

Les professeurs référents : un moyen supplémentaire ou un moteur de transformation pédagogique ?

*Animateur : François-Régis Guillaume,
membre du CA de l'OZP*

Cet atelier a réuni 17 participants, professeurs référents en RAR, coordonnateurs d'éducation prioritaire, inspecteurs ou principal de collège provenant de villes et d'académies très diverses : Lille, Marseille, Nantes, Montpellier, Amiens et académies d'Ile-de-France. Le dossier distribué comprend des extraits de la circulaire du 30-03-2006 instituant les RAR, du Rapport des Inspections Générales sur leur mise en place ainsi que le compte rendu de la Rencontre de l'OZP du 18 octobre 2006 (n°61) sur ce sujet.

Exposé introductif

L'animateur rappelle qu'en 2005, avant que les RAR ne soient institués, l'OZP avait demandé que des personnes ressources soient affectées dans les ZEP pour se donner les moyens de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

La mise en place précipitée des RAR (fiches de postes improvisées, TZR (Titulaire en Zone de Remplacement) nommés sur ces fonctions, petit nombre de volontaires quelquefois...) a abouti à des situations très contrastées.

A un extrême, on trouve une opposition à la création de cette nouvelle fonction. Les enseignants référents ne sont alors acceptés qu'en tant que moyens supplémentaires. Dans ce cas, ils continuent d'effectuer un demi-service dans leur classe, l'autre demi-service étant affecté à une co-intervention.

Ailleurs, l'arrivée des professeurs référents favorise la mise en place de dispositifs et de pratiques pédagogiques permettant la réussite des élèves : il s'agit souvent de ZEP qui étaient déjà engagées dans une démarche de projet.

Les quatre missions des professeurs référents définies dans le rapport de l'Inspection générale sont rappelées : mieux structurer les équipes pédagogiques, développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants, permettre la concertation de l'équipe, favoriser la mise en œuvre des PPRE.

Afin que cet atelier permette d'échanger et de dégager quelques points forts, voire des propositions, sur les professeurs référents ou professeurs ressources, les questions suivantes introduisent le débat : comment nommer ces personnels ? Les professeurs référents ont-ils pour mission de faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'éducation prioritaire ? Ces évolutions dépendent-elles de la formation ?

Les témoignages et le débat portent sur 7 points distincts.

1- Quel positionnement ? Se faire accepter.

Alors que le rapport de l'IG indique bien que « cette mission ne doit devenir ni une charge d'enseignement ordinaire déguisée ni un « encadrement intermédiaire » des équipes

d'enseignants », des témoignages montrent que cette perception de « l'encadrement intermédiaire » a été une cause de refus.

Ainsi une enseignante de Marseille explique que les IPR attendent des professeurs référents qu'ils soient des leaders, des chefs d'équipes ; cela est impossible pour un enseignant car cela relève des fonctions de direction. Si des professeurs référents peuvent conduire un projet, ils ne peuvent pas en même temps avoir des classes ni remplir des fonctions de direction. Cela a conduit des professeurs référents à quitter leur fonction.

Dans un autre établissement, une enseignante, nommée alors qu'elle était TZR, rapporte que l'on a confié les élèves en difficulté aux assistants pédagogiques, certains professeurs refusant la co-intervention dans les classes. Cela a conduit à abandonner une partie du projet et à ne travailler qu'avec les enseignants qui le souhaitaient vraiment.

Un enseignant du 92 décrit la difficulté de se faire accepter (dans son collège, les collègues distinguent les « vrais profs » et les référents) et les initiatives des référents : édition d'un bulletin, reprise des projets de collègues. Une dimension de ces fonctions n'a pas été perçue au départ : la gestion d'adultes et la gestion d'équipe ne font pas partie des compétences des enseignants, même « pédagogues ».

Il est important que le professeur référent ne soit pas pris pour un donneur de leçons, qu'il « se coltine » les difficultés de la pratique face aux élèves : ainsi tous les enseignants sont au même niveau et la prise de risque est la même pour tout le monde. Il faut toujours insister pour que le travail avec les élèves soit au centre des préoccupations et que les échanges soient « pédagogiques ».

« Entrer dans la classe » est un enjeu, déclare un référent.

2- Pourquoi la co-intervention ?

Un témoignage d'une enseignante d'un RAR de Nantes montre que la co-intervention n'est pas nécessairement une manière de déguiser une charge d'enseignement ordinaire. C'est un moyen de ne pas être perçu comme faisant partie de l'encadrement, de partager les risques, d'échanger sur les pratiques, d'être un « conseiller sur site ». Peut-être cela débouchera-t-il sur l'émergence en collège des fonctions de conseiller pédagogique.

3- Une spécialisation dans les élèves en grande difficulté ?

Trois témoignages inverses se manifestent sur ce problème.

Dans un cas, trois référents sont cantonnés dans la mise en place des PPRE ; les autres enseignants se déchargent sur eux des élèves en grande difficulté, sans régulation du principal. Deux référents vont renoncer à leur fonction.

Dans un autre établissement, les professeurs référents travaillent en apportant une aide ponctuelle aux élèves en difficulté ; il n'y a ni projet ni réflexion de fond sur ce qu'il faut faire pour permettre aux élèves de réussir. Les référents montent une formation sur thème incluant tout le monde et tentent de développer la co-animation.

Dans un autre RAR, la mise en place des PPRE, confiée aux référents, s'inscrit dans un projet, piloté par le principal, autour de la maîtrise de la langue, avec un travail commun des enseignants de CM2 et de 6^{ème}.

Certains participants insistent sur la nécessité de résister à un traitement médicalisé de l'échec scolaire.

4- Le pilotage

Un enseignant de l'académie de Lille décrit une situation favorable : les référents ont eu de vraies lettres de mission, les IPR exercent une vraie tutelle, le rôle des référents est clair

pour leurs collègues, le principal, responsable du RAR, pilote réellement. Une formation académique, avec 4 regroupements dans l'année au Rectorat, permet à la fois les échanges entre collègues et les mises au point avec l'institution. Pour le mois de juin, les référents devront établir des bilans individuels et collectifs.

Un intervenant regrette que dans son académie rien n'ait été fait pour permettre ces échanges et constate qu'il en est de même pour les coordonnateurs.

D'autres témoignages mentionnent l'absence de tout pilotage au niveau académique mais aussi au niveau de l'établissement. Soit que rien n'ait été fait pour expliquer leurs fonctions aux enseignants et qu'ils doivent se débrouiller pour se faire accepter, soit qu'il n'y ait aucune culture de projet ni aucun travail en équipe.

Continuité des équipes : Deux témoignages regrettent l'incapacité de l'institution à stabiliser les équipes, en particulier les jeunes enseignants, parfois très impliqués, que l'on affecte ailleurs.

S'il n'y a pas de travail d'équipe, les professeurs référents ne peuvent pas exister, ni avoir de fonction.

On relève cependant une présence plus constante et une plus grande disponibilité des IPR, et même leur basculement vers des fonctions de conseil.

5- Le service

Il y a un problème dans la définition du temps de service. Entre décharge horaire et heures supplémentaires, on est hors des cadres habituels.

Dans un RAR, des heures de concertation étaient prévues dans l'emploi du temps des professeurs référents, mais ces aménagements ont soulevé la question des différences de statut des enseignants. La première année du projet, il y a eu une forte implication de tous les acteurs, puis, la seconde année, l'équipe de professeurs a changé et il n'a plus été possible d'avancer avec des professeurs en désaccord avec le projet. La présence de professeurs référents n'a pas d'effets magiques...

Dans un RAR de Lille, les professeurs référents n'ont pas de classe en responsabilité, ils assurent 16 heures d'enseignement avec des groupes de besoin et 10 heures d'accompagnement d'élèves en difficulté.

6- Comment les appelle-t-on ?

Les professeurs référents sont-ils perçus comme apportant un plus à leurs collègues ou comme apportant quelque chose de différent aux élèves ?

La grande variété des appellations fait apparaître la difficulté de situer leur rôle vis-à-vis de leurs collègues, de la hiérarchie et des élèves : « professeurs référents », « professeurs supplémentaires », « professeurs ressources », « super-profs », « profs RAR », « perles RAR », ou même, dans un RAR de Nantes, « professeur d'approfondissement ».

Le terme de « professeur d'appui » semble le mieux convenir.

7- Faire évoluer la culture enseignante

Une coordonnatrice d'éducation prioritaire du 94 rappelle que, surtout en collège, il n'est pas dans la culture enseignante d'accepter d'ouvrir sa classe. Dans son collège, depuis que des professeurs référents ont été installés, une réflexion sur les compétences est amorcée. Il y a un enjeu à pouvoir faire travailler ensemble toutes les forces vives vers un même objectif. Les coordonnateurs accompagnent les équipes dans une réflexion sur le sens du travail dans l'éducation prioritaire.

Les enseignants rencontrent de grandes difficultés pour porter un regard, une analyse critique sur leurs propres pratiques.

Un professeur référent souligne qu'il est plus aisé d'avoir un suivi des élèves en travaillant avec un professeur des écoles qui cherche les solutions, plutôt qu'avec un professeur du second degré qui semble plus démuné et attend qu'on lui indique la voie à suivre.

Certains voudraient aller plus loin : pour agir efficacement, il faut pouvoir agir sur la gestion du temps et de l'espace, sur la configuration des groupes afin de permettre l'accès à la parole de tous.

Comment faire bouger les pratiques des enseignants soumis à de multiples contraintes ? Les professeurs référents peuvent-ils être les « leviers » de ces changements ? Ont-ils conscience de cette possibilité ?

Les professeurs référents bénéficient d'un espace de liberté et de créativité ; avec l'appui des coordonnateurs, ils ont pu mettre en place les PPRE, développer la co-intervention avec les assistants pédagogiques. Ils ont pu travailler autrement que dans le traitement individuel de la difficulté et sans médicaliser celle-ci.

Dans ces fonctions de « professeur d'appui », l'enseignant a une autre vision du métier, son positionnement change, il a plus de distance et d'autres rapports avec la direction et les inspecteurs.

Mais le contexte général ne favorise pas la mise en place de nouvelles fonctions alors que l'on assiste à des suppressions de postes et à une remise en cause des innovations, des IUFM ... De quelle réussite parle-t-on ? Quels objectifs poursuit-on ?

*Compte rendu rédigé par Michèle Théodor,
Centre Alain Savary*

Ressources

1- Circulaire du 30/3/2006 (BO n°14)

« Les enseignants supplémentaires 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... ».

2- Rapport annuel des Inspections Générales du mars 2008

Extrait du site de la *Documentation française*, le 07.03.08 : « Rapport annuel des inspections générales 2007. Chapitre 2. Pages 87 et 88 »

[...] « La mission de ces personnels supplémentaires répond à quatre objectifs pédagogiques, qui visent essentiellement à améliorer l'efficacité du travail des enseignants : mieux structurer les équipes pédagogiques ; développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants ; permettre la concertation de l'équipe ; enfin favoriser la mise en oeuvre des PPRE. Cette mission ne doit devenir ni une charge d'enseignement ordinaire déguisée ni un « encadrement intermédiaire » des équipes d'enseignants. L'originalité du dispositif repose donc, pour une bonne part, sur cette définition nouvelle d'une charge pédagogique essentiellement articulée sur le travail au sein de l'équipe.

[...] Au fil des observations, il apparaît que les professeurs référents jouent à la fois le rôle d'enseignants, pour une partie de leur service, d'intervenants, de responsables des assistants pédagogiques, de quasi-délégués du président du comité exécutif et, plus

rarement, de conseillers pédagogiques. Ils partagent leurs tâches entre le premier et le second degré ou se limitent à un seul degré.

[...] beaucoup d'incertitudes ou d'interrogations subsistent :

- Le problème du rôle et des tâches des professeurs référents se pose : est-on dans la substitution, l'appui, l'accompagnement ?
- Les professeurs référents sont-ils des spécialistes à qui l'on délègue la difficulté scolaire (avec le risque d'une fracture pédagogique) ou sont-ils des personnels d'appui à une communauté éducative qui traite collectivement cette difficulté ?