

LA POLYVALENCE DU MAÎTRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE, ARCHAÏSME OU VALEUR D'ACTUALITÉ ?

DOMINIQUE DEVITERNE, EIRICK PRAIRAT,
ANNICK RÉTORNAZ, NICOLE SCHMITT

Dans cet article, nous tentons d'apporter une contribution aux débats actuels sur la polyvalence des enseignants du premier degré. A l'heure où la charte de l'école du XXI^e siècle (M.E.N., 1998) réaffirme la "nécessaire polyvalence" du maître, tout en contestant qu'il puisse encore être "seul dans sa classe, chargé de tout faire", en quel sens et à quels égards la polyvalence peut-elle être considérée comme une valeur d'actualité ? Faut-il, au contraire, faire la part de l'incantatoire ou du perlocutoire dans les discours de l'institution et dans ceux de ses acteurs qui soutiennent la nécessité de maintenir ou de revivifier la polyvalence ? Faut-il reconnaître qu'elle est tout simplement devenue une idée périmée ?

Il y a quelques décennies la polyvalence des instituteurs, entendons la prise en charge individuelle par chaque maître des différents domaines ou disciplines du cursus de l'école primaire, allait de soi. Cela n'implique pas qu'elle ait jamais été ressentie par les maîtres comme aisée à mettre en œuvre, mais elle était, selon le mot de l'Inspection Générale, "naturelle" (Bouchez, 1997).

■ Naturelle pour une raison relative à l'organisation scolaire. Dans la première moitié de ce

siècle, l'école à une classe représente la norme. Ce n'est qu'à la fin des années cinquante que s'impose le modèle à deux classes et un peu plus tard celui à cinq classes.

■ Naturelle pour une raison que nous appelons socio-éducative. L'offre d'intervention extérieure est inexistante ou quasi inexistante. L'école se vit comme une institution totale, autosuffisante pour préparer, non au collège, mais à l'insertion socio-professionnelle.

■ Naturelle enfin pour une raison pédagogique. On ne conçoit pas, on n'imagine pas, de formule meilleure que celle du maître unique pour acculturer et socialiser les jeunes générations.

Aujourd'hui, la polyvalence est dans une situation difficile. Les enseignants du premier degré vivent sur un mode ambivalent leur statut de professeur polyvalent. D'une part, la polyvalence est appréhendée comme une tâche exigeante, très exigeante (trop exigeante pour certains) et d'autre part, elle apparaît comme ce qui spécifie l'école primaire. Elle participe, qu'on le veuille ou non, à la construction d'une identité professionnelle originale.

Tout d'abord, nous développons quelques arguments pour rendre compte des difficultés liées à l'exercice actuel de la polyvalence, puis, nous mettons en lumière quelques éléments qui, a contrario, ont conforté la nécessité et l'intérêt de la polyvalence. Enfin, dans le contexte actuel de redéfinition des contours d'une pratique polyvalente, il nous paraît nécessaire de préciser les différentes acceptions du concept.

LA POLYVALENCE COMME PROBLÈME

Quelques "arguments" ont contribué à affaiblir la pratique de la polyvalence à l'école primaire. Nous en retenons six.

UN ARGUMENT IDÉOLOGIQUE

Si nous entendons par idéologie "les idées dominantes à une époque donnée", on peut dire que l'idéologie actuelle ne fait guère crédit à l'idée de polyvalence. Notre société se méfie de ce qui est poly- multi- pluri-valant. Pour preuve, les licences et les maîtrises à forte composante pluri- ou interdisciplinaire sont plutôt mal cotées dans notre système universitaire. Le mérite et la compétence sont attachés à la spécialisation, et la reconnaissance à l'accès à un statut de spécialiste. Il est clair que la polyvalence pâtit de ce contexte culturel et idéologique qui valorise le spécialiste.

UN ARGUMENT POLITIQUE

Les missions des enseignants du premier degré n'ont cessé, ces dernières années, de s'élargir. Aujourd'hui, à l'école élémentaire, le professeur des écoles doit prendre en charge une dizaine de disciplines. Dans un tel contexte, des mots d'ordre tels que "l'école élémentaire a d'abord vocation à apprendre à lire, écrire, compter" peuvent être perçus par les enseignants comme une incitation à réduire leurs activités d'enseignement à l'essentiel, une sorte de prime donnée au repli sur les savoirs et savoir-faire de base. Dans le même ordre d'idée, à la fin des années 80, la campagne contre l'illettrisme (campagne accusatrice pour les instituteurs) a sans aucun doute contribué à un recentrage sur les premières acquisitions. D'une manière générale, toutes les politiques dénonciatrices ou minimalistes minent la polyvalence en limitant, plus ou moins implicitement, le domaine scolaire légitime aux enseignements fondamentaux.

UN ARGUMENT PÉDAGOGIQUE

Les cursus de formation proposés par les IUFM ne permettent pas toujours aux étudiants de se construire non seulement un savoir de polyvalent mais aussi une posture de polyvalent. Prenons l'exemple des mémoires professionnels en fin de deuxième année. Dans beaucoup d'IUFM, ces mémoires traitent de manière quasi exclusive de points étroitement disciplinaires ou didactiques. Or, les problèmes majeurs que rencontrent les jeunes professeurs des écoles, lorsqu'ils entrent dans le métier, sont des problèmes de discipline, de gestion du temps et de prise en compte de l'hétérogénéité des publics. Autant dire que l'on n'anticipe aucune de ces difficultés professionnelles lorsqu'on se livre à une surenchère didactique. Il faudrait également interroger les plans de formation continue qui se construisent au gré des modes et des prescriptions ministérielles et qui se résument souvent à une série d'actions de renforcement disciplinaire.

UN ARGUMENT CONJONCTUREL

L'offre d'interventions extérieures est aujourd'hui importante et il faut noter qu'elle s'inscrit dans une

politique d'ouverture de l'école. Depuis plus de vingt ans, les différentes politiques éducatives ont toutes affirmé le souci d'articuler l'école à son dehors (famille, quartier, milieu associatif,...). Les concepts de continuité éducative et de partenariat sont devenus des maîtres-mots. Il n'est pas inutile de rappeler que l'ouverture de l'école n'est pas à elle-même sa propre fin et qu'elle n'a d'intérêt et de sens que si elle respecte trois principes :

- Un principe de contrôle : il s'agit de s'assurer des compétences et des capacités de l'intervenant sollicité ou demandeur.
- Un principe pédagogique : l'intervention doit permettre de réels apprentissages, ce qui implique un travail d'évaluation, en aval, de l'équipe pédagogique.
- Un principe axiologique : l'ouverture doit se faire dans le respect des valeurs (valeurs républicaines) et des principes (laïcité, mixité,...) constitutifs de l'école.

UN ARGUMENT INSTITUTIONNEL

Les mathématiques et le français ont, à l'école élémentaire, un statut de "disciplines instrumentales". Il se trouve que cette primauté épistémologique est accentuée par toute une série de procédures et de dispositifs institutionnels. En CE2 et en 6^e, les évaluations proposées aux élèves portent sur les seuls domaines du français et des mathématiques. Les enseignants eux-mêmes sont très souvent évalués sur leurs compétences à enseigner ces deux disciplines. On pourrait encore évoquer le concours de recrutement, les plans de formation continue. Bref, toute une série de facteurs institutionnels viennent consacrer le primat des mathématiques et du français, et ce, au détriment des autres disciplines.

UN ARGUMENT INTELLECTUEL

Conforter et valoriser la polyvalence passe par la capacité à faire de celle-ci une compétence originale, mieux, une spécialité. On n'a pas su le faire, comme l'atteste la spécialisation des maîtres formateurs (IMF, PEMF). Devenir maître-expert, c'est bien souvent se spécialiser dans un domaine. Il suf-

fit pour s'en convaincre de consulter la liste des thèmes abordés dans les mémoires déposés pour l'obtention du CAFIMF (ou CAFIPEMF, Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles, Maître Formateur).

Ainsi, de multiples facteurs interviennent pour rendre malaisé, voire intenable, le pari de la polyvalence. Ils tiennent aux évolutions de la société et de ses attentes parfois paradoxales relatives à l'école, aux pesanteurs de l'institution comme à certains aspects de ses transformations récentes, aux modalités retenues par la formation initiale et continue des maîtres. Cela conduit à interroger l'attirance que la polyvalence continue d'exercer sur bon nombre d'entre eux, et la fermeté persistante des discours de l'institution sur ce thème : c'est l'objet des développements qui suivent.

LA POLYVALENCE COMME PROPOSITION ORIGINALE

Parmi les arguments qui ont valorisé et légitimé l'idée de polyvalence, nous en retenons cinq. Le premier est relatif aux textes officiels, ceux-ci emploient le terme de polyvalence avec une connotation positive. Les trois suivants mettent l'accent sur une dimension positive de la polyvalence. Le dernier consiste en une appréciation critique des alternatives possibles.

LES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES

La première occurrence du terme "polyvalent" dans la littérature institutionnelle est toute récente. Elle date de 1972. La circulaire du 4 janvier 1972 précise que "les élèves-maîtres qui entrent en première année de formation pédagogique sont titulaires de baccalauréats de séries différentes et n'ont pas toujours reçu les enseignements artistiques nécessaires à l'exercice de leur fonction : dessin, éducation musicale, travail manuel éducatif. Il convient donc de veiller à ce que ces disciplines puissent être enseignées et approfondies au niveau de la formation pédagogique. L'observation vaut également d'ailleurs pour les actions de formation

continue qui doivent confirmer la polyvalence des maîtres du premier degré¹. Le terme apparaît dans un contexte déjà marqué d'inquiétude. On craint que certaines disciplines, eu égard au cursus antérieur de certains normaliens, soient mal enseignées ou tout simplement oubliées. L'institution parle de polyvalence au moment où celle-ci, dans l'effectivité de la pratique, semble menacée. Depuis 1993, ce ne sont pas moins de 19 textes qui font mention de ce terme "polyvalence". Dans l'ensemble, ces textes ne définissent jamais le concept, ils fonctionnent comme "injonction à ..."¹. Il y aurait tout un travail à faire pour montrer que le terme de polyvalence oscille entre implicite partagé et principe régulateur.

LA MAÎTRISE DU TEMPS PÉDAGOGIQUE

La maîtrise du temps scolaire par l'enseignant est toujours relative : il y a les programmes à couvrir, l'équilibre des masses horaires à respecter dans les différents domaines ou champs disciplinaires. Mais à ces contraintes, la pluralité des intervenants dans une classe en ajoute d'autres, puisqu'elle assigne à chacun un temps d'intervention étroitement délimité. La posture de maître unique permet au contraire d'aménager des rythmes en fonction des situations, de réaliser des détours et des retours, de distendre si nécessaire la durée d'un apprentissage, de veiller à l'appropriation des savoirs, d'effectuer des suivis, de juger des projets ou de proposer des contrats qui supposent une continuité. La stabilité de la relation instaurée inscrit l'action pédagogique dans la durée en même temps qu'elle permet une gestion du temps plus souple et si l'on se souvient de l'étymologie, l'école qui est le temps de "loisir", le temps dont on dispose librement, ne devrait-elle pas offrir le luxe de prendre le temps, voire de le perdre à bon escient ?

L'INTIMITÉ DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

L'unicité du maître d'école est une condition facilitant la normalisation des comportements des élèves

dans la classe. C'est d'ailleurs le seul argument mis en avant par Alain (*Propos XLIII sur l'éducation*, 1986) en faveur de cette unicité : "Assurer l'ordre dans une classe de quarante élèves que l'on retrouve deux fois par jour, où l'on est le seul maître, le maître, c'est un métier possible. Assurer l'ordre en six classes, où l'on paraît seulement une fois par semaine, pour y enseigner seulement une certaine chose, c'est un métier impossible. Les professeurs de lycée le savent bien ; seulement ils ne l'avouent pas volontiers". Un autre argument en faveur du maître unique est qu'il connaît mieux ses élèves, circonstance favorisant la pertinence, l'ajustement des pratiques de différenciation souhaitables. De leur côté, les élèves qui n'ont qu'un maître sont dispensés d'intégrer simultanément des habitudes de travail et des méthodes variant d'un maître à l'autre. L'unicité du maître, c'est l'unicité d'un "contrat pédagogique" qui facilite l'introduction de l'enfant dans le métier d'élève (Filloux, 1974). De même, cette unicité évite la dilution des responsabilités. Le maître a tout à la fois "à répondre" des élèves qui lui sont confiés et à les amener, à terme, à se passer de lui, c'est-à-dire à assumer leur propre liberté, même si une première éducation à la responsabilisation se marque d'abord plus modestement par l'instauration chez l'enfant de repères sociaux et symboliques forts et structurants. On pourrait évoquer également le statut de modèle conféré au maître unique, dans un contexte où certains chercheurs redécouvrent les vertus de l'imitation dans le processus d'apprentissage (Winnykamen, 1990). Une autre piste est offerte par la prise en compte de la dimension affective forte liant le maître unique à sa classe. Bien avant la psychanalyse, la philosophie nous a appris (depuis Platon) qu'il n'y a pas d'apprentissage sans que du désir s'investisse dans un objet de savoir, mais aussi (depuis Hegel) que le désir est toujours désir de l'autre. Le maître unique occupe au premier chef, pour l'élève, la posture de cet autre qui lui désigne comme désirables les objets du savoir.

1 Deux exceptions : l'arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes de l'école primaire et le référentiel des compétences professionnelles du P.E. stagiaire en fin de formation initiale (B.O. n° 43 du 24 novembre 1994).

LA COHÉRENCE DES APPRENTISSAGES

L'exercice individuel de la polyvalence permet au maître du primaire de parer au problème du morcellement de l'apprentissage selon les découpages disciplinaires : il peut lier ou articuler des notions et des leçons, aider à décontextualiser et recontextualiser, assurer l'existence de transferts, travailler des compétences méthodologiques, ... On sait combien le problème du morcellement est sensible dans les pratiques de l'enseignement secondaire ; en primaire, où la distinction des disciplines n'apparaît que progressivement du cycle 1 au cycle 3, le fait qu'elles soient administrées par un seul maître est rendu possible par le principe d'élémentarité des savoirs élaborés dans notre histoire depuis la période révolutionnaire. La "simplicité des commencements", selon une formule d'Alain Savary, autorise une mise à distance des savoirs savants et dispense le maître de la spécialisation. Du même coup, elle ménage à l'enfant la possibilité d'une lente initiation aux identités disciplinaires séparées, tout en lui présentant d'emblée l'unité de la culture. Les enjeux sont de taille : penser les apprentissages dans l'optique de leur cohérence, c'est placer l'enfant "au centre", partir de la considération de son développement global et de ce qui peut le favoriser dans les acquisitions scolaires. C'est, plus largement encore, reposer la question des finalités de l'éducation. Conçue traditionnellement, celle-ci institue l'humanité de l'enfant en l'introduisant dans la culture qui confère une intelligibilité au monde, l'unit aux autres et l'émancipe par la formation de cette capacité de jugement qui permet l'autonomie (Reboul, 1989). Ces vues peuvent paraître emphatiques et dépassées à l'ère du consumérisme scolaire et d'une gestion du système éducatif dont la logique est celle de l'efficacité technique, mais la "crise" de l'école moderne conduit divers observateurs à les rappeler (Cornu et Vergnoux, 1992 ; Trousson, 1992). Analysant cette crise rapportée à une crise du "sens", Michel Develay rend un hommage appuyé à la polyvalence du maître de l'école primaire, qu'il appelle à entendre de façon ambitieuse comme "approche

anthropologique de la transdisciplinarité", c'est-à-dire au-delà de et à travers la pluralité disciplinaire (Develay, 1996, p. 107).

DES MODÈLES ALTERNATIFS INCERTAINS

Les modèles alternatifs sont déjà pensés sous la III^e République : le fragment d'Alain cité ci-dessus, qui date de 1928, combat précisément ce qu'on appellerait aujourd'hui les échanges de service au sein de l'équipe pédagogique d'une école, envisagés au nom de l'idée que les maîtres ayant "des aptitudes différentes /.../ chacun d'eux enseignera seulement ce qu'il sait le mieux" (Ibid). Sous la V^e République, de nombreuses mesures institutionnelles successives, en particulier depuis la loi d'orientation de 1989 et la réorganisation du cursus en cycles pluri-annuels, ont travaillé à donner réalité à la notion d'équipe pédagogique. Mais avec quel succès ? Une véritable polyvalence d'équipe, substituable à celle du maître isolé, supposerait un degré élevé de concertation, qu'il s'agisse d'échange de services, de décloisonnements ou de recours à des maîtres spécialisés, on peut douter que ce degré de concentration soit atteint aujourd'hui dans le fonctionnement quotidien de la plupart des écoles ou des établissements secondaires, dont le modèle théorique de fonctionnement semble prévaloir avec l'idée d'un transfert à l'équipe des compétences pluridisciplinaires du maître.

La question des aides-éducateurs et des intervenants extérieurs est plus récente. On sait que la réflexion sur l'aménagement des rythmes scolaires, depuis les années 70, et le contexte politico-administratif de la décentralisation et de la déconcentration mises en place dans la décennie suivante, ont conduit à de nombreuses expériences d'interventions placées sous le signe de l'ouverture de l'école et du partenariat (parents, élus locaux, entreprises, associations culturelles et sportives, aides-éducateurs). Ces expériences sont légitimées par le privilège de la coéducation et marquent la volonté de mobiliser fonctionnellement toutes les ressources pour combattre l'échec scolaire en instituant l'absorption de l'école dans la vie et spécialement la

vie locale. Mais les problèmes posés par cette évolution sont loin d'être négligeables. Le premier renvoie aux méfaits d'une ouverture "sauvage", qui ne respecterait pas les trois principes rappelés plus haut (principe de contrôle, principe pédagogique, principe axiologique). Le deuxième renvoie aux limites de la perméabilité de l'école à "la vie", de la culture scolaire au marché des biens culturels offerts par l'environnement et aux "pratiques sociales de référence", pour reprendre le concept forgé par Martinand (1986). L'institution scolaire peut-elle privilégier une conception utilitariste de la culture, peut-elle s'assujettir sans distanciation à la demande sociale (Ferry, 1991) ? Le troisième problème est celui de l'identité professionnelle d'enseignants qui peuvent ressentir dans les offres d'intervention en milieu scolaire un risque de contestation de leurs savoir-faire spécifiques, une crainte que répercutent les réticences affichées par certains de leurs syndicats.

Finalement, on voit que la polyvalence est bien autre chose qu'un simple alibi camouflant une force d'inertie, une résistance aux changements requis par la modernité. Elle peut réellement représenter une proposition pédagogique originale, qui peut sembler bénéfique pour l'instruction comme pour l'éducation de l'enfant d'âge primaire, et confère aux maîtres du premier degré une identité spécifique.

LA POLYVALENCE COMME CONCEPT

Il semble qu'aujourd'hui le débat gagnerait en clarté et en rigueur, si nous prenions le temps de préciser les différentes acceptions du concept de polyvalence. Un examen attentif permet de retenir cinq sens.

LA PLURIDISCIPLINARITÉ

Dans son acception la plus commune, la polyvalence est la maîtrise didactisée, professionnelle, de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire. C'est la pluridisciplinarité qui caractérise en ce sens le maître du primaire, par

opposition à la spécialisation, à l'expertise dans une discipline, dans le secondaire et le supérieur. Dans la mesure où l'on peut repérer dans la formation initiale des professeurs des écoles une somme de formations didactiques plus ou moins abrégées, mises en œuvre par des spécialistes et renvoyant aux diverses disciplines enseignées à l'école, la pluridisciplinarité de l'enseignant du primaire peut s'interpréter, à tort ou à raison, comme une esquisse de pluri-spécialisation ; l'extension du champ des savoirs à maîtriser serait contrebalancée par l'absence d'approfondissement de ces savoirs, limités aux exigences d'une maîtrise des niveaux d'enseignement élémentaire ou préélémentaire.

L'INTERDISCIPLINARITÉ

Au-delà de la simple pluridisciplinarité, la polyvalence peut s'entendre comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines. Cette maîtrise est indissociable d'une réflexion sur les conditions de réalisation, au plan épistémologique et pédagogique, de telles connexions. La notion qui émerge ici est celle d'interdisciplinarité, qui permet de dépasser l'appréhension de la polyvalence comme simple juxtaposition de disciplines, d'envisager un enseignement soucieux de les articuler et de les lier. Comme le précise le rapport de l'IGEN déjà évoqué (Bouchez, 1997), ces liaisons peuvent impliquer une polyvalence "synchronique" ("aptitude à l'articulation des objets d'enseignement dans le cadre d'une même séquence") ou "diachronique" ("capacité à enchaîner de façon signifiante des séquences différentes") ; une polyvalence "réactive" ("aptitude à saisir, sans intention préalable, les occasions d'articulations"), ou "proactive" (construction préalable et délibérée de séquences interdisciplinaires, par exemple à partir d'un thème, d'une compétence, d'un projet). Ce qui est en jeu dans la polyvalence ainsi entendue, c'est la mise en cohérence des apprentissages, et à travers elle, la possibilité de donner un sens global à l'acte d'apprendre, l'accès ouvert à une culture générale qui ne se réduise pas à une mosaïque de savoirs fragmentaires.

LA TRANSDISCIPLINARITÉ

La polyvalence peut être pensée comme une capacité de proposer des contenus, tâches et activités propres à développer chez l'élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales et intellectuelles, maîtrise des concepts de temps et d'espace). De ce point de vue, la polyvalence est une transdisciplinarité, qui peut comme l'interdisciplinarité donner lieu à une mise en œuvre "synchronique" ou "diachronique", "réactive" ou "proactive". Les apprentissages disciplinaires ne laissent pas d'être mis à contribution dans cette optique ; ils sont alors minorés d'une certaine manière, dans le sens où ils ne sont pas une fin en soi. La perspective dominante est, non seulement de donner à l'élève une formation culturelle de base, mais aussi et surtout de lui donner la possibilité d'opérer des transferts et réinvestissements, d'utiliser les outils constitués et les ressources acquises pour atteindre ultérieurement des objectifs de formation plus ambitieux, des compétences nouvelles dans sa vie scolaire et extra-scolaire.

LA POLY-FONCTIONNALITÉ

On peut encore penser la polyvalence dans la perspective de ce que certains nomment la poly-fonctionnalité. L'enseignant doit certes enseigner, mais il doit aussi éduquer. A côté de cette dualité essentielle des missions de l'école, on peut discerner de façon plus concrète une multiplicité de fonctions connexes assumées au quotidien par les maîtres : s'investir dans un travail d'équipe et dans un projet d'établissement, coordonner les activités des intervenants extérieurs, s'impliquer dans un dialogue avec les parents, les élus, les associations, ... Cette conception de la polyvalence coïncide avec la définition du Petit Robert, selon laquelle l'individu polyvalent est celui qui exerce plusieurs fonctions, plusieurs activités. Comme l'écrit Marc Hominal (1995) : "Historiquement, cette conception a d'ailleurs largement été affirmée. L'instituteur devait instruire, éduquer le futur citoyen, former moralement, participer à la vie sociale et culturelle de la communauté". Mais on peut noter que la "charte pour bâtir l'école du XXI^e

siècle" (M.E.N., 1998) semble réactiver une telle conception de la polyvalence, en y intégrant la prise en compte d'évolutions récentes de la société et de l'école.

LA POLY-INTERVENTION

Dans une cinquième et dernière acception, la polyvalence peut être comprise comme poly-intervention. D'une part, le maître polyvalent peut être appelé à intervenir à tous les niveaux du primaire, de la petite section de maternelle au CM2 ; d'autre part, il doit être prêt à exercer dans des situations et auprès de populations ou d'individus fort hétérogènes, d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, ou au sein d'une même classe : ZEP ou zones sensibles, classes uniques en milieu rural, classes à cours multiples ou à un seul cours, gens du voyage, enfants de migrants non francophones, handicapés intégrés dans le cursus commun, enfants précoces ou en difficulté scolaire, cas d'allongement ou de raccourcissement de la durée de présence dans un cycle,... Il faut donc que l'enseignant puisse s'adapter à une multiplicité de publics, en termes d'âge, d'origine sociale, de localisation géographique, d'appartenance culturelle, de capacités physiques et intellectuelles, de compétences acquises. La confrontation à une telle variété dans les conditions d'exercice de la profession peut être ressentie comme stimulante ou enrichissante, mais elle génère aussi des difficultés qu'il serait imprudent d'ignorer - notamment si l'on interroge les modalités de formation dans leur adéquation à cette plasticité requise de l'enseignant sur le terrain.

CONCLUSION

Que conclure de cet "état des lieux" relatif à l'argumentation contradictoire déployée sur la question de la polyvalence ? La cohérence ne paraît pas se trouver du côté de l'institution, qui persévère dans la valorisation de la polyvalence (même s'il convient, comme l'exprime la Charte de l'école du XXI^e siècle, que les maîtres la fassent "vivre de façon nouvelle") mais présente des dispositifs par-

fois propres à la décourager, dans la formation des maîtres comme dans l'organisation du curriculum des élèves et dans le système des évaluations. Les enseignants du premier degré, quant à eux, sont loin d'avoir une position unanime et n'échappent pas davantage pour certains d'entre eux à une forme d'incohérence que l'écart entre discours et pratiques permet de mesurer. Ce déficit de cohérence est également présent dans la société globale, qui accuse l'école et semble tant en attendre. Il reste que décréter la péremption du principe de polyvalence serait fort imprudent : malgré les difficultés de sa mise en œuvre, les apports dont la polyvalence du maître peut se prévaloir sont constants, aujourd'hui comme hier et peut-être davantage qu'hier. La prudence est d'autant plus de mise que la polyvalence de l'équipe pédagogique ou éducative n'apparaît pas, pour l'heure, représenter une alternative : elle peut être un appoint, mais ne dispense pas le maître d'une polyvalence individuelle.

Dominique DEVITERNE
Eirick PRAIRAT
Annick RÉTORNAZ
Nicole SCHMITT
GECPAS², IUFM de Lorraine

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 1986.
- BOUCHEZ, A. *La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux. Rapport annuel de l'Inspection Générale*. Paris : M.E.N., 1997.
- BOUYASSE, V. *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? Mémoire DEA, Université R. Descartes, Sorbonne - Sciences humaines*, Paris, 1996.
- CORNU, L. et VERGNIUOX, A. *La didactique en questions*. Paris : CNDP-Hachette, 1992.
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF, 1996.
- FERRY, L. Les trois cultures. *L'Express*, n° 2110, 12 déc. 1991.
- FILLOUX, J. *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*, Paris : Dunod, 1974. N^{elle} éd. rev. et augm. Paris : L'Harmattan, 1996.
- GEHIN, P. *Polyvalence des professeurs des écoles débutants : utopie des maîtres, étendard de l'école ?* Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Nancy II, 1996.
- HOMINAL, M. La polyvalence ou l'alliance de l'un et du multiple. *Le Français dans le Monde*, 47 : 5-6, 1995.
- MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, 1986.
- M.E.N. *Préparation de la rentrée de 1972 dans les écoles primaires*. Circulaire du 4.1.1972.
- M.E.N. *Programmes de l'école primaire*. Arrêté du 22.2.1995.
- M.E.N. Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale. *B.O.E.N.*, n° 43 du 24.11.1994.
- M.E.N. Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle. *B.O.E.N.*, n° hors-série 13 du 26.11.1998.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'Éducation*. Paris : PUF, 1989.
- TROUSSON, A. *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : CNDP-Hachette, 1992.
- WINNYKAMEN, F. *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF, 1990.

2 GECPAS : Groupe d'Étude des Conditions et Processus d'Apprentissage et de Socialisation. IUFM de Lorraine, 5 rue P. Richard, 54320 Maxéville. Tel 03 83 17 68 68 (p. 6630) Fax 03 83 17 68 69.