

## **Séminaire OZP des professeurs référents en RAR.**

**20 novembre 2010**

### **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 »<sup>1</sup> :

*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.

---

<sup>1</sup> 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 praticiens<sup>2</sup>. 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><b>France - Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM</b> (janvier 2007) : Dix compétences. <b>Compétence 1</b> : « <i>Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable</i> » (extraits)</p>	<p><b>Angleterre - Guide de conduite et de pratique du General Teaching Council of England</b> (Conseil général pour l'enseignement), oct. 2009 <b>Huit principes</b></p>
<p>1. Connaissances : - 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.) 2. Capacités : - 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.) 3. Attitudes : - faire comprendre et partager les</p>	<p>1. Privilégier le bien-être, le développement et le progrès des enfants et des jeunes 2. Assumer la responsabilité de conserver la qualité de la pratique d'enseignement 3. Aider les élèves et les jeunes à devenir des apprenants confiants et qui réussissent 4. Faire preuve de respect pour la diversité et promouvoir l'égalité 5. S'efforcer d'établir des partenariats avec les parents et les tuteurs 6. Œuvrer en tant que membre de l'équipe de l'école 7. Coopérer avec les autres</p>

<sup>2</sup> 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.

valeurs de la République ; - respecter dans sa pratique 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.)	professionnels 8. Faire preuve d'honnêteté et 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.<sup>3</sup>

*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 »<sup>4</sup>),

<sup>3</sup> 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*.

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

- 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 »<sup>5</sup>),
- 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 justice<sup>6</sup>. 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.

---

<sup>5</sup> Ibid., p. 101.

<sup>6</sup> 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](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2002_num_43_1_5473).

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, – « *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 »<sup>7</sup>. 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.

---

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

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.

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.