



HAL
open science

La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents de l'école primaire : une approche par l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants

Anne Glaudel, Thierry Philippot

► To cite this version:

Anne Glaudel, Thierry Philippot. La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents de l'école primaire : une approche par l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants. *Éduquer/Former*, 2013, 45, pp.13-33. hal-04232225

HAL Id: hal-04232225

<https://hal.science/hal-04232225>

Submitted on 8 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

buent à la compréhension des processus d'entrée dans le métier des enseignants et invite à investiguer un problème spécifique à la formation des enseignants du premier degré, celui de l'ampleur et de la diversité des contenus disciplinaires et didactiques que les maîtres polyvalents ont à maîtriser (Martinand, Reuter et Lebeaume, 2007).

Dans cette perspective, nous cherchons à décrire et comprendre la construction effective de la professionnalité des enseignants polyvalents de l'école primaire dans sa dimension didactique. À partir d'un cadre de référence qui intègre à la didactique disciplinaire les apports de l'analyse du travail enseignant, nous analysons l'activité didactique d'enseignants débutants déployée dans le cadre de l'enseignement de deux disciplines scolaires : l'histoire et la géographie. Plus précisément, nous cherchons à comprendre comment les enseignants polyvalents du premier degré s'approprient et font face à leur tâche d'enseignement d'une discipline scolaire alors qu'ils n'en sont pas « spécialistes », et ainsi comment s'élabore leur professionnalité.¹

La polyvalence des maîtres de l'école primaire

La « polyvalence », une notion polysémique

La polyvalence des maîtres en France est une construction historique qui a conduit le maître unique de la classe à enseigner, non seulement les disciplines fondamentales du « lire, écrire, compter », mais aussi toutes les autres disciplines progressivement agrégées aux programmes de l'école primaire. Initialement dictée par les contraintes de la géographie scolaire, elle a sans cesse été affirmée par l'institution depuis les années 1970 et revendiquée comme un marqueur de leur identité professionnelle par les enseignants du premier degré (Prairat et Retornaz, 2002). On peut considérer que cette polyvalence est une construction conceptuelle qui a contribué à distinguer la spécificité de l'enseignement du premier degré par rapport au second degré lorsque les ordres d'enseignement ont été unifiés au cours des années 1980 (Philippot, 2008).

1. Cette étude a été menée dans le cadre d'une recherche en cours du *Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants* sur les organisateurs de l'activité des professeurs des écoles novices confrontés à l'enseignement de toutes les disciplines en cycle 3, recherche soutenue par le *Pôle Nord Est des IUFM*.

Cependant, cette notion reste extrêmement polysémique dans les discours institutionnels et professionnels ; Prairat et Retornaz (2002) y distinguent cinq acceptions de la polyvalence. Au sens le plus courant, la polyvalence est la « pluridisciplinarité », la maîtrise de l'ensemble des disciplines à enseigner, souvent entendue comme une « esquisse de plurispécialisation ». Au-delà de la juxtaposition des disciplines, la polyvalence revêt le sens d'« interdisciplinarité », par la maîtrise de connexions ou de véritables articulations entre les disciplines, ou bien le sens de « transdisciplinarité », dans lequel les apprentissages disciplinaires sont minorés au service du développement de compétences transversales des élèves. Par ailleurs, le terme « polyvalence » est utilisé pour caractériser d'autres dimensions du métier d'enseignant du premier degré et prend le sens de « polyfonctionnalité », renvoyant à la diversité des fonctions du maître (fonctions d'enseignement, d'éducation, de travail en équipe, avec les parents ou des partenaires extérieurs) ou encore le sens de « polyintervention » dans des niveaux de classes divers (de l'école maternelle à l'école élémentaire) et dans des contextes géographiques et sociaux variés.

Cette polysémie du terme nous conduit à interroger le sens que les enseignants débutants de l'école primaire donnent à leur professionnalité d'enseignants polyvalents. Conçoivent-ils leur activité d'enseignement comme la mise en œuvre d'une pluridisciplinarité ou comme celle d'une transdisciplinarité ?

La polyvalence, entre discours et réalité

La polyvalence des maîtres du primaire en France est un paradoxe : elle fait l'objet d'un fort attachement de la part des enseignants du premier degré tout en étant perçue comme difficile à mettre en œuvre (Prairat et Retornaz, 2002 ; Baillat et Espinoza, 2006). L'attachement des enseignants du premier degré à la polyvalence tient au fait qu'elle est perçue comme favorable au développement du jeune élève qui peut être appréhendé dans sa globalité par le maître unique et comme favorable à l'établissement de « ponts entre les disciplines » (Baillat et Espinoza, 2006). Pourtant, au-delà des discours d'adhésion à la polyvalence, se manifeste dans les pratiques une distance importante entre la « polyvalence formelle » et la « polyvalence réelle » (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001). En effet, alors que le travail tel qu'il est

prescrit aux professeurs des écoles prévoit l'enseignement de toutes les disciplines scolaires par un maître unique, les pratiques déclarées, comme les pratiques réelles, traduisent diverses formes de réduction de la polyvalence : échanges de services, recours à des intervenants extérieurs ou faible volume d'heures d'enseignement de certaines disciplines scolaires. De plus, le rapport des enseignants polyvalents aux différentes disciplines scolaires s'avère complexe (Nicolot et Philippot, 2009). Les enseignants du premier degré expriment souvent le sentiment de n'être pas compétents pour enseigner toutes les disciplines scolaires (Baillat et Espinoza, 2006). Quand ils ont suivi une formation universitaire dans une discipline à enseigner, ils estiment que les connaissances académiques de haut niveau sont peu mobilisables dans le cadre de l'enseignement de l'école primaire (Baillat et Espinoza, 2009). Inversement, les enseignants du premier degré valorisent fortement des apprentissages dits « transversaux » et considèrent que l'objectif principal de l'école primaire est de contribuer au développement de « compétences intellectuelles générales » des élèves plus que de transmettre des connaissances disciplinaires (Baillat, 2003). Ainsi, l'analyse de pratiques ordinaires d'enseignants de cycle 3 a conduit à caractériser un « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000) des enseignants polyvalents de l'école primaire marqué par l'importance accordée à la mise en activité des élèves, à leur motivation et au maintien d'une dynamique de classe, et par la difficile prise en compte des spécificités disciplinaires (Philippot, 2008).

Les enseignants polyvalents face à l'histoire et à la géographie

Dans le contexte de la polyvalence, l'histoire et la géographie sont des disciplines valorisées à l'école primaire. Cela se traduit par le fait qu'elles font l'objet d'un temps d'enseignement régulier (Baillat, 2001 ; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) et que, contrairement à des disciplines comme les arts visuels ou la musique, elles sont moins déléguées à d'autres enseignants par le maître titulaire de la classe. Cependant, les recherches sur les pratiques réelles mettent en évidence des rapports contrastés aux savoirs disciplinaires (Nicolot et Philippot, 2009) et le caractère très composite de ces disciplines enseignées. Les savoirs scolaires du premier degré en histoire et en géographie sont dominés par les contenus factuels qui relèvent fréquemment du sens commun et qui offrent très rarement l'occasion

aux élèves de commencer à construire des concepts et de s'appropriier des problématiques adaptées à leur âge. Les élèves sont rarement mis en situation d'élaborer un travail intellectuel complexe; dans les séances observées comme dans les discours des enseignants sur leurs pratiques, l'activité des élèves consiste principalement à répondre à des questions qui induisent une prise d'information ponctuelle dans les documents (Audigier, 2000). En histoire dominant l'identification des documents et le prélèvement d'informations dans les textes ou les images (Audigier, 1999b) et en géographie dominant les « localisations-nominations », qui consistent à situer et à nommer des lieux sur des cartes (Audigier, 1999a; Philippot, 2008). Les pratiques d'enseignement observées relèvent d'un modèle pédagogique dominant dans lequel l'histoire et la géographie sont « dans les documents » qu'il convient de lire pour accéder à la connaissance du passé ou de l'espace mais qui ne font que rarement l'objet d'un véritable travail d'interprétation (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004).

Les enseignants polyvalents ont fréquemment un sentiment d'insécurité face à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, considérant leur formation comme insuffisante et les textes officiels comme inaptes à inspirer l'enseignement (Audigier, 1999b). Ce sentiment d'insécurité peut expliquer en partie la mise à l'écart des savoirs de formation initiale qui n'ont pas été réellement incorporés. Face à la difficile maîtrise de ces disciplines, les enseignants polyvalents cherchent l'aide de ressources telles que les manuels scolaires. Or ces médiateurs proposent un modèle souvent « très appauvri » (Audigier, 2000) : les questions associées aux documents n'induisent qu'une prise d'information ponctuelle, les pages méthodologiques sur la production de texte ne proposent que la mise par écrit de suites d'informations et omettent la réflexion sur le rôle des acteurs ou sur les relations de causalité. Par ailleurs, les pratiques semblent être marquées par des effets d'héritage mal maîtrisés; ainsi la période de « l'éveil »² semble avoir un impact toujours vif sur la valorisation de l'utilisation du milieu local et de certaines formes de mise en

2. En 1969, l'instauration du « Tiers temps pédagogique » dans les écoles élémentaires, soit un tiers du temps consacré aux « disciplines d'éveil » et à l'éducation physique, favorise la diffusion en milieu scolaire d'une « pédagogie de l'Eveil » valorisant l'activité des élèves dans leur milieu environnant en histoire, géographie et sciences.

activité des élèves, qualifiées de « recherche » ou d'« enquête », mais qui relèvent rarement d'un réel travail d'analyse historique et géographique (Audigier, 1999b).

Un cadre de référence alliant didactique des disciplines et analyse du travail

Pour tenter de décrire et comprendre les processus par lesquels se construit, dans le contexte de la polyvalence, la professionnalité des enseignants débutants, nous mobilisons un cadre de référence élaboré à partir des apports de la didactique de l'histoire et de la géographie et de ceux issus de l'analyse du travail enseignant.

La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie s'est développée dans un rapport étroit à l'épistémologie des sciences homonymes et a interrogé de manière centrale les objets d'enseignement (savoirs et savoir-faire) et le renouvellement des disciplines scolaires. Ce cadre didactique nous conduit à interroger les savoirs et les pratiques à partir des concepts et les démarches compréhensives des sciences homonymes et en termes de pratiques discursives propres à ces disciplines, en particulier de pratiques narratives (Audigier, 2000) et interprétatives (Veziar, 2007).

Cependant, les recherches menées en didactique de l'histoire et de la géographie font peu de place à la subjectivité du travail enseignant et à la singularité de son activité, « *la manière dont un acteur s'approprie la tâche et l'effectue* » (Leplat, 1997). Pour faire droit à l'enseignant en tant que sujet agissant dans une situation d'enseignement-apprentissage et ainsi progresser dans la compréhension du travail de l'enseignant nous choisissons de centrer notre analyse sur l'enseignant en tant que sujet de l'activité. Nous considérons alors que l'« activité didactique » est la part de l'activité enseignante tournée vers l'appropriation par les élèves de savoirs et savoir-faire disciplinaires spécifiques. Comme toute activité professionnelle, cette activité didactique, certes singulière, n'est pas indépendante d'une dimension collective de l'activité et s'inscrit dans un « genre social du métier » ou « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000), les façons de voir et d'agir considérées comme justes dans le groupe de pairs à un moment donné et qui constituent les formes sociales de référence pour l'activité professionnelle du sujet. L'inscription dans le genre professionnel est un processus marquant de

l'activité des enseignants débutants qui ont tendance à « *rechercher le genre* » (Vinatier, 2009), à la fois pour puiser dans le genre « *un moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir comment agir* » (Clot et Faïta, 2000, p. 13) et l'espace de leur « appartenance à un groupe » (Ibid., p. 14). Toutefois, dans son travail chaque sujet s'affranchit du genre professionnel en élaborant son « style individuel » qui est « *un travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action* » (Clot, Faïta, et al., 2000, p. 3). Ainsi, le style individuel ne s'oppose pas au genre, il participe du genre qu'il actualise et qu'il contribue à faire évoluer.

De plus, compte tenu du caractère fondamentalement interactionnel de l'activité didactique de l'enseignant qui peut être considérée comme une « co-activité » favorisant l'activité de l'apprenant (Pastré, 2007) nous avons choisi d'intégrer à notre perspective didactique le « modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009). Ce modèle d'analyse de l'agir enseignant dans les situations didactiques met en évidence une organisation systémique de l'activité enseignante reposant sur des « préoccupations didactiques » et quatre « préoccupations interactionnelles » : le pilotage des tâches, le maintien de l'atmosphère, le tissage, et l'étayage. Il permet de ne pas centrer la caractérisation de l'activité didactique uniquement sur les savoirs et les pratiques disciplinaires et constitue pour notre étude une grille d'analyse du développement de l'activité enseignante.

C'est dans ce cadre et à partir de l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants que nous tentons de caractériser la professionnalité en construction de ces derniers et d'apporter quelques éléments de compréhension de ce qui se joue à ce moment de leur carrière professionnelle.

L'étude de l'activité didactique de trois professeurs des écoles néo-titulaires

Notre travail de recherche s'appuie, pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, sur trois études de cas portant sur l'activité de professeurs des écoles néo-titulaires³ qui enseignaient

3. Ces enseignants seront identifiés dans l'article à l'aide de pseudonymes: Mylène, Rino et Sophie.

l'histoire ou la géographie dans une classe de cycle 3 au cours de leur première année de plein exercice. Ces enseignants débutants exerçaient dans des contextes variés, deux d'entre eux avaient des postes fractionnés et n'avaient en charge qu'une journée par semaine la classe de cycle 3 dans laquelle ils enseignaient l'histoire ou la géographie, le troisième exerçait à temps complet dans une classe de cycle 3 à trois niveaux (CE2 - CM1 - CM2). Ces enseignants débutants avaient des expériences variées de l'enseignement du fait que deux d'entre eux avaient exercé une année complète au titre de la liste complémentaire du concours avant leur année de formation initiale en IUFM et étaient ainsi dans leur troisième année d'exercice de l'enseignement. Dans les trois cas les classes concernées par l'enseignement de l'histoire ou de la géographie étaient perçues comme ne posant pas de problèmes relationnels importants.

Le protocole de recueil de données a été organisé autour de deux entretiens successifs avec chaque enseignant. Conduits hors de la classe, ces entretiens avaient pour finalité de recueillir des traces verbales de l'activité « réelle » des enseignants et du développement de cette activité au cours de la première année de plein exercice. Au mois de janvier, nous avons mené un entretien par « instruction au sosie » (IS).⁴ Cette situation dialogique, interpersonnelle, est une méthode « indirecte » d'accès à l'activité par laquelle le sujet se regarde avec les yeux d'un autre pour accéder à son activité ou au développement de son activité (Clot, 2008). Dans le cadre de cette étude, le protocole de l'instruction au sosie a fait l'objet de quelques ajustements. L'amorce de l'instruction a été reformulée de manière à tenter d'accéder spécifiquement à l'activité didactique des enseignants : « *imagine qu'à partir de demain je te remplace dans cette classe pour enseigner l'histoire et la géographie; tu vas me dire tout ce que tu as à me dire pour que je sache ce que je dois penser, prévoir et faire pour que personne ne se rende compte de la substitution* ». Le protocole et le principe de l'adresse à la deuxième personne du singulier ont été systématiquement présentés, mais les instructions au sosie ont été conduites sans imposer la formulation en « tu » lorsque cette formulation était vécue comme difficile pour le néo-titulaire interviewé. Il n'a pas été demandé aux professeurs néo-titulaires de « remarques

4. Les extraits des instructions au sosie seront codés « IS » dans la suite de l'article.

écrites après coup » (Clot, 2008). Le retour sur le contenu des instructions au sosie a été réalisé dans le cadre d'un second entretien⁵, conduit en fin d'année scolaire. Celui-ci a été construit comme un entretien de confrontation au script de l'instruction au sosie centré sur le commentaire d'extraits pour lesquels le néo-titulaire percevait que son activité avait changé au cours de l'année, puis d'extraits sélectionnés par le chercheur afin de permettre une analyse comparative du développement de l'activité des trois enseignants. Les six entretiens ont été transcrits verbatim et ont fait l'objet d'une analyse de contenu réalisée à partir d'une grille d'analyse commune. C'est de ce corpus et de ces analyses que nous tirons les résultats présentés ci-dessous.

Une professionnalité en tension entre « pluridisciplinarité » et « transdisciplinarité »

L'analyse et l'interprétation de nos données à partir du cadre de référence de la didactique disciplinaire confirment la distance entre l'activité didactique des enseignants polyvalents et les concepts, les démarches compréhensives des sciences homonymes ou les pratiques discursives propres à l'histoire et à la géographie. Cependant, notre méthodologie de recherche et le modèle d'analyse du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009) nous ont permis de porter un éclairage différent sur les caractéristiques de l'activité didactique des enseignants polyvalents. Alors que les recherches appuyées sur des observations de séances d'enseignement mettent en évidence la prégnance de la gestion de classe, en particulier chez les débutants, le pilotage et le maintien de l'atmosphère ne sont pas dominants dans notre corpus. Notre analyse du développement de l'activité didactique au cours de la première année de plein exercice professionnel, met en évidence que l'étayage est une préoccupation émergente et que le tissage est un geste professionnel central, sans doute caractéristique du genre professionnel des enseignants du premier degré. Ainsi, notre analyse de l'activité didactique « réelle » des enseignants du premier degré révèle que la professionnalité des enseignants débutants se construit en tension entre deux dimensions majeures de la polyvalence : la « pluridisciplinarité » qui tend vers un

5. Les extraits des seconds entretiens seront codés « SE » dans la suite de l'article.

idéal de plurispécialisation dans les différentes disciplines à enseigner et la « transdisciplinarité » qui valorise fortement des apprentissages transversaux et des pratiques d'ouverture de la discipline au-delà de la sphère scolaire.

La « plurispécialisation » comme horizon de l'activité didactique au cycle 3

Alors que plusieurs recherches sur l'activité des enseignants du premier degré mettent en évidence la prégnance de la « gestion de classe » dans l'activité des débutants (Saujat, 2004) comme dans les pratiques ordinaires (Philippot et Baillat, 2009), l'analyse de contenu des instructions au sosie révèle assez peu de traces de pilotage des tâches hormis pour l'enseignante qui fait face à la gestion d'une classe à trois niveaux. Sans doute est-ce un effet du recueil de données par instruction au sosie qui constitue une situation dialogique qui met à distance cette part de l'activité enseignante tout en favorisant l'accès à d'autres dimensions, souvent implicites, de l'activité didactique. Nous faisons également l'hypothèse que pour ces enseignants néo-titulaires l'expérience professionnelle acquise favorise la prise de distance avec le pilotage des tâches et le développement d'une activité didactique centrée sur des spécificités disciplinaires et marquée par le développement des préoccupations d'étayage et de tissage.

L'analyse didactique de nos données révèle que les trois enseignants débutants interrogés vivent la polyvalence comme une « pluridisciplinarité » tendant vers une « plurispécialisation » du maître qui doit maîtriser les différentes disciplines scolaires et leurs spécificités didactiques, tout particulièrement pour l'enseignement au cycle 3. Cette tendance à la plurispécialisation se manifeste dans l'influence du modèle disciplinaire d'enseignement de l'histoire-géographie qui s'impose aux enseignants du primaire et qui conduit à une forte valorisation d'un savoir disciplinaire institué et de pratiques d'étude des documents fortement associées à ces disciplines (Niclot, 2002). Cependant notre analyse confirme que, dès l'entrée dans le métier, le modèle disciplinaire prend une configuration propre à l'enseignement du premier degré qui à la fois se différencie du modèle disciplinaire du second degré et s'y réfère. En effet, l'activité didactique de ces enseignants de cycle 3 est caractérisée par l'intention de faire acquérir aux élèves des savoirs factuels

fortement valorisés dans les pratiques effectives du premier degré (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Les objets d'apprentissage explicitement mentionnés lors des entretiens sont des personnages et des événements en histoire, des territoires et des lieux en géographie. Ces savoirs factuels sont à plusieurs reprises qualifiés d'« essentiels » et probablement considérés comme des savoirs disciplinaires « élémentaires », adaptés à l'école primaire et à l'âge des élèves : « (...) *par rapport à ce qui peut être essentiel, je garde principalement, les dates qu'ils doivent retenir selon les programmes et les personnages historiques, leurs noms, le rôle qu'ils ont joué dans l'histoire.* » (extrait de l'IS de Mylène).

L'influence du modèle disciplinaire spécialisé se manifeste aussi dans la place centrale qu'occupent les documents dans les pratiques d'enseignement de l'histoire et de la géographie. Cependant, la fonction réelle des documents (images, textes et cartes) semble être bien davantage de mettre en scène le savoir que de faire l'objet une interprétation historique ou géographique (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 ; Vezier, 2007) : « (...) *ils découvrent une double-page sur un thème, donc je les laisse prendre... voir les documents, les images, les illustrations et cetera.* » (extrait de l'IS de Sophie).

La géographie est dans les cartes comme l'histoire est dans la frise chronologique, deux outils caractéristiques de la discipline scolaire pour les enseignants du premier degré. Autour de ces documents typiques, les objets d'apprentissage majeurs sont les grands « repères » mentionnés par les programmes scolaires : les départements, régions et états européens en géographie, les périodes historiques et les personnages ou événements majeurs en histoire : « (...) *en géographie on voit les cartes au fur et à mesure des leçons (...) donc ils ont la carte de l'Europe, enfin l'Union Européenne, ils ont la France avec les régions et les départements.* » (extrait de l'IS de Rino). « *On sait que l'histoire on peut la partager en cinq grandes périodes (...) Je trouve que c'est important, moi j'ai besoin que dans ma tête ce soit structuré : voilà, il y a cinq cases et dans cette case je pioche l'homme préhistorique, je sais il y a eu paléolithique, néolithique ; et puis après il y a l'antiquité, là c'est les Gaulois et les Romains. (...) et dans leur classeur ils ont une frise avec les cinq périodes et ils ont tous l'événement qui fait qu'on change de période.* » (extrait de l'IS de Sophie).

La difficulté des enseignants du premier degré à accéder à une réelle « plurispécialisation » se manifeste dans l'absence de lien avec les concepts et les problématiques des disciplines universitaires. Les seules notions présentes dans les discours sont des notions héritées de la tradition scolaire du premier degré. Il s'agit par exemple des oppositions seigneurs/ paysans ou nomades/sédentaires, en histoire, et des notions de modes de vie, de paysages et de milieux de vie, en géographie. Les termes de « concept » ou de « problématique » sont absents des entretiens et le terme de « notion » se révèle synonyme de « thème » ou « sujet » de la leçon et semble être une abstraction devant être abordée par des exemples qualifiés de « concrets » pour la rendre accessible aux élèves : « (...) à chaque notion j'essaie d'avoir un exemple concret (...) j'essaie de faire ressortir le thème ou le sujet qu'on va traiter, les grandes notions. » (extrait de l'IS de Mylène).

Ainsi, les enseignants polyvalents débutants semblent s'inscrire dans un idéal de « plurispécialisation » par leur forte adhésion au modèle disciplinaire d'enseignement de l'histoire et de la géographie. Cette acception de la polyvalence est sans doute liée à la tâche prescrite d'enseignement de toutes les disciplines, formalisée par les programmes scolaires et le référentiel métier des professeurs des écoles. Sans doute la formation initiale construite autour des disciplines du concours puis des différentes didactiques disciplinaires contribue-t-elle aussi à cette tendance à la « plurispécialisation ». Cependant, l'écart entre l'activité didactique réelle et la prescription ou les recommandations didactiques laisse supposer que les programmes scolaires et la formation initiale ne constituent pas des ressources pour l'action. Dans notre corpus, les références aux contenus académiques exigés par le concours de recrutement ou à des contenus didactiques de formation professionnelle sont très rares et ne constituent pas des ressources explicites pour l'exercice de la professionnalité. Il en est de même pour la prescription officielle : ces enseignants débutants expriment tous leur préoccupation de « faire de programme » mais les références précises aux programmes et textes officiels sont très rares, hormis pour les dates et personnages historiques ou pour les territoires géographiques mentionnés par les programmes scolaires. En revanche, ces jeunes enseignants polyvalents redéfinissent leur tâche en se référant à des formes sociales du « genre professionnel » des enseignants polyvalents du premier degré. La culture collective

des objets d'étude et des manières d'enseigner en histoire et géographie est véhiculée par deux outils majeurs : les manuels ou fichiers scolaires des éditeurs scolaires et les sites web de mutualisation entre enseignants. Il semble que la « pluridisciplinarité » du maître polyvalent soit davantage outillée par les ressources collectives du genre professionnel que par « l'esquisse de plurispécialisation » du concours de recrutement, de la formation professionnelle initiale et des textes officiels.

Les limites de la « plurispécialisation » se manifestent également dans la difficulté à développer de réelles pratiques d'étayage et de maintien de l'atmosphère. Dans notre corpus, les traces verbales d'une préoccupation d'étayage sont assez nombreuses, mais ne relèvent pas réellement d'un accompagnement du processus de compréhension ou de conceptualisation. L'aide apportée aux élèves prend souvent la forme d'une demande de reformulation par un élève, dont le registre de langue est supposé plus accessible que celui du maître. L'intervention de l'enseignant relève principalement d'un apport magistral ou d'une orientation des élèves vers la « bonne réponse » : « *Souvent je fais écrire en bleu ou en noir, je les laisse tranquilles pour écrire et on relit tous ensemble une fois, et on relie une deuxième fois et je leur demande tout ce que l'on doit souligner d'important. Là aussi des fois je suis obligé d'orienter.* » (extrait de l'IS de Rino, à propos de la « leçon » copiée dans le cahier).

La dimension réduite de l'activité d'étayage est sans doute liée à la difficile maîtrise par les enseignants polyvalents des spécificités disciplinaires, des concepts, des notions et des démarches compréhensives de l'histoire et de la géographie. De même, les traces de préoccupation du maintien de « l'atmosphère » sont très réduites dans notre corpus. L'implication cognitive des élèves est principalement associée en histoire et géographie à la participation orale des élèves qui est perçue comme un moyen de motiver et de rendre les élèves « actifs » : « *Donc eux ils vont plus travailler sur papier pendant que moi je suis avec les autres sur le TBI et on échange les groupes après. Ça me permet d'interroger plus de monde sur le TBI, de les rendre plus actifs aussi (...).* » (extrait de l'IS de Mylène).

L'émergence, réelle mais encore réduite, des préoccupations d'étayage et de maintien de l'atmosphère rejoint deux caractéristiques du

« genre professionnel enseignant du premier degré » : la difficile maîtrise des spécificités disciplinaires et l'importance accordée par les enseignants à tout ce qui concourt à la « mise en activité » des élèves, à leur motivation et au maintien d'une dynamique de classe (Philippot, 2008).

Cependant, l'analyse du développement de l'activité didactique au cours de l'année manifeste un développement notable des préoccupations de tissage, en particulier de « tissage interne » à la discipline. En fin d'année, les trois enseignants cherchent tous à faire faire aux élèves des liens entre les séquences d'enseignement, mettant ainsi en œuvre un tissage disciplinaire « diachronique ». Alors que dans les instructions au sosie initiales le lien avec les acquis antérieurs relevait du « rappel » rituel de la séance précédente, en fin d'année scolaire, l'expérience professionnelle a fait évoluer de manière notable les préoccupations des trois enseignants débutants interrogés. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages en amenant les élèves à faire eux-mêmes des liens avec les objets d'étude antérieurs. Dans un cas, ce *tissage* avec les apprentissages antérieurs conduit même l'enseignante à faire réfléchir les élèves sur le contexte historique ou sur les relations de causalité et permet le développement d'une première forme de réflexion historique causale: « *Pourquoi ça se passe comme ça à tel moment? Ça a peut-être des répercussions sur un événement qu'il y aura plus tard ou qui s'est passé avant, donc essayer de faire du lien entre toutes les séquences qui se sont passées depuis le début, essayer de faire des rappels aussi, parce que il y a beaucoup de fois où je leur dis « rappelez-vous, ressortez votre leçon H3 » parce que là on est à H10⁶ et il y a quelque chose qui percute entre les deux.* » (extrait du second entretien avec Mylène).

Le développement de cette activité de tissage manifeste une maîtrise croissante de ces deux disciplines scolaires dont les objets d'enseignement-apprentissage ne sont plus abordés de manière cloisonnée et décontextualisée. En effet, par les références aux apprentissages antérieurs, les objets d'étude sont insérés dans un processus de tissage qui met en jeu divers types de « liens » internes au domaine disciplinaire (l'histoire ou la géographie).

6. Codage des leçons d'histoire n°3 et n°10.

Une prégnance de la « transdisciplinarité » dans l'activité didactique

La place centrale des préoccupations de tissage dans notre corpus met également en évidence diverses formes de « tissage externe » au domaine disciplinaire et une forte valorisation de la « transdisciplinarité » du maître propice au développement d'apprentissages transversaux relevant de la maîtrise de la langue et d'attitudes sociales et intellectuelles.

L'analyse de contenu nous a permis d'identifier dans les entretiens de très nombreux termes qui lient l'histoire ou la géographie et le domaine du français. Il ne s'agit ni de liens explicites de mise en cohérence des différentes disciplines, relevant de l'« interdisciplinarité », ni de « pratiques discursives » propres à l'histoire ou à la géographie, relevant de l'interprétation, de la description ou du récit. En revanche, l'histoire et la géographie sont largement destinées pour les enseignants à favoriser des apprentissages langagiers transversaux tels que la formulation de réponses à des questions ou la recherche d'informations dans des ressources documentaires. En premier lieu, la qualité des réponses écrites aux questions de l'enseignant est une préoccupation majeure pour tous les enseignants interrogés, même si l'attente concernant la production écrite reste assez formelle : « (...) alors si on s'attend à avoir une phrase complète il faut surtout leur dire, sinon ils ne la font pas. Je leur dis aussi qu'ils fassent attention à leurs phrases parce que même si on est en histoire je veux une phrase – je me bats depuis le début – qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. » (extrait de l'IS de Sophie).

Un objet d'apprentissage transdisciplinaire fréquemment mentionné est la capacité à « relever », « trouver » ou « chercher » des informations. L'enjeu n'est pas réellement le développement d'une compétence de recherche documentaire et l'ambition relative à l'activité cognitive de l'élève est souvent peu élevée. À plusieurs reprises, les questions auxquelles doivent répondre les élèves de CM1 et CM2 sont qualifiées de « petites » et d'une manière générale l'activité de « recherche » des élèves est en fait un prélèvement ponctuel d'informations : « (...) principalement du relevé d'informations ; je vais poser une question : à quelle date ? On va retrouver dans le document la date, ou sur la frise. Citez le personnage qui est cité principalement dans ce

document ou qu'a-t-il fait? Quel est ce type de document? (...) Enfin, des questions qui ont principalement une réponse ciblée dans le document. » (extrait de l'IS de Mylène).

Concernant l'oral, nous notons qu'il ne semble pas être un enjeu d'apprentissage langagier alors qu'il est très présent dans les entretiens et que l'activité de l'enseignant favorisant la participation orale des élèves est le mode dominant de maintien de l'atmosphère dans notre corpus.

Au-delà de ces visées langagières, les entretiens conduits en fin d'année scolaire révèlent une forte valorisation de « savoir-faire » que nous qualifions de transversaux car ils sont affirmés en opposition avec les « savoirs » disciplinaires et ne relèvent pas de pratiques disciplinaires spécifiées, mais davantage d'attitudes sociales et intellectuelles d'élèves. En particulier, l'autonomie des élèves dans l'accès au savoir est recherchée par les trois enseignants et s'avère être l'archétype du « savoir-faire » que l'enseignant professionnel doit viser :

« (...) je veux qu'ils sachent des savoirs (...) mais aussi qu'ils apprennent: « j'ai une question, comment je fais pour trouver la réponse? ». Il y a les savoirs et les savoir-faire, je veux qu'ils apprennent les deux. (...) Et c'est vrai que de nos souvenirs de collégien, de lycéen, d'étudiant, histoire égale savoirs et pas forcément savoir-faire. Donc je me suis forcée à toujours avoir bien les deux... et dans les évaluations aussi d'avoir bien les deux. C'est vraiment ce que j'ai redécouvert à l'IUFM, ne pas oublier d'attribuer autant d'importance aux savoirs qu'aux savoir-faire. » (extrait du second entretien avec Sophie).

En histoire et géographie, les trois enseignants débutants recherchent le développement d'une curiosité intellectuelle pour les sujets étudiés en classe; l'une d'entre eux semble situer là le sens de la discipline scolaire :

« Je me dis que ce que je dis là en classe, ça reste dans leur tête, ça bouillonne, c'est là et ils sont capables après de revenir avec des choses, même de compléter des choses... alors là c'est super quand c'est les enfants entre eux qui se posent des questions sur ce qu'a appris un enfant en ayant vu quelque chose à la télé ou sur un magazine. Pour moi c'est gagné dans le sens où j'ai réussi à impulser l'envie

de chercher, l'envie de s'informer et de continuer à creuser le sujet. »
(extrait du second entretien avec Mylène).

Cette intention de permettre aux élèves de développer des compétences intellectuelles générales est fortement liée aux occurrences relatives à un « tissage externe » à la discipline qui semble central dans le sens donné aux apprentissages en histoire et géographie. En effet, pour les trois enseignants débutants interrogés, le sens donné aux apprentissages et la pertinence des objets d'étude tient principalement aux liens avec l'environnement familial ou social des élèves. En géographie ce sont les liens tissés avec les vécus familiaux qui prédominent :

« La géo ça leur plaît bien, c'est ce que je fais le moins, mais ça leur plaît bien parce qu'il y a les cartes, je ne sais pas... on parle souvent le l'étranger... souvent je leur demande s'ils ont des dépliants sur leurs vacances, j'ai deux trois enfants qui voyagent beaucoup donc on en profite, ils nous ramènent des photos, « à quoi ça nous fait penser ? », « où ça pourrait être ? », la différence entre chez nous et les pays lointains. » (extrait de l'IS de Rino).

En histoire, c'est la mémoire familiale qui donne un surcroît de sens à l'étude de la période contemporaine pour laquelle le « témoignage » des grands-parents ne constitue pas tant une source orale qu'un vécu familial en écho de l'histoire scolaire :

« (...) j'ai deux CM2 qui me disent « mon grand père il me raconte... » et je me dis que c'est vraiment intéressant avec eux de faire cette période-là. (...) ça fait un lien avec la famille, avec ce qu'ils peuvent entendre dans la famille; ils me rapportent ce qu'ils entendent de leurs grands-parents, donc je pense qu'ils partagent aussi avec leurs parents et avec leurs grands-parents et voilà je trouve que c'est important par rapport au témoignage. » (extraits du second entretien avec Sophie).

Deux enseignants débutants, qui ont connu une année de stage sur liste complémentaire et sont dans leur troisième année d'exercice professionnel, investissent très fortement ce lien avec l'environnement social en développant, en fin d'année scolaire, un travail avec des partenaires extérieurs mis au service de l'enseignement de l'histoire: « (...) j'ai rencontré le maire et il m'a dit qu'il y avait pas mal

de monuments historiques particuliers et donc j'en ai profité pour faire quelque chose sur l'histoire. Et puis comme je suis sur la Seconde Guerre mondiale, ça tombe bien parce qu'il y a des traces de la seconde guerre mondiale dans le village, des soldats qui ont voulu mettre des explosifs sous les ponts et cetera. » (extraits du second entretien avec Rino).

Cette forme de travail en partenariat lié à des enseignements disciplinaires manifeste d'ailleurs l'émergence de la « polyfonctionnalité » des enseignants débutants.

La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents débutants s'appuie donc sur une forte « transdisciplinarité » de l'enseignant du primaire pour lequel l'objectif prioritaire de l'école primaire est de développer des compétences intellectuelles générales et non de transmettre des connaissances disciplinaires. Se développe ainsi dès l'entrée dans le métier une forme de professionnalité qui surplombe la juxtaposition des disciplines. La valorisation des apprentissages transversaux est sans doute liée au fait que le maître polyvalent qui enseigne différentes disciplines auprès d'un même groupe-classe a la possibilité de percevoir des espaces de recouvrement entre les disciplines (par exemple, l'expression orale ou écrite, la recherche d'informations). Une meilleure maîtrise des spécificités disciplinaires serait nécessaire pour développer des pratiques réellement interdisciplinaires. Toutes les dimensions que nous rattachons à la « transdisciplinarité » contribuent avant tout à donner du sens aux objets d'enseignement (pour le maître) et d'apprentissage (pour les élèves). Ces enseignants polyvalents débutants donnent du sens aux savoirs historiques et géographiques en favorisant la construction de différents types de liens : des liens entre disciplines au service des apprentissages fondamentaux et des liens avec l'environnement social des élèves au service du développement de l'autonomie et de la curiosité intellectuelles des élèves. Ainsi, l'enseignant polyvalent ne donnerait pas un sens intrinsèque à chaque discipline mais tendrait à la construction transdisciplinaire du sens des apprentissages scolaires.

Conclusion

La notion de polyvalence, réduite au sens de « pluridisciplinarité », peut être considérée comme inopérante pour comprendre la professionnalité enseignante du premier degré en considérant qu'elle

conduit à conclure à « l'incompétence polyvalente » des enseignants de l'école primaire (Martinand, Reuter et Lebeaume, 2007). Cependant, notre étude contribue à mettre en évidence que la professionnalité des enseignants du premier degré se construit dans un rapport complexe entre différents pôles en tension de la polyvalence. La dimension didactique de la professionnalité enseignante du premier degré se construit dans un jeu complexe entre « pluridisciplinarité » et « transdisciplinarité ».

Les enseignants débutants vivent la polyvalence comme une recherche de « plurispécialisation » en construisant une représentation cognitive de leur tâche influencée par les modèles disciplinaires du second degré et par leur formation initiale pluridisciplinaire. Cependant, cette « pluridisciplinarité » relève d'un « genre professionnel » qui construit des objets d'enseignement et des pratiques propres au premier degré et non d'une véritable « plurispécialisation » disciplinaire et didactique. Simultanément, les enseignants polyvalents construisent leur professionnalité autour d'une « transdisciplinarité » qui semble elle-même constitutive du « genre professionnel » des enseignants du premier degré et qui consiste avant tout à donner du sens aux apprentissages en favorisant la construction de différents types de « liens ».

Les enseignants débutants polyvalents trouvent les ressources pour faire face à l'enseignement des différentes disciplines dans le « genre professionnel », mais au-delà d'une tension commune entre ces deux pôles, dès l'entrée dans le métier s'affirme l'émergence de « styles personnels ». Ainsi, la recherche de « plurispécialisation » s'avère dominante dans le style professionnel émergent de l'un des trois enseignants, tandis que celui des deux autres se construit plus particulièrement autour la valorisation de la « transdisciplinarité ».

À un moment où la question de la formation des enseignants est de nouveau en chantier dans le cadre de la mise en place des ESPE, ces résultats, certes limités, invitent à questionner fortement une formation à la polyvalence souvent conçue comme une polyspécialisation disciplinaire ou comme une juxtaposition d'enseignements disciplinaires et didactiques. À maintenir une telle orientation on peut penser que l'on rend difficile l'entrée dans le métier pour les nouveaux enseignants du premier degré.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (1999 a). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France : habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de géographie du Québec*, 120, 395-412.
- Audigier, F. (1999 b). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, 49-55.
- Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères*, 21, 121-141.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Baillat, G. (dir.) (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*. Rapport de recherche du GRPPE. Reims : IUFM de Reims.
- Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J. (2001) De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 123-136.
- Baillat, G. (dir.) (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche du GRPPE. Reims : IUFM de Champagne - Ardenne.
- Baillat, G. et Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 283-305.
- Baillat, G. et Espinoza, O. (dir.) (2009). *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires*. Rapport de recherche du GRPPE. Reims : CRDP de Champagne - Ardenne.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, D. et Scheller, L. (2000). Entretiens d'auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 (1). <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martinand, J.-L., Reuter, Y. et Lebeaume, J. (2007). Contenu, didactiques, disciplines, formation [Entretien]. *Recherche et formation*, 55, 107-117.
- Niclot, D. (2002). La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose aux maîtres polyvalents. Temps, espace, histoire et géographie à l'école primaire. Communication au colloque « Apprendre et enseigner à l'école primaire », IUFM de Dijon. In G. Baillat (dir.), *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche du GRPPE (p. 69 - 83). Reims : IUFM Champagne - Ardenne.
- Niclot, D. et Philippot, T. (2009). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France : l'exemple de l'histoire - géographie. In G. Baillat et A. Hasni, *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire* (p. 185-216). Sherbrooke : éditions du CRP.

- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Prairat, E. et Retornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Philippot, T. et Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 60, 63-74.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.
- Vézier, A. (2007). Images et interprétation à l'école primaire. Colloque « Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation », Valenciennes, 12 et 13 novembre 2007. http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/vezier.pdf
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.