 an : 8%	Depuis le début du RAR : 75%	
Sont-ils issus du 1 ^{er} ou du second degré ?	1 ^{er} degré 23%	2 ^{ème} degré 77%	Lettres /histoire : 60% Maths/Sciences : 40%
Comment sont-ils devenus professeurs référents ?	Ont candidaté spontanément : 80%	Ont été encouragés à candidater : 18%	N'ont pas eu d'autre choix : 2%
D'où viennent-ils ?	Ile de France : 11%	Autres : 89% (Amiens, Rouen, Reims, Nantes, Orléans-Tours, Nancy/Metz, Lille, Besançon, Marseille, Poitiers..)	
Ont-ils une lettre de mission ?	Oui 75%	Non 25%	
Font-ils un rapport d'activité annuel ?	Oui 75%	Non 25%	
Ont-ils été inspectés depuis qu'ils sont professeurs référents ?	Oui 65% (prise en compte de l'activité de prof. réf. dans 50% des cas)	Non 35%	
Leur RAR participe-t-il à une Expérimentation " article 34 " ?	Oui : 35%		
Sont-ils dans un établissement CLAIR ?	Oui 18% (2 profs référents sont devenus préfets des études)	Non 82%	
Et avant, que faisaient-ils ?	11% ont été coordonnateurs de réseau	18% ont déjà fait de la formation	20% ont exercé un autre métier que celui d'enseignant

Résumé de l'intervention d'Anne Armand, IGEN

« En quoi le travail des professeurs référents peut-il contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques et à l'amélioration des performances des élèves ? »

Dans les Réseaux Ambition Réussite, ça bouge et ça ne fait que commencer. Ce changement, Anne Armand va le cerner en abordant cinq points :

1 - Les rôles changent : « Mais enfin Monsieur, vous vous prenez pour moi ! »

Pour illustrer le changement dans les rôles et l'abaissement des frontières qui délimitaient les territoires des uns et des autres, elle cite le témoignage de l'équipe dirigeant et animant le RAR Henri Dunant à Meaux, entendu lors de la Journée RAR de l'Académie de Créteil.

Le principal : « Jusque là, je rédigeais un livret d'accueil pour les nouveaux arrivants ; désormais le livret d'accueil, c'est le secrétaire du comité exécutif qui le fait ».

L'IEN : « Je fais maintenant toutes les réunions dans le collège. »

Le secrétaire du comité exécutif : « Un jeune collègue qui arrive ne va pas rester seul dans sa classe, l'équipe l'accompagne. »

Se prennent-ils pour l'inspecteur ? Et l'IEN se prend-il pour le principal ?

Les fonctions des uns et des autres dans les RAR bougent : c'est le premier signe d'un changement profond. C'est forcément porteur d'innovations, mais c'est aussi inquiétant et forcément porteur de conflits. Le principal ne parlait pas seulement en principal, l'IEN ne parlait pas en IEN et le secrétaire du comité exécutif ne parlait pas en secrétaire.

Des notions évidentes, qui, jusque-là, marquaient les séparations des fonctions, comme « l'administration », cessent d'exister à l'identique dans les RAR : maintenant, c'est « l'équipe de direction ».

Quand chacun empiète sur ce qu'étaient avant les fonctions exclusives de l'autre, il n'y a plus de séparation entre fonctions de management et fonctions pédagogiques. Et donc, en répondant à la question sur l'impact des professeurs référents sur les pratiques pédagogiques, on va parler et de pédagogie et de management. Il n'était pas dit d'avance que des professeurs allaient se positionner du côté du management et des principaux du côté de la pédagogie.

Aujourd'hui, quand on parle de dispositif ou de partenariat, il n'est plus nécessaire d'ajouter : « Attention au cœur de la classe ! » Il y a moins de crispation sur l'opposition entre l'intérieur et l'extérieur de la classe.

Au bout de 5 ans, il n'y a pratiquement plus de professeur référent isolé.

2 - Globalement, les professeurs référents disent qu'ils ont bien trouvé le lien avec l'ensemble de leurs collègues, mais qu'ils font profil bas dans leur équipe disciplinaire.

Anne Armand cite des propos recueillis l'an dernier auprès de référents : « En tant que professeur référent de français, je me sens à l'aise pour discuter transversalité, PPRE, dispositifs, partenariat, mais quand je me retrouve dans mon équipe disciplinaire, mes collègues de lettres me disent que je ne suis pas professeur référent de lettres. »

Pourtant, il ne peut y avoir d'avancée de la réflexion didactique transversale sans avancée didactique dans sa discipline. C'est parce qu'on est un bon didacticien dans sa discipline

qu'on peut aider à réfléchir sur la transversalité des apprentissages. La reconnaissance des professeurs référents comme professeurs dans leur champ disciplinaire est donc essentielle.

3- Les référents et la logique d'ensemble des évolutions du système

Anne Armand replace ce qu'on attend des professeurs référents dans la perspective de ce que l'on attend des enseignants dans les réformes qu'elle suit comme IGEN : celle des Lycées Généraux et Technologiques et celle de la voie professionnelle

Dans ces deux réformes, des enseignements d'exploration et l'accompagnement personnalisé doivent se développer. Et on attend des enseignants quatre grands champs d'activité : Orientation, méthodologie, soutien individualisé et approfondissement.

Mais beaucoup d'enseignants ne comprennent pas ce qu'est l'orientation et ils croient que la méthodologie, c'est la méthode de leur discipline. Ainsi dans ces deux réformes, on travaille sur la même chose que ce sur quoi les professeurs référents des RAR ont travaillé :

Aider les élèves à construire le sens de l'école : c'est ça l'**orientation**. Qu'est ce que je fais ici ? En quoi, ce que je fais ici a un sens, par rapport à la vie, par rapport à mon avenir ?

La **méthodologie**, c'est tout l'encadrement des attitudes intellectuelles et des attitudes scolaires qui font que les élèves apprennent. Le cœur de ce qu'on essaie de faire bouger partout, en RAR, mais aussi ailleurs, c'est ce qui fait que le système français n'arrive pas à former suffisamment les élèves, non pas dans chaque discipline de l'enseignement secondaire mais dans les attitudes intellectuelles et scolaires qui font ensuite la réussite ou l'échec dans les études post-baccalauréat.

Les professeurs référents sont donc au cœur des changements attendus. Leur réflexion n'est pas fermée sur elle-même (Anne Armand mentionne une publication* du CRDP de Rennes dont bien des descriptions d'actions peuvent intéresser les acteurs des RAR.)

4- Une nouvelle professionnalité chez les professeurs référents

Les professeurs référents vivent l'expérience du professeur qui devient inspecteur. Devenir inspecteur, c'est, à partir de sa pratique de professeur, devenir observateur de la pratique d'un autre.

Ce qui s'est développé dans les RAR, c'est d'abord la co-intervention : se mettre à plusieurs pour faire un projet d'action, de cours, puis se mettre en observation de celui qui est en train de faire et répondre ainsi à cette vieille idée de tous les ministres (repérer ce qui marche bien et le transposer là où ça ne marche pas encore). Mais cette idée ne marche jamais parce que celui qui fait ne peut pas analyser ce qu'il est en train de faire. Le professeur référent, lui, peut observer et analyser la situation d'enseignement.

Les professeurs référents ont donc une professionnalité évidente dans l'**analyse des pratiques** : ce qu'on avait essayé d'enseigner en IUFM devient un geste de métier pour les professeurs référents, et c'est de plus en plus accepté sur le terrain. Même le secrétaire du RAR va aussi en classe et plus personne ne se demande s'il est du premier ou du second degré et quel est son statut. C'est une façon de proposer de l'aide à un collègue qui débute dans un collège. Plus qu'une compétence, c'est une façon d'exercer son métier.

Les professeurs référents développent une compétence de « management » puisque vous passez votre temps en interaction avec un collègue : « J'ai une idée, je voudrais la faire passer, comment ? »

Par rapport à cette nouvelle professionnalité, la circulaire CLAIR induit une autre situation. On y trouve l'envie, et le risque, de transformer les référents en cadres de l'établissement. L'invention du terme « préfet des études » inquiète, car les termes choisis ont une histoire, surtout quand on a vu que les référents pouvaient devenir préfet des

études. Pourquoi ne pas les avoir appelés professeurs référents des CLAIR ? Dans cette professionnalité des CLAIR, il y a trois risques :

- la disparition du terme essentiel, « professeur » ;
- la transformation du professeur référent en un échelon intermédiaire entre les professeurs et l'équipe de direction ;
- la disparition du premier degré.

5. Quel est le rôle des professeurs référents dans l'amélioration des performances des élèves ?

Il ne faut pas avoir peur de cette question, même si elle est inquiétante. Nous n'avons qu'un cap à garder : tout le dispositif RAR est fait pour améliorer la performance scolaire des élèves !

Puisque les professeurs référents ont souvent développé cette compétence d'analyse des pratiques, ils deviennent l'élément essentiel de ce que nous dit la théorie de l'évaluation : Il n'y a pas d'évaluation de la performance des élèves, sans une part d'auto-évaluation, qu'il appartient forcément au professeur référent de faire émerger.

La conséquence est que nous devons accepter quelque chose de complexe et de douloureux : admettre qu'un professeur peut être bon et que ses cours peuvent être mauvais. Anne Armand l'a montré dans le Rapport d'octobre 2009, qui n'a pas été publié, où elle cite le cas d'une école de l'académie de Lille où une de ses collègues, qui avait été enthousiasmée par « un cours extraordinaire », fut catastrophée d'apprendre que cette classe avait eu de très mauvais résultats (Sa collègue décida d'aller voir l'institutrice pour ne pas la laisser seule face à cela).

Ce rôle des professeurs référents dans l'analyse de la performance scolaire interroge celui des inspecteurs. Les professeurs référents nous disent, et ils sont cités dans le rapport : « Un inspecteur, c'est quelqu'un qui vient, qui prend du temps pour nous connaître, avec qui nous pouvons discuter, qui prend en compte l'ensemble de la situation et nous donne des idées sur les meilleures façons de faire (« j'ai vu ailleurs quelque chose qui... essayons de... »).

On voyait mal jusqu'ici qui pouvait être porteur de cette auto-évaluation, recommandée par la théorie. Les professeurs référents sont en interaction entre leurs collègues, eux-mêmes, leurs projets et l'inspecteur. Ils sont au cœur de l'auto-évaluation, ce levier dont le système a besoin... **à condition qu'on vous laisse être des profs référents !**

(Voir sur le site de l'académie d'Aix-Marseille de nombreux documents sur cette question de l'auto-évaluation : <http://www.zeprep.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article224>)

Débat

Q. - Quelle est la légitimité des profs référents par rapport à leurs collègues ? Et quelles sont les modalités officielles de leur évaluation par les inspecteurs ? On nous avait promis une accélération de carrière.

Les trois quarts des référents présents ont été inspectés. D'autres ajoutent : On nous inspecte dans notre discipline et il y a deux lignes sur nos fonctions de référent.

A. A. - La circulaire dit : Les inspecteurs doivent veiller au déroulement de la carrière des professeurs référents, donc inspecter pour valoriser la note. Vous avez été candidats puis choisis parce que vous avez une valeur professionnelle, elle doit être reconnue.

Un professeur référent du premier degré explique que les rapports avec l'IEN sont à la fois beaucoup plus simples et plus fréquents que ce qu'elle entend ici à propos des IPR.

A. A. - Depuis 30 ans que les ZEP existent, beaucoup de liens et d'échanges ont fabriqué des convergences entre les deux degrés. Cela dit, les traditions de chaque corps existent : quand je m'adresse à des inspecteurs du premier et du second degré et que je leur dis : « Vous n'êtes pas là pour vérifier la conformité par rapport à une norme », ce discours ne passe pas toujours auprès des IEN, alors qu'il est adopté parmi les IPR.

Q. - Et si on ne veut pas reconduire un professeur référent ?

A. A. - Qui, on ?

R. - Le réseau.

A. A. - Je rappelle que professeur référent, ce n'est pas un poste, c'est une contractualisation. L'inspection peut mettre fin à des fonctions : la 1^{ère} année, il a été mis fin à 6 ou 7 contrats, sur 1000.

Q. - Vous dites que ça bouge. Mais si les missions ne sont pas clairement définies, il n'y a plus de lisibilité pour nos collègues. Dans notre RAR, nous avons redéfini des fiches de poste très précises en prévoyant les modalités et les critères d'évaluation des actions en fin d'année.

A. A. - Dans ce que vous dites, j'entends deux choses : nous avons besoin de définir nos fonctions de façon de plus en plus précise, soit parce qu'on nous demande tout et n'importe quoi, soit pour que nos collègues comprennent ce que nous faisons.

Bien sûr, il est important de dire ce que l'on fait et que chacun comprenne et qu'ensuite on puisse rendre compte ; les lettres de mission sont importantes et elles doivent être discutées ; mais, en même temps, je vous dis déjà que la plus grande précision dans la définition de vos missions ne servira à rien. Vous pouvez écrire ce que vous voulez, le système bouge et ça ne s'arrêtera pas !

Souvenez vous de la commission Pochard sur le métier d'enseignant, en 2007, où il allait de soi que l'horaire de travail d'un professeur était défini par son temps devant une classe ; j'ai dit devant cette commission qu'il y avait 1000 professeurs en France dont le temps de travail n'était plus défini en référence à une classe...

Réfléchissons au sens des mots : si vous dites « accompagnement personnalisé d'un élève », comment pouvez-vous prévoir, comme avant, tout ce que vous allez faire ? Tout le cadre horaire est bousculé : les horaires de lycée professionnel sont maintenant définis sur 3 ans ! Et personne ne spécifie combien d'heures par semaine un professeur de lettres-histoire va enseigner le français et l'histoire. Pour ceux qui n'ont pas encore compris ce que signifie l'autonomie, je rappelle qu'en seconde de LGT 10 heures par classe sont à disposition de l'établissement : le tiers de l'horaire !

Pourquoi a-t-on remis dans la circulaire CLAIR l'article 34 de la loi de 2004 (sur l'innovation à l'initiative de l'établissement) ? Pour donner un cadre réglementaire à ce qu'on ne peut empêcher ! (NDLR : A notre surprise, 7 référents disent que leur collègue a utilisé l'article 34.)

Aux professeurs d'un lycée favorisé qui critiquaient l'injustice entraînée par cette inégalité entre lycées, entre classes, et regrettaient le temps où tout le monde faisait la même chose, j'ai répondu : « je vais défendre l'inégalité et j'aimerais pouvoir vous reprendre quelques moyens pour les transférer dans un RAR de l'académie de Créteil. »

Tous les sociologues du travail disent que ces changements sont difficiles à vivre, tout ce qui était stable devient flou et inquiétant, ce qui provoque des conflits. L'autonomie est plus inconfortable que l'organisation centralisée, dans l'école comme ailleurs.

Avec les professeurs référents, on fait appel à des gens qui ne sont seulement des techniciens de base qui ont la capacité de reproduire ce qui se fait depuis 20 ans, mais à des gens qui savent qu'ils sont face à des élèves différents, dans des situations différentes, qu'ils

ne savent pas bien faire mais qui vont chercher une réponse ou appeler l'IPR et lui demander de venir ! Il faut que vous ayez les moyens de penser votre métier d'enseignant pour pouvoir le transposer...

Q. - Je n'ai pas eu de formation aux fonctions de professeur référent. On se forme nous-mêmes et en plus on nous demande de faire de la formation !

A. A. - D'accord, on ne peut rien donner, si on n'est pas nourri intellectuellement.

Mais croyez vous que j'ai été formée pour être IGEN ? Quand on me demande d'intervenir à l'OZP, vous croyez qu'on m'a appris jadis ce que je devais dire ? La réponse, nous la construirons ensemble. Au colloque de l'INRP à Lyon, à la fin novembre, pendant trois jours, je vais bien sûr intervenir, mais je vais aussi me former. Je vais écouter mes collègues étrangers et me demander ce qu'ils peuvent m'apporter.

Malheureusement cette année, il n'y aura aucun rassemblement des acteurs de RAR.

Q. - Pourquoi ne pas mieux utiliser dans les RAR les ressources internes pour se former ?

A. A. - Il vaut mieux permettre la mutualisation des ressources en réseau, comme à Aix-Marseille. Ce qui coûte cher dans la formation, c'est le déplacement.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

** « Réussir dans la voie professionnelle. Individualisation - Parcours – Responsabilisation ». Sous la direction de Florence Laville. Préface de Jean-Marie Panazol, doyen du groupe Economie - Gestion de l'IGEN. Postface d'A. Armand. SCEREN - CRDP de Rennes, 2010*

Atelier « Co-intervention, coprésence en classe »

Co-intervention, co-animation, co-présence sont les principaux termes employés lorsqu'il faut nommer cette pratique qui, du fait des personnels supplémentaires affectés dans les RAR (professeurs dits référents et assistants pédagogiques), s'est beaucoup développée. La variété lexicale indique à elle seule que la notion est mal définie et prend de multiples formes.

Les constats

- La co-présence a évolué et évolue constamment dans ses modalités : du simple « garde du corps » (assistants pédagogiques ou enseignants venus dans la classe en « renfort » disciplinaire) jusqu'au travail élaboré dans l'interdisciplinarité, tout est possible et existe simultanément.
- Elle n'est pas une fin en soi mais est mise en place pour répondre à des besoins divers :
 - Enrichir, développer la liaison premier/second degrés (par exemple, des enseignants du premier degré et des professeurs référents issus du collège co-animent et co-préparent régulièrement des séances spécifiques en sixième ou en CM2)
 - Travailler une difficulté transversale repérée et appelant une vigilance particulière dans le réseau : exemple d'un professeur référent et/ou d'assistants pédagogiques qui axent leurs interventions, observations, aides, etc., sur l'amélioration de la maîtrise de la langue.
 - Créer des groupes de besoin et/ou des séances pédagogiques renforcées par la co-présence suite à un travail d'analyse des évaluations nationales et du repérage des faiblesses à travailler avec les élèves.
- Elle influence une forte centration sur le pédagogique, sur l'observation des élèves, sur l'analyse fine des difficultés ; elle est source d'évolutions des pratiques.

Propositions pour enrichir cette pratique encore nouvelle

- Favoriser les « stages réseau », occasions de travailler et d'approfondir cette modalité de travail notamment dans l'interdegrés.
- Mettre la co-intervention au service de tous les élèves (et pas seulement des plus en difficulté), faire de la co-intervention un outil pour gérer l'ensemble des élèves dans leur hétérogénéité.

*Compte-rendu rédigé par Michèle Coulon
CAREP de Reims*

Atelier « La continuité écoles-collège »

*Animatrice : Catherine Lavauzelle, coordonnatrice
RAR de Soyaux (académie de Poitiers)*

Le premier intervenant indique pour son RAR, l'importance des assistants pédagogiques dans la liaison écoles-collège : ceux-ci travaillent en effet dans les maternelles, les écoles élémentaires et au collège, sous la responsabilité des professeurs référents. Ils sont donc les premiers informateurs sur le RAR comme réseau mais également sur les élèves pris individuellement. Au fur et à mesure des années, ils sont les premiers constructeurs du réseau et des liens entre écoles et collège.

Un professeur référent d'un autre RAR estime que les ruptures dans le parcours scolaire (passages GS-CP, CM2-6^{ème}, collège-lycée) sont plus accentuées pour des élèves de ZEP que pour d'autres : il faut, dans ces zones, des suivis serrés. Les administrations le savent plus ou moins, mais ne se rendent pas compte des enjeux.

Par ailleurs, il ajoute que, travaillant 12 h par semaine dans les écoles en plus de ses heures au collège, il dépasse de beaucoup son temps de travail normal. Des contacts avec d'autres professeurs référents lui montrent que cette situation est habituelle pour cette catégorie d'enseignants, tout en restant ignorée de l'administration, ou cachée par elle.

Autre RAR, autre préoccupation : le langage des enseignants de primaire n'est pas le même que celui de ceux du secondaire. Il faut plus de temps que ce que l'on pourrait croire pour bien s'entendre lors des concertations interdegrés.

Un professeur référent, professeur de SVT, ne ressent pas pour sa part cette difficulté dans les multiples concertations engagées sur temps scolaire grâce à la présence des assistants pédagogiques : des projets de la maternelle au CM2 en lien avec le collège sont ainsi mis au point et engagés. La question présente est celle des modalités d'évaluation : la volonté d'évaluer existe mais la manière de faire reste une interrogation. Nous connaissons les élèves depuis plusieurs années lorsqu'ils arrivent au collège : ça, c'est incontestablement positif, mais, par exemple, comment mesurer cet apport ?

Il observe par ailleurs que si la liaison écoles-collège est une pratique maintenant bien acquise dans son RAR et, pense-t-il, dans son académie (Nancy-Metz), la liaison collège-lycées, elle, reste insuffisante : les règles sont appliquées mais on ne peut parler du « suivi » souhaité par le second intervenant.

Didier Bargas, IGAENR, pose 4 questions à la vingtaine de professeurs référents présents dans cet atelier :

- Prend-t-on votre avis pour la constitution des classes futures en fin d'année scolaire ?
- Y a-t-il des professeurs des écoles présents dans le collège ?
- Participez-vous au recrutement des assistants pédagogiques ?
- Y a-t-il des activités communes aux élèves de primaire et du collège ?

Il ajoute que diverses choses existent déjà, mais il faut les développer : il y a beaucoup plus de possibilités que l'on croit. Ainsi, pour la présence de professeurs des écoles au collège, si le principal et l'IEN s'entendent, c'est aisé. Pourtant on ne voit cela, en général, que dans les collèges où se trouve une SEGPA.

Sur ce sujet, un professeur référent indique que dans son collège il y a une SEGPA mais que tout dépend des projets interdegrés en cours : si un projet nécessite la présence d'un professeur de collège en primaire, ou l'inverse, il y a échanges. Par exemple, des albums ont circulé de la maternelle au collège dans le cadre d'un travail sur la langue. En revanche, il y a un professeur référent, professeur d'anglais, qui va régulièrement en primaire sans réciprocité. Il ajoute que les assistants pédagogiques ont un rôle important dans la mise en œuvre des projets. Cependant, le choix a été fait dans son RAR que les assistants pédagogiques n'aillent qu'en cycle 3. *L'école ouverte* concerne aussi le cycle 3. Il conclut en soulignant le refus des professeurs référents de travailler avec des enseignants qui se serviraient d'eux pour « faire le boulot à leur place » et resteraient passifs.

Catherine Lavauzelle, l'animatrice de l'atelier, demande alors ce qui est nouveau depuis l'arrivée, en septembre 2006, des professeurs référents. Elle rappelle que, depuis plus de 20 ans, les coordonnateurs de ZEP s'efforcent de mettre en œuvre des liaisons écoles-collège, que de nombreuses actions ont déjà eu lieu, qu'on s'accorde, en général, sur leur pertinence. Qu'ont donc apporté les professeurs référents dans ce domaine ?

Diverses réponses sont apportées : les professeurs référents ont suivi les actions déjà engagées depuis longtemps mais leur travail est restreint aux écoles et collège (donc sans aller vers le quartier, les élus locaux, les associations, les structures de la ZUS) et surtout plus pédagogique. Les professeurs référents, indique un autre, participent comme enseignants à un défi lecture interdegrés que le coordonnateur organise, comme il le faisait déjà avant, pour les questions techniques et administratives. Les fonctions sont complémentaires.

Un autre professeur référent, professeur d'arts plastiques, indique qu'il va dans 4 écoles dans le cadre d'un projet « Lettres – Arts – Humanité ». Les collègues de primaire ou de collège apprécient la participation des arts plastiques à ce projet. Pour des projets transdisciplinaires où le langage est prioritaire, il y a beaucoup de choses possibles. Une évaluation est faite à partir de la qualité des brochures que vont réaliser les élèves. Parmi ceux-ci, ceux du cycle 3 s'habituent aux méthodes de travail du collège. Mais quelle est la plus-value effective ? C'est difficile de répondre mais on a des retours par les professeurs des écoles : dans le cas de ce travail, les travaux menés avec les élèves à partir d'appareils de photo ont amenés ceux-ci à faire des progrès en langage.

Didier Bargas souligne que la fonction de professeur référent n'est pas rigide ; il faut s'en féliciter car les adaptations aux réalités locales sont possibles et les ressources et les obstacles sont différents d'un territoire à l'autre. Pour l'évaluation, mieux vaut des éléments divers montrant l'intérêt des actions menées, l'adhésion des élèves, quelques constats... que rien du tout sous prétexte que ces actions ne seraient pas évaluables. Il vous faut montrer l'utilité de votre fonction, même de manière parcellaire. Les professeurs référents participent aux dispositifs de soutien, mettent en cohérence les différents dispositifs pédagogiques, encouragent les innovations... Ils ont un rôle essentiel pour la vie des RAR et leur adaptation aux réalités locales.

Un professeur référent raconte alors comment, en quelques années, l'image publique de son collège a changé positivement grâce à la création d'un « pôle sciences », fruit de l'action des professeurs référents. Après des années de travaux dans les classes, une « fête de la science » qui regroupait écoles et collège, avec la participation d'un professeur d'université, a montré à l'ensemble de la ville la qualité de l'établissement et le mouvement d'évitement du collège s'est inversé. Etre professeur référent, estime-t-il, c'est être moteur du changement de l'image d'une école ou d'un collège. Il ajoute qu'il faut également penser à l'image du collège parmi les collègues des lycées : nos élèves gagnent à provenir d'un collège dont on a une bonne image.

Revenant sur la question de l'évaluation, un autre professeur référent note que son administration l'incite à organiser des échanges entre professeurs des écoles et professeurs de collège. Il y est favorable mais constate qu'on s'interroge sur l'évaluation de cette nouvelle pratique : qui va évaluer qui et dans quelles conditions ? Les habitudes en cours ne prennent pas en compte ce genre de travail.

Le même étend le débat en signalant que son RAR se trouve dans une opération de requalification urbaine menée par l'ANRU. Les élèves, en conséquence, se trouvent logés dans de meilleures conditions, ce qui, sans doute, va favoriser leurs résultats scolaires. Tous ces éléments s'ajoutant les uns aux autres, comment dire ce qui est véritablement utile aux progrès scolaires et quelle part chaque élément a-t-il dans les progrès ?

Catherine Lavauzelle demande si les professeurs référents participent aux PPRE qui, par définition, sont interdegrés. Didier Bargas constate que, dans l'ensemble, les PPRE ne sont pas utilisés dans les collèges. Un professeur référent signale que dans son RAR ils sont utilisés durant toute la scolarité obligatoire, ce qui permet d'avoir une connaissance fine des problèmes qui vont se poser à l'entrée au collège pour des élèves que les professeurs référents ont déjà rencontrés plusieurs fois et avec qui ils ont pu tisser des liens de confiance.

Après quelques échanges et conformément à la demande faite aux animateurs d'atelier, il est proposé d'arriver à ces deux constats :

- Les professeurs référents travaillent sur la didactique, les disciplines mais aussi sur l'environnement (confiance en soi, image du collège...)
 - Les assistants pédagogiques sont des « outils » privilégiés dans la liaison écoles-collège.
- ... et à deux propositions :
- L'étude des ruptures doit être approfondie et ces moments mieux pris en compte,
 - Il faut donner à voir les efforts des professeurs référents et promouvoir ses rapports d'activité.

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel

La mise en place d'une réforme : le socle commun

Un atelier sur le socle commun de compétences a été proposé dans ce séminaire parce que les rapports d'activité des professeurs référents montraient que beaucoup d'entre eux participaient à sa mise en œuvre mais surtout parce qu'une réforme aussi ambitieuse supposait une réflexion et un travail de fond difficiles à pratiquer sans la présence de personnels tels qu'eux.

En effet, il ne s'agit pas d'un changement dans l'organisation des enseignements - comme le sont la plupart des réformes - mais d'un changement dans la définition des objectifs, dans les concepts professionnels, dans les repères des enseignants mais aussi des élèves et de leurs familles, changements qui ont des conséquences sur l'organisation. Faute de faire ce détour, la réforme n'a pas grand sens et ne peut que provoquer des polémiques stériles.

Les participants à l'atelier puis au débat en séance plénière ont surtout échangé sur les difficultés de mise en œuvre de ces changements et certains ont donné quelques pistes.

Une mise en œuvre très variable

Le passage au socle commun et à l'évaluation par compétences est très variable selon les collègues.

Dans certains, des professeurs ne sont pas du tout au courant. La logique n'est pas comprise et le vocabulaire n'est pas acquis.

- « Le vocabulaire « socle commun », c'est la bête noire des profs. Comment en parler ? »
- « Certains items sont des connaissances et non des compétences. »

Les réseaux qui étaient le plus prêts pour ce passage sont ceux qui avaient entrepris un travail important dans les écoles, souvent pour utiliser le livret de compétences et plus précisément pour créer un langage commun entre tous les acteurs qui travaillent avec les mêmes enfants : le professeur de sa classe et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité, mais aussi avec les familles. (Voir sur le site le dossier du RAR de Soyaux.)

Les paliers et la validation

Quelle signification accorder à la validation des paliers ? Faut-il avoir acquis l'ensemble des compétences du palier 2 pour accéder au collège, comme certains enseignants l'ont compris ? Ou avoir validé l'ensemble des compétences du palier 3 pour accéder au lycée ? Plusieurs répondent que la validation peut continuer en collège pour le palier 2 et au lycée pour le palier 3.

Un professeur de sciences estime que souvent les compétences identifiées sont un autre nom donné aux connaissances : le sens de la réforme est alors perdu.

Faut-il continuer à **attribuer des notes** ?

- « Avec les compétences, les familles ne s'y retrouvent pas. »
- « En classe, certains profs n'ont rien changé à leurs pratiques. Ils restent dans une logique de programme, non dans la logique du socle. Après, évaluer et valider, ça va être mettre des croix ! »
- « Chez nous, il y a injonction de la direction à stopper les notes »
- « Nous, si on ne met pas de notes, c'est l'absentéisme général. »

Dans un RAR parisien : « En 6^{ème}, on commence par regarder la validation du palier 2 (faite dans les écoles). mais celle-ci n'est pas valable, car les PE ont du mal à valider les compétences du palier 2. Donc moi, je teste les élèves, ce n'est pas difficile. Sinon, c'est comme pour le B2I : les gosses l'ont validé et on ne sait pas ce qu'ils savent. »

Dans un autre RAR, le professeur référent voudrait amener les équipes à engranger leurs résultats de compétences sur fichier informatique. Mais beaucoup ne maîtrisent pas du tout

l'outil. Il n'arrive pas non plus à se réunir avec les professeurs pour se distribuer les compétences à valider.

Des pistes et des propositions

- « A Paris : je suis à l'origine des devoirs communs aux élèves de CM1, CM2, de 6^{ème} et de 5^{ème}, pour valider les compétences du palier 2 et familiariser les enseignants avec le suivi par compétences. On les fait tous les deux mois, au retour des vacances. C'est très bien cela représente un travail fou. J'explique les compétences du socle impliquées, on en débat, puis je fais moi-même les devoirs. »

Dans un autre RAR parisien : en 5^{ème}, on fait des « groupes de compétences », l'inspecteur parle de « groupes de besoin », mais c'est la même chose ! Les groupes visent des compétences mais sont appelés « groupes de besoin ».

L'entrée par les **compétences transversales** est celle qui montre le mieux l'utilité de l'évaluation par compétences qui permet que des professeurs de différentes disciplines participent à la prise en charge d'un même objectif, par exemple la maîtrise du langage.

Dans un RAR de l'académie de Reims : « Le projet de RAR, c'est le socle. Le contrat RAR, avec 8 axes, a été bâti sur le socle commun. Les PPRE ont été fabriqués sur les compétences transversales avec le soutien d'un IPR Maths.

On organise dans le cadre de l'article 34 une semaine interdisciplinaire autour d'un projet, en banalisant les heures d'IDD (itinéraire de découverte), en 4^{ème} et en 5^{ème} pendant 18 heures. C'est un moyen intéressant pour amener les gens à s'occuper des compétences du socle commun et à travailler à deux. »

- « Donc, en fait, vous mettez en œuvre des morceaux du socle, en intéressant un maximum de personnes ? »

- « Oui. Nous avons des conditions favorables : nous sommes un petit collège, avec un bon projet de RAR. »

Dans un autre collège, le partage des tâches en équipes disciplinaires a été piloté par la direction. Les professeurs référents ne sont pas à l'origine de l'initiative mais ils auront à gérer le suivi des élèves en difficulté. Sur certains items, plusieurs disciplines participent à la validation. Le professeur principal vérifie ces validations collectives. Le professeur référent, lui, remédiera aux difficultés à partir du second trimestre.

Complément

*Extrait de la rencontre OZP Rencontre du 6 octobre 2010 : **Le socle commun de compétences** <http://www.association-ozp.net/spip.php?article9184>*

Dans tous les RAR représentés, un ou plusieurs référents ont travaillé sur l'installation du socle commun. Certains ont commencé dès le premier degré, par un travail direct avec les enseignants ou le directeur, au moins sur les nouvelles modalités d'évaluation et leur compréhension par les parents. L'application de la réforme dans les collèges a amené la constitution de groupes de travail, pilotés par les référents, souvent par « pilier », avec obligation de produire des documents, « les tableaux », dans des délais serrés. Ce fonctionnement dans l'urgence ne permet pas souvent de profiter de cette réforme pour réfléchir sur le métier.

Dans le RAR Georges Rouault, la construction de devoirs communs du CM1 à la 5ème a été l'occasion de comprendre le fonctionnement par compétences.

Atelier : l'encadrement des assistants pédagogiques.

Animateur : Marc Mégret, professeur des écoles, professeur référent
RAR de Ronchin (Nord)

Les difficultés de recrutement

La consigne de départ était de recruter de préférence de futurs candidats aux concours de recrutement de l'enseignement. Avec la « mastérisation » de la formation, il est aujourd'hui impossible hors des villes universitaires, donc dans beaucoup de RAR, de trouver des candidats avec ce profil. Et même dans ces villes, il semble difficile de cumuler ce travail et la préparation d'un Master avec quelque chance de réussite. Ceux qui se présentent sont souvent des diplômés dans l'attente d'un « véritable » emploi, ce qui peut amener des départs en cours d'année, mais ce sont aussi des personnes qui s'investissent fortement dans leur travail et développent des qualités professionnelles qui mériteraient d'être reconnues.

Dans certains RAR, la rotation des AP est importante.

Parfois, c'est le principal ou l'IEN qui recrutent seuls ; plus souvent c'est une commission comprenant un professeur référent. Cette présence est estimée indispensable, « puisque nous devons les former et les accompagner ».

Après six ans comme assistant d'éducation et/ou assistant pédagogique, leur contrat ne peut être renouvelé. Une participante parle aussi de son expérience de deux licenciements.

Les missions des assistants pédagogiques

Toutes les formes du soutien et de l'accompagnement à la scolarité, principalement **l'aide aux devoirs**, constituent souvent leur mission principale, qui s'exerce selon des modalités très variées : si parfois cette mission leur est pratiquement déléguée, elle donne lieu plus souvent à un encadrement très formateur.

D'autres participent aussi souvent, surtout dans les écoles, à des projets ou des « modules ». Plusieurs RAR lancent des appels à projet, selon des périodicités différentes : ce peut être un projet « lecture » sur l'année ou quelques séances d'un projet sur l'eau.

Les rapports d'activité ont montré des situations contrastées : fréquemment des enseignants ne savent comment utiliser les assistants, leur confiant au mieux le suivi ou l'aide à quelques élèves, ce qui n'incite pas les AP à s'investir. Un participant insiste : « Il faut gagner la confiance des enseignants pour qu'ils ouvrent la porte de leur classe et ça c'est un vrai progrès ».

Par contre, d'autres témoignages, plus nombreux, décrivent **une vraie compétence pédagogique** très appréciée, permettant de démultiplier l'action des professeurs référents. Ils seraient ainsi les meilleurs agents de la continuité entre les écoles et le collège à la fois pour le suivi des élèves et pour les échanges de pratiques. Partout, ils doivent intervenir dans les deux degrés, mais ils ont souvent une « dominante ».

Certains participent au, dispositif de « l'école ouverte ».

L'encadrement

La synthèse hebdomadaire. Les professeurs référents présents à l'atelier organisent une réunion hebdomadaire où l'on fait le point des travaux de la semaine, où l'on attribue les missions à venir.

Dans le RAR de Behren, en Moselle, chaque professeur référent suit une école avec l'aide d'un assistant qui est presque à temps plein dans cette école. Les assistants font remonter toutes les demandes ou « projets » émanant de leur école. Ces projets supposent donc une explicitation des objectifs de l'enseignant et se traduiront par l'intervention de l'assistant ou du professeur référent et plus rarement d'un professeur du collège. Une procédure analogue existe pour le collège. Les demandes sont examinées lors de la synthèse hebdomadaire et on parvient à répondre à toutes les demandes.

Les professeurs référents organisent l'horaire hebdomadaire des AP ainsi que leur formation et les accompagnent. Certains réseaux ont mis en place des « modules d'échanges des pratiques ».

L'accompagnement : « il ne faut pas laisser les AP se débrouiller tout seuls ».

Quel avenir ?

Les acquis des assistants pédagogiques ne devraient pas être perdus. Il serait normal que les concours de recrutement soient aménagés pour prendre en compte les compétences acquises.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Débat

Quelle reconnaissance institutionnelle pour les professeurs référents ?

Après les ateliers s'est tenu un débat animé sur la demande de reconnaissance institutionnelle des professeurs référents. Cette demande s'est exprimée au cours du débat qui a suivi l'intervention d'Anne Armand et dans les différents ateliers, et elle s'était déjà manifestée avec force lors de la Rencontre de l'OZP le 6 octobre dernier.

Comme beaucoup d'acteurs qui se sont investis personnellement dans l'invention de fonctions nouvelles, les professeurs référents sont mécontents de la méconnaissance de leur rôle, de l'absence de reconnaissance et du silence de l'institution sur leur avenir.

On n'est pas contents, mais on reste enthousiastes

Un professeur référent de Gennevilliers : On n'est "pas contents !"

On nous a demandé un investissement fort, on l'a fait, on a acquis des compétences nouvelles. Ainsi l'un d'entre nous, qui a changé d'académie, était candidat pour continuer en RAR ; il a été affecté dans un collège ordinaire, ce qu'il a appris est perdu !

En face, il n'y a rien, du flou, du vide, des rumeurs, des HS supprimées, des inspections lourdes, trop portées sur les disciplines et pas assez sur les fonctions de PR (un autre confirme : j'ai eu 3 lignes sur mes fonctions de professeur d'appui.)

Après 5 ans, je n'ai rien trouvé comme vraie reconnaissance. Passer le concours de chef d'établissement ? Avoir été professeur référent peut être alors un plus. Rester prof ? Devenir préfet des études dans un Clair ? Ce ne sont pas les mêmes fonctions.

Nous avons le même enthousiasme qu'au début, nous n'avons pas d'amertume mais du mécontentement. Que pouvons nous dire aux nouveaux ? Comment les conseiller sur leur candidature ? Leur dire que c'est une arnaque ?

Plusieurs participants l'appuient : l'amertume porte sur le statut et non pas sur les fonctions.

D'un côté on nous demande beaucoup...

Nous sommes corvéables à merci ; malgré cela, ce travail me galvanise. Mais maintenant, quoi ?

Nous aimons ce travail : on a lancé des chantiers nouveaux, c'est très intéressant.

Je suis professeur des écoles et maître formateur : on a lancé des choses, des équipes, des projets.

On a beaucoup de travail.

La norme maintenant pour tous c'est de faire toujours plus.

L'IA nous a dit : " Ce réseau restera l'an prochain mais à condition d'être encore plus expérimental et performant. » On nous dit cela sans prendre conscience de ce que nous faisons déjà. Le socle commun, ce n'est pas rien !

Je suis agrégée : j'ai accepté de faire 20 h et plus. Mais on ne peut même pas me dire si j'aurai un poste dans le RAR à la prochaine rentrée. On est oubliés. La même personne dira plus loin : « Quand même, n'oublions pas les autres profs !. Leurs 18 h sont dures aussi et stressantes. »

Nos compétences sont jeunes, pas construites ni installées et on nous met à contribution comme si nous avions une longue expérience.

J'ai été mise dans des situations extrêmes, ça va très loin ce qu'on nous demande : J'ai fait une formations devant 40 IPR dans un séminaire national ! On se sert de nous, et puis

après, plus rien !

[Dans son intervention, Anne Armand (IGEN) avait abordé ce sujet :

Question - Je n'ai pas eu de formation aux fonctions de professeur référent, on se forme nous-mêmes et en plus on nous demande de faire de la formation !

- Anne Armand : D'accord, on ne peut rien donner, si on n'est pas nourri intellectuellement.

Mais croyez vous que j'ai été formée ? Quand on me demande d'intervenir à l'OZP, vous croyez qu'on m'a appris jadis ce que je devais dire ? La réponse, nous la construirons ensemble.]

...De l'autre on nous méconnaît : nous n'avons pas de perspectives

Nous avons demandé des audiences auprès des inspecteurs (un IPR puis un IEN) pour les questionner sur notre avenir à la fin du RAR. Ils n'ont rien pu nous dire sinon « Passez un concours ».

J'ai demandé à rencontrer l'IPR de ma discipline, il ne savait pas ce qu'était un professeur référent et, quand je lui ai expliqué mes fonctions, il s'est enfin souvenu : « Ah ! oui, j'ai déjà vu un cas comme le vôtre ». Naturellement, il n'avait rien à me dire. Depuis, pas de nouvelles.

Reprendre un poste de maître formateur ?

On n'a rien en face de nous comme perspectives, juste un vide intersidéral.

On a quand même rempli le questionnaire pour le recyclage .

Je suis professeur des écoles. Si on passe en Clair, que deviendrai-je, puisque le primaire n'est pas concerné par ce dispositif ? Depuis 5 ans je n'ai plus de classe à temps plein, je ne me vois pas revenir en classe en renonçant à tout ce que j'ai fait depuis.

Comment sera valorisée mon expérience de prof référent ?

J'aurais voulu faire de la formation, expliquer ce que nous faisons sur le socle. C'est quand même important et pas facile, mais pas d'interlocuteur qui ait la possibilité de le décider.

Nous comblons un vide : nous sommes à la charnière entre les professeurs et les recherches pédagogiques.

Au passage une voix différente sur l'identité professionnelle : « Ancienne coordinatrice, je me sens prof et pas référente. Je ne comprend pas cette discussion. Je reste toujours prof. »

Deux remarques : Chez nous, on fait une évaluation du contrat, mais pour l'instant on ne peut rien dire de plus.

C'est bizarre, nous, on nous demande de préparer un nouveau projet contractualisé, alors qu'on n'a pas encore été évalués !

Il y a un mur face à nous.

[Anne Armand avait abordé le sujet :

Q - Quelle évaluation par les inspecteurs ? On nous avait promis une accélération de carrière. On nous inspecte dans notre discipline et il y a deux lignes sur nos fonctions de référent.

Anne Armand - La circulaire dit que les inspecteurs doivent veiller au déroulement de la carrière des professeurs référents, donc inspecter pour valoriser la note. Vous avez été candidats puis choisis parce que vous avez une valeur professionnelle, elle doit être reconnue.]

Des pertes financières

J'ai perdu 300 euros sur mon salaire : la prime ZEP, les heures supplémentaires et l'indemnité d'accompagnement éducatif. De plus, les points accumulés en éducation prioritaire pour le mouvement ne sont plus pris en compte. En termes de statut, j'ai l'impression d'être perdant sur bien des points.

Quelques interventions en guise de conclusion

Didier Bargas (IGEN) – Il s'agit-là d'une situation de transition, avec une dissociation du statut d'origine et de la fonction. Sur quoi peut-elle déboucher ?

Si on considère que c'est une situation temporaire, avec retour aux anciennes fonctions, alors la valorisation est limitée : les jurys, tout au plus, pourront prendre en compte vos compétences à l'occasion des épreuves orales.

Une autre hypothèse serait que vos fonctions débouchent sur un nouveau statut, par exemple directeur d'études dans des établissements importants, avec une fonction d'enseignement réduite (si elle est maintenue), comme cela existe dans l'enseignement privé et dans d'autres modèles scolaires étrangers. Il s'agirait alors d'un échelon intermédiaire entre la direction et les enseignants. Mais ce n'est pas pour maintenant.

Aujourd'hui, c'est l'incertitude.

Une responsable de CAREP - On est dans un système qui crée à un moment donné une fonction dont il a besoin - un emploi bizarre et qui sort des normes - mais qui malheureusement n'offre aucun débouché si ce n'est un changement de statut.

Les coordonnateurs ont dit la même chose dans les séminaires OZP de 2008 et 2009 et pourtant ils existent depuis trente ans. Il y a une vraie souffrance, le sentiment qu'"on se moque de nous". Notre institution ne sait pas gérer ce qui est transversal et non linéaire.

Françoise Lorcerie rappelle alors que les enseignants des MAFPEN, dont elle a fait partie, ont vécu la même situation.

Un professeur référent des Hauts-de-Seine 92 - Nous allons faire un courrier aux autorités et nous demandons à l'OZP de le publier sur son site. Nous voulons sortir de l'incertitude !

Marc Douaire, président de l'OZP et animateur de ce débat - Effectivement, l'OZP continuera à faire connaître les réalisations, questions et demandes portées par les enseignants référents, comme ceux d'autres acteurs de l'éducation prioritaire.

L'Etat s'est engagé et vous a demandé de vous engager sur 5 ans. Maintenant il doit évaluer, sinon la politique contractuelle n'a aucun sens.

Lors de notre entrevue au cabinet du ministre en juillet 2010, nous avons répété: "Il faut une évaluation publique. Rien n'est pire que de reconduire sans évaluer."

[NDLR : Au colloque INRP de Lyon quelques jours plus tard, la représentante de la DGESCO a assuré que le bilan national des RAR serait publié très prochainement.]

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Note : Appel à l'envoi de lettres de mission

Le site de l'OZP a rassemblé quelques lettres de mission envoyées par des professeurs référents <http://www.association-ozp.net/spip.php?rubrique179>

Nous souhaiterions en mettre d'autres en ligne.

Merci de nous faire parvenir votre lettre de mission ou définition de poste à l'adresse suivante : secretariat@association-ozp.net

Si vous le souhaitez, votre lettre de mission sera publiée de façon anonyme et sans autre indication de lieu que le nom de l'académie (on peut même supprimer celle-ci).

Discretion assurée.

**Professeur référent : de nouvelles missions. Un nouveau métier ?
Quelques réflexions**

Françoise Lorcerie (CNRS-IREMAM)

Les professeurs référents accomplissent dans leur établissement et leur RAR des missions originales, dont la possibilité a été ouverte par la circulaire « *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire* » du 30 mars 2006. Ils incarnent à présent une nouvelle professionnalité enseignante, comme le souligne l'OZP. Comment interpréter cette nouveauté ? S'agit-il d'un nouveau métier qui mériterait une définition en termes de statut ? ou plutôt d'une façon de vivre le métier d'enseignant en faisant bouger des lignes qui se sont figées dans les dernières décennies mais qui ne sont pas sculptées dans le marbre ? Les développements ci-dessous proposent quelques réflexions à ce propos.

1. Une mission générale de levier, associée à de nouveaux rôles professionnels

Les professeurs référents sont appelés à exercer leur rôle d'enseignants d'une manière nouvelle, dans le cadre du projet de RAR et au service de la réussite des élèves. La circulaire du 30 mars 2006 les caractérise d'emblée comme un « levier ». Elle évoque en ces termes les missions dont ils sont investis : ils sont « *un levier important pour mieux structurer les équipes pédagogiques, développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants, permettre une concertation accrue et favoriser la mise en œuvre des PPRE* ».

La façon dont ces missions seront mises en œuvre, en principe pour la durée du contrat Ambition réussite, sera spécifiée dans la lettre de mission que chacun recevra du chef d'établissement, « sur proposition du comité exécutif ». D'une façon générale, ils ont eu une grande latitude pour détailler l'organisation de leur service – du moins la part de leur service qui est dédiée à la mission de professeur référent (théoriquement au moins la moitié de leur temps de service). La circulaire énumère les possibilités suivantes : « *Les enseignants supplémentaires affectés dans les réseaux "ambition réussite" pourront prendre part aux PPRE, co-intervenir dans les classes, partager leur service entre le premier et le second degré, intervenir dans le cadre de services croisés et en lien avec les maîtres surnuméraires du premier degré, le cas échéant participer à l'éducation à la citoyenneté, prendre le service d'enseignants afin de permettre à l'ensemble des membres du réseau de profiter de la nouvelle organisation et de libérer du temps pour le travail en équipe...* »

Le service des professeurs référents n'est donc pas défini en heures d'enseignement aux élèves dans une discipline donnée et un niveau donné (le collège ou l'école primaire). Le ministère propose une série de formes d'organisation nouvelles du service, et ce de façon non exhaustive, puisque l'énumération se termine par des points de suspension. Les « rôles » professionnels, c'est-à-dire (au sens sociologique) les comportements attendus des enseignants en fonction de leur statut, sont ainsi sensiblement étendus par rapport à la définition standard du service (calée par le décret de 1950). Et ils sont conditionnés par la recherche d'un « mieux » principalement au niveau de la cohérence pédagogique (« structurer les équipes pédagogiques », « accompagnement des jeunes enseignants », « concertation »), ainsi qu'au bénéfice direct des élèves en difficulté (« la mise en œuvre des PPRE »).

Ainsi dessinés, les rôles professionnels nouveaux proposés aux professeurs référents suscitent de nouvelles relations professionnelles avec :

- les collègues, y compris le cas échéant ceux appartenant à un autre degré d'enseignement ;
- la direction du RAR/de l'établissement : lettre de mission négociée et mise au point dans une relation d'échange, régulation au long de l'année ;
- les inspecteurs accessoirement : mode spécifique d'évaluation sur la base d'un rapport d'activités.

2. Rappel des obstacles que rencontre l'action pédagogique dans l'éducation prioritaire

Ce nouvel énoncé de missions et de rôles pour les professeurs référents affectés en principe à leur demande et sur profil dans les RAR semble porter des fruits. Les échanges entre les participants au séminaire national *Référents* du 20 novembre 2010 le confirment. Il se passe quelque chose de nouveau du côté de l'action pédagogique dans l'éducation prioritaire, il y a aujourd'hui une dynamique pédagogique inédite.

C'est que, lorsqu'on parle « leviers », on sous-entend « obstacles à lever » ou résistances. De fait, les obstacles sont importants (il serait prématuré de dire « étaient ») dans l'éducation prioritaire

Pour s'en convaincre, on peut partir encore une fois des critères qu'énonce Alain Bourgarel lorsqu'il commente l'idée qu'il faudrait assurer dans l'éducation prioritaire « le meilleur de l'Education nationale »¹ :

Le meilleur ? « Il ne s'agit pas de spectaculaire, de nouveau ou de clinquant. C'est tout simplement une école où on trouve :

- des enseignants stables, qualifiés et convaincus des potentialités de leurs élèves,
- une administration de pilotage stable, qualifiée et convaincue des potentialités de l'équipe enseignante,
- des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents, donc exigeants avec eux,
- des enseignants pouvant s'appuyer sur un réseau prioritaire actif pour que les relations inter-degrés s'enrichissent et que les affaires dont l'école ne peut s'occuper mais qui sont importantes pour la scolarité (santé, services sociaux...) soient traitées en partenariat. »

Ces critères, on le voit, tiennent :

- d'une part à *l'organisation de l'école comme système* : le mode d'intégration des équipes pédagogiques, le système des mutations chez les enseignants et dans l'administration, la formation initiale et continuée, les relations inter-degrés ;

- d'autre part à *l'éthique professionnelle* : une vision positive généreuse des élèves et des parents (autrement dit une vision détachée des stéréotypes sociaux) chez les enseignants, une vision positive généreuse des enseignants (c'est-à-dire une vision qui ne cède pas à la tentation de les rendre responsables de leurs difficultés) de la part de l'administration ;

- enfin à la *coordination avec les partenaires*, associations et autres institutions, présents dans le périmètre, autour des finalités éducatives.

¹ Journée nationale de l'OZP, 17 mai 2008, «*Où en est l'éducation prioritaire ?* ». Site de l'OZP.

Ces critères sont tout sauf assurés dans les périmètres de l'éducation prioritaire, il faut bien le reconnaître. C'est encore le troisième type qui est le plus accessible, – ou le moins inaccessible. En effet, il dépend en bonne partie des initiatives prises localement par les uns et les autres pour coordonner les actions. Certains dispositifs favorisent cela : c'est le principe des PRE, notamment.

Mais les deux autres types de critères ne dépendent pas principalement du bon vouloir et de l'énergie des individus. Ils dépendent essentiellement des fonctionnements installés dans l'ensemble de l'institution.

En effet, ce sont bien les modes de régulation ordinaires (c'est-à-dire les règles qui définissent les rôles) qui font qu'il est très aléatoire de trouver des équipes d'enseignants intégrées dans les établissements ou les écoles de l'éducation prioritaire. Les règles d'affectation et de mutation, les modes d'évaluation des enseignants, la coupure instituée entre direction et corps pédagogique, etc. font que le collectif de travail est constitutivement faible, il n'est ni impulsé par une instance de contrôle quelconque, ni assumé de façon autonome par les praticiens². Les règles en place favorisent l'individualisme, elles rendent improbable l'émergence d'une équipe stable au service d'un projet.

A cela s'ajoute l'inconsistance de l'éthique professionnelle présentée aux enseignants aujourd'hui, dans l'éducation prioritaire comme ailleurs. L'éthique professionnelle désigne le sens du bien professionnel tel qu'il est défini pour la profession, la définition de la mission en termes de valeurs. Sur ce point, le ministère apparaît gravement défaillant. On peut s'en apercevoir en comparant avec d'autres systèmes scolaires. Voici par exemple les principes éthiques dispensés aux enseignants anglais, et en regard les mêmes principes dispensés aux enseignants français.

<p>France - Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (janvier 2007) : Dix compétences.</p> <p>Compétence 1 : « <i>Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable</i> » (extraits)</p>	<p>Angleterre - Guide de conduite et de pratique du General Teaching Council of England (Conseil général pour l'enseignement), oct. 2009</p> <p>Huit principes</p>
<p>1. Connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ; - les institutions (etc.) <p>2. Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ; - se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire (etc.) <p>3. Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire comprendre et partager les valeurs de la République ; - respecter dans sa pratique 	<p>1. Privilégier le bien-être, le développement et le progrès des enfants et des jeunes</p> <p>2. Assumer la responsabilité de conserver la qualité de la pratique d'enseignement</p> <p>3. Aider les élèves et les jeunes à devenir des apprenants confiants et qui réussissent</p> <p>4. Faire preuve de respect pour la diversité et promouvoir l'égalité</p> <p>5. S'efforcer d'établir des partenariats avec les parents et les tuteurs</p> <p>6. Œuvrer en tant que membre de l'équipe de l'école</p> <p>7. Coopérer avec les autres professionnels</p> <p>8. Faire preuve d'honnêteté et</p>

² Régulation « de contrôle » et régulation « autonome » sont les deux grands modes de création d'un collectif de travail visant un but stratégique, selon Jean-Daniel Reynaud, sociologue du travail. Les deux peuvent se combiner en une régulation « conjointe ». Aucun de ces types n'est organisé institutionnellement dans l'éducation nationale.

quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale - respecter les élèves et leurs parents ; - respecter et faire respecter le règlement intérieur (etc.)	d'intégrité, et entretenir la confiance publique dans la profession enseignante
---	---

La comparaison est frappante. D'un côté et de l'autre de la Manche, les défis de la correction des inégalités sociales de réussite scolaire sont analogues. Mais de ce côté-ci le guidage prodigué s'adresse à l'enseignant en tant que détenteur d'un statut d'Etat, le texte est abstrait et long, les élèves et les interactions d'enseignement sont presque absents ; de l'autre, l'instrument s'adresse à des professionnels en tant que personnes ayant affaire à des personnes, pour qui les émotions sont importantes. Des deux côtés on trouve mentionnée « l'égalité », mais en France il s'agit d'un principe universel qu'il faut connaître, en Angleterre d'une valeur à promouvoir. En France, la définition éthique de l'activité enseignante est faible et indirecte ; en Angleterre, elle est forte et explicite. De plus, elle est couplée expressément au référentiel d'audit des établissements.³

Le professeur référent lève en partie les obstacles organisationnels et éthiques qui viennent d'être pointés :

- a) il incarne un engagement éthique orienté en direction des élèves en difficulté,
- b) il impulse de la cohérence dans l'agir pédagogique, il soutient l'émergence d'une « régulation autonome » (c'est-à-dire le fait que les enseignants se donnent entre eux des règles de fonctionnement collectif) qui donne plus de consistance au projet de RAR.

Certes, il ne touche pas tout le monde dans le RAR, l'emprise des nouveaux rôles qu'il assure n'est que partielle, et elle est toujours précaire. Mais il s'agit bien de nouveaux rôles qui concourent à la réalisation des buts de la politique d'éducation prioritaire tels que le ministre Alain Savary les avait énoncés.

3. Le professeur référent est-il appelé à devenir un nouveau métier de l'Education nationale ?

Le professeur référent détient un emploi nouveau : il accomplit des tâches différentes de l'ordinaire des enseignants. Tout en restant dans le cadre du statut des enseignants, il a un travail différent. Peut-on penser que le travail de référent deviendra un nouveau métier ?

Pour répondre à la question, il faut en éclaircir les implicites.

Qu'est-ce qu'un métier ?

On peut s'appuyer sur la sociologie des professions. Un métier, nous dit-on, se définit par trois grandes caractéristiques :

- un ensemble de savoirs et savoir-faire spécifiques (« L'usage du terme « métier » signale l'existence d'une compétence. Le métier s'apprend, parfois dans des écoles, plus souvent au contact des pairs, il donne à ses membres une identité collective qui transcende les contextes sociaux de travail »⁴),

- une dénomination commune et une tendance à s'opposer à d'autres métiers (il y a une « opposition structurante entre les membres d'un métier et ceux, extérieurs, à l'égard de qui les attitudes tendent à être distantes »⁵),

³ Pour plus de détails, voir notre article « Services publics, discrimination ethnique, et question de l'éthique » dans *Migrations Sociétés* (131), sept-oct. 2010, dossier *Action publique et discrimination ethnique*.

⁴ *La sociologie des professions*, par Florent Champy (PUF Manuels 2009), p. 69.

⁵ *Ibid.*, p. 101.

- enfin un ensemble de règles morales spécifiques.

Testons ces caractéristiques sur le cas du professeur référent. Il n'est pas évident qu'on trouvera qu'elles distinguent le professeur référent des autres professeurs.

Le travail de professeur-référent représente-t-il de *nouvelles compétences*, des savoirs ou savoir-faire spécifiques ? Peut-être que oui. Mais la circulaire « *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire* » du 30 mars 2006 n'en dit rien. Ce qu'elle énumère, ce sont des modes d'action qui sortent des routines, ce ne sont pas à proprement parler des savoirs ou savoir-faire spécifiques. Tout professeur qualifié qui le veut bien devrait pouvoir fonctionner comme cela.

A vrai dire, il est un domaine de compétence qui, à l'expérience, paraît absolument déterminant dans la réussite du professeur-référent, c'est ce qu'on peut appeler la compétence « relationnelle » – *la capacité d'établir une relation de confiance avec les collègues, relation animée par l'éthique professionnelle*, et amenant ces collègues à envisager de faire évoluer leurs pratiques. La circulaire n'en dit rien. Par contre, on peut remarquer que l'énoncé de déontologie destiné aux enseignants anglais évoque expressément la compétence relationnelle aux points 5, 6 et 7. De plus, deux autres points mentionnent la « confiance » comme une qualité que le travail des enseignants doit assurer chez les élèves d'une part, dans le public d'autre part.

Lors du séminaire national sur les professeurs référents, une participante a protesté contre cette proposition de placer au cœur de la professionnalité des professeurs référents la « compétence relationnelle ». De fait, on n'en parle pas souvent. Et lorsqu'on le fait, c'est parfois à propos de professions par rapport auxquelles les enseignants souhaitent se démarquer : les médiateurs, les éducateurs, etc. Un peu comme si on pensait : à eux les compétences relationnelles, certes, mais qu'ont-ils d'autre à faire valoir ? A nous les compétences intellectuelles. On a tort pourtant de sous-estimer le caractère crucial des compétences relationnelles dans le métier de professeur, et particulièrement dans l'emploi de professeur référent. Si l'on accepte un détour, on trouvera une occasion de réfléchir plus à fond sur la question en lisant une étude consacrée aux avocats par un jeune chercheur, Philip Milburn. Il y montre de façon forte comment la compétence relationnelle *conditionne* la capacité des avocats de faire valoir leurs compétences techniques, comment elle *fonde leur légitimité* à obtenir de leurs clients les révisions comportementales qui vont à leur tour conditionner la réussite de l'action en justice⁶. Il faut bien entendu faire les transpositions nécessaires pour appliquer le raisonnement à la situation des professeurs référents. Mais c'est possible et révélateur.

De façon plus formelle, on notera que le professeur référent met en œuvre des coordinations plus étroites entre enseignants, des synergies nouvelles. Or celles-ci existent sur le papier depuis des lustres : à travers la notion d'équipe pédagogique, notamment. Formellement, le professeur référent possède les mêmes savoirs professionnels que les autres enseignants. Et s'il possède une compétence relationnelle à un plus haut degré, il y a des raisons de penser que cette compétence devrait être définie et soutenue pour l'ensemble des enseignants. Au total, donc, il est délicat de déterminer des compétences spécifiques qui seraient propres au métier de professeur référent.

Qu'en est-il des règles morales définissant l'orientation pratique des professeurs référents ? Sont-elles spécifiques ? Ils doivent incarner une éthique professionnelle forte : l'adhésion au principe de l'éducabilité de tous les élèves quelle que soit leur origine sociale et leur place scolaire, la volonté de développer les potentialités de tous les élèves, –

⁶ Philip Milburn, « La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle », *Revue française de sociologie* (43-1), 2002, p. 47-72. Voir : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2002_num_43_1_5473.

« *Privilégier le bien-être, le développement et le progrès des enfants et des jeunes* » dit le principe 1 de la déontologie professionnelle en Angleterre. Cette philosophie éducative est de rigueur dans l'éducation prioritaire. Pourtant, on l'a dit, elle n'est pas énoncée dans les textes de cadrage général de l'éducation nationale, et elle l'est faiblement dans des textes normatifs de rang inférieur. Mais elle circule dans les travaux de certaines organisations, comme l'OZP. Pour les professeurs référents, il s'agit d'entraîner leurs collègues sur cette posture par un mixte subtil de légitimité technique, de décalage pratique (savoir faire autrement) et de ressemblance professionnelle.

Ceci dit, on peut faire au sujet de l'éthique professionnelle des professeurs référents la même observation que pour leurs compétences professionnelles. Leur éthique professionnelle ne les distingue pas nécessairement de leurs collègues, mais ils y adhèrent de façon plus nécessaire que leurs collègues. Cela n'est pas laissé à leur bon vouloir. En demandant un poste de référent, ils assument cet engagement éthique, cela fait partie de leur mission.

Ont-ils alors une *identité spécifique* ? Peut-être. Ils ont une dénomination (qui s'est imposée sans être dans les textes, la circulaire parle de professeurs « supplémentaires »), ils sont identifiés comme tels et s'identifient comme tels. Mais se définissent-ils en se démarquant de leurs « autres » proches, les professeurs « normaux » ? Certainement pas. Les professeurs référents se sentent professeurs « normaux » et le restent d'ailleurs pour une partie de leur temps de travail.

En bref, sur les trois paramètres dont la convergence peut définir un « métier » spécifique – les compétences spécifiques, les règles morales propres, l'identité et le démarquage par rapport aux autres métiers –, on est amené à conclure que les professeurs référents incarnent une nouvelle professionnalité, plus qu'ils n'effectuent un nouveau métier. Le professeur référent est affecté à ce poste pour mettre en place et expérimenter avec ses collègues enseignants des formes de régulation collective nouvelles, qui peuvent être très diverses, mais qui sont toujours « autonomes », autrement dit décidées par les acteurs eux-mêmes selon leurs propres schèmes. Ces formes nouvelles sont en outre orientées par une éthique éducative qui privilégie le progrès de tous les élèves.

En conclusion,

L'apport typique du professeur référent est d'ordre *conatif*. C'est en tant que « levier » qu'il est investi par l'administration, et c'est bien en tant que tel qu'il agit : il s'agit pour lui de faire avancer, par tout moyen, les synergies sur les méthodes et les contenus, au bénéfice, espère-t-on, de tous les élèves notamment ceux qui ont des difficultés. Ce qui le caractérise est une forme *d'engagement dans le métier*, cet engagement étant sollicité et légitimé a priori, en décalage avec le mode « *perso* », qui découle de la définition statutaire du service dans le « compromis corporatiste » (pour citer Claude Pair). Par « engagement dans le métier », on entend habituellement toute « forme d'hybridation entre pratiques militantes et activité professionnelle »⁷. Toutefois le concept d'engagement sous-estime le cadrage institutionnel du rôle de référent. Celui-ci peut essuyer des refus, mais il est accompagné et soutenu par le chef d'établissement, et, en principe aussi par l'IPR référent.

Dans l'immédiat, être professeur référent est donc un nouvel emploi, développant de nouvelles formes collectives parmi les professeurs, plutôt qu'un nouveau métier.

A terme, faut-il s'attendre à ce que la fonction soit reconnue comme un nouveau métier et dotée d'un statut spécifique ? Cela impliquerait *une stabilisation institutionnelle de cette nouvelle professionnalité dans son caractère minoritaire*. Il ne faut peut-être pas le souhaiter.

⁷ Florent Champy et Liora Israël, introduction au dossier *Sociétés contemporaines* 73, 2009.

L'invention du professeur référent a certes permis une avancée. Mais ce n'est pas la panacée, chacun le voit. Dans les établissements RAR, seule une minorité de professeurs suit le mouvement qu'impulsent les professeurs référents, et seule une minorité des élèves concernés en bénéficie. Ce qui rend l'impact de l'action incertain, alors même que tant d'énergie et de compétence se déploie.

De ce point de vue, le programme CLAIR ne se démarque pas par rapport aux lignes d'action de la relance 2006 de l'éducation prioritaire. Il s'agit encore de renforcer les coordinations fonctionnelles (pratiques et éthiques) au sein du collectif de travail enseignant – donc de rendre ce collectif plus consistant et mieux orienté vers l'amélioration des apprentissages des élèves les moins bien placés pour réussir : le programme CLAIR poursuit les mêmes objectifs que la politique des RAR. Le fait que dans CLAIR l'avis du chef d'établissement soit sollicité pour les nouveaux recrutements va dans le bon sens : l'entretien préalable (le principal n'a pas de pouvoir de recrutement) met le candidat au courant des données locales et des orientations du projet, il permet un ajustement.

En même temps, on ne sait comment interpréter les dissonances entre les deux programmes. La cohérence de la politique n'apparaît pas. Il est dommage que le programme CLAIR ne coïncide pas avec le réseau RAR (il n'est qu'en intersection et ne prévoit pas d'articulation des rôles) et dommage que le niveau primaire ne soit pas concerné. Dommage aussi que le programme ait été annoncé lors des états généraux sur la violence à l'école, puisqu'il n'a rien à voir directement avec cette question, et dommage qu'il utilise le titre archaïque de « Préfet des études », avec son côté père fouettard.

Au total, l'institution donne l'impression d'être à la recherche de nouvelles formes organisationnelles pour élever les niveaux scolaires, notamment dans les milieux sociaux défavorisés. On sait que lors de l'épreuve PISA 2006, l'école française sortait comme la plus inégalitaire socialement de tous les pays développés, avec des taux d'élèves faibles et très faibles particulièrement élevés. Mais elle tâtonne avec des innovations à la marge. La création des professeurs référents a ouvert le chantier du changement pédagogique, si longtemps attendu. Cette innovation semble aujourd'hui au milieu du gué. Comment la confirmer, comment lui donner de l'ampleur ?

L'invention des professeurs référents a montré qu'une nouvelle façon d'être enseignant est possible dans le contexte français. Mais ce faisant, ne sent-on pas, plus que jamais, que ce qui est en cause, c'est une évolution de la professionnalité de l'ensemble des enseignants dans les réseaux de l'éducation prioritaire ? Aujourd'hui, l'inachèvement de la politique de correction des inégalités sociales d'éducation est manifeste. Au bout de trente ans, cette politique n'est pas au point. Elle manque d'outils pédagogiques et didactiques pour mobiliser *de façon normale* les élèves les plus faibles sur l'apprendre. Et elle manque de leviers pour focaliser *de façon ordinaire* les énergies des professionnels sur le but désiré.



NDLR : Françoise Lorcerie a repris dans ce texte quelques unes des idées exposées dans ses contributions à l'ouvrage collectif : "*Ecole : Les pièges de la concurrence*", coordonné par Sylvain Broccholichi, Choukri Ben Ayed, Danièle Trancart. Paris, La Découverte, 2010.

**Séminaire OZP des professeurs référents en RAR.
20 novembre 2010**

Les conclusions du séminaire, par l'OZP

Réunis, à l'initiative de l'OZP, dans un séminaire national, 41 professeurs référents en RAR ont échangé sur le contenu effectif de leurs missions, leurs conditions d'exercice et leurs attentes. Leur travail s'est appuyé sur l'analyse de 60 rapports d'activité envoyés à l'OZP par 29 de leurs collègues.

Pour l'essentiel, un double constat ressort de ces échanges et de ces rapports d'activité :

- l'extrême diversité des conditions de mise en œuvre des RAR et de la place des professeurs référents : de l'isolement d'une mission à part à une intégration dans un travail en réseau.
- l'efficacité dont ont fait preuve les professeurs référents dans les réseaux fonctionnant normalement.

1- Une avancée importante

Ce séminaire ainsi que les rapports d'activité confirment que la création des RAR et des professeurs référents a bien constitué une avancée importante de la politique d'éducation prioritaire grâce à l'affectation à l'intérieur même des réseaux d'une ressource destinée à rendre possible la mise en œuvre de projets et l'évolution des pratiques professionnelles.

2- Missions et objectifs

Les missions confiées aux professeurs référents permettent de progresser vers des objectifs sans cesse rappelés, mais dont la réalisation est à peine esquissée.

La continuité entre les écoles et le collègue. Les initiatives des professeurs référents font travailler ensemble des professeurs du premier et du second degré et rapprochent leurs cultures professionnelles.

La mise en œuvre du socle commun. Le socle commun de compétences peut n'être qu'une opération administrative dont le sens échappe aux enseignants, aux élèves et à leurs familles. La réflexion et le travail de fond que demande cette réforme sont enfin rendus possibles.

Le travail avec les collègues. La co-intervention, lorsqu'elle n'est pas un dédoublement de classe, s'avère être une forme de travail entre collègues novatrice et source de progrès. L'implantation de dispositifs innovants, l'acquisition des gestes professionnels indispensables et plus généralement l'évolution des pratiques professionnelles demandent l'appoint de personnes disponibles ayant le temps d'observer, de compléter leur documentation et d'accompagner leurs collègues dans le quotidien.

Les assistants pédagogiques. Encadrés par les professeurs référents, donnent la possibilité de démultiplier les actions. Ce peut être aussi être aussi un excellent moyen de formation professionnelle des futurs enseignants.

La prise en charge d'élèves. La plupart des professeurs référents consacrent la part la plus importante de leur temps à l'enseignement direct devant des élèves sous différentes formes : prise en charge d'une classe (en co-intervention ou seuls), d'un groupe de besoin ou de modules, etc.

3- Des compétences transversales

À partir de leurs compétences dans la didactique de leur discipline, les professeurs référents ont développé dans leur travail des compétences transversales, marques d'une nouvelle professionnalité enseignante.

La co-intervention a développé **l'analyse des pratiques** : cette compétence fondée sur l'observation demeurait l'apanage des inspecteurs et des formateurs. Elle est maintenant disponible dans les RAR.

L'analyse des pratiques permet **l'auto-évaluation** des enseignants sans laquelle il n'y a pas d'explication opérationnelle aux performances des élèves.

Les professeurs référents ont développé également, à leur échelle et à leur niveau, des compétences de **management** : la mise en œuvre de projets, de dispositifs, de travail en commun. Ces capacités débordent le champ didactique où se situent les compétences habituelles des enseignants.

Négocier, impliquer des acteurs que rien ne prépare à collaborer, expliquer à tous l'évaluation par compétences, amener des enseignants à accueillir la présence d'adultes dans leur classe, tout cela demande un ensemble de « compétences relationnelles » qui se développent dans les RAR.

4- La reconnaissance nécessaire

Comme beaucoup d'acteurs qui se sont investis personnellement dans l'invention de fonctions nouvelles, les professeurs référents sont mécontents de la méconnaissance de leur rôle, de l'absence de reconnaissance et du silence de l'institution sur leur avenir.

« Professeur référent » n'est pas un nouveau métier, mais une professionnalité nouvelle du métier d'enseignant. Les compétences que demandent ces fonctions doivent être reconnues et elles doivent être prises en considération dans les procédures d'inspection, dans le recrutement, dans leurs changements d'affectation et dans l'évolution de leur carrière.

Les préfets des études du programme CLAIR ne sauraient se substituer aux professeurs référents : la disparition de l'appellation « professeur », l'absence des écoles dans le dispositif, l'intégration à l'équipe de direction du collège définissent une professionnalité différente.

5- Diversité des situations et dérives

Si beaucoup de professeurs référents interviennent dans des champs très larges et pour des objectifs ambitieux, la diversité de leurs situations reflète aussi des carences dans la mise en œuvre des RAR, déjà relevées dans travaux de l'Inspection générale :

Certains travaillent uniquement en collège, d'autres dans les écoles. Dans certains RAR, seul le collège est concerné, alors que c'est dans les écoles et dès la maternelle que l'éducation prioritaire peut le mieux remplir sa fonction compensatrice.

Le renforcement du premier degré dans le système éducatif est une nécessité que l'on peut déjà mettre en œuvre dans l'éducation prioritaire.

Si beaucoup travaillent avec leurs collègues, dans le cadre d'un projet fort, d'autres sont d'abord utilisés comme moyens supplémentaires pour une extension du travail en petits groupes.

Quelques uns sont spécialisés dans les dispositifs de prise en charge de la grande difficulté, avec le risque d'une externalisation du traitement de cette difficulté sans évolution des pratiques dans les classes.

Enfin, certains se situent plus dans le cadre de la promotion et de la rénovation de leur discipline que dans un projet de réseau.

Les carences constatées dans un certain nombre de réseaux appellent des correctifs :
Le pilotage du réseau et le pilotage académique sont tous les deux indispensables pour éviter que la politique d'éducation prioritaire ne repose que sur l'engagement de quelques uns.

Une politique d'affectation des personnels assurant que dans les RAR l'encadrement et les personnels spécifiques (professeurs référents et coordonnateurs d'éducation prioritaire) sont en adéquation avec les objectifs de l'éducation prioritaire est la première forme de ce pilotage.

Conclusion

Les carences constatées sont d'abord celles de l'institution, peu capable de mettre en œuvre ses propres décisions. Il ne faudrait pas que l'apport incontestable de cette fonction nouvelle se perde et que les professeurs référents rejoignent les rangs des « oubliés du système éducatif ».

La présence sur le terrain d'une ressource qualifiée s'avère la condition nécessaire d'une politique d'éducation prioritaire et plus généralement de toute politique misant sur l'évolution des pratiques professionnelles pour faire réussir tous les élèves et d'abord les plus défavorisés.

L'OZP