

Institut national de recherche pédagogique

Travaux des équipes
et
résumés des résultats

Vendredi 22 septembre 2000

Ministère de l'Éducation nationale - Ministère de la recherche

La polyvalence des maîtres à l'épreuve du partenariat Maîtres et intervenants sportifs municipaux

P. Garnier
R. Guille
R. Joffre
C. Meunier
L. Madoré
F. Sansot

IUFM de Créteil

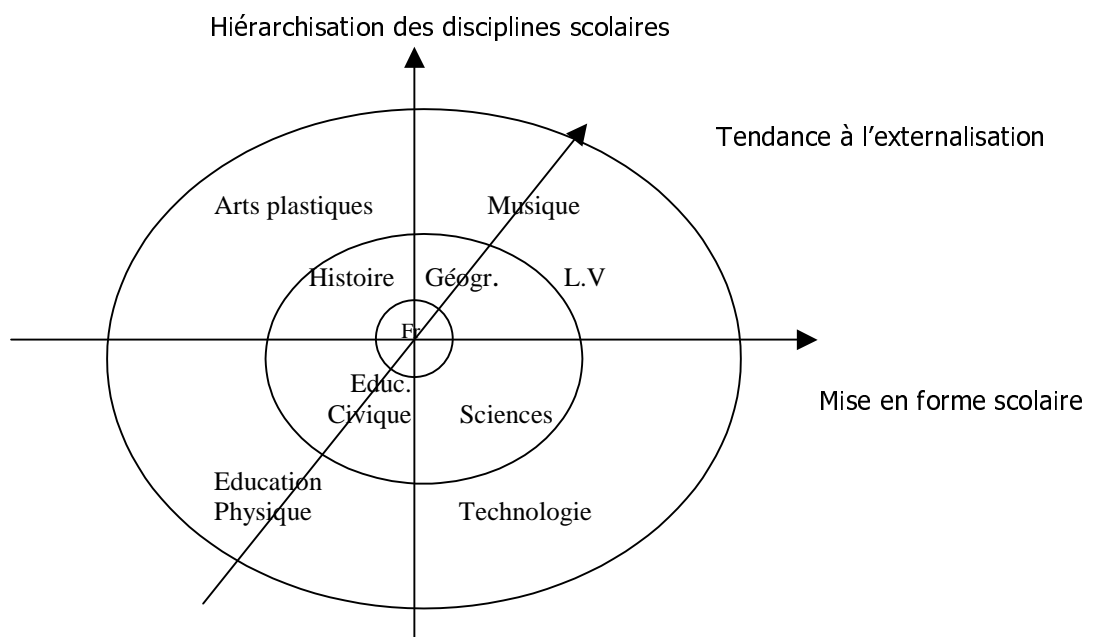
1- Objectifs et moyens d'investigations

Dans cette recherche, le partenariat entre les enseignants des écoles élémentaires et des intervenants sportifs municipaux est considéré comme une des manières de mettre à l'épreuve la polyvalence des maîtres. Il est ici un analyseur des résistances et les faiblesses que présente cette polyvalence, pour les enseignants eux-mêmes, tant sur le plan de l'enseignement des différentes disciplines scolaires que de leur expérience ordinaire de la classe. C'est bien parce que cette polyvalence recouvre des niveaux d'appréciation et des réalités à géométrie variable que nous posons l'hypothèse que la présence d'intervenants extérieurs dans la classe peut, à différents titres, contribuer à la redéfinir. Aussi, notre objectif est de montrer comment les maîtres s'efforcent de faire tenir ensemble polyvalence et partenariat, mais aussi de comprendre dans quelle mesure la collaboration particulière avec des intervenants municipaux constitue effectivement pour eux une mise à l'épreuve. Nous interrogerons donc aussi les spécificités de ces interventions extérieures et leur objet, la place de l'éducation physique et sportive dans l'ordre des disciplines scolaires comme dans la vie de la classe.

Notre démarche d'investigation est qualitative. Elle s'appuie d'abord sur le choix de huit écoles du département du Val de Marne. Ce choix, déterminé à partir d'entretiens auprès des conseillers pédagogiques de circonscription en EPS, est relatif aux différents types de dispositifs d'intervention sportive municipale et aux contextes socio-scolaires (prise en compte des différents publics scolarisés et des dynamiques au sein de l'école). Ainsi, sans chercher une quelconque représentativité statistique au niveau des maîtres, nous avons tenté de faire varier systématiquement les situations de travail des enseignants avec (et sans) des intervenants municipaux, de manière à ressaisir des expériences les plus diversifiées de cette collaboration. Nous avons procédé par entretiens semi-directifs d'une heure en moyenne par enseignant (des entretiens complémentaires étaient réalisés auprès du personnel municipal et des aides éducateurs). La première année d'enquête, nous avons interrogé la quasi totalité des enseignants de chacune des quatre écoles choisies. La seconde année, dans quatre autres écoles, nous avons choisi de limiter le travail par entretien pour le compléter par un travail d'observation de la mise en œuvre de ce partenariat dans les séances d'éducation physique et sportive. Au total, près d'une centaine de maîtres a contribué à notre travail et plus de vingt séances ont été observées. Le traitement des données, selon la méthode dite de « comparaison continue » du sociologue A. Strauss, s'efforce de souligner à la fois la diversité et des traits très largement partagés des représentations et de l'expérience des enseignants.

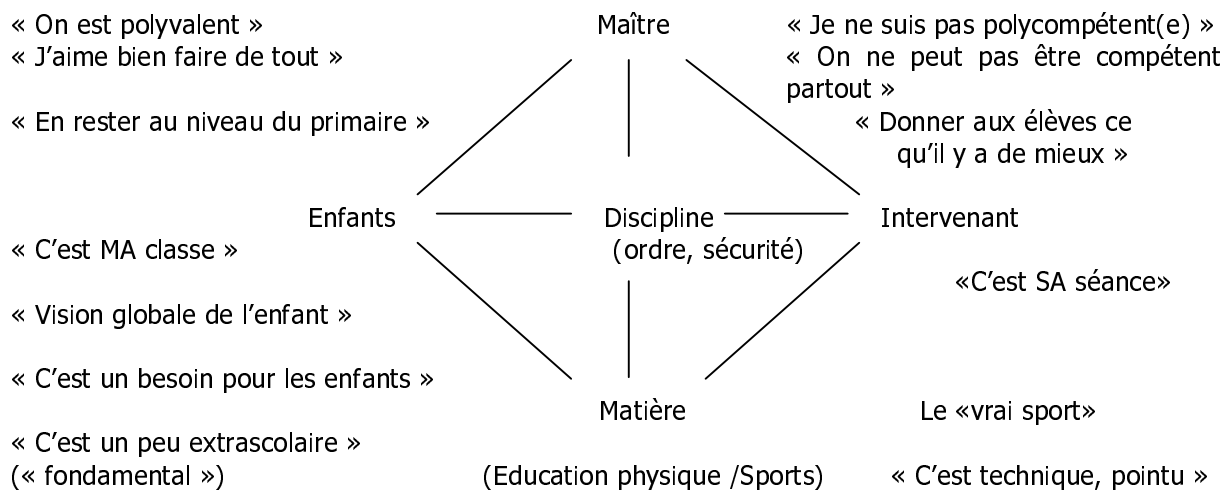
2- Résumé général des résultats

Dans le cas des intervenants sportifs municipaux, l'absence d'un « vrai partenariat » pour la majorité des enseignants va de pair avec l'absence systématique d'un projet qui serait réalisé en commun. Quelque soit la bonne volonté des personnes, ce type d'intervention extérieure apparaît comme une donnée de fait de la situation scolaire dont l'enseignant n'a pas l'initiative. Il représente un fait d'ores et déjà institué dont les maîtres ne peuvent au mieux qu'infléchir la dynamique propre. Au plus près du « terrain », les enseignants s'efforcent toujours de « faire avec » ces intervenants qui leur sont donnés. L'absence d'une véritable discussion sur l'intervention elle-même ne retire en rien de leur souci de vigilance, voire de participation aux séances que dirige l'intervenant. C'est sur cette présence même des enseignants pendant l'intervention que se concentre leur sentiment de leur propre responsabilité. Mais, même s'il est acteur, c'est toujours en tant que « second » que le maître participe, privilégiant souvent la surveillance des élèves. L'éducation physique et sportive tend à s'effacer comme discipline donnant lieu à des apprentissages propres à l'école, au profit d'une initiation à des techniques sportives (celles des clubs). Celle-ci tend à devenir la norme d'après laquelle les enseignants jugent de leurs propres pratiques dans ce domaine. Le cas de l'éducation physique et sportive illustre, en somme, le lien étroit qui unit d'un côté la hiérarchie et le procès de mise en forme scolaire des savoirs enseignés et, de l'autre côté, le recours à des intervenants extérieurs.



Pourtant, l'idée forte qui est exprimée par les enseignants est bien celle d'une *complémentarité* avec des intervenants extérieurs qui exclut aussi bien leur suppression que leur multiplication. Ainsi, aucun des enseignants interrogés ne refuse l'aide d'un intervenant sportif municipal, en même temps qu'il s'impose des limites, à géométrie variable, à la présence de tiers dans sa classe. Ce souci de complémentarité avec des intervenants extérieurs (en « sport », tout particulièrement) fait apparaître une tension qui paraît aujourd'hui au cœur de l'expérience des maîtres des écoles élémentaires entre, d'une part, le sentiment d'une exigence accrue de compétences professionnelles dans des champs disciplinaires multiples qui va de pair avec le « besoin » d'un « spécialiste » ou un enrichissement par un « professionnel » (ou encore des échanges avec les collègues); d'autre part, l'attachement à la polyvalence, comme refus de la spécialisation et possibilité de faire jouer la diversité des disciplines scolaires pour « faire la classe », conserver l'unité du groupe-classe et « voir l'enfant dans toutes les disciplines ».

Ainsi, même si elles sont exprimées selon des proportions variables selon les enseignants, le métier est porteur d'exigences différentes : les unes tendant vers la spécialisation, la technicité, les autres réaffirmant une nécessaire polyvalence « touche-à-tout » qui répondrait à la globalité de l'enfant et à sa situation de scolarisation. Ces exigences sont souvent perçues comme contradictoires dans la mesure où il est impossible de « tout faire très bien » et cette tension est particulièrement exacerbée dans le cas de l'intervention sportive municipale, comme l'illustre le schéma ci-dessous.



Il est possible que les difficultés que rencontrent un nombre croissant d'enseignants pour « garder » les élèves et leur faire « aimer l'école », alimentent le sentiment de cette nécessaire polyvalence pour, en particulier, donner satisfaction au besoin de « bouger » des enfants. En revanche, elles peuvent aussi s'accompagner d'un souci de se poser comme le « spécialiste des matières fondamentales ». Dans un cas comme dans l'autre, rares sont les enseignants qui présentent la figure du « chef d'orchestre » qui leur est attribuée dans la *Charte pour l'école du XXIe siècle*.

La polyvalence à l'épreuve d'un travail en partenariat

O. Devos
E. Loubet-Gauthier
M.-P. Ric

IUFM de Toulouse

L'équipe de Toulouse s'est intéressée à la polyvalence du métier de l'enseignant du premier degré lorsque celui-ci travaille avec un autre maître ou avec un intervenant extérieur.

Dans un premier temps, l'étude a consisté à appréhender les conceptions de la polyvalence des enseignants qui travaillent dans le cadre d'un binôme « interne » (un maître M travaille avec un autre maître M') ou dans le cadre d'un binôme « externe » (un maître M travaille avec un intervenant extérieur I). Ces conceptions dépendent des modalités de collaboration entre les acteurs. Selon les situations de travail en commun pour l'enseignement d'une discipline scolaire, les modalités de collaboration dans les différents types de binômes, il peut y avoir ou non enrichissement de la polyvalence.

Dans un second temps, nous nous sommes attachées à étudier les effets du type de partenariat sur la perception qu'ont les élèves de l'importance et de l'intérêt des enseignements concernés.

Nous posons comme hypothèses :

Hypothèse 1 : Dans le cas d'un travail en partenariat, la conception de la polyvalence des acteurs est fonction de leur statut professionnel dans le binôme et est infléchie par les caractéristiques propres aux acteurs.

Hypothèse 2 : Les types de modalités contractuelles instaurées entre les intervenants binômés influencent directement les écarts entre ces conceptions.

Hypothèse 3 : La perception par les élèves de la situation de collaboration est perçue d'autant plus clairement, jugée d'autant plus importante et porteuse de «nouvelles acquisitions», que la polyvalence est enrichie par le travail en binôme.

Des questionnaires composés de questions ouvertes et de questions fermées ont été proposés à 26 maîtres titulaires d'une classe de cycle 2 ou de cycle 3 et vingt-six partenaires, dont quatre maîtres ou intervenants « intérieurs » et vingt-deux intervenants extérieurs. Les paramètres repérés sont les caractéristiques des sujets (maîtres titulaires de la classe et partenaires), l'expérience en terme d'ancienneté dans le métier d'enseignant et en terme d'expertise dans la discipline enseignée, l'ancienneté dans la relation de partenariat, la conception didactique et pédagogique de la discipline enseignée, les modalités de relation qui s'instaurent entre l'intervenant et le maître, leurs conceptions de la responsabilité dans l'élaboration des contenus et de la sécurité pendant la séance, leurs conceptions sur la polyvalence.

Huit classes, ont alors été choisies aléatoirement parmi les 26 impliquées dans la recherche :

- quatre classes fonctionnent en binômes « internes » ;
- quatre classes font appel à des intervenants extérieurs et sont constituées de binômes « externes ».

Dans ces classes, cinq élèves choisis au hasard ont été interrogés en vue de cerner :

- l'importance et l'intérêt qu'ils accordent aux disciplines. Chaque élève devait ranger les disciplines enseignées à l'école élémentaire par ordre d'importance, puis indiquer celles qu'il préférerait (sans nombre limité de choix) ;

- ce qu'ils repèrent à propos de l'intervenant (qui est l'intervenant, quelle est sa fonction ?), du contenu (qu'est-ce que tu apprends avec lui ?), de la méthode (est-ce différent de ce que tu fais avec ton maître ?), des modalités (que fais-tu avec lui ? est-ce du travail, du jeu ?).

1- Les conceptions de la polyvalence

Les intervenants extérieurs interrogés ne se positionnent pas par rapport à la « spécificité du métier » de l'enseignant du premier degré. Ils sont des spécialistes de la discipline enseignée et de sa mise en œuvre matérielle. La connaissance de la discipline enseignée, qui transparaît dans la conception du métier d'enseignant du premier degré des intervenants extérieurs, leur sert pour « prendre le territoire scolaire » (Agnès Henriot-Van Zanten, 1994 b). Des différences s'observent entre les maîtres qui travaillent avec un autre maître et ceux qui travaillent avec un intervenant extérieur. Les maîtres formateurs, ainsi que certains instituteurs qui ont plus de vingt ans d'expérience et qui n'ont pas de lien personnel avec la discipline confiée à un partenaire fournissent également peu de réponses à cette question.

Le qualificatif « polyvalent » est utilisé par les enseignants avec différentes significations. Dans la majorité des cas, c'est l'aspect « pluridisciplinaire » qui domine. L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont clairement affichées par les instituteurs et les professeurs des écoles qui ont entre cinq et dix ans d'ancienneté. Tous les maîtres, qu'ils soient expérimentés (plus de dix ans de pratique) ou novices (moins de dix ans), confèrent à leur fonction une dimension éducative globale où ils mettent en avant les besoins et les intérêts des élèves. Certains maîtres -de vingt ans d'expérience- associent à leur métier une mission de remédiation et d'instruction.

Si dans un premier temps, l'hypothèse de l'effet du statut des acteurs sur leur représentation de la polyvalence est validée cet effet est à relativiser. L'analyse thématique des conceptions des intervenants extérieurs et des maîtres montre des superpositions. Les caractéristiques des acteurs peuvent expliquer ces différences. Ceux qui ont une qualification universitaire dans la discipline enseignée en binôme en ont une conception didactique et pédagogique qu'ils soient maîtres ou intervenants extérieurs. Par ailleurs, les conceptions de l'activité peuvent être d'origine culturelle, liées à une expérience personnelle. Enfin, la durée dans la collaboration est un paramètre important dans la mutation des représentations des moniteurs. Les intervenants extérieurs peuvent adopter le point de vue transdisciplinaire des maîtres avec lesquels ils collaborent.

2- l'effet des modalités contractuelles

L'effet des modalités de relations entre les binômes a été aussi envisagé.

Dans le cas d'un binôme « externe », la co-intervention et le co-pilotage associés à une communication dans le binôme sont source d'un enrichissement de la polyvalence. Il s'agit d'une ouverture sociale et interdisciplinaire d'une part, d'un enrichissement disciplinaire et interdisciplinaire d'autre part. Le terme de co-pilotage désigne la modalité selon laquelle le maître suit la séance de l'intervenant extérieur et collabore avec lui dans les tâches matérielles.

Dans le cas d'un binôme interne, l'expertise du partenaire dans la discipline enseignée a été considérée comme fondamentale pour l'ouverture disciplinaire associée à la polyvalence du maître. Nous parlons de « connivence scolaire » lorsque seul l'aspect transdisciplinaire est enrichi.

3- aspects positifs d'un partenariat source « d'ouverture de la polyvalence »

Dans le cas d'un binôme « externe » :

- une co-intervention, un échange dans l'action de l'équipe (Martine Kheroubi, 1994);
- les instituteurs partagent leur souveraineté pédagogique et de décision ;
- la négociation des objectifs communs en gardant ses propres objectifs doit aboutir à un compromis (Guy Berger, 1995) ;

- les objectifs négociés doivent aboutir à un référentiel commun ;
- la durée dans la relation (Martine Kheroubi, 1994) est un élément fondamental qui permet d'arriver à ce compromis ;
- l'expertise personnelle culturelle du maître permet de préserver la relation malgré l'hétérogénéité des positions (O. Prieur-Devos, 1996) ;
- les finalités de la collaboration sont disciplinaires (c'est à dire avoir accès à sa dimension culturelle) et interdisciplinaires ;
- le pouvoir est négocié sans faire référence au statut. Il est remis en cause dans chaque situation.

Dans le cas d'un binôme « interne »:

- l'expertise didactique, pédagogique et éducative du maître ;
- une négociation sur le projet de la classe est le garant d'une ouverture interdisciplinaire de la discipline ;
- les finalités de la collaboration sont disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires ;
- la collaboration entre maîtres dans la même école facilite la négociation des contenus et la négociation du pouvoir.

Ces aspects positifs des partenariats interne ou externe sont corrélés avec les conceptions des élèves sur les apprentissages.

Les enquêtes ont montré en particulier que :

- la différence entre situation ludique et de travail est perçue par les élèves ;
- l'enrichissement personnel est clairement identifié par les élèves ;
- la compétence scientifique de l'intervenant ou du maître est repérée par les élèves.

Effets relationnels et cognitifs induits par des pratiques de classe (étude au cycle 2)

A. Florin
P. Guimard
J.-M. Deveaux (col.)

IUFM des Pays de la Loire

A. Khomsi
Université de Nantes

1- Objectifs de la recherche

- décrire différents degrés de la polyvalence des maîtres à l'école élémentaire (cycle 2) ;
- décrire les supports d'enseignements utilisés par les maîtres dans les activités de français ;
- mesurer l'impact éventuel de ces différentes pratiques de la polyvalence sur les représentations que les enfants se font de l'école et des matières scolaires et sur leurs compétences cognitives et langagières ;
- étudier les liens éventuels entre ces différentes pratiques de la polyvalence et les supports d'enseignements utilisés par les maîtres.

2- Population étudiée

Cette étude transversale a été réalisée auprès de 41 enseignants et 336 enfants de cycle 2 (GSM, CP et CE1) appartenant à des écoles de Nantes ou de sa région proche. 20 de ces écoles sont rattachées à une Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Les 41 enseignants se répartissent de la manière suivante :

- 13 travaillent en GSM (8 en ZEP et 5 en non-ZEP),
- 20 travaillent en CP (9 en ZEP et 11 en non-ZEP),
- et 8 en CE1 (3 en ZEP et 5 en non-ZEP).

Les enfants scolarisés dans ces classes sont âgés de 5 ans 5 mois (écart-type 4 mois) en GSM, de 6 ans 5 mois (écart-type 4 mois) en CP et de 7 ans 5 mois (écart-type 4 mois) en CE1. Le nombre d'enfants par niveau scolaire est le suivant :

- 127 enfants de GSM (72 dans les classes ZEP et 55 dans les classes non ZEP),
- 157 enfants en CP (61 en ZEP et 96 en non ZEP),
- 52 enfants de CE1 (9 en ZEP et 43 en non-ZEP).

3- Résultats

3-1. Les domaines disciplinaires et les intervenants extérieurs

Globalement, les horaires officiels des différents domaines disciplinaires sont respectés (66% des cas); toutefois il existe une certaine sur-représentation du français et des mathématiques, notamment en CP et en ZEP, où les enjeux de ces apprentissages fondamentaux sont probablement ressentis comme plus importants. La majorité des classes de GSM ont des horaires correspondant à ceux du cycle 1 ; toutefois 36% d'entre elles affichent des horaires de cycle 2.

La présence d'intervenants dans les classes (collègues de l'école, animateurs extérieurs ou les deux) est devenue la pratique courante : seules 3 classes sur les 41 de notre échantillon n'en accueillent pas. Peut-être en aurait-il été autrement dans nos résultats si nous avions enquêté également en zone rurale. Trois ou quatre autres personnes que l'enseignant de la classe, voire davantage, interviennent ainsi régulièrement, principalement dans les domaines suivants : découverte du monde pour les collègues de l'école, domaines artistiques et sportifs pour les animateurs extérieurs. La part importante des stagiaires (surtout en ZEP) et des parents d'élèves (surtout hors ZEP) parmi les intervenants doit également être notée.

3-2. Développement cognitif et langagier des élèves

Le fait qu'il existe un lien positif entre les interventions extérieures et certaines performances des élèves (compréhension orale et identification de mots en GSM et en CP, voire aussi graphisme en CP) uniquement dans les classes non-ZEP conduit à se demander si les effets de ces interventions ne peuvent être sensibles que pour les enfants qui disposent d'un certain niveau de développement cognitif et langagier, les élèves de ZEP ayant des niveaux de performances moins élevés. De même, il semblerait que la présence d'intervenants extérieurs multiples favoriserait les capacités d'attention, d'autonomie, d'organisation, de suivi du rythme de la classe en GSM, selon les évaluations réalisées par les enseignants.

En revanche, un lien négatif existe entre le nombre d'intervenants extérieurs d'une part et d'autre part le graphisme en GSM (soit l'opposé de ce qu'on obtient en CP), la compréhension orale, la connaissance des écrits et la résolution de problèmes abstraits en CP. De même, on obtient un lien négatif en CP entre le nombre de collègues intervenant dans la classe et l'attention, le suivi du rythme de la classe, ainsi qu'un mauvais pronostic en lecture pour les CP de ZEP, selon les évaluations des enseignants. Doit-on considérer que les interventions de plusieurs collègues, donc de statut identique, mais qui peuvent avoir des approches ou des exigences un peu différentes, seraient source de confusion pour les élèves dans le traitement des informations?

3-3. Les représentations des matières scolaires chez les élèves

Il n'existe pas de relations massives et systématiques entre les interventions dans les classes et les représentations de l'école et des matières scolaires chez les élèves. Toutefois, lorsque des relations significatives apparaissent, elles vont toutes dans le même sens : celui de représentations indifférenciées plus fréquentes de l'école et de certaines matières scolaires lorsque le nombre d'intervenants dans la classe augmente, notamment en ZEP.

3-4. Les supports d'enseignement utilisés

D'après nos résultats, il n'existe pas de lien entre la diversité des supports utilisés et le nombre d'intervenants extérieurs, quels qu'ils soient. La majorité des enseignants interrogés déclarent utiliser des supports communs à plusieurs champs disciplinaires, ce qui permet d'inférer que des liens sont ainsi assurés entre les activités, quel que soit le nombre d'intervenants dans la classe ; il aurait été utile de pouvoir le vérifier, par observations dans les classes ou entretiens avec les autres intervenants.

On faisait l'hypothèse que la variété des supports, notamment en français, peut amener les enfants à diversifier leurs expériences, et à accroître leur compétence lexicale et leur représentation de l'écrit. En fait, les résultats obtenus en GSM montrent que, dans les classes ZEP, une utilisation de supports variés est associée à des performances faibles dans l'épreuve de connaissance des écrits et à des représentations indifférenciées de ce qu'on apprend en lecture et en écriture ; des résultats de même ordre sont obtenus en CP dans les classes non-ZEP. La variété des types de supports serait-elle une source de confusions cognitives pour des enfants ayant une certaine fragilité scolaire (élèves de GSM en ZEP) ou au moment de la confrontation avec les apprentissages fondamentaux du CP (classes hors ZEP) ?

4- Conclusions

Pour terminer, il apparaît donc que la plupart des enseignants accueillent dans leur classe des intervenants extérieurs, collègues de l'école ou animateurs extérieurs ou les deux, du moins en zone urbaine ou périurbaine. Les effets de ces interventions, tels que nous les avons étudiés apparaissent contrastés. Lorsqu'il est possible de les mettre en évidence, ils peuvent être différents en GSM et en CP, dans les classes ZEP et hors ZEP.

Il est fort probable que les bénéfices pour les élèves dépendent largement des compétences des intervenants et de la qualité de la démarche d'ensemble mise en place par l'enseignant de la classe, ce que nous n'avons pas mesuré dans le cadre de cette étude.

Toutefois, si on devait s'autoriser quelques recommandations sur la base des résultats obtenus, on pourrait suggérer que les enseignants :

- explicitent pour les élèves les relations entre les différents champs disciplinaires, lorsque plusieurs intervenants se partagent la prise en charge des différents champs disciplinaires, et notamment pour les élèves les plus fragiles scolairement ; les représentations que ces derniers se forment de l'école et des matières scolaires y gagneraient probablement en précision ;
- veillent à la cohérence des approches et des exigences des différents intervenants auprès des élèves, ou explicitent les décalages et leur justification ; ceci permettrait peut-être d'améliorer certains aspects des compétences cognitives ou langagières et des comportements qui semblent pénalisés, du moins pour certains élèves, en cas d'intervenants nombreux dans la classe : compréhension orale, résolution de problèmes abstraits, capacités d'attention, suivi du rythme de la classe.

Polyvalence des maîtres Le cas des enseignants spécialisés

D. Millet
J. Rich
N. Sembel

IUFM d'Aquitaine

La problématique du groupe de l'IUFM d'Aquitaine engage la prise en compte de la non polyvalence des maîtres spécialisés dans le souci de mieux parvenir à définir ce que devient dans l'école actuelle, la polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Pour l'équipe de recherche, cette approche se double de l'objectif, essentiel pour des formateurs, de mieux cerner ce que peut devenir au gré des évolutions de l'école et de la *nouvelle professionnalité* de ses enseignants polyvalents, celle de ses enseignants spécialisés.

Après avoir tenté de définir dans une première partie les rapports que les enseignants spécialisés entretiennent avec la polyvalence par une approche de type socio-historique, les auteurs tentent de donner une définition-repère de la polyvalence.

Cette définition permet d'évoquer en regard les caractéristiques des actions des enseignants spécialisés, lesquelles apparaissent évolutives. Les auteurs concluent cette première partie sur l'idée d'une double recombinaison professionnelle, à la fois pour les enseignants spécialisés et non spécialisés.

La recherche mettant en œuvre des entretiens, une analyse systématique de l'évolution des mémoires professionnels sur une période de vingt années, et un questionnaire d'enquête envoyé auprès de l'ensemble des enseignants spécialisés de deux départements, permet de donner quelques orientations générales concernant les articulations et les niveaux d'interactions des nouvelles *professionnalités* en présence.

De toute évidence, il semble y avoir une très forte transformation des pratiques et des représentations des maîtres spécialisés en fonction des évolutions professionnelles de leurs collègues non spécialisés et polyvalents.

Les maîtres des classes tendraient à formuler auprès d'enseignants spécialisés des demandes d'appoints précis et des recours spécifiques visant une maîtrise accrue des didactiques. Ceux-ci apparaissent comme un recours pour des apports dans des domaines variés que le maître pourtant polyvalent de la classe ne semble désormais plus seul pouvoir assurer.

Le maître spécialisé apparaît pour finir comme un élément clé dans l'organisation et la régulation de l'école avec son milieu, thèmes auxquels plusieurs enseignants spécialisés semblent, à travers leurs mémoires professionnels, désormais vouloir se consacrer (culture de projet, entretiens avec les parents, ..).

L'exploitation des questionnaires montre la disponibilité des enseignants spécialisés, leur liberté de choix pédagogiques et méthodologiques, même si le sentiment d'isolement professionnel prédomine parfois dans leurs propos. On peut ainsi comprendre leur implication régulière dans des stages de formation continue et de remise à niveau, façon pour eux de parvenir à une polyvalence d'un autre ordre, complémentaire de celle du maître de la classe.

La recherche s'achève par la comparaison de deux spécialités (option E et option G). Les enseignants amenés par l'enquête à donner leurs caractéristiques professionnelles apparaissent dans leurs références et leurs niveaux d'implication dans l'école et auprès des maîtres polyvalents relativement proches de ces deux spécialités. Des différences ténues semblent cependant exister entre les deux options et traduire ce que tend à démontrer cette enquête : la richesse, la diversité et la complémentarité des *professionnalités* des enseignants de l'école publique, enseignants avant tout préoccupés par la réussite scolaire de tous les élèves.

« Découverte du monde » « sciences et technologie »
Des matières scolaires à l'école élémentaire
Le point de vue des élèves

J. Lebeaume
O. Follain
C. Diaz

IUFM d'Orléans-Tours

1- Problématique et méthodologie

L'enseignement scientifique et technologique à l'école élémentaire peut se décrire comme un ensemble hétérogène de moments scolaires avec leurs caractères intrinsèques (spécifiquement associés au contenu enseigné) et extrinsèques (normes et rites organisateurs) proposés aux élèves en tâches prescrites, organisées et éventuellement étiquetées. Dans ces moments scolaires qui associent des intentions d'enseignement-apprentissage et des conditions d'organisation spécifiques, comment les élèves identifient-ils ces enseignements scientifiques et technologiques ? Comment les reconnaissent-ils ? Comment les caractérisent-ils ? Quelles sont les cas échéant les difficultés associées à ce repérage et les implications de l'organisation pédagogique sur la posture de l'élève susceptible d'hésiter sur la nature du contrat d'enseignement ?

Du point de vue des élèves, ces moments scolaires peuvent être affectés d'attributs objectifs et subjectifs qui assurent leur identification, leur caractérisation et leur catégorisation en matières scolaires. Si les attributs subjectifs dépendent essentiellement des élèves en tant que sujets et participent de l'élaboration de leur rapport identitaire aux matières, les attributs objectifs constituent les indices que chaque élève repère pour construire sa représentation d'un ensemble désigné par une matière scolaire et pour le distinguer d'autres ensembles. Cette construction fonde la structure cohérente identifiée par l'élève lui permettant de s'impliquer dans la tâche d'enseignement-apprentissage proposée et d'élaborer simultanément une représentation de la discipline scolaire.

Souhaitant essentiellement explorer le rapport épistémique des élèves aux matières scolaires, nous supposons que dans leur diversité, les élèves au cours des activités qu'ils mènent, affectent des attributs différents. Nous supposons aussi que, dans ce que désigne la « polyvalence », les pratiques des maîtres avec leur double logique d'enseignement-apprentissage et d'organisation ont des effets sur les représentations constituées. Selon les indices privilégiés par les élèves, des confusions d'étiquetage seraient potentiellement associées à la mise en œuvre de l'enseignement scientifique et technologique.

L'exploration de ces élaborations a été effectuée auprès de 78 écoliers des cycles 2 et 3 au cours de l'année 1998-1999. À la suite d'une séance dont le thème est choisi par le maître, un entretien d'une quinzaine de minutes auprès de trois à cinq élèves de la classe demande d'abord de restituer le moment scolaire, puis interroge sur les autres moments éventuellement menés antérieurement qui «sont pareils». Les élèves interrogés sont désignés par le maître en variant le sexe et le niveau scolaire déclaré. Le guide d'entretien permet de réagir aux désignations utilisées par ces élèves en sollicitant les raisons qui justifient l'étiquetage et les différences entre des moments scolaires déclarés

distincts. L'analyse du contenu des entretiens intégralement retranscrits repère la désignation spontanée des moments scolaires, les attributs objectifs mentionnés par les élèves en distinguant les caractères intrinsèques et les caractères extrinsèques, les confusions voire les conflits éventuellement inscrits dans les réponses des élèves.

2- Résultats

2-1. Des élèves, des maîtres et des matières scolaires

Si depuis un peu plus de dix ans, les travaux et recherches sur les disciplines scolaires permettent de mieux comprendre leur structure, leurs principes de construction et de développement tant dans leurs dimensions de curriculums prescrits, réels voire cachés, peu de recherches s'intéressent aux curriculums disciplinaires vécus par les élèves. Un des résultats importants de cette recherche est la mise en évidence de l'activité cognitive des élèves de l'école élémentaire dans leur rapport au curriculum disciplinaire désigné par « découverte du monde » et « sciences et technologie ». Les élèves sont ainsi les véritables sujets de ces moments scolaires qui leur sont proposés. Dans leurs réponses, ils mentionnent les régularités qu'ils repèrent afin de procéder à des catégorisations de sous-ensembles distincts.

Ce point de vue privilégié révèle qu'à l'école, les matières scolaires ne sont pas uniquement composées des caractères intrinsèques que sont les objets de savoir, les méthodologies spécifiques, la nature des tâches... Du point de vue des élèves, les matières scolaires sont aussi un ensemble de caractères extrinsèques qui codent les moments scolaires.

Les commentaires des enfants mettent en évidence leurs différents rapports aux moments scolaires et au contenu qu'ils intègrent. Dès l'école élémentaire, les élèves semblent opérer des distinctions similaires à celles que E. Bautier et J.-Y. Rochex (1996) notent pour les lycéens. Certains élèves ont ainsi du mal à se situer en tant que sujet des tâches prescrites, tâches qui sont alors essentiellement des moments scolaires sans grand investissement cognitif. Pour d'autres, ce sont simplement des temps différenciés par le décor, par le maître, par les objets-accessoires, par les actions effectuées mais là encore sans identification véritable des enjeux d'apprentissage. Pour quelques uns en revanche, ce sont des moments au cours desquels ils construisent des connaissances en particulier grâce à leur activité métacognitive, ce qui les place dans une posture propice à leur réussite. Les moments scolaires sont en ce sens des temps d'élaboration progressive de la matrice épistémique des disciplines scolaires. Ils en identifient alors les visées et caractérisent la nature des tâches et leurs relations aux ressources des autres disciplines. À quelques exceptions près, ces élèves sont ceux qui sont présentés par les maîtres comme des élèves d'un bon niveau scolaire. En effet, excepté les enfants qui rencontrent des difficultés langagières pour s'exprimer sur ce qu'ils font, ce sont des élèves dont la restitution des moments scolaires révèle leur implication et leur participation. Pour certains ce sont des moments à l'école, pour d'autres de véritables moments d'école.

Ainsi, sans réelle surprise, certains élèves décodent les moments scolaires selon les enseignements visés alors que d'autres ne perçoivent pas les apprentissages inclus dans les activités. Par exemple à propos d'un moment scolaire sur les dents, certains élèves ne le définissent que comme un moment agréable de coloriage...

L'ensemble des propos des élèves révèle les pratiques des maîtres dans l'organisation des tâches prescrites. Les échanges montrent aussi l'influence des gestes des enseignants sur la caractérisation des matières scolaires. Or, pour la plupart, ces façons d'enseigner sont des gestes non explicités aux enfants qui sont alors conduits à les décoder, à rechercher des indices, à comparer ou à distinguer les moments scolaires lorsqu'ils souhaitent saisir ce qu'ils sont en train de faire. Parfois les contrastes dans l'accompagnement verbal, les différences d'une classe à l'autre dans la désignation et dans le classement génèrent des conflits dus aux décalages entre les postures réelles des élèves et celles implicites à leur conduite et à leur organisation.

2-2. Des polyvalences partielles, des polyvalences privées

Un des constats majeurs de l'enquête menée est le faible respect des plans d'études dans les classes tant les moments de « découverte du monde » ou de « sciences et technologie » apparaissent faibles dans les restitutions des enfants. En ce sens, l'intervention de plusieurs maîtres dans une même classe a un rôle correcteur sur la répartition des activités scolaires. Toutefois même dans ces classes, le capital d'expériences scolaires de construction, de montages, de réalisation reste faible. Les pratiques des enseignants semblent privilégier la découverte du corps, du monde végétal et animal. Ce constat ne fait toutefois que s'ajouter aux nombreux autres qui notent ou dénoncent la faible présence de ces moments scolaires à l'école élémentaire.

Cette polyvalence ainsi seulement partiellement assumée par les maîtres a un effet cognitif évident sur les élèves. Leur capital d'expériences scolaires dans ces domaines de connaissance et d'action est très limité ce qui ne permet pas aux élèves d'établir une relation au monde naturel et artificiel. Les découloisements ou la prise en charge des enseignements par plusieurs maîtres, s'il régule ce dysfonctionnement majeur, ne peut qu'être considéré comme un moyen de substitution important et sans conteste bénéfique pour les élèves.

Les réponses des élèves, par les indications qu'elles donnent des pratiques d'enseignement, révèlent aussi que la polyvalence en actes est un ensemble de gestes personnels et individuels qui en font autant de polyvalences privées. Le rôle du maître est alors déterminant sur le travail des élèves pour conduire ou provoquer leur réelle réflexion sur ce qu'ils apprennent.

Les maîtres utilisent en effet des accessoires pédagogiques qui permettent en particulier de classer les traces écrites (chemises, classeurs, fiches de différentes couleurs). Ces accessoires qui distinguent a priori les activités constituent des indices, au même titre que l'affectation d'un maître à une activité ou à un ensemble, qui semblent généralement directement perçus par les élèves. Dans la dimension tacite de l'enseignement, les élèves repèrent les logiques d'organisation alors que les logiques de transmission-construction leur échappent.

Ces constats présentent des enjeux importants concernant les gestes professionnels des maîtres contribuant à donner du sens aux activités. La polyvalence pourrait en ce sens être construite autour des actions des maîtres permettant aux élèves de mettre en relation des activités progressivement identifiables par les ensembles définis dans le cadre des programmes. Ainsi la présence de plusieurs maîtres dans une classe pourrait être considérée comme contribuant à une segmentation artificielle des activités limitant les activités réflexives de catégorisation des élèves. L'intervention d'un seul maître favoriserait en revanche cette activité de différenciation à la condition de ne pas être masquée ou perturbée par des accessoires pédagogiques.

L'exercice de la polyvalence au quotidien en cycle 3

**G. Collonges
C. Poulette (et collaborateurs)**

IUFM de Lyon-Saint Etienne

1- Orientation de la recherche : la « polyvalence de fait »

Le terme « polyvalence » est généralement utilisé pour caractériser une position professionnelle (le « maître-polyvalent » chargé de tous les enseignements, par opposition au professeur de lycée « spécialisé ») en même temps que des exigences spécifiques à l'école primaire : la « polyvalence vraie » n'est pas seulement l'enseignement de contenus disciplinaires juxtaposés mais l'aptitude à créer la cohérence et le sens des apprentissages à travers lesquels les élèves construisent leurs savoirs (*cf.* Définition du rapport de l'IGEN, 1997).

Dans notre recherche, nous nous sommes efforcés de rester à distance de tout jugement sur ce que doit être la polyvalence des maîtres, pour nous intéresser aux pratiques de classe, en décrivant la façon dont les disciplines scolaires apparaissent, sont nommées et mises en jeu dans les différentes tâches proposées aux élèves. Ainsi, nous nous sommes tenus en deçà (ou au-delà) des discours généraux sur la polyvalence. Nous avons voulu voir sous quelle(s) forme(s) scolaire(s) les différents savoirs et/ou objets d'apprentissage sont présents dans l'école. On peut repérer ceux-ci dans les propos du maître, les interactions maître-élèves, la nature des tâches proposées, les procédures destinées à orienter le travail, les outils et supports sollicités, les modalités de « stockage » des contenus travaillés, l'organisation du travail scolaire, etc. Nous avons fait l'hypothèse que la polyvalence, telle qu'elle existe de fait, s'objectivait dans « l'économie » de la pratique scolaire au quotidien. S'engager dans un tel état des lieux exige de suspendre provisoirement son jugement (ce qui est difficile pour des chercheurs par ailleurs formateurs), de recueillir des données avec patience, sans construire des grilles d'observation *a priori*, triant entre ce qui serait essentiel ou accessoire, signifiant ou insignifiant, efficace ou inefficace, mais en disposant d'une liste ouverte de questions, autorisant les tâtonnements et susceptible d'évoluer.

Nous avons ciblé notre enquête sur le cycle III, niveau auquel les programmes font explicitement référence aux disciplines en tant que telles, et plus précisément sur le CM1, dans la perspective d'une éventuelle comparaison internationale ultérieure (c'est la dernière année d'école élémentaire dans certains pays d'Europe).

2- Les modalités de recueil des données

2-1 Observation du déroulement de classes

Au lieu de nous en tenir à des observations de séquences, nous avons choisi d'observer des journées en continu, dans 8 classes de maîtres volontaires expérimentés, de façon à prendre aussi en compte ce qui est généralement considéré comme « insignifiant » du point de vue des savoirs (les entrées et sorties de classe, les changements d'activité, la gestion matérielle et relationnelle du groupe, etc.). Nous sommes venus dans les mêmes classes à deux moments de l'année (décembre-janvier et mars-avril). Dans un premier temps, nous avons pris des notes en continu au fil de la journée, afin de

neutraliser au maximum le point de vue normatif ou prescriptif, induit par notre fonction de formateurs en IUFM. Après une analyse de ces premiers relevés, nous avons focalisé notre observation sur trois aspects :

- 1) les modalités de mise au travail des élèves,
- 2) les modalités et procédures selon lesquelles les activités sont proposées aux élèves (intitulés, étiquetages ou dénominations des activités utilisés ; supports de travail à disposition des élèves ; types d'aide ou de relance du maître en cours d'activité ; modalités de rappel d'un moment de classe à un autre, d'une activité à l'autre ; attentes et exigences explicitement formulées ; exemples de recoupements disciplinaires (par exemple, « on fait aussi de l'orthographe en géométrie »).
- 3) les modalités de clôture des activités.

2-2. L'analyse des traces écrites

Dans les huit classes visitées, mais aussi sur la base d'échantillons constitués par ailleurs, nous avons examiné des lots de cahiers ou classeurs d'écoliers. Nous avons fait l'hypothèse que les traces écrites, leurs modalités de stockage et d'archivage, permettraient d'approcher de façon pertinente (objectivée et objectivable) le traitement des différentes disciplines, leur identification et leur statut respectif, y compris aux yeux des élèves.

En test complémentaire, nous avons proposé divers documents scolaires aux élèves de trois classes de CM1, en leur demandant d'indiquer dans quels classeurs ou cahiers ils les rangeraient et de justifier leur choix par écrit. Il s'agit de documents « ambigus » (par exemple, la narration d'un combat au Moyen Age, suivie de dix questions de compréhension, que certains ont rangée dans la rubrique « histoire », d'autre dans la rubrique « lecture » ou « expression écrite »).

3- Les points d'arrivée de notre recherche

Nous nous en tiendrons à quelques points saillants en conclusion, même si de nombreuses données n'ont pu être encore totalement exploitées. L'interprétation d'ensemble devrait être nuancée et précisée par des validations supplémentaires.

3-1. La classe au quotidien : le travail autant que les disciplines

En même temps qu'il tient compte des contenus disciplinaires, l'effort des enseignants observés consiste aussi à construire un « habitus scolaire » : toutes les observations témoignent de la multiplicité des procédés par lesquels chacun tente de garantir la mise au travail des élèves. La priorité est de mettre en place des postures adéquates chez tous les élèves (et particulièrement chez ceux qui sont en difficulté), et ce « façonnage », sans arrêt repris, semble mobiliser les maîtres plus fortement que les contenus des savoirs eux-mêmes. De ce point de vue, poser la question de la polyvalence par l'entrée disciplinaire pourrait être une façon « secondaire » de parler du « primaire » et un certain nombre de malentendus pourraient en découler.

3-2. Une signalétique des tâches

Pour en revenir à la définition officielle de la polyvalence (multiplicité de disciplines assumées par un maître unique), les pratiques scolaires observées ne recourent qu'exceptionnellement à leur thématisation conceptuelle. Dans la plupart des cas, à cette amorce de conceptualisation des objets disciplinaires est préféré le recours à une « signalétique des tâches ». Les interventions orales du maître sont ainsi le moyen pour produire un tempo commun et un découpage linéaire du travail (« posez vos stylos », « il faut mettre les verbe au présent », « quelle méthode allez-vous choisir ? », etc.), qui permet de gérer la classe sans que les écarts entre élèves ne deviennent irréductibles.

3-3. Juxtaposition et hiérarchisation des enseignements

Dans la quasi totalité des cas observés, c'est une conception « additive » de la polyvalence qui semble à l'œuvre. Comme la liste des matières à enseigner s'allonge périodiquement, le pari serait impossible à tenir si on ne s'autorisait pas des « économies », en fonction de ce que l'institution et chaque maître

estiment être prioritaire. L'exercice de fait de la polyvalence, tel que nous l'avons observé, consacre une hiérarchie des disciplines. On a affaire à une polyvalence « à plusieurs vitesses » qui admet tacitement un centre et deux périphéries. Au centre (comme noyau dur de la polyvalence) le français et les mathématiques, disciplines au sens fort du terme, caractérisées par la fréquence des activités, leur stricte délimitation et compartimentage interne, une programmation systématisée, des contrôles multiples, des procédures standardisées. A la périphérie, un traitement des disciplines beaucoup plus « souple », une moindre fréquence des activités (voire, dans certains cas, une raréfaction), une plus grande porosité des frontières (on y tient compte des événements, des occasions et on y tolère une délimitation plus floue des domaines et des objets d'apprentissage). On accepte alors l'absence quasi générale de structuration interne des contenus, une programmation lacunaire, des contrôles intermittents (voire inexistant), c'est-à-dire, au bout du compte un faible degré de normativité. Ces caractéristiques semblent s'accroître lorsqu'on passe d'une première périphérie (histoire, géographie, sciences) à une deuxième périphérie (arts plastiques, musique). C'est sur ce dernier cercle que sont le plus facilement acceptées les formes de sous-traitance par les divers intervenants extérieurs). En définitive, les disciplines fondamentales sont celles qui ont pu être traduites dans les termes d'une pédagogie analytique, recourant massivement à des exercices sous guidage magistral.

3-4. Des tentatives d'approche réflexive

En opposition avec ce qui précède, on trouve à la marge (par exemple, en relation avec la mise en place des « études dirigées »), des tentatives récentes et fragiles pour demander aux élèves de conduire un travail réflexif sur les activités d'apprentissage, d'explicitier progressivement les normes internes des différents domaines disciplinaires. Ces tentatives semblent concerner davantage certains sortants récents de la formation initiale ou les maîtres d'application. Si des vérifications ultérieures confirmaient les indices apportés par notre échantillon, trop étroit pour être représentatif, cela pourrait témoigner des effets de la formation en IUFM et/ou d'une « secondarisation » en cours de l'école primaire.

Exercice de la polyvalence des maîtres de cycle 3 à travers leurs discours et les écrits des élèves en classe

M. Bouteiller
M. Dupire
P. Tavignot

IUFM de Rouen

Pour étudier les représentations de la polyvalence et les pratiques des maîtres, l'équipe de Rouen s'est intéressée au cycle 3. L'hypothèse de départ était que les traces écrites porteraient témoignage de la façon dont la polyvalence est pratiquée, qu'elles montreraient en particulier la prise en compte (ou non) de la mise en place des cycles (existence de nouveaux supports d'écrits, concernant l'élève, la classe ou le maître, liés à l'organisation des apprentissages sur les trois ans), enfin que les discours des maîtres sur leur représentation de la polyvalence pourraient être mis en regard de leurs pratiques.

1- Le recueil de données

Les résultats ont été obtenus à partir de trois sources d'enquête :

- un **questionnaire** détaillé sur la polyvalence (définition et description de son exercice dans la classe) qui a été envoyé aux instituteurs de 12 circonscriptions par le canal des conseillers pédagogiques, deux ans de suite. 85 questionnaires ont été remplis.
- l'**observations de pratiques** de classe, ce qui permettait de recenser les supports proposés aux élèves et les formes de gestion de ces écrits pilotés par les maîtres de cycle 3. Une liste répertoire avait été élaborée *a priori* concernant les types de supports (cahier, classeur, fichier, écran d'ordinateur, affichages, etc.), les types d'écrits (texte littéraire, documentaire, scientifique ou technique, tableau, dessin, grilles d'évaluation, de correction, résumés, exercices, etc.). On a cherché à repérer lesquels étaient présents dans les classes (et leur fréquence) en liaison avec les situations d'utilisation ou de production, et avec les compétences poursuivies dans chaque cas.
- des **entretiens** avec 18 maîtres travaillant dans des lieux contrastés socialement (14 F, 4 H ; 5 CE2, 6 CM1, 6 CM2, un cours multiple ; 6 instituteurs et 12 PE, dont 6 nouveaux et 6 « liste d'aptitude »). L'entretien mené après chaque observation portait en particulier sur les supports utilisés dans la séquence. En sus, trois maîtres (2 H et 1 F) volontaires et « chevronnés » ont accepté un entretien plus long sur l'exercice de la polyvalence en général et la production d'écrits dans la classe.

2- Les résultats

- La polyvalence à travers les réponses au questionnaire

Les références les plus fréquentes associent la polyvalence d'une part à la maîtrise de plusieurs disciplines, d'autre part à l'aptitude du maître à adapter aux différentes disciplines sa connaissance des enfants. La polyfonctionnalité (assumer plusieurs rôles auprès des élèves), le fait de se sentir apte à enseigner de la petite section au CM2 sont également évoqués. En conséquence, la conception de la

polyvalence est très liée à la représentation d'un enseignant unique, qui « passe sans problème d'une matière à l'autre », même si dans la réalité cette situation où les élèves n'ont à faire qu'à un seul adulte est devenue rare. La polyvalence est très centrée sur les compétences du maître, qui doit savoir assumer « tout » l'enseignement et « s'adapter » à toutes ses dimensions (classes hétérogènes, pédagogie différenciée). Les situations de « pédagogie globale » (classe de découverte, classe transplantée) sont de bonnes images de ce que peut avoir de spécifique le premier degré par contraste avec le secondaire.

Les disciplines « à risque » qui montrent les limites de cette polyvalence sont l'histoire, la géographie, les sciences et technologie, les langues étrangères et la maîtrise de « l'outil informatique ». Les maîtres pensent que la pratique de la polyvalence ne pose pas de problèmes en cycle 1 (« contenus moins savants, pas de découpages disciplinaires, emploi du temps souple ») alors qu'en cycle 3 « les matières sont plus indépendantes les unes des autres », « les enfants ont un très grand niveau d'exigence », « la polyvalence demande beaucoup d'organisation, du temps... ». L'interdisciplinarité (établir des liens entre disciplines sans privilégier l'une au détriment de l'autre) est une grande préoccupation des enseignants interrogés. Le français est considéré comme la discipline qui soutient le plus aisément l'exercice de la polyvalence (elle peut être associée à toutes les autres disciplines, en particulier l'histoire). Les échanges de service ou décroisements, le concours d'intervenants extérieurs sont jugés compatibles avec l'exercice de la polyvalence, à condition que les interventions soient coordonnées, même si certains pointent le risque de « dispersion des activités ».

Les trois difficultés majeures sont donc la difficulté à enseigner certaines disciplines, à construire une polyvalence d'équipe, à établir des liens entre les disciplines.

- Les supports et productions d'écrit des élèves

Les cahiers et feuilles photocopiées sont les supports privilégiés, en maths et français, liés à une forme de travail dominante : les exercices individuels. Le classeur prévaut pour l'histoire-géographie, les sciences et technologie, lié à d'autres types d'écrits (textes documentaires, tableaux, schémas, cartes..), textes donnés par le maître ou produits collectivement par la classe. Les écrits collectifs (affichages) sont rares ; on observe également très peu de « cahiers de cycle » ou de « cahiers de projets ».

3- Conclusions

- On constate un écart entre le discours produit sur la polyvalence, les nouvelles modalités de division du travail dans les écoles et les activités visibles à travers les traces écrites.
- La mise en place des cycles n'a pas produit de nouveaux supports et de nouvelles formes de travail sauf marginalement.
- Le travail d'équipe est plus un vœu qu'une réalité. La polyvalence, constitutive de l'identité professionnelle des enseignants, continue d'être identifiée à la compétence de chaque maître et non à celle d'un groupe.

L'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : extension de la polyvalence des maîtres ?

F. Cotty
C. Guillou
J.-Y. Ory
J.-P. Rivenc

D. Damey
A. Féderbe
C. Stéfaneli
C. Vendramini

IUFM de Bretagne - Quimper

J.-P. Dupouy
Université de Bretagne Occidentale

Dès septembre 1994, le « Nouveau Contrat pour l'école » prévoit une initiation aux langues vivantes pour tous les élèves du CE1, ce qui semble postuler que d'ores et déjà, la polyvalence du maître lui permet de la mettre en œuvre. A la rentrée de 1995, l'engouement des maîtres apparaît comme une confirmation. C'est avec l'hypothèse de cette redéfinition de la polyvalence et de son extension supposée que cette recherche a été menée par une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle, l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère étant considéré comme un révélateur des représentations que se font les maîtres d'un département donné, le Finistère, de la polyvalence et de leur identité professionnelle, au regard des attentes institutionnelles.

L'introduction de cette nouvelle matière pouvait constituer un révélateur privilégié pour les raisons suivantes :

- elle ne s'est pas réalisée de manière linéaire, ce qui a placé les maîtres dans des situations de tension et a pu les amener à réagir ;
- elle a été très médiatique, ce qui peut forcer les maîtres à se situer non seulement par rapport à la demande institutionnelle, mais aussi vis à vis des sollicitations du milieu (commune, parents d'élèves) ;
- c'est une nouvelle discipline à placer (au moment même où l'on passe parfois à la semaine à quatre jours), ce qui modifie la temporalité scolaire ;
- enfin, pour les maîtres, se pose le problème de s'approprier une nouvelle discipline avec des connaissances plus ou moins assurées.

L'hypothèse était que les maîtres s'exprimant sur l'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire tiendraient un discours, soit explicite, soit « en creux », sur la manière dont ils envisagent leur « polyvalence », dont ils conçoivent leur identité professionnelle.

Les constats ont été effectués au moyen de données recueillies à l'aide de questionnaires et d'entretiens effectués auprès de maîtres d'école du Finistère. L'analyse s'est exclusivement centrée sur les opinions des maîtres questionnés par écrit ou interviewés et a permis d'éclairer quelques facettes de la représentation de la polyvalence des maîtres au quotidien, et une certaine définition de leur identité professionnelle.

1- Représentations de la polyvalence

Si dans l'ensemble, le lexique utilisé, les propos, choix ou interrogations des enseignants interrogés n'ont pas été « masqués » par un discours convenu, leurs propos révèlent les effets des variations voire des contradictions de la commande. Il est nécessaire de rappeler que les attentes ministérielles ont oscillé tout au long des années 90 entre deux conceptions : l'initiation-apprentissage (1991, 1998) et l'initiation-sensibilisation (1995, 96, 97) ; de plus, en 1995, alors que cet enseignement doit être mis en œuvre par le maître de la classe dans le cadre de sa polyvalence, la tâche implique des compétences de spécialiste aussi bien dans le domaine linguistique que dans le domaine didactique et l'idée que le maître va pouvoir d'emblée « exploiter les relations avec les autres enseignements » confirme une représentation quelque peu idéalisée de la polyvalence.

Il apparaît que, depuis 1995, le caractère précipité de l'opération « langues vivantes » a constitué un bouleversement dans les habitudes des maîtres. Le sentiment d'urgence a, d'une part entraîné une plus grande ouverture des classes aux intervenants et, d'autre part, occasionné un fonctionnement accru d'échanges de services.

Le choix, dans les écoles visitées, de l'organisation prévue pour « placer » l'anglais constituait un indice de l'importance que les maîtres accordaient aux différentes disciplines. Le moment choisi pour ce nouvel enseignement, la durée des séquences et la place réservée aux autres matières ont apporté un éclairage intéressant sur la polyvalence des enseignants au quotidien. Dans une vie de classe réputée chargée, le « temps de l'anglais » semble s'être glissé sans trop d'accrocs, même si, paradoxalement, les enseignants ont des difficultés à expliquer sur quel temps ils « font l'anglais ».

Vivre la polyvalence, au quotidien, c'est entretenir un certain rapport avec les diverses matières que l'on doit enseigner et vivre cet « imaginaire » des disciplines dans l'expression de ses préférences, dans la vision qu'on exprime d'elles, dans la manière dont on se détermine par rapport à leur enseignement. Dans l'ensemble, les maîtres s'expriment plus facilement sur les matières préférées que sur les mal aimées. Mais plus ils s'estiment non polyvalents, et plus ils s'expriment sur les disciplines qu'ils n'aiment pas enseigner.

L'introduction de l'anglais a contraint les maîtres à adopter lors des séances en langue étrangère des procédés didactiques nouveaux, parfois empruntés à la Maternelle ou au CP. Cependant, les maîtres ne mentionnent pas de répercussion dans les autres matières. Ceci confirme que cette discipline ne permet pas plus qu'une autre d'« exploiter les relations avec les autres enseignements ».

La réserve affichée par rapport à la « polyvalence absolue » débouche sur l'idée d'une nécessaire spécialisation qui peut se justifier soit par le problème de la compétence des maîtres et de l'efficacité de leur enseignement, soit par leur goût et le plaisir qu'ils éprouvent à enseigner la matière qu'ils préfèrent. Il semble d'ailleurs que ce qu'ils désignent sous le terme de goût soit aussi en rapport avec le sentiment de maîtrise d'une discipline ; or la langue étrangère, de même que l'éducation musicale et l'EPS., semble être perçue comme un des obstacles les plus grands à la polyvalence, car ce sont les matières qui demandent ostensiblement d'autres compétences que la maîtrise du français.

2- Représentations de l'identité professionnelle

Les références diverses à l'école maternelle mettent en lumière la tension qui traverse l'école élémentaire située entre deux pôles : le monde de la maternelle, de l'enfance, du jeu, et d'autre part, le monde du collège, du sérieux. Le discours sur la spécificité de l'élémentaire, qui est un des éléments forts de la construction d'une identité professionnelle, est ainsi écartelé entre ces deux pôles ; cette tension crée la hiérarchie des matières : d'un côté les matières importantes, sérieuses mais scolaires, évaluées, notées et donc génératrices d'échec ; d'autre part les « matières non scolaires », ludiques, parce que non évaluées, comme la langue étrangère qui devient ainsi un des domaines où l'on peut rêver de réaliser l'égalité des chances des élèves.

Le fait de commencer au CE1 une langue étrangère équivaut à une révolution dans les mentalités et dans les faits : l'école élémentaire s'appropriant un domaine spécifique du collège. Mais on peut se demander si la pratique de l'évaluation ne fournit pas la plus problématique des évolutions en cours dans le premier degré, impliquant des compétences d'expert et une relation à l'élève en rupture avec les pratiques dominantes des années 70 et 80.

La loi d'orientation de 1989 marque une étape visible de la mutation du système éducatif français. Le gouvernement de l'époque y propose une « nouvelle politique » dont les enjeux ont justifié une importante revalorisation pour les enseignants (création du corps des professeurs des écoles et des IUFM). En 1994, le référentiel du professeur des écoles explicite les attentes du Ministère envers le nouveau corps enseignant et les instituts de formation, attentes qui traduisent des exigences nouvelles allant dans le sens d'une plus grande « professionnalisation ».

Notre étude éclaire les tensions de la période actuelle visibles aussi bien dans les propositions ministérielles que dans les réactions des maîtres et qui sont caractéristiques d'une période de mutation. La compétence à initier ses élèves à une langue étrangère est un bon exemple d'exigence nouvelle (non sans incidence sur l'image de l'enseignant du premier degré) posant le double problème de la construction d'une compétence disciplinaire et de la construction de la polyvalence.

L'habilitation à enseigner une langue étrangère au CM peut être ressentie comme une forme de reconnaissance pour des maîtres qui se sont beaucoup investis. Bénéficiant d'une image positive aux yeux de tous, élèves, collègues, parents, l'enseignant habilité a parfois le sentiment d'exercer « un métier à part ». L'enseignement des langues a en quelque sorte cristallisé des pôles : « pôle plaisir » pour le maître qui y trouve les avantages d'un espace de liberté, profitant des variations de la politique éducative pour se faire sa propre doctrine, acquérant une identité de spécialiste, « pôle souffrance » pour le maître confronté à une tâche trop complexe et contraint d'abandonner.

En conclusion, il est permis d'avancer que l'initiation des élèves à une langue étrangère ne constitue pas, *a priori*, une extension de la polyvalence. Le maître polyvalent, « capable d'initier ses élèves à une langue vivante, étrangère ou régionale », fait encore figure d'exception. D'ailleurs, 54% des maîtres finistériens interrogés pensent que le maître ne doit pas enseigner la langue étrangère. Les discours entendus ne donnent pas non plus le sentiment d'un renforcement de la polyvalence d'une équipe pédagogique.

Quant à la notion de polyvalence, il semble qu'elle puisse être comprise de trois manières :

- désigne-t-elle ce qui a trait à la "globalité" de l'enfant ? C'est ce que nous trouvons dans les cultures du primaire des années 70-80 ;
- désigne-t-elle ce qui tient au développement d'aptitudes générales, transversales, aux « connexions interdisciplinaires » que peut réaliser le maître ? Ce serait en partie le point de vue actuel ;
- ou la polyvalence ne suppose-t-elle pas la maîtrise de savoirs disciplinaires rigoureux par le maître, et donc sa capacité à évaluer les acquis de ceux-ci chez ses élèves ?

Echantillon

1) Questionnaire de maîtres en stage à l'IUFM

41 maîtres de CE1

88 maîtres de CE2

98 maîtres de CM

2) Questionnaire adressé par l'I.A.

1194 réponses, soit environ 1/3 des maîtres du département.

3) Questionnaire adressé aux PE2

- en 1998 (178 réponses) ; en 1999 (70 réponses).

4) 19 entretiens

11 maîtres habilités

8 maîtres non habilités

Effets de la formation et de la prise de fonction sur les représentations de la polyvalence des professeurs des écoles

D.Deviterne

E. Prairat

A. Rétornaz

N. Schmitt

***Groupe d'Etude des Conditions et
Processus d'Apprentissage et de Socialisation***

IUFM de Lorraine

1- Orientation générale de la recherche

Ce projet de recherche ne vise pas à faire un inventaire des pratiques mais se propose de mettre à jour et de comprendre l'évolution des représentations sociales des professeurs des écoles, en formation et débutants, à propos de la polyvalence.

Nous partons de l'idée que les représentations sociales que les professeurs des écoles se font de la polyvalence se structurent fortement et peut être de manière décisive durant les trois premières années : l'année de préparation du concours (PE1), l'année de professionnalisation proprement dite (PE2) et l'année de prise de fonction (PE3).

2- Objectifs de la recherche et choix méthodologiques

Sous le terme de polyvalence, il y a une diversité d'acceptions (ex : expertise multidisciplinaire, expertise dans la transmission des compétences transversales ...).

Dans ce champ pluriel, notre objectif est de mettre à jour les représentations sociales dominantes chez les enseignants débutants, à différents niveaux de leur itinéraire de formation (PE1, PE2, PE3).

Cette mise à jour doit permettre d'étudier l'évolution de ces conceptions au cours de ces 3 années initiales de « formation », en recherchant, par exemple, si elles évoluent dans le sens d'une intégration de la pluralité des aspects de la polyvalence ou, à l'inverse, dans le sens d'une réduction à quelque(s) aspect(s) dominant(s).

Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu la méthode du questionnaire. La conception de ce questionnaire s'efforce de laisser place à la diversité des « types » de questions, afin qu'il appelle des réponses aussi bien catégorielles (réponses qualitatives en termes de catégories) qu'ordonnées (réponses exprimant un ordre, un classement) ou même éventuellement métriques (réponses strictement quantitatives). Un autre principe a guidé l'élaboration de notre outil : celui du questionnement indirect. Le terme de polyvalence n'est en effet jamais directement utilisé, tant dans les consignes générales de présentation du questionnaire que dans la formulation des 8 questions qui le composent et qui portent sur différents aspects du métier : (1) aisance et difficulté dans l'enseignement des disciplines de l'école élémentaire ; (2) aisance et difficulté dans l'enseignement des domaines de l'école maternelle ; (3) les compétences majeures requises pour l'exercice du métier ; (4) l'importance des espaces de formation dans la construction des compétences de PE ; (5) les motivations pour entrer dans le métier ; (6) les demandes de formation pour affirmer sa

compétence de PE ou de futur PE ; (7) les changements dans la formation et l'exercice du métier ; (8) l'image du « maître idéal ».

3- Résultats et conclusions

3-1. Les effets de la formation (PE1, PE2) sur les représentations de la polyvalence des PE

En ce qui concerne l'école maternelle, on constate que, selon les domaines, les effets de la formation sur les représentations que s'en font les PE sont divers :

- peu d'effets dans les domaines comme « Vivre ensemble » ou « Langage oral, écrit » qu'ils perçoivent dès le départ positivement ou comme « Agir dans le monde » et « Activité graphique » qu'ils perçoivent dès le départ négativement ;
- renversement positif dans le domaine ayant trait aux instruments de l'activité intellectuelle « dénombrement, relations spatiales » et négatif dans le domaine d'activités « imaginer, sentir, créer »,

En ce qui concerne l'école élémentaire, la « pluridisciplinarité » requise du maître n'est pas sans susciter certaines inquiétudes chez les PE en formation, mais on peut dire qu'au total cet aspect de la polyvalence reste assez bien assumé. Les PE en formation sont attachés au principe d'un enseignement largement pluridisciplinaire et n'expriment de réticences marquées qu'à propos d'un nombre restreint de disciplines, souvent des disciplines minorées dans les pratiques de l'école même si elles ne le sont pas dans les discours de l'institution ou dans les programmes (langues vivantes, disciplines traditionnelles de la sensibilité : arts plastiques et musique, éducation physique et sportive et l'éducation civique). On peut penser qu'il est plus facile d'avouer une inappétence ou une incompetence quand il s'agit de disciplines « mineures ». L'évolution positive ou négative des représentations des PE dépend de la manière dont elles sont prises en charge en cours de formation.

A propos des disciplines instrumentales (mathématiques et français), les PE souhaitent fortement les enseigner. Cet avis est constant tout au long de la formation.

Quant aux autres disciplines (sciences, technologie, histoire et géographie), on constate que la compétence et l'appétence à enseigner sont fortement liées au cursus universitaire antérieur. L'effet formation est d'autant plus faible que l'effet cursus est déterminant.

La question des enjeux éducatifs de l'enseignement, parfaitement identifiés par les PE1 comme par les PE2 permet d'aborder deux aspects de la polyvalence non réductibles à la « pluridisciplinarité » : la « transdisciplinarité » et la « poly-fonctionnalité ». Avoir une visée éducative au-delà de la visée d'instruire, c'est en effet s'inscrire dans une optique « transdisciplinaire », au sens où l'apprentissage des attitudes concerne des compétences transversales qui dépassent tous les clivages disciplinaires. C'est aussi assumer, parmi les diverses « fonctions » du maître, celles qui correspondent à deux missions : instruire, certes, mais aussi éduquer.

De ce double point de vue, les PE interrogés ont compris les attentes de l'institution ; plusieurs de leurs réponses l'attestent. Ils se veulent « enseignants-éducateurs » et savent qu'ils ont affaire à des élèves, sans doute, mais aussi à des personnes. Le concept « d'enfant », qui renvoie à ces deux missions, est central dans leurs propos sur les motivations qui les animent ; il est également sous-jacent dans leurs représentations du maître idéal : un pédagogue, un éveilleur de désir, une personne responsable de la construction de l'estime de soi chez cette autre personne qu'est l'enfant.

La « poly-intervention », qui confronte les maîtres à diverses formes d'hétérogénéité des publics, est ressentie comme une difficulté majeure par les PE. Les craintes qu'elle suscite déjà chez les PE 1 sont encore aggravées chez les PE2. Elles se lisent à la fois dans les attentes d'approfondissements concernant la formation (spécificité de l'enseignement en maternelle ; des cours multiples) et dans les attentes de réformes concernant les conditions d'exercice du professorat des écoles (libre spécialisation demandée pour exercer auprès de publics réputés difficiles).

3-2. Les effets de la prise de fonction sur les représentations des PE

Concernant l'école maternelle.

Les représentations relatives à certains domaines ne sont affectées ni par la formation, ni par la prise de fonction. En effet, qu'il s'agisse des domaines « Découvrir le monde », « Langage oral, écrit » ou du domaine « Agir dans le monde », formation et prise de fonction ont peu d'effet sur les représentations des PE. Qu'ils soient d'emblée connotés positivement, ce qui est le cas des deux premiers domaines, ou négativement, ce qui est le cas du dernier, ils conservent cette même connotation à l'issue de la formation et après une première année d'exercice.

Pour d'autres domaines, comme ceux concernant les instruments de l'activité intellectuelle, regroupés sous le libellé « Dénombrement, relations spatiales » et la sensibilité « Imaginer, sentir, créer », les représentations ne sont pas affectées par la 1^{ère} année d'exercice, alors qu'elles le sont par les 2 années de formation. Le renversement positif (passage d'une représentation négative à une représentation positive) pour le premier domaine (instruments de l'activité intellectuelle) et négatif (passage d'une représentation positive à une représentation négative) pour le second domaine (sensibilité) est simplement confirmé au terme de la 1^{ère} année d'exercice.

Deux domaines enfin voient leur représentation s'inverser au cours de cette année de prise de fonction.

- « L'activité graphique », qui fait partie des domaines pour lesquels les PE en début et en fin de formation disent tout à la fois avoir peu d'appétence et peu de compétence, fait l'objet d'un renversement de tendance au cours de la 1^{ère} année d'exercice. Ce renversement est toutefois limité, puisque portant uniquement sur la compétence et non sur l'appétence. Autrement dit, si l'année d'exercice est susceptible de modifier le sentiment de compétence des PE concernant ce domaine, elle ne réussit pas cependant à éveiller leur motivation et à leur faire prendre conscience de l'importance de ce domaine.

- La représentation concernant le domaine d'activité « Vivre ensemble », représentation d'emblée positive et qui le reste au terme de la formation, se trouve inversée après une année d'exercice. Comme si le « terrain » faisait prendre conscience aux PE que ce domaine, dont les objectifs sont tout à la fois l'accueil, l'intégration et la socialisation du jeune enfant, est travaillé au travers d'activités les plus diverses et les plus éloignées en apparence de la fonction d'apprentissage et qu'il ne peut être abordé à partir d'un savoir didactique orienté vers des pratiques pédagogiques standardisées.

Concernant l'école élémentaire.

Plusieurs constats peuvent être faits :

- s'il est des disciplines où les jeunes professeurs des écoles se sentent compétents et souhaitent enseigner, c'est bien le français et les mathématiques. On peut même dire que la première année d'exercice amplifie la prééminence de ces deux disciplines. Cela ne signifie pas pour autant que les "PE3" souhaitent plus facilement abandonner les autres disciplines ; il n'y a pas à proprement parler, au terme de cette première année d'exercice, d'effet d'érosion professionnel,

- si l'envie d'être et de travailler avec de jeunes enfants est, pendant les années de formation, la première motivation pour entrer dans le métier, le fait d'avoir à enseigner plusieurs disciplines devient la motivation majeure au cours de la prise de fonction. Les professeurs des écoles se définissent plus volontiers comme des enseignants : « c'est en enseignant que l'on devient enseignant »,

- si la nature des compétences requises pour bien exercer son métier se teinte de pragmatisme, cela n'a pas d'incidence sur l'image du maître idéal qui reste celle d'un « éveilleur » et d'un pédagogue.

Concernant les différents changements qu'ils souhaiteraient proposer dans la formation ou l'exercice du métier, les PE opèrent des choix qui bougent peu dans leurs grandes lignes : ils revendiquent massivement de n'enseigner auprès de publics particuliers que par choix et après une formation spécifique, privilégient un exercice du métier à la fois plus spécialisé dans un cycle et plus collaboratif et partenarial au sein de l'école et entre écoles et sont peu nombreux à réclamer un enseignement disciplinaire.

Enfin, si les 2 années de formation conduisent les PE à minorer le recours aux échanges de services et aux interventions extérieures et à privilégier le travail d'équipe et de co-enseignement, l'année d'exercice semble avoir l'effet inverse. Le recours aux échanges de services et la sollicitation d'intervenants extérieurs sont, au terme de cette année, plus largement envisagés ; le terrain ayant, semble-t-il, provoqué une orientation des PE vers ce qu'on pourrait appeler une polyvalence d'équipe qui permettrait une plus grande "monovalence" des membres qui la composent.

La polyvalence dans la formation initiale Discours, représentations, pratiques

J. Herman-Bredel
V. Legros

IUFM du Limousin

A l'intérieur du champ très large proposé pour la recherche, nous avons choisi d'orienter nos travaux sur des objectifs spécifiques, centrés sur la formation initiale et visant à la fois les formés et les formateurs.

Posée comme allant de soi dans les textes officiels, la polyvalence soulève bien des interrogations, voire des polémiques ; la polysémie du terme en fait tantôt un objectif, tantôt une modalité de formation, tantôt un processus, tantôt un produit.

Faut-il former *à* la polyvalence, *par* la polyvalence, *pour* la polyvalence ?

Former des maîtres polyvalents implique-t-il des formateurs polyvalents ?

Y a-t-il, au sein de l'institut, des écarts entre les discours, les pratiques et les représentations à ce sujet ?

C'est à partir de ces interrogations préliminaires que notre équipe, pluricatégorielle, s'est constituée. Le groupe a organisé ses travaux selon deux axes et deux méthodologies distinctes, mais ayant un même objet : les représentations de la polyvalence à travers les écrits ou les propos des divers acteurs de la formation.

Trois objectifs en découlent :

- analyser les discours des formateurs et des formés (*entretiens et questionnaires*)
- analyser les références à la polyvalence dans une pratique évaluative
(*bulletins de visites aux professeurs stagiaires lors du stage en responsabilité*)
- envisager le réinvestissement des résultats de cette recherche dans la réflexion sur la formation dans notre institut.

Le bénéfice d'un état des lieux nous confrontant à la réalité, complété par l'analyse des données, devait induire une évolution du dispositif de formation et d'évaluation.

1- Les représentations des formés

A partir d'une enquête exploratoire fournissant un réseau sémantique, un questionnaire a été élaboré et proposé aux étudiants et stagiaires en février 1998, puis aux seuls stagiaires en juin de la même année. Ce questionnaire comprenait des questions fermées à choix multiples et des questions ouvertes essentiellement traitées lors de la deuxième passation.

Pour résumer les points forts de ces réponses – que l'on pourrait soupçonner de conformisme tant elles paraphrasent le questionnaire et restent théoriques ou convenues – la polyvalence y est déclarée comme « *une nécessité* », mais les raisons de cette nécessité sont peu explicitées, même si, ici ou là, on invoque des bénéfices, tant pour le maître que pour les élèves.

Ce maître, « *spécialiste des apprentissages* » dont il doit avoir « *une vision articulée* », doit faire preuve d'une « *multicompétence disciplinaire* » qui ne laisse pas de préoccuper les professeurs stagiaires, si l'on en juge par les résurgences fréquentes des signes d'inquiétude. L'inquiétude sur l'incomplétude des connaissances dans les champs disciplinaires abordés à l'école s'accompagne de

doutes quant aux compétences personnelles telles que « *l'énergie...la disponibilité...l'invention...* » ; le cursus universitaire lui même est vécu comme un frein à la polyvalence.

Cependant des enjeux sont perçus : la polyvalence permet de « *donner du sens aux apprentissages* » et d'assurer leur continuité, si le maître sait motiver ses élèves par des « *projets pluridisciplinaires* » pour « *relier...articuler les savoirs* ». On est proche du travail de « *reliance* » évoqué par Edgar Morin, pour qui « *la mission première de l'enseignement est d'apprendre à relier d'autant plus que, jusqu'à présent, on apprend trop à séparer. Il faut en même temps apprendre à problématiser* »¹.

Par ailleurs, on peut comprendre que, dans le contexte, les stagiaires soient plus sensibles aux qualités professionnelles que personnelles ; ces dernières obtiennent toujours des scores très faibles dans les questionnaires et n'apparaissent que sporadiquement, en particulier dans les questions ayant trait à la culture générale ; or « *être cultivé, c'est disposer d'un minimum de connaissances émanant d'origines extrêmement diverses, et être capable de les faire communiquer entre elles* »². De toute évidence, l'enjeu culturel n'est pas assumé à l'issue de la formation. Il reste aussi à mieux satisfaire les attentes des stagiaires en matière de travaux de groupes, d'échanges entre pairs et avec les différents formateurs.

2- Les représentations des formateurs

C'est sous la forme d'entretiens individuels, avec les professeurs et les maîtres formateurs, que quatre questions ont permis l'émergence des représentations de la polyvalence des formateurs de l'IUFM.

Il résulte de ces entretiens que, mis à part quelques points de vue voisins sur leur définition de la polyvalence, les discours vont rapidement se dissocier autour de deux logiques distinctes : pour les professeurs, la prégnance disciplinaire reste forte et les porte vers des conceptions minimalistes de la polyvalence, tandis que les maîtres formateurs se réfèrent majoritairement à leur fonctionnement pédagogique avec les élèves et avec les stagiaires.

Tous s'accordent pourtant à juger insuffisant le travail d'équipe à l'IUFM, à dénoncer le manque de temps pour s'y consacrer.

Pour les professeurs, les réserves exprimées s'appuient sur la connaissance savante pour émettre des critiques sévères ou faire preuve d'un scepticisme certain. Quelques-uns cependant discernent de possibles « *liens* », cherchent d'éventuelles intersections, évoquent leur propre pratique et fournissent des exemples qui sont autant de « *ponts* » vers une polyvalence externe à leur discipline, mais y ramenant. Les solutions esquissées demeurent référées au disciplinaire. Plus rares sont les exemples faisant état d'une polyvalence interne à la discipline – essentiellement à propos de la maîtrise de la langue. Pour la plupart, ils dissocient champ littéraire et champ scientifique, et semblent éprouver des difficultés à dépasser une pluridisciplinarité réduite aux juxtapositions, même s'ils évoquent leur « *poly-fonctionnalité* » et leur « *poly-intervention* » liées à leur statut de professeur-formateur.

Les maîtres formateurs, quant à eux, revendiquent leur polyvalence comme une spécificité du métier qui ne saurait être remise fondamentalement en question, même si des évolutions s'imposent. On notera une certaine parenté entre leurs discours et les réponses au questionnaire des professeurs stagiaires: la multicompétence disciplinaire génère les mêmes inquiétudes, mais chacun évoque le « *sens des apprentissages* » par « *la mise en synergie de toutes les disciplines* ».

Enfin, les maîtres formateurs souhaitent plus d'implication et plus de cohérence (de cohésion ?) quant à l'utilisation de leurs compétences dans les modules de formation, aux côtés des professeurs ; la place de la polyvalence y serait alors fonction de leur capacité de « *conscientisation* » pour mieux expliciter la polyvalence face à des stagiaires qui croient qu'elle ne s'acquiert que par l'expérience.

Dépasser ces positions antagonistes ne conduit ni à nier les disciplines, ni à figer la polyvalence dans le seul exercice de la pratique. « *Les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à*

¹ Edgar Morin *Entretiens* Nathan Nov.1995 Ed.Nathan 1996

² Edgar Morin *Itinérance* P.13 Arléa Mars 2000

*condition qu'elles gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons de solidarité ».*³

C'est dans la conjonction des compétences respectives que la polyvalence pourra s'actualiser et faire évoluer des représentations initiales encore trop simplificatrices d'une réalité complexe.

3- Une pratique évaluative

Le groupe a recentré son étude sur un échantillon de bulletins de visites relatifs aux trois périodes (R1-R2-R3) du stage en responsabilité. Les écrits relevés, pour chaque période et chaque cycle, ont été confrontés aux quatre catégories du référentiel de compétences de fin de formation initiale, pour déceler comment la pratique de la polyvalence du stagiaire apparaît ou transparaît dans les écrits des formateurs-visiteurs.

Ce bulletin présente un double enjeu : à la fois outil de formation et d'autoformation, mais aussi outil d'évaluation terminale. Il ne restitue, pour le lecteur, que des données écrites et ne fait donc pas état de toutes les remarques orales ; il en résulte un certain appauvrissement de la réalité formatrice.

Si l'on croise toutes les données : catégories du référentiel, rubriques constats/conseils, cycles de l'école primaire, périodes du stage en responsabilité, le relevé exhaustif des occurrences dans l'échantillon des visites étudié conduit à :

- les constats l'emportent sur les conseils et s'appliquent majoritairement aux situations et à la conduite de la classe ; ces aspects privilégiés sont sans doute justifiés par le contexte, mais on ne peut manquer de s'interroger sur l'absence totale -ou la rareté- de mentions dans certaines catégories du référentiel ayant un rapport direct avec la polyvalence. Est-ce à dire que les repères font défaut aux formateurs en la matière, ou que les stagiaires ne présentent pas suffisamment d'observables ? Le terme même de polyvalence n'est jamais employé.

Soulignons toutefois que, dans les bulletins – et c'est là leur limite majeure –, rien n'explique la référence directe aux compétences attendues en fin de formation ; ces références n'apparaissent que dans la fiche de synthèse destinée à la validation terminale. Peut-être faudra-t-il mieux reconstruire ces supports, communs aux différents formateurs et aux stagiaires.

- quant aux conseils, près de la moitié est dispensée au R3, alors qu'on pourrait supposer qu'ils seraient plus nécessaires dès la première période ; les PE2 seraient-ils plus réceptifs en fin de parcours, ce qui inciterait les formateurs à fournir en abondance des conseils en guise de compagnonnage dans l'exercice futur du métier ? Les seuls items pour lesquels les conseils l'emportent sur les constats concernent les savoirs didactiques, la mise en œuvre et la gestion de la classe, avec cependant des infléchissements selon les cycles. Ces conseils sont-ils hiérarchisés ?

Remarquons enfin que, globalement, aucun cycle n'est privilégié : tous domaines confondus et sur la durée des trois stages, les informations dispensées par les formateurs s'équilibrent dans l'ensemble. Une étude plus fine conduira à nuancer cette apparence égalitaire : l'analyse de situations d'apprentissage semble poser problème au cycle 2 qui reçoit en revanche de nombreux conseils quant à la relation pédagogique...Les formateurs semblent peu armés pour conseiller au cycle 1, sauf pour la gestion de la classe. Au total on relève 2 fois plus de constats que de conseils pour les cycles 1 et 2, et 30% de constats en plus au cycle 3.

- enfin, les remarques sont majoritairement centrées sur l'enseignant(e), beaucoup plus rarement sur les élèves ; la mise en cohérence des apprentissages de l'élève est peu évoquée, mais est-il aisé de discerner cela en une ou deux visites ? Le caractère ponctuel de ces visites, l'organisation de 'tandems' différents (PIUFM,EMF/CPC,IEN) ne permettent pas de saisir une quelconque progression dans l'exercice de la polyvalence, ni son efficacité auprès des élèves. L'ensemble reste lié au PE, à sa prestation plus qu'à ses missions.

³ Edgar Morin *Carrefour des Sciences* Actes du colloque du Comité national de la recherche scientifique *Interdisciplinarité* CNRS Paris 1990

L'analyse des bulletins de visites n'aboutit donc qu'à une prise en compte partielle de la polyvalence à partir d'indicateurs approchants - tels que les « *projets* » au sens large - qui pourraient être la traduction d'une réflexion menée autour des savoirs et de leur articulation. Pour autant, les écarts relevés entre ces écrits et les éléments du référentiel ne constituent pas nécessairement des incohérences ou des contradictions ; les renseignements fournis témoignent le plus souvent d'une intelligence de la réalité et l'on pourrait dire que, globalement, le bon sens l'emporte.

Dans la mosaïque de constats et conseils, quelles visions parcellisées peut avoir le stagiaire de l'objectif professionnel à atteindre ? L'unicité reste donc à construire par lui-même : « *pour se forger une identité professionnelle* », selon les termes même du référentiel, il devra consolider et enrichir ses compétences « *tout au long de sa carrière* » ; encore faut-il l'aider à s'engager sur ce chemin en discernant l'ordre des urgences ; une réflexion en formation de formateurs permettrait d'explicitier ces éléments fondamentaux, de dépasser l'implicite quant aux représentations de la polyvalence et de sa mise en œuvre, et par là de mieux répondre aux attentes des stagiaires et aux missions de l'IUFM.

4- Premier bilan

A travers l'analyse des données, le groupe a senti la nécessité de s'accorder sur une définition commune de la polyvalence ; cette définition est donc bien la résultante d'un souci collectif d'explicitation :

*« Devenir polyvalent, c'est **acquérir la capacité à traiter du complexe**, dans une approche systémique, pour **respecter la logique de construction de l'enfant**. La polyvalence suppose donc **SIMULTANEMENT** :*

5- la connaissance des enfants et des processus d'apprentissage,

6- la maîtrise didactique des différentes disciplines,

7- la gestion interactive des divers champs de connaissance et des compétences transversales qu'ils sollicitent.

La polyvalence est une dynamique dialectique entre :

8- la mise en cohérence des apprentissages des élèves

ET

9- le traitement didactique et l'articulation des savoirs. »

Il est clair que, pour nous, la polyvalence apparaît comme une finalité, une valeur, dont nous trouvons des indicateurs opérationnels dans le Référentiel de compétences de fin de formation initiale.

Basée sur le principe de non contradiction théorie/pratique, sur la cohérence didactique et la pertinence pédagogique, cette définition a guidé les premières modifications structurelles du plan de formation. Les évolutions entreprises répondent au troisième objectif énoncé pour notre recherche et visent essentiellement :

10- le renforcement de la dimension professionnelle dans les enseignements proposés ;

11- une meilleure lisibilité du plan, pour les formés, faisant apparaître des articulations fonctionnelles entre les différents modules ;

12- le développement du travail en équipe des formateurs, à partir de projets.

Ce travail de mise en adéquation des ambitions institutionnelles et des actes de formation ne peut être effectif que s'il est ancré dans la concertation et l'adhésion des divers acteurs.

Différents types de savoir en jeu dans l'activité professionnelle des enseignants

Une étude de cas

Sylvie COPPE
Christiane ROLET

IUFM de Lyon et UMR-GRIC, équipe COAST, Université Lyon 2

Gérard GUILLOT
IUFM de Lyon

Claude TISSERON
LIRDHIST, Université Lyon 1

1- Problématique

Nous cherchons à décrire et à analyser les pratiques professionnelles des professeurs afin de repérer et d'étudier les savoirs professionnels mis en jeu dans leur pratique quotidienne. A plus long terme, notre but est de donner des fondements théoriques à des pratiques de formation améliorant ainsi l'intégration et l'articulation de ces différents types de savoirs.

Nous nous inscrivons dans la recherche sur la polyvalence dans la mesure où nous considérons qu'un maître enseignant les mathématiques (ou bien le français, l'histoire-géographie, etc.) ne doit pas seulement posséder des savoirs dans la discipline enseignée et dans la didactique de la discipline enseignée, mais avoir également des savoirs d'ordre plus général.

Ces savoirs ont une écologie, se construisent et vivent dans certains lieux. Nous avons voulu repérer et étudier ces différents types de savoirs professionnels mis en jeu dans une pratique quotidienne, et nous avons tenté de déterminer, quand cela est possible, la nature et l'origine de ces savoirs, ainsi que les modalités de leur intégration et de leurs interactions.

Il s'agit d'une étude de type macroscopique visant à dégager des grands traits qui seront ensuite à développer de façon plus fine.

2- Cadre théorique

Une première étude théorique nous a donc permis de distinguer différents types de savoirs :

- des savoirs relevant des disciplines scolaires traditionnelles (pour notre étude, il s'agit plutôt des mathématiques) pour lesquelles il existe un savoir savant, dont le processus de transposition a été étudié, et qui donnent lieu, en général, à un programme explicite dans le cadre de la formation ;
- des savoirs relevant des didactiques de ces disciplines. Ils concernent l'enseignement et l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Ils ont été établis récemment et il en existe des textes de référence, ou bien ils sont issus de recherches en cours. Ces savoirs proviennent majoritairement de la formation dans les IUFM (pour les jeunes professeurs), et sont plutôt théoriques ;
- des savoirs faisant appel à d'autres disciplines telles que la philosophie, la psychologie, la sociologie, etc. Ils développent un discours et des savoir-faire sur la profession sans être centrés sur une discipline et les conditions de son exercice ;

- des savoirs ou savoir-faire qui, a priori, ne relèvent d'aucune discipline reconnue comme telle, et dont la transmission se fait soit par oral, soit par imitation et pour lesquels il n'existe pas ou peu d'écrits de référence. Nous incluons ici les idées, les croyances sur la façon d'enseigner et de se comporter avec les élèves, sur les apprentissages.

Nous avons choisi de regrouper ces deux derniers types sous le terme de « savoirs pédagogiques ».

En liaison avec cette étude théorique nous cherchons à retrouver l'expression de ces savoirs dans la pratique effective. Pour cela, nous utilisons le modèle théorique développé par Y. Chevallard (1996, 1997, 1998) à propos de « la fonction professorale », dans lequel il introduit les notions de tâches, techniques, technologies et théories. En considérant un enseignant dans sa pratique professionnelle, on peut identifier un certain nombre de tâches qu'il a à effectuer et/ou qu'il effectue. On peut faire l'hypothèse qu'il emploie pour cela un certain nombre de techniques plus ou moins conscientes et/ou explicites. On peut alors se demander s'il est capable de justifier ses actions, ses prises de décision par un discours technologique voire théorique. Nous cherchons à répertorier, à décrire et à qualifier ces différentes tâches, à mettre en évidence des techniques qui les spécifient et, éventuellement, des technologies correspondantes. Nous pensons que tous ces éléments sont l'expression des différentes connaissances des enseignants.

3- Méthodologie

Notre méthodologie de recherche consiste à faire des enregistrements vidéo de professeurs en situation d'enseignement dans une classe, puis, en visionnant le film avec eux, à avoir un entretien enregistré visant à faire expliciter ce qui s'est passé pendant la leçon. Nous interrogeons également le professeur sur sa préparation et sur les choix qu'il a fait avant la leçon. Nous décryptons les deux enregistrements audio et vidéo.

Nous avons filmé un jeune professeur des écoles à sa sortie de l'IUFM en 1997 dans une séance de mathématiques sur la division en classe de CE2 (petite ville rurale). Deux ans plus tard ce même enseignant est filmé dans différentes classes de CE1 et pour différentes disciplines dans une même classe: deux séances de mathématiques sur la multiplication dans des classes différentes, une séance de biologie et une séance de géographie dans ces mêmes CE1. L'un des CE1 est dans une école dite « difficile » (codée 1999/1), l'autre se trouve dans une petite ville rurale de la banlieue lyonnaise (codée 1999/2).

Nous avons plus particulièrement étudié, dans les séances de mathématiques, les techniques et les technologies associées aux tâches qui consistent à préparer la séance, à « donner le problème », à gérer les erreurs, à (faire) résoudre le problème, en cherchant à analyser l'intégration et l'articulation de savoirs de types différents.

Pour la tâche qui consiste à « planifier une intervention en mathématiques », nous avons analysé les fiches de préparation et les discours tenus par ce professeur à ce sujet. Nous montrons les différences entre les préparations en 1997 et en 1999, tant sur le plan de la réalisation (les fiches de préparation en elles-mêmes) que sur le plan de la conception : choix de manuels en fonction de leur valeur ou du public, précision de la description des activités proposées aux élèves, anticipation des procédures des élèves, anticipation de la gestion pédagogique etc. Nous montrons comment les préparations sont de plus en plus courtes et pour une large part non écrites, avec anticipation (mentale) de certaines erreurs mais pas toujours du traitement précis de ces erreurs.

Pour la tâche qui consiste à « donner le problème aux élèves », nous retrouvons entre 1997 et 1999/1 une permanence et un renforcement de l'emploi de certaines techniques : lecture multiple de l'énoncé (silencieuse, individuelle et collective), questionnement très fermé pour faire surgir les données utiles du problème, insistance sur certains mots, séparation entre le moment où l'on comprend le problème et celui où on agit. On peut même noter qu'en 1999/1, la lecture de l'exercice et sa résolution forment un continuum. Dans la classe 1999/2, l'enseignant n'emploie pas ces techniques dans la phase de « donnée du problème » (l'énoncé ne s'y prête pas), mais dit dans l'interview ne pas avoir été content de cette passation. Par contre il reprend ce type de technique au moment où il propose les exercices.

Pour la gestion des erreurs, nous montrons des techniques différentes selon que l'erreur est anticipée par l'enseignant ou pas (en fonction de ses propres connaissances mathématiques ou didactiques, du niveau de compréhension qu'il a des phénomènes en jeu), selon le public auquel il s'adresse, selon qu'il peut utiliser ou non, dans la progression prévue, l'erreur apparue. Dans le contexte plus difficile de la classe 1999/2, le traitement des erreurs revêt un caractère systématique et relève, après un constat détaillé, d'une institutionnalisation primitive. Dans les deux autres cas, le traitement des erreurs est plus varié.

En ce qui concerne la phase de résolution du problème, en 1997 (malgré une demande aux élèves de chercher individuellement) et en 1999/1, l'enseignant endosse très vite la responsabilité de la résolution : il mène de façon collective un questionnement inducteur et fermé, et écrit lui-même au tableau essais, erreurs et résultats. En 1999/2, il pose un problème aux élèves et les laisse chercher ; la résolution se fait par fermeture et détournement de la consigne et récupération de la « bonne réponse » d'un élève.

4- apports de cette étude de cas

En ce qui concerne la tâche consistant à « planifier les activités », nous avons donc montré des évolutions dans les techniques de préparation des séances. Il semble que ce professeur ait acquis des compétences qui lui permettent de préparer sa séance de façon moins explicite, mais suffisante pour la mener de façon satisfaisante selon son propre point de vue ; ses critères d'appréciation de la séance réfèrent essentiellement à la gestion de la classe et non aux apprentissages des élèves. Par contre, nous pouvons penser que ces techniques ne sont pas remises en cause et pas soutenues par des technologies.

Dans la tâche qui consiste à « donner le problème », dans la plupart des cas (l'exception étant la donnée du problème en 1999/2), l'enseignant a des techniques relativement installées, quasi routinières et la technologie qui leur est associée est composée soit d'arguments qui paraissent complètement naturels, qui ne sont pas remis en cause (et qui ne l'ont pas été notamment lors de la formation), soit d'arguments d'autorité comme le conseil de l'inspecteur. La difficulté ressentie en 1999/2 et le bilan tiré peut faire penser à une généralisation probable de ces techniques.

En ce qui concerne le traitement des erreurs, le discours tenu par l'enseignant nous amène à penser qu'il accorde lui beaucoup d'importance. IL connaît un certain nombre d'erreurs, il peut les prévoir et les repérer dans la classe. Il les traite soit de façon individuelle (en passant auprès de chaque élève), soit de façon collective en utilisant souvent un discours de type « méta ». Nous pensons qu'une partie de la théorie sous jacente (croyances) est que les élèves en difficulté doivent être très encadrés, que le maître doit traiter les erreurs de chacun en lui montrant qu'il a faux et en lui proposant la bonne procédure. Nous pouvons également faire l'hypothèse que cette tendance a été renforcée par la formation qui accorde une grande place à l'erreur.

De façon générale il nous semble, sur cette première étude de cas, que les savoirs disciplinaires et didactiques ne sont pas toujours réinterrogés par ce professeur. Sur le plan disciplinaire, il n'a pas de problème, il « se fait confiance » (même si, de fait, cela pose problème). Sur le plan didactique, il reste de la formation des savoirs « généraux », qui donnent un cadre large de pensée . Le savoir le plus ancré est le repérage et le traitement de certaines erreurs, ce qui rejoint aussi sa philosophie de l'éducation. Sur le plan pédagogique, le professeur observé a acquis, grâce à l'expérience et à des conseils de personnes du terrain, des techniques (non explicitées dans la préparation) permettant un bon déroulement de la classe ; la technologie associée est alors souvent relative à l'efficacité dans la conduite de classe. Par là même, nous pensons que cette expertise fait en quelque sorte écran à un réel questionnement sur les savoirs disciplinaires et didactiques, aussi bien dans les moments de planification que dans les moments de bilan.

Polyvalence et Action du professeur

G. Sensevy

D. Forest

E. Rubin

L. Salama

C. Salou

G. Turco

J.-M. Vigouroux

IUFM de Bretagne

1- Organisation de la recherche

Cette première partie s'attache à décrire les principales caractéristiques de la recherche, au plan du protocole et de la démarche méthodologique.

La recherche a reposé sur l'étude de 3 enseignants, choisis comme suit : 1 PE2, 2 MF (Maîtres Formateurs) qui enseignaient en CM2 (pour des raisons d'unicité et de compatibilité avec des recherches antérieures).

On a demandé à chacun des trois enseignants de produire 1 leçon en Mathématiques, et 1 leçon en Français.

Chaque enseignant produit chacune de ces leçons à partir d'une « trame » fournie par nous.

En Mathématiques, cette trame commune est constituée par le jeu « La Course à 20 » (Brousseau, 1998).

En Français, cette trame commune est constituée par le jeu « Logorallye » (Duchesne, Legay, 1994).

Chaque leçon s'insère dans le dispositif suivant :

- entretien ante-séance avec le professeur, sur la base d'un canevas d'entretien spécifiquement élaboré, questionnant sur la manière dont il pense organiser la séance.

- film vidéo de la séance.

- entretien post-séance avec le professeur, « à chaud » (c'est-à-dire dans un laps de temps après-séance n'excédant pas la journée). Cet entretien est mené *à l'aveugle*, c'est-à-dire par un chercheur qui n'a pas vu la séance, également sur la base d'un canevas d'entretien spécifique.

A cet entretien s'ajoutent deux entretiens (toujours à l'aveugle) avec des élèves « contrastés » au plan de leur réussite en mathématiques ou en Français.

- entretien post-séance différé (c'est-à-dire dans un laps de temps après séance supérieur à 1 mois).
- Cet entretien prend la forme pour le professeur d'une auto-confrontation avec sa propre prestation, sur la base du film vidéo et/ou de la transcription de la séance. Construit après l'analyse du corpus de la séance par l'équipe de recherche, cet entretien doit apporter un nouveau matériau empirique pour répondre aux questions issues de la première analyse.

Le travail d'analyse s'est donc globalement fondé sur une démarche à la fois expérimentale et clinique.

- *expérimentale*, dans le sens où nous n'avons pas observé le fonctionnement « ordinaire » des classes auxquelles nous avons accès. La proposition faite aux professeurs d'adapter les jeux proposés constituait nécessairement une « perturbation » du système didactique, voulue par nous, dans une perspective « phénoménoteknique », qui suppose qu'une manière fructueuse d'apprendre quelque chose sur un système consiste à tout d'abord le perturber.

- *clinique*, dans la mesure où nous avons tenté d'éviter ce qui nous paraissait pouvoir être un écrasement théorique de la pratique effective. L'analyse à laquelle nous avons procédé, si elle n'a certes pas refusé les concepts théoriques, ne les a utilisés qu'après un premier temps de suspension, où elle s'est faite la plus inductive possible, en langage commun. L'utilisation de catégories théoriques est donc intervenue dans un second temps, et nous sommes partis de l'idée selon laquelle la description minutieuse de la pratique pouvait (devait) obliger à les refondre.

2- Polyvalence et action du professeur : situation du problème

Cette seconde partie nous a permis de commencer à poser le cadre dans lequel nous voulions travailler. Nous avons donc successivement précisé les notions de *pluridisciplinarité* (la pratique de *plusieurs* disciplines, éventuellement centrées sur un même objet, d'*interdisciplinarité* (la mise en correspondance de disciplines distinctes, qu'on va interroger au plan des objets, des méthodes, des outils, qui peuvent leur être partiellement communs) et de *polyvalence* considérée du point de vue du professeur, et plus particulièrement sous l'aspect des gestes professionnels, des techniques didactiques, par lesquels le professeur initie et maintient la relation didactique.

Dans la perspective qui est la nôtre, l'étude de la polyvalence, au sens défini plus haut, s'est donc ramenée à la caractérisation de l'action du professeur, dans le cadre des corpus dont nous disposions, corpus dont nous avons d'ailleurs volontairement limité l'étude.

3- L'option retenue pour la recherche : une monographie située

Dans cette partie, nous avons en effet expliqué comment nous nous sommes efforcés de focaliser nos analyses sur l'un des professeurs enquêtés, les corpus relatifs aux deux autres professeurs pouvant alors être utilisés à fin de comparaison.

Notre recherche peut ainsi être considérée comme une monographie, au sens où les analyses ont été concentrées sur le travail d'un seul professeur en français et en mathématiques. Cette monographie est située, au sens où des éléments comparatifs ont pu à certains moments l'informer.

4- Des concepts pour l'analyse de l'action

Cette partie nous a permis de préciser la conception générale de l'action qui était la nôtre :

- d'abord en exposant certains obstacles qui nous paraissent susceptibles de fausser une épistémologie de l'action (obstacles structuraliste, rationaliste, non prise en compte de la nécessaire coupure épistémologique chercheur-professeur) ;
- ensuite en insistant sur l'intérêt d'une conception dispositionnelle de l'action, qui ne considère pas la disposition comme un mécanisme sous-jacent à celle-ci, mais comme le produit d'une adaptation au milieu dans une situation ;
- enfin en décrivant quelques concepts, issus de la didactique des mathématiques, qui nous ont servi d'outils pour la modélisation (contrat didactique : topogenèse et chronogenèse ; milieu et situation adidactique ; dévolution, institutionnalisation ; tâche, techniques).

5- Eléments empiriques et théoriques (Course à 20)

Cette partie a été consacrée à décrire les gestes professionnels (techniques produites afin d'initier ou de maintenir la relation didactique) déployés par le professeur enquêté dans sa gestion de la séance de mathématiques « Course à 20 ». La manière dont cette description s'est organisée était essentielle. Il s'agissait d'abord d'utiliser le langage commun pour caractériser au plus près les énoncés du professeur, le grain de cette description étant très petit (les énoncés professoraux étant segmentés en unités signifiantes, du point de vue du sens commun, de quelques mots seulement) ; les mêmes énoncés étaient ensuite interprétés au moyen d'un langage théorique fondés sur les catégories décrites plus haut.

Cette analyse étagée en deux plans, le plan du langage commun (la sémantique naturelle de l'action) et le plan du langage théorique, a finalement permis de dégager un essai de modélisation générique de l'action du professeur.

Ce proto-modèle s'est établi sur la base de trois niveaux de description :

a) Premier niveau de description. Le travail du professeur est référé à ce que nous avons appelé « *les structures de l'action dans la relation didactique* » : [définir / réguler / dévoluer / institutionnaliser] le travail dans la situation, la topogénèse et la chronogénèse.

b) Deuxième niveau de description. L'accomplissement de ces structures fonctionnelles peut se concevoir comme l'accomplissement de grands *types de tâches*, qui résultent de l'actualisation de ces fonctions dans les dimensions essentielles du travail humain : organisation de l'action dans le milieu, analyse de l'action (dialogique, stratégique), organisation de l'interaction, intégration des objets.

c) Troisième niveau de description. On peut également considérer l'action du professeur selon les *classes de techniques* que celui-ci met en oeuvre pour accomplir ces tâches. Nous avons montré la nécessité de trois grands types de techniques : des *techniques d'enseignement*, par lesquelles le professeur travaille directement le rapport aux objets de savoir des élèves ; des *techniques topogénétiques*, par lesquelles le professeur établit une partition donnée entre les tâches mises sous la responsabilité de l'élève et celles dont il est lui-même responsable ; des *techniques chronogénétiques*, par lesquelles il gère l'avancée du temps didactique dans la classe.

L'une des caractéristiques les plus importantes de cet essai de modélisation est sans doute constituée par le fait que les classes de techniques que nous venons de décrire ne sont jamais étanches les unes aux autres : dans l'action, sous la forme d'un énoncé donné accompagné le plus souvent d'éléments infra-verbaux signifiants, le professeur produit d'une manière quasi-indissociable des éléments de techniques *à la fois* d'enseignement, topogénétiques, et chronogénétiques. L'un des intérêts de notre démarche de modélisation nous semble ainsi résider dans le fait qu'elle permet de rendre compte, avec cette notion de *mixte technique*, de la fondamentale polyfonctionnalité des actes didactiques du professeur.

6- Éléments empiriques et théoriques (Logorallye)

Cette partie a été dévolue à l'étude de l'action du même professeur dans la séance « logorallye » en français. Cette analyse a été pour nous l'occasion de produire un travail d'interprétation de certains comportements énigmatiques de ce professeur. Ce travail nous a fourni l'occasion de mettre à l'épreuve la méthodologie utilisée, puisque l'interprétation construite l'a été à la fois sur le matériau de l'analyse des faits didactiques produits dans la classe, d'un premier entretien « à chaud » avec le professeur, et d'un second entretien différé, effectué sur la base de transcription de la séance, transcription lue préalablement par ce professeur.

Cette étude nous a permis de mettre en question le rapport action-intention, qui n'est pas la plupart du temps *causal*. Autrement dit, il n'y a pas, en général, d'*intention* du professeur qui *déciderait* de telle ou telle action. Il existe en revanche une pratique déterminée, passée, dont la situation présente favorise la réminiscence, et une technique, inhérente aux situations constitutives de cette pratique passée, qui s'applique : l'intention est dans la situation convoquée, elle est dans la technique (le schème, ou système de schèmes) qu'appelle cette situation.

Pour rendre compte de cette dimension selon nous essentielle de l'action, nous avons proposé la notion de *matrice pragmatique* (Sensevy, 1999) qu'on peut considérer comme un système de dispositions (schèmes), un système technique que la personne a incorporé au sein du système de situations que représente une pratique déterminée, matrice pragmatique dont l'activation (ou la non-activation) va reposer sur la perception d'un système de signes particulier que lui offre (ou non) la situation actuelle.

7- Éléments de synthèse

La septième et dernière partie, a été organisée en trois paragraphes.

Nous avons d'abord montré quelques uns des aspects transdidactiques que notre recherche a permis de cerner, en particulier :

- au plan des similitudes, le fait que quelle que soit la discipline, le travail du professeur est organisé en mixtes techniques, où les dimensions chronogénétiques et topogénétiques spécifient de manière décisive les arts pragmatiques par lesquels le professeur accomplit ses tâches d'enseignement ; la prise de conscience de la non-homogénéité temporelle du processus d'enseignement-apprentissage. Cela signifie qu'à certains moments-clés de ce processus, l'on rencontre ce que nous avons nommé des *bifurcations didactiques*, qui semblent engendrées par des nécessités liées aux contenus. Si nous parlons de bifurcation didactique, c'est pour désigner le fait que ces caractéristiques parfaitement spécifiques aux savoirs des disciplines vont produire des événements, des transformations dans le processus didactique, qui appelleront un traitement technique dont les moyens seront à la fois génériques (transdidactiques) et spécifiques (à un contenu).

- au plan des différences, où nous avons pu mettre en évidence comment des nécessités génériques (définir-désigner, topogénèse, trilogie des interactions didactiques, chronogénèse) se spécifient différemment selon la discipline.

Nous avons consacré le deuxième paragraphe de cette septième et dernière partie à une courte étude comparative du travail des trois professeurs étudiés sous les rubriques suivantes :

- l'expert et le novice, où nous avons montré comment les catégories théoriques définies ou redéfinies à l'occasion de cette recherche nous ont permis de comprendre les différences d'action (dans la construction de la topogénèse, dans la distinction but-activité, dans le rapport aux savoirs enseignés, dans la définition de la situation, dans le rapport au contrat didactique, dans l'étude de la situation proposée).

- le rapport à la discipline, où nous avons mené une analyse portant sur le rapport différencié à la discipline « français » pour les deux professeurs Maîtres-Formateurs, qui dégage la présence de deux rapports bien différents à la discipline. Pour synthétiser d'une manière un peu abrupte, un rapport « artiste » versus un rapport « professionnel de l'enseignement-apprentissage », qu'on pourrait compléter pour élargir la comparaison, par le rapport « formation », du PE2, ainsi désigné puisque le lien qu'il a établi à la discipline est essentiellement médié par le type de formation qu'il a reçu à l'IUFM. Cet aspect de l'enquête nous a permis également de mettre en question le postulat suivant lequel pour bien enseigner une discipline, il suffit de la connaître « de l'intérieur », d'en avoir une pratique privée.

L'exemple de l'un des professeurs étudiés montre que le rapport « vécu » à la discipline, peut être certainement conçu comme une condition nécessaire à un enseignement de (très) grande qualité ; toutefois il n'en constitue généralement pas une condition suffisante. Nous avancerons en effet qu'il faut pouvoir *didactiser* les éléments pertinents que ce rapport peut permettre de construire. On est donc confronté à un problème particulier de transposition didactique, puisqu'il s'agira ici de la *transposition didactique d'une pratique et de « l'épistémologie » de cette pratique*.

- l'étude exploratoire du comportement non-verbal des professeurs, notamment dans son aspect proxémique. Chacune des techniques recensée dans notre essai de modélisation peut donc être décrite comme une *émission de signes*, et celui qui enseigne comme un *professeur - sémaphore*, porteur de signes.

Le dernier paragraphe de cette septième partie nous a donné l'occasion d'exposer comment la recherche accomplie a pu nous conduire à penser la notion de polyvalence. L'un des enseignements principaux que nous en avons retenu nous semble résider dans la mise en évidence du *poids des situations* proposées aux élèves sur l'action professorale.

Nous ne sommes pas en présence de techniques didactiques passe-partout qui pourraient s'actualiser quelle que soit la situation d'apprentissage. Tout au contraire, on peut dire que la situation contraint d'une manière extrêmement prégnante le travail du professeur : on ne peut, par exemple, et pour reprendre une catégorie de notre modélisation, définir le travail dans la situation (et la topogénèse-chronogénèse associées) qu'à la condition où ce qui apparaît aux élèves de cette situation leur fait vraiment signe.

Si ce n'est pas le cas, alors même la plus grande technicité du professeur pourra ne pas se révéler suffisante.

La conception de la polyvalence que nous envisageons au terme de ce travail, et l'essai de définition que nous allons en produire, repose donc sur les idées suivantes : si l'on considère la polyvalence d'une manière concrète et immanente, au prisme du travail effectivement réalisé dans les classes, on doit admettre qu'elle se confond simplement avec l'exercice du métier.

Est alors polyvalent le professeur susceptible de se rendre *spécialiste de la non spécialité*.

Que signifie cette expression ?

Tout d'abord que le professeur doit pouvoir, quelle que soit la discipline, *concevoir* ou *reprendre* une situation donnée. Les deux termes ici présents pourraient d'ailleurs être associés (concevoir/reprendre) : concevoir une situation donnée se fait toujours, d'une certaine manière, en référence à d'autres situations, et utiliser une situation rencontrée dans un ouvrage (par exemple) suppose toujours la reprise, la recontextualisation personnelle, de cette situation.

Concevoir-reprendre, cela signifie que le professeur doit *s'approprier* la situation qu'il propose aux élèves. Pour cela, il devra identifier le *milieu* qui la fonde, en particulier la manière dont celui-ci va pourvoir en rétroactions (lesquelles ?) le travail des élèves.

L'expression *spécialiste de la non spécialité* réfère en particulier à cet aspect du travail didactique : il faut au professeur une disposition à l'étude, étude des situations qu'il propose aux élèves, étude qui nécessite la curiosité et l'esprit de recherche de celui qui s'initie à un savoir.

Il lui faudra ensuite, lorsqu'il aura avancé dans cette étude, faire l'analyse *a priori* de cette situation, c'est-à-dire simuler le plus précisément possible (notamment par l'action effective en position d'élève) la manière dont les élèves vont entrer dans la situation, y évoluer, et en sortir en ayant construit les connaissances qu'on veut leur voir acquérir.

Cette disposition à l'étude des situations, de la manière dont elles vont s'effectuer, de la manière dont elles *se sont* effectuées, dans l'analyse *a posteriori*, elle constituera selon nous sa *spécialité*, qui lui permettra d'aborder en *spécialiste des situations* les disciplines dont il n'est pas spécialiste.

Toute cette partie à la fois proactive (avant la séance), et rétroactive (après la séance), partie hors la classe, par laquelle le professeur s'approprie la situation et s'acculture toujours davantage à la discipline dont elle est issue, nous paraît essentielle.

Ici se pose évidemment la question de la qualité des situations. Il faudrait un grand renversement pour voir les situations telles qu'elles sont : des *oeuvres*, de qualité plus ou moins grande, dont la formation devrait sans doute davantage rendre familiers (pour les meilleures d'entre elles) les professeurs débutants (et les autres !), en même temps qu'elle pourrait mieux transmettre cette culture de la production, de l'étude, et de l'évaluation des situations. Seule cette familiarisation avec des situations disciplinaires nous paraît à même de franchir l'obstacle « disciplinaire » (propre au professeur familier de la discipline mais pas de sa didactisation), comme l'obstacle « pédagogique » (propre au professeur familier du processus d'enseignement mais insuffisamment averti de la spécification technique qu'exige une discipline).

A partir de l'instant où la situation aura été suffisamment pensée par le professeur, tant en elle-même que dans la prédiction de son effectuation, le travail dans la classe pourra s'exercer, dans la production de ces techniques que nous avons tenté de décrire, et dont l'efficacité nous paraît reliée de façon décisive à la *maîtrise situationnelle* dont le professeur est capable. Il faut comprendre que ces techniques répondent pour la plupart à des contraintes génériques du processus didactique, mais qu'elles ne prennent leur sens et leur efficacité que dans leur contextualisation spécifique à la discipline concernée.

Une définition de la polyvalence qui reprenne ces quelques considérations serait donc la suivante.

La polyvalence réfère à la disposition, quelle que soit la discipline :

- à concevoir ou reprendre, pour se l'approprier, une *situation*

- à identifier le *milieu* qui la fonde

- à produire les *techniques didactiques* convenablement spécifiées, qui vont permettre, grâce à l'aménagement du rapport des élèves à cette situation, la construction des connaissances qu'elle contient.

Elle est fondée sur la disposition à *l'étude* des situations, des éléments disciplinaires qui en spécifient la nature, et sur la maîtrise des techniques d'analyse *a priori*, et d'analyse *a posteriori*.

Brousseau, G. (1998), *Théorie des Situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Duchesne & Legay (1994) *La petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.

Sensevy, G. (1999) *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*, Sous presse, Interactions didactiques, Collection Didactique comparée, Genève.