

## **Les professeurs d'appui (ou référents) et les réussites en Réseau Ambition Réussite**

*Animateur : François-Régis Guillaume*

### **Cet atelier a fait plusieurs constats sur le rôle des référents dans les réussites en RAR et émis quelques vœux :**

Avec les professeurs d'appui, l'éducation prioritaire entre enfin dans une transformation des pratiques qui ne repose plus sur le militantisme de quelques uns ou le charisme d'un chef d'établissement. Les classes s'ouvrent. On parle métier.

C'est souvent à travers des projets inter-degrés (grande section-CP et CM2-6ème) que les professeurs d'appui contribuent le mieux à l'évolution des pratiques professionnelles et à la réussite des élèves. Les cultures des enseignants du premier et du second degré peuvent ainsi se rapprocher. Les acquis de ce travail devraient être connus et diffusés hors des RAR.

La pratique de la co-intervention est centrale dans les rapports entre les professeurs d'appui et leurs collègues. Elle demande à être formalisée.

Des journées d'échanges de pratiques entre collègues sont nécessaires pour ne pas tout réinventer.

Les professeurs d'appui, ainsi les assistants pédagogiques, ne doivent pas devenir un dispositif de traitement de la grande difficulté sur lesquels leurs collègues pourraient se décharger sans rien changer à leurs pratiques.

L'encadrement des assistants pédagogiques est une mission importante. Ces assistants (3 fois plus nombreux que les professeurs d'appui) constituent une ressource essentielle : plusieurs exemples ont été donnés dans la journée d'une utilisation intelligente de ces personnels. Ces assistants se destinant souvent à l'enseignement, l'expérience acquise en RAR peut être décisive dans leur formation professionnelle.

La présence d'une équipe de direction travaillant en réseau et assumant un rôle de pilote pédagogique permet aux référents de jouer pleinement leur rôle.

Les bilans annuels d'activité des professeurs d'appui (de 4 pages) constituent une source d'information précieuse pour la connaissance de ce nouveau métier et sans doute aussi des besoins des enseignants. L'OZP ne pourrait-elle en collecter et proposer une synthèse ?

Ces conclusions ont été élaborées à partir de 4 interventions :

- 1 - le projet « Géométrie » du RAR Desnos à Orly ;
- 2 - le témoignage d'un professeur d'appui de Lille ;
- 3 - le bilan d'un référent quittant son RAR, en banlieue parisienne, après 4 ans ;
- 4 - l'apport des professeurs référents vu d'un centre de ressources d'éducation prioritaire.

### **1 - Le projet « Géométrie » du RAR Desnos à Orly (Val-de-Marne), présenté par Brigitte d'Agostini, coordonnatrice d'éducation prioritaire**

Le projet « Géométrie » a été proposé par un professeur référent aux classes de CM2 sur le réseau Desnos à Orly. **Laurent Parussie** est professeur référent depuis que le réseau Desnos a été estampillé RAR. C'est un professeur des écoles qui a enseigné à Orly et qui est donc bien identifié dans les écoles élémentaires. En revanche, il était totalement inconnu des professeurs de collège. Mais ses connaissances en mathématiques et ses interventions dans les classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> lui ont valu au fil du temps la reconnaissance de ceux-ci.

Ses interventions en co-animation ou en soutien auprès de petits groupes des classes de 6<sup>e</sup> lui permettent de constater qu'en mathématiques et notamment en géométrie les erreurs sont élevées : elle sont liées à l'identification perceptive des objets (une droite qui traverse des lettres), à l'incompréhension des consignes écrites, à une mauvaise compréhension des consignes données par une figure à main levée (absence de notion de figure comme représentation : la figure est appréhendée comme un dessin).

En se penchant sur les programmes de CM2 et de 6<sup>e</sup>, le référent constate qu'il y a peu de notions nouvelles. Ce qui est vrai. En revanche, ce qui diffère c'est la manière de les aborder.

L'entente avec les professeurs de maths va lui permettre d'échanger avec eux sur leurs attentes en géométrie, sur ce qu'ils aimeraient que les élèves sachent en arrivant au collège. Ces échanges vont permettre de construire son projet « Géométrie ».

#### **Objectifs**

Ils sont de deux ordres : maîtrise du langage et géométrie.

Le document annexe en fin de ce compte rendu (Réseau Desnos-Orly : projet Géométrie) explicite précisément les objectifs ainsi que l'organisation du projet : 2 à 3 séances d'une heure par semaine sur 5 à 6 semaines. Ces séances sont basées sur un répertoire d'exercices de difficulté progressive choisis pour leur intérêt passerelle.

#### **Déroulement des séances**

J'ai assisté à plusieurs séances dans une classe de CM1/CM2, poursuit Brigitte d'Agostini. Ce n'étaient pas les premières : je n'ai pas assisté au démarrage. Les exercices de géométrie recoupent les notions de droite, demi-droite, segment, sécante et les termes « se coupent », « passe par », « extrémité », « intersection » « d'origine ».

L'objectif de chaque séance est d'obtenir une utilisation rigoureuse du vocabulaire. Les élèves connaissent les notions (droite, demi-droite, segment, etc.) mais Laurent va s'attacher à ce qu'ils l'utilisent de manière précise.

Je vais passer sur la première séance pour arriver aux deux auxquelles j'ai assisté et qui sont, pour la première, les tracés de figures et, pour la seconde, l'écriture de programmes de construction. Les élèves sont au travail, leur participation est extrêmement sollicitée et l'exigence est forte. Laurent ne se contente pas de l'à peu près. Il n'hésite pas à dire « Non, cela ne veut rien dire » ou « je ne peux pas le faire ; je ne comprends pas ce que tu me dis » et l'enfant rectifie de lui-même.

Pour un exercice de construction, j'entends ceci

Place un point A.

Trace la demi-droite d'origine A passant par E - Trace [AE]

Trace la demi-droite d'origine A passant par D - Trace [AD]  
Trace le segment [DE]  
Place le point B qui n'appartient pas au segment [DE], etc.

Les apports sont constants. Laurent ne les laisse pas chercher longtemps. Il est en soutien tout de suite. Ce qui donne par exemple : « Ne pensez pas constamment en terme de « tracer », pensez au terme « placer ». Ils sont tout le temps dans quelque chose qui bouge et qui avance.

### **Ce que l'on peut en dire**

Je pense que ma surprise venait d'entendre les enfants parler aussi longuement de manière aussi précise. Ils affinent au fur et à mesure, énoncent sans hésiter, rectifient très vite dès qu'ils sont arrêtés dans leur démonstration. En fait, j'ai entendu des élèves penser et raisonner. L'exercice est difficile mais ils ne renoncent pas. L'effort est même apprécié. Les enfants apprennent aussi qu'il y a dans ces exercices plusieurs stratégies, ils n'ont pas peur de « faire ». Pour forcer le trait, nous étions dans le discours exigeant d'une rigueur mathématique et qui fonctionne. Pourquoi cela fonctionne-t-il ?

Les élèves en sont au même point au moment du démarrage de l'activité. Ils sont tous « vierges », ils partent tous du même niveau et nous n'avons pas à droite les enfants « Camif » et à gauche les autres. Nous sommes dans le langage de l'école et non dans le langage de l'enfant, dirait Anne Armand. C'est bien l'objectif d'un enseignant en éducation prioritaire : se demander comment l'enfant peut s'emparer de ce langage qui n'est pas naturel et comprendre ce qu'il va dire. Et, dans ce cas précis, on apprend aux enfants le langage de l'élève.

Les enfants donnent du sens à ce qu'ils font. Cette exigence est particulièrement forte en mathématiques, surtout en géométrie, mais je pense qu'elle est transférable à d'autres matières. Pour conclure, ce projet qui a commencé en 2008/2009 a révélé que les élèves en 6<sup>e</sup> étaient nettement moins perdus.

**Le privilège des RAR est bien la présence des professeurs référents.** Ils sont nécessaires à un réseau pour soulever les problématiques et faire avancer sur les questions pédagogiques. L'objectif est de permettre aux enseignants qui ont vu ce travail de s'en emparer et de « faire ». Je crois que, dans les séances présentées ci-dessus, on est complètement dans le rôle et la mission d'un professeur référent : dynamiser un réseau, permettre aux enseignants de continuer ce qu'ils ont commencé et que tous participent de fait à la construction et à la pérennisation d'actions pédagogiques cohérentes.

## **2 - Le témoignage de Marc Mégret, professeur d'appui en RAR à Lille**

Travaille depuis 4 ans sur un micro-réseau (un collège de 260 élèves - 1 école maternelle - 2 écoles élémentaires). 26 ans d'ancienneté.

**Recruté** sur poste à profil après avoir été sollicité par son IEN. Etudes universitaires, certificat de formateur, gestion antérieure d'un cours quadruple, chargé de classe en responsabilité sur les 3 cycles.

### **Lettre de mission :**

- l'accompagnement des équipes éducatives (enseignants, assistants pédagogiques),
- la coordination des PPRE,
- le développement de pratiques adaptées et innovantes,
- la liaison inter-degrés par des projets finalisés.

**Champ d'action** : intervention, généralement en co-intervention, dans 11 classes ; cette année de la classe des moyens de maternelle jusqu'à la sixième.

Les synthèses de l'équipe référente sont hebdomadaires au collège.

Chargé de trouver les indicateurs qui permettent d'analyser les marges de progrès et de confronter les résultats obtenus (suivis de cohortes).

En outre :

- l'accompagnement des assistants pédagogiques est une priorité actuelle sur le réseau : un module d'échanges de pratiques et d'apports institutionnels et théoriques a été mis en place par les 3 professeurs d'appui ;
- l'enseignant d'appui veille également avec les équipes à la bonne articulation des dispositifs d'aide extra-scolaires : accompagnement à la scolarité, AFEV, ERE (Equipes de réussite éducative).

**Les formes pédagogiques** : co-intervention en école et en collège, groupes de besoin, appui dans la classe. Pour ne pas devenir l'enseignant chargé de la grande difficulté, c'est l'enseignant de la classe qui prioritairement traite la difficulté scolaire, le professeur d'appui allégeant le groupe classe. Des protocoles d'apprentissage finalisés sont élaborés dans le 1<sup>er</sup> degré.

**Contenu** :

Priorités actuelles : l'enseignement explicite et régulier de la compréhension (dans les textes narratifs et documentaires), l'enrichissement du champ lexical.

Le vocabulaire géométrique, la gestion des données numériques sont aussi travaillés sur les deux degrés.

Des progrès sont sensibles et perçus :

- si les aides apportées sont intensives et ciblées ;
- si le professeur d'appui veille à la clarté des démarches pédagogiques utilisées. Il s'agit bien de rechercher, formaliser en structurant, systématiser pour pouvoir ensuite transférer ;
- si l'acquisition des notions travaillées dans les champs disciplinaires a vraiment fait l'objet d'un diagnostic.

**Conclusion** : Les missions du référent sont donc faites de ressources humaines et d'étayage. Il doit être dans l'action, favoriser les bonnes pratiques mais être aussi en recul constant par rapport aux dispositifs mis en place. Il n'est pas mandaté pour former ses collègues mais son parcours personnel de formation diversifié l'aide à problématiser et à trouver des solutions aux difficultés rencontrées autant par les élèves que par ses collègues.

Adage de conclusion: « Savoir s'adapter à toutes les situations ! »

Dans la suite de l'atelier, Marc Mégret décrit la procédure de recrutement des professeurs d'appui et de coordonnateurs issus du premier degré dans le département du Nord, avec appel de candidatures et profils de postes élaborés dans les réseaux et classement sur une liste d'aptitude par une commission départementale. Il regrette que la faible diffusion de ces appels à candidatures ne permette pas d'attirer beaucoup de candidats.

Des participants s'étonnent d'apprendre que, dans certaines académies, le recrutement des référents soit organisé par l'inspection académique et pas laissé à la seule initiative du principal (en fait cela n'a concerné, semble-t-il, que le 1<sup>er</sup> degré.)

### **3 - Le bilan de Marc Bruant, professeur référent, après 4 ans en RAR, en banlieue parisienne**

Ce professeur de collège, qui a obtenu sa mutation dans une autre académie, se demande d'abord comment les nouvelles compétences qu'il a développées pourraient être réutilisées s'il n'est pas affecté dans un RAR. Plus généralement, il regrette que les RAR constituent un microcosme dont les acquis ne sont pas repérés et qu'il n'y ait pas de réinvestissement dans les autres collèges. Cette remarque donne lieu au passage à des témoignages sur la gestion des ressources humaines et la difficulté d'une gestion adaptée aux besoins des RAR et aux capacités développées par leurs personnels.

Il regrette ensuite le manque de professionnalisation de la fonction. Les professeurs référents n'étaient pas préparés à encadrer des équipes (les assistants pédagogiques), à conduire des réunions, à animer des groupes qui au départ n'attendaient rien d'eux. Ils ont dû inventer chacun dans leur coin (et ces « inventions » risquent aujourd'hui d'être perdues.) La reconnaissance de leur rôle par les IPR a été tardive. Il décrit son bilan annuel d'activité et apprécie que l'inspection dont il a bénéficié ait bien porté sur l'exercice réel de ses fonctions.

Mais il regrette surtout que jamais l'institution n'ait organisé des rencontres d'échanges de pratiques. Ce ne sont pas les réunions solennelles au rectorat où l'on écoute la hiérarchie et où l'on présente des initiatives de RAR, mais sans échange avec les collègues, qui peuvent y suppléer.

Sur ce point, une coordinatrice chevronnée explique qu'elle a pris l'initiative de rencontres et d'échanges entre les deux RAR de son département qui ont abouti - très difficilement - à dégager des axes de travail communs.

Ce que Marc Bruant a fait avancer :

- la liaison école-collège ;
- la création d'un pôle d'excellence ;
- un travail collectif sur l'orientation pour élargir les options proposées et aboutir à de véritables choix assumés par les élèves.

Personnellement, il en a tiré un recul sur le fonctionnement d'ensemble du système et une proximité avec les corps d'inspection qu'il a pu transmettre à ses collègues.

### **4 - L'apport des professeurs référents vu par Michèle Coulon, responsable d'un CAREP (centre de ressources d'éducation prioritaire)**

Avec les professeurs référents, nous sommes enfin rentrés dans l'essentiel : l'évolution des pratiques pédagogiques.

Dans cette académie, les RAR ont d'abord concerné les collèges et assez peu les écoles. La plupart des professeurs d'appui étaient des professeurs de collège exerçant des fonctions nouvelles dans l'établissement où ils étaient déjà reconnus, ce qui a facilité leurs débuts.

Au départ, j'ai craint qu'ils ne soient confinés dans le traitement de la grande difficulté. Ils ont en effet été d'abord chargés de la mise en place des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative). En fait, ils ont travaillé en étroite liaison avec les équipes de direction des collèges et ils ont porté des pratiques et mis en œuvre des actions impulsées par les principaux dans le cadre des projets. Ils apparaissent parfois comme un corps intermédiaire entre le principal et leurs collègues.

A la fin de cette 4<sup>ème</sup> année, leur apport est important surtout dans 3 domaines.

- La mise en place des PPRE. Ils ont pu en particulier par des entretiens avec les élèves (que les professeurs principaux n'auraient pas eu le temps de mener) leur faire comprendre et accepter leur participation à ce dispositif et faire le point périodiquement.

- L'évaluation par compétence et par les contrats de confiance se traduit par des évolutions nécessaires des pratiques. Ce point amène un débat sur la difficulté des allers-retours avec l'évaluation traditionnelle pour l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>.
- Des semaines trans- ou pluridisciplinaires, une ou deux fois par an, ont été organisées pendant lesquelles les élèves sont répartis différemment et travaillent en groupes de projet.

Parmi les changements, on peut noter :

- un développement du travail avec les collègues ;
- « les portes des classes s'ouvrent » ;
- une élévation du niveau des exigences, à travers la présence d'un regard extérieur (professeur d'appui mais aussi assistants pédagogiques) ;
- une image plus positive des capacités des élèves en difficulté grâce aux regards croisés sur les élèves.

### **Référents et coordonnateurs : concurrents ou complémentaires ?**

D'une discussion sur leurs rôles respectifs, il ressort que, dans certains cas, on s'efforce de distinguer les fonctions, le coordonnateur se chargeant de toutes les relations avec « l'extérieur » et notamment les programmes de réussite éducative initiés par la politique de la Ville. Dans d'autres cas, un fonctionnement en binôme s'est mis en place.

*Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume*

Voir sur le site de l'OZP l'importante rubrique « Professeurs référents et assistants pédagogiques »  
<http://www.association-ozp.net/spip.php?rubrique162>

## **Document annexe : Réseau Desnos Orly : Projet Géométrie**

### **I. Observations / réflexions qui ont fait naître le projet**

#### **1. Erreurs récurrentes en 6ème**

Dans le domaine de la géométrie, les erreurs constatées sont si nombreuses et variées qu'il serait hasardeux de prétendre en faire une taxinomie rigoureuse. Cependant 3 catégories récurrentes émergent :

- erreurs liées à l'identification perceptive des objets géométriques (à l'image mentale qu'en a l'élève, à la reconnaissance visuelle qu'il en opère). *Ex : une droite qui traverse les lettres.*
- erreurs liées à une mauvaise compréhension des consignes écrites. *Ex : centre et point imposé sont inversés dans le tracé d'un cercle.*
- erreurs liées à une mauvaise compréhension des consignes données par une figure à main levée (pas de notion de figure comme représentation, l'élève traite le dessin pour lui-même).

#### **2. Proximité des programmes entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>**

De nombreuses notions figurent à la fois dans les programmes de l'école élémentaire et de la classe de 6ème et peuvent donner l'impression qu'il y a peu de nouveautés en 6ème. En réalité ces notions ne sont pas envisagées de la même manière.

3. Prise de conscience que les « éléments de base » de la géométrie (point, droite, segment, demi-droite) ne sont pas évidentes d'un point de vue conceptuel pour des élèves d'école élémentaire. Et ce, que ce soit sur des éléments isolés : caractère infini d'une droite, existence d'une droite passant par deux points sans que la droite soit tracée...

Ou dans des configurations de tracés : caractère sécant de deux droites qui ne le sont pas visiblement sur l'espace de la feuille, 3 points d'une droite définissent trois et non pas deux segments...

## **II. L'organisation du projet**

- 2 à 3 séances d'une heure par semaine pendant 5 à 6 semaines. Importance du caractère intensif pour les progrès des élèves ;
- séances basées sur un répertoire d'exercices de difficulté progressive organisés de manière spiralaire et choisis pour leur intérêt « passerelle » ;
- place prépondérante accordée à l'expression de l'élève ;
- constitution en fin de session d'un document répertoire des notions abordées (tableau qui fait un lien fort entre dessin, désignation orale et notation) qui sera poursuivi dans l'année de CM2 puis par le professeur de mathématiques de l'élève en 6ème ;
- évaluation (compétences) en fin de session.

## **III. Objectifs**

### 1. Objectif de maîtrise de la langue

Il est sous-jacent à tous les thèmes purement géométriques traités dans les exercices.

Il ne s'agit pas tant ici d'enrichir un vocabulaire, mais plutôt de viser l'utilisation la plus rigoureuse possible d'un nombre restreint de formulations préconisées. Faire en sorte que l'élève ait une connaissance la plus fine possible de ce que recouvre une formulation donnée.

Par exemple, être capable d'identifier comme équivalentes les formulations « A, B, C sont alignés » et « A, B, C appartiennent à une même droite ».

### 2. Objectifs purement géométriques :

- a) reconnaissance des représentations usuelles d'une droite, d'une demi-droite, d'un segment, notion d'appartenance, d'intersection ;
- b) désignation orale et écrite et notation mathématiques (le respect absolu des désignations et notations préconisées nous semble être le meilleure façon de donner des repères sûrs) ;
- c) maîtrise des tracés (ici rudimentaire) ;
- d) compréhension des consignes de construction ;
- e) aptitude à décrire une figure en glissant progressivement de l'utilisation de subordonnées relatives à des tournures abrégées, mais beaucoup plus denses et complexes pour aboutir enfin à des symboles et phrases mathématiques.

## **IV. Effets**

### 1. De portée générale :

- création d'une réflexion engageant professeurs de l'élémentaire et du secondaire par le biais du professeur référent, d'un document passerelle, harmonisation de pratiques ;
- investissement fort des élèves. Réinvestissement et appropriation par les professeurs du primaire comme du secondaire.

### 2. De portée langagière et géométrique :

- les difficultés conceptuelles sont en grande partie levées. Par exemple les élèves relèvent le caractère sécant de deux droites sans que cela soit visible sur le tracé. Les élèves comprennent l'existence d'une droite indépendamment du tracé qui en est fait ou non ;
- les élèves ont compris (lors des exercices d'écriture de programme de construction) l'importance de l'attention qui doit être portée au langage mathématique. Ils ont largement accru leur exigence de précision dans le vocabulaire. L'usage des formulations traditionnelles est ancré ;
- les élèves passent plus facilement d'une lecture globale des dessins géométriques à une lecture ponctuelle (ils finissent très bien par comprendre qu'une consigne de construction peut engendrer deux dessins différents visuellement et qui pour autant sont corrects tous les deux) ;
- la distinction s'établit entre « dessin » et « figure géométrique » ;
- meilleure lecture et meilleure compréhension des consignes géométriques ;
- meilleure expression et meilleure description (jusqu'à des configurations complexes) ;

- les élèves commencent à comprendre et utiliser des connecteurs logiques « si...alors ». Par exemple, ils disent : « Si A appartient à la droite (d1) et à la droite (d2), alors il est le point d'intersection de ces deux droites. »

Auteur du projet : **Laurent Parussie**, professeur référent