

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 6ème 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.
- Etre 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