

## L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉCOLE UN POINT DE VUE SUR LA POLYVALENCE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

GILLES BAILLAT\* ET ALAIN MAZAUD\*\*

### Résumé

L'éducation musicale en milieu scolaire apparaît souvent comme le parent pauvre de l'enseignement. Les deux enquêtes sur les pratiques professionnelles des enseignants du primaire auxquelles s'est livré le GRPPE entre 1997 et 2000 confirment cet état de fait. À l'école, la musique est une discipline parfois occultée, souvent déléguée à des intervenants extérieurs et pour laquelle les prescriptions institutionnelles (programmes, instructions, horaires) ne constituent souvent, pour les maîtres, que de vagues références. Mais les données recueillies par le GRPPE permettent d'aller plus loin et de commencer à percevoir l'effet de la dévalorisation de certains champs disciplinaires sur les représentations des enseignants du premier degré. Ainsi, le statut de la musique contribue au brouillage de la notion d'expertise professionnelle, à une importante prise de distance des maîtres avec les contenus d'enseignement et conduit à une sous-estimation de l'apport propre de chaque discipline dans la construction des concepts.

L'institution semble vouloir corriger le tir avec l'annonce d'un plan de réhabilitation des enseignements artistiques. Mais les présupposés sur lesquels il repose, et les perspectives qu'il ouvre, notamment en matière de formation des maîtres, contribueront-ils à inverser la tendance ?

### Abstract

The teaching of music in schools often appears as a subject of minimal importance. The two surveys on professional practices of primary school teachers which the GRPPE has conducted between 1997 and 2000 confirms this fact. In schools, music is a subject which is

\* - Gilles Baillat, IUFM de Reims.

\*\* - Alain Mazaud, IUFM de Bourgogne.

*sometimes neglected, often delegated to outside contributors and for which institutional requirements (syllabus, instructions, hours) only constitute vague references for the teachers. However, the data collected by the GRPPE, make it possible to go further and to start perceiving the effect of the depreciation of certain subjects on the representations of primary school teachers. Thus, the status of music contributes to the blurring of the notion of professional expertise, to a considerable distancing of teachers from teaching contents and leads to an underestimate of the specific contribution of each subject to the construction of concepts.*

*The institution seems to be willing to make some adjustments with the announcement of a plan to restore to favour the teaching of artistic subjects. Yet, the principles upon which it is based and the prospects it opens, especially in the field of teacher training, may or may not reverse the trend.*

## Introduction

Au moment où la présence des enseignements artistiques à l'école primaire semble revalorisée, il n'est pas indifférent de s'intéresser aux rapports qu'entretiennent aujourd'hui les enseignants chargés de conduire ces apprentissages, dans leur mise en œuvre des programmes. En effet, la relative liberté dont ils jouissent dans cette mise en œuvre rend illusoire la seule injonction institutionnelle, même si cette dernière présente au moins l'intérêt de braquer les projecteurs sur des enseignements réputés délaissés à l'école.

Une récente étude du GEPAS (1) révèle qu'au tout début de leur formation, près de la moitié des étudiants de PE1 redoutent d'avoir des difficultés à enseigner l'éducation musicale. Dans cette enquête, la musique apparaît presque aussi éloignée du champ des compétences ordinaires d'un professeur des écoles que peuvent l'être aujourd'hui les langues vivantes. Les difficultés ne sont d'ailleurs pas aplanies par la formation : interrogés en fin de seconde année d'IUFM, puis après la première année de prise de fonction, ces jeunes collègues placent toujours la musique, en compagnie des langues vivantes, au rang des matières que l'on « enseigne avec le moins d'aisance ».

1 - GEPAS : Groupe d'étude des conditions et processus d'apprentissage et de socialisation.

Ainsi, il n'est nul besoin d'être un professionnel expérimenté pour s'apercevoir que cette discipline a un statut particulier à l'école primaire. D'ailleurs, quand ils en ont l'occasion, les maîtres utilisent à son propos un lexique visant justement à la singulariser : ils parlent de « *domaine spécifique* », de « *matière spécifique* », d'« *activité spécialisée* », etc. (cf. réponses à certaines questions ouvertes de l'enquête n° 2 du GRPPE) (2).

Pourtant, même si l'éducation musicale est, pour les IO, incluse dans le vaste ensemble de « l'éducation artistique », même si l'horaire qui lui est consacré n'est désormais plus précisé, même si les ambitions, dans cette discipline, ont été revues à la baisse en 1995, on ne peut pas dire que le programme qui lui est consacré soit vide de tout contenu. Par exemple, la commande institutionnelle précise, pour le cycle des approfondissements que :

« L'enfant doit être capable :

- d'interpréter un assez large répertoire (chansons, canons) de mémoire et avec expression ;
- d'accompagner des chansons de façon simple (corps, instruments) ;
- de participer avec aisance à une danse collective ;
- d'analyser l'organisation d'éléments sonores dans leur succession et leur simultanéité ;
- de faire appel à des codages de plus en plus précis pour aider la mémoire à se structurer ;
- de réinvestir ces acquis pour les mettre en œuvre dans des productions personnelles ou collectives ;
- de reconnaître quelques œuvres musicales. »

97

Atteindre de tels objectifs nécessite d'y consacrer du temps et de la conviction, requiert de solides compétences, et semble donc assez peu compatible avec le « manque d'aisance » dans la discipline habituellement évoqué par les maîtres.

En d'autres termes, la question qui se pose est bien de savoir ce que devient la prescription de l'institution dans les pratiques réelles des enseignants de l'école primaire.

C'est l'objet de la présente étude, réalisée à l'aide des données fournies par « l'enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré » menée par le GRPPE.

2 - GRPPE : Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes.

## MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés ici sont issus de deux recueils de données.

### 1. L'enquête quantitative

Lors d'une première enquête, dite « quantitative », conduite en 1998, 1 490 questionnaires ont été remplis par un échantillon représentatif des enseignants de l'école primaire. Ce questionnaire visait à cerner les différences entre la polyvalence prescrite par les textes et la façon dont cette prescription est mise en œuvre sur le terrain. Dans un premier temps, les chercheurs du GRPPE s'en sont tenus à la façon dont cette mise en œuvre était relatée par les intéressés.

Trois items portaient sur la prise en charge totale ou seulement partielle des enseignements au programme :

- Prenez-vous seul en charge tous les enseignements au programme ? Si non, pourquoi ? Qui, à part vous, intervient dans votre classe ? (question portant sur le statut des intervenants éventuels).

L'item principal se présentait sous la forme d'un tableau où figuraient en tête de colonne les différents champs disciplinaires (ou domaines d'activité pour la maternelle) du programme, et, en début de ligne, les différentes catégories d'intervenants susceptibles de les enseigner. Les personnes interrogées ont rempli les cases du tableau en indiquant des durées hebdomadaires moyennes, évaluées hors récréations, déplacements ou études dirigées.

98

Les passations du questionnaire ont eu lieu lors de conférences pédagogiques. Elles ont été conduites par un chercheur de l'équipe qui a recueilli immédiatement les questionnaires remplis.

Les données ont été traitées de la façon suivante :

- les durées ont été exprimées en utilisant le système décimal (heure, dixième et centième d'heure) ;
- le traitement statistique des réponses a été réalisé à l'aide du test de Student (pour les comparaisons de moyennes), du test du  $\chi^2$  (pour la comparaison des répartition), de l'analyse factorielle des correspondances (pour l'étude multi factorielle des variables qualitatives).

## 2. L'enquête qualitative

Parmi les résultats de l'enquête quantitative, certains donnaient à voir l'état actuel des représentations collectives de la polyvalence dans le milieu professionnel. C'est ainsi qu'à la question posée à tous les enseignants sur l'existence ou non dans la classe, d'intervenants autres qu'eux-mêmes, on constatait d'abord que le tiers de ceux qui déclaraient « enseigner seuls » indiquaient malgré tout l'existence d'heures d'intervenants dans leur classe.

Plus surprenant : 24 % des IMF interrogés ne déclaraient aucune intervention dans leur classe alors que cette donnée est contradictoire avec la nature même de leur poste qui les oblige à faire appel à un enseignant pour leur décharge. On constatait la même anomalie avec les directeurs d'écoles qui étaient significativement plus nombreux que la moyenne à déclarer enseigner seuls (51 %), alors qu'un certain nombre d'entre eux est déchargé d'une partie de l'enseignement.

Le caractère manifestement « aberrant » de ces réponses nous a invités à rechercher, au-delà et en amont des pratiques déclarées, ce qui ressort d'un « fantasme » de la polyvalence : celle-ci peut être interprétée, suivant le point de vue où l'on se place, en termes d'expression d'une revendication identitaire mais aussi comme un voile qui occulte les réalités actuelles d'un poste de travail en pleine évolution.

C'est l'objet de notre seconde enquête, dite « qualitative ». Celle-ci, achevée en l'an 2000, a concerné 197 enseignants du premier degré (3). Les principaux items étant, cette fois, constitués de questions ouvertes, elle a permis de recueillir un ensemble de données relatives à la manière dont la polyvalence est vécue par les maîtres et d'envisager de premières conséquences de ces représentations sur les choix pédagogiques et, plus généralement, sur les pratiques professionnelles en cours dans le premier degré.

Cette seconde enquête a été dépouillée par le collectif des chercheurs du GRPPE, le traitement statistique et l'analyse lexicale ont été réalisés avec l'aide du logiciel « Sphinx ».

3 - Sélectionnés à partir d'une typologie *a priori* tenant compte des variables maternelle/élémentaire d'une part, de la taille de l'école d'autre part, ces deux variables étant celles qui se dégagent comme les plus importantes à l'issue de l'enquête de 1997. L'échantillon réel s'écarte de nos prévisions par une surreprésentation des grosses écoles (plus de 10 classes) en milieu urbain. Les enseignants étaient interrogés *in situ* et en dehors de leurs horaires de travail.

## LES RÉSULTATS

Compte tenu de la difficulté à délimiter précisément, l'école maternelle, le champ « éducation musicale » au sein du domaine « imaginer, sentir, créer », seules les données recueillies dans les écoles élémentaires ont été prises en compte pour cette étude.

### Une discipline parfois occultée

Le questionnaire de l'enquête quantitative était conçu de manière à permettre aux enseignants interrogés d'indiquer explicitement les disciplines du programme dans lesquelles leurs élèves ne recevaient aucun enseignement. Comme il fallait s'y attendre, cette rubrique a été très peu renseignée. Mais, malgré leur petit nombre, les réponses fournies à cet item ont une forte signification car on peut les interpréter, du moins pour ceux qui ont choisi d'afficher clairement une non-exécution des programmes officiels, comme l'expression d'un rejet de certaines disciplines hors du champ des apprentissages scolaires.

La langue vivante mise à part, compte tenu de l'introduction récente de cette matière et de son caractère plus ou moins facultatif, (au moins au moment de l'enquête), on constate que deux disciplines semblent présenter cette caractéristique: la musique (de l'aveu direct des répondants, presque 2 % des élèves ne reçoivent pas d'enseignement du tout) et la physique technologie (3,4 %).

Case « pas d'enseignement » cochée	N	%
en français	0	0
en mathématiques	0	0
en géographie	0	0
en EPS	1	0,1
en histoire	2	0,2
en science de la vie	5	0,5
en arts plastiques	7	0,6
en éducation civique	9	0,8
en musique	21	1,9
en physique techno.	37	3,4
en langue vivante	216	19,9

Tableau 1 : nombre et pourcentage d'enseignants de l'école élémentaire ayant déclaré une discipline comme non enseignée.

Si l'on ajoute à cette donnée les réponses des enseignants qui, dans les tableaux récapitulatifs, n'indiquent aucune heure dans la colonne correspondant à une discipline (ni effectuée par eux, ni effectuée par un autre enseignant) le nombre d'élèves concernés par une absence totale d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines du programme augmente sensiblement.

Pas d'enseignement	N	%
en français	1	0,1
en mathématiques	3	0,3
en EPS	3	0,3
en histoire	14	1,3
en géographie	18	1,7
en arts plastiques	23	2,1
en science de la vie	33	3
en éducation civique	57	5,2
en musique	64	5,9
en physique techno.	163	15
en langue vivante	590	54,2

**Tableau 2: Par discipline, nombre et pourcentage de maîtres n'ayant indiqué aucune heure d'enseignement dans la matière.**

Ce sont, cette fois, près de 6 % des élèves qui ne reçoivent aucun enseignement en musique. Compte tenu de la totale liberté qui était laissée aux répondants de décrire, hors de toute vérification, la situation de la classe dont ils ont la charge, il est légitime de considérer ces chiffres comme des chiffres minimum.

101

Ces résultats confirment bien ceux issus d'enquêtes et de travaux récents qui mettent l'accent sur l'écart considérable existant entre la lettre et l'esprit des programmes de l'école primaire d'une part, leur mise en œuvre d'autre part. C'est notamment l'une des conclusions de l'étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (Altet et al., 1996, p. 11) :

« L'un des enseignements majeurs à retirer de nos observations est la grande variabilité des pratiques, d'une classe à l'autre, y compris au niveau de l'utilisation du temps de classe, pourtant régi par des textes officiels... Les élèves passeront plus de temps à faire des maths dans telle classe, plus de temps à faire du français dans telle autre. »

Plus acéré, dans son rapport relatif à la situation de l'école primaire aujourd'hui, Jean Ferrier (1998) dénonce la dégradation du statut des disciplines non instrumentales « enseignées de manière irrégulière, voire totalement négligées ou concédées à des intervenants extérieurs ».

Ces résultats confirment ce que l'on sait par ailleurs du peu de cas accordé par les enseignants aux enseignements artistiques en général, à celui de la musique en particulier (Lenoir et alii, 2000)

## Une discipline souvent déléguée

L'éducation musicale apparaît en deuxième rang (derrière l'EPS) dans le classement des disciplines donnant lieu à des interventions autres que celles du maître de la classe. Presque un enseignant sur trois (29 %) recourt à l'aide d'un intervenant dans cette matière. Plus significatif encore, 24 % des maîtres de l'école élémentaire délèguent totalement cette discipline, la plaçant, de ce point de vue, loin devant les autres (mais en compagnie de la physique technologie).

	N	%
Aucune intervention	398	36,6
Intervention en EPS	470	43,2
Intervention en musique	316	29,0
Intervention en français	239	22,0
Intervention en arts plastiques	183	16,8
Intervention en sciences de la vie	144	13,2
Intervention en physique technologie	140	12,9
Intervention en mathématiques	137	12,6
Intervention en géographie	133	12,2
Intervention en histoire	122	11,2
Intervention en éducation civique	88	8,1
Total des répondants ayant ou moins une intervention	690	63,4

**Tableau 3 : pourcentage d'enseignants déclarant des interventions pour chacune des disciplines. Le total est supérieur au nombre de répondants du fait des citations multiples.**

Une autre particularité de cette discipline réside dans l'absence de préférence marquée des enseignants relativement au type d'intervenant auquel ils ont recours, contrairement au français, (par exemple), qui ne donne lieu, pratiquement, qu'à des échanges de service avec un autre enseignant de l'école. Dans le cas de la musique, les échanges de service représentent 36 % des délégations, les intervenants exté-



rieurs 28 %, les intervenants municipaux 20 %, les autres intervenants 16 %. Ces résultats sont corroborés par les réponses aux questions ouvertes de l'enquête qualitative : pour les enseignants du premier degré, l'expertise, dans le domaine de la musique, n'est pas l'affaire des professionnels de l'enseignement. Un moniteur municipal, un parent musicien sont souvent préférés à un collègue lorsqu'on souhaite pouvoir déléguer cet enseignement.

Moyennes horaires	Total	Titulaire	Somme des intervenants	Maître(s) de l'école	Interv. spécifique	Interv. municipal	Interv. extérieur	Autre
Mathématiques	5,50	5,26	0,24	0,21	0,02			0,01
Français	8,84	8,33	0,51	0,40	0,05		0,02	0,04
Éducation civique	0,72	0,67	0,05	0,05				
Histoire	0,97	0,86	0,11	0,10	0,01			
Sciences de la vie	0,91	0,79	0,12	0,09	0,01		0,01	0,01
Géographie	0,96	0,83	0,13	0,12	0,01			
Physique technologie	0,70	0,60	0,10	0,09			0,01	
Arts plastiques	1,15	0,98	0,17	0,09	0,01	0,03	0,03	0,01
EPS	2,76	2,13	0,63	0,19	0,03	0,30	0,10	0,01
Musique	0,90	0,65	0,25	0,09	0,02	0,05	0,07	0,02
Langue vivante	0,59	0,26	0,33	0,10	0,10	0,02	0,08	0,03

Tableau 4 : horaire hebdomadaire moyen d'enseignement assuré dans chaque discipline par les différents intervenants.

103

## Les variations d'horaire

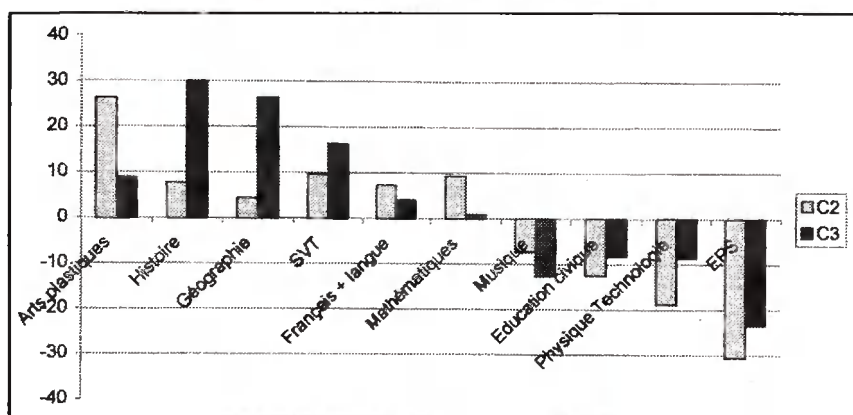
L'enquête quantitative a montré les écarts (exprimés en pourcentage) entre les horaires effectivement dévolus à chaque discipline et les horaires recommandés dans les IO (4). En ne retenant que les données émanant de classes qui ne sont pas à cheval sur plusieurs cycles, on obtient le tableau suivant :

4 - Horaires de l'école élémentaire (IO de 1995) :

Cycle 2 : français (+ langue vivante) 9 h ; math : 5 h ; découverte du monde et éducation civique : 4 h ; éducation artistique et EPS : 6 h ; études dirigées : 2 h.

Cycle 3 : français (+ langue vivante) : 9 h ; math : 5h30 ; histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie : 4 h ; éducation artistique et EPS : 5h30 ; études dirigées : 2 h. Le texte mentionne par ailleurs : « Deux disciplines artistiques sont obligatoirement

	C2	C3
Arts plastiques	26,2	8,8
Histoire	7,6	30
Géographie	4,3	26,4
SVT	9,6	16,3
Français + langue	7,2	4
Mathématiques	9,3	0,9
Musique	- 7,3	- 12,7
Éducation civique	- 12,4	- 8,2
Physique Technologie	- 18,8	- 8,6
EPS	- 30,6	- 23,4



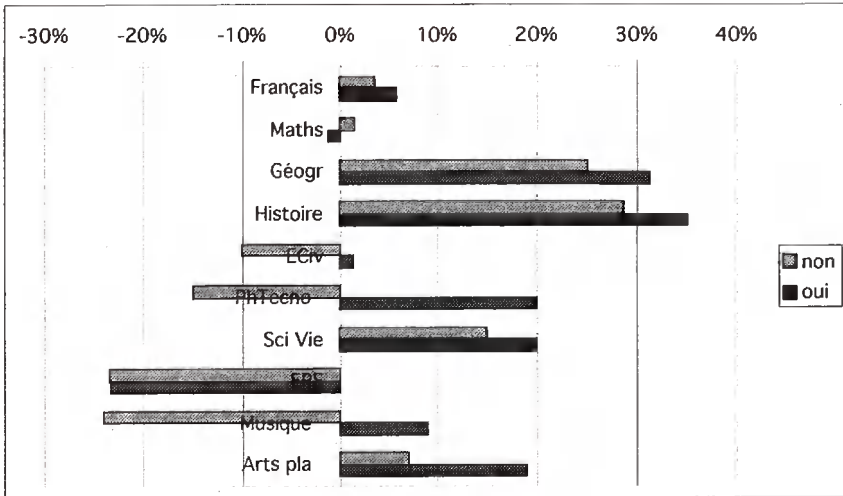
**Tableau 5 (ci-dessus) et figure 1 :**  
**écarts en % par rapport aux horaires recommandés**

On constate, sans surprise, que les horaires officiels sont bien respectés pour le français et les mathématiques tandis que pour toutes les autres disciplines, les enseignants s'accordent une forte possibilité d'interprétation des horaires recommandés. Dans ce contexte, l'éducation musicale se retrouve en compagnie de la physique technologie, de l'éducation civique et de l'EPS, avec un horaire déficitaire.

enseignées : la musique et les arts plastiques. En outre, sont présentés ici, à titre d'exemple d'ouvertures à d'autres domaines artistiques : le théâtre et l'expression dramatique, la danse, les images. »

## Rôle des interventions extérieures dans les durées d'enseignement

(Les enseignants identifiés dans la catégorie « non », sont ceux qui ne déclarent aucun intervenant ; ceux qui sont identifiés dans la catégorie « oui » déclarent au moins un intervenant).



**Tableau 6 (ci-dessous) et figure 2 : Rôle des interventions extérieures dans les durées d'enseignement**

Il faut ajouter que, sur un plan statistique, ce déficit serait encore beaucoup plus conséquent si les 29 % d'enseignants qui bénéficient de l'aide d'intervenants en musique en étaient privés. En effet, que la discipline soit totalement ou partiellement déléguée, l'intervention de personnes autres que le maître titulaire a toujours pour résultat non seulement de compenser le déficit horaire qui résulterait de l'action du maître seul, mais même de provoquer un excédent horaire dans la discipline (cf. : tableau 6 ci-dessous concernant, par exemple, le cycle 3).

	Français	Maths	Géogr.	Histoire	É. Civ.	Ph. Tech.	Sc. Vie	EPS	Musique	Arts plast.
non	3 %	1 %	25 %	29 %	-10 %	-15 %	15 %	-23 %	-24 %	7 %
oui	6 %	-1 %	31 %	35 %	1 %	20 %	20 %	-23 %	9 %	19 %

Cette observation suggère que le statut de l'éducation musicale est sans doute davantage lié à des facteurs externes à l'institution scolaire, à des opportunités telles que le degré d'engagement des élus locaux en faveur de la musique, le dynamisme d'un conseiller pédagogique, la présence d'un parent musicien, la pression d'une

association de parents... plus que sur la conviction propre des maîtres ou des corps d'inspection. On sait, en effet (Pascale Garnier, recherche INRP sept. 2000), que les intervenants ne sont, généralement, « *ni imposés aux maîtres, ni choisis par eux* ». Cet effet d'opportunité est, en tout cas, fortement suggéré par les corrélations qu'on peut observer entre la plus ou moins grande propension des maîtres à déléguer l'éducation musicale et les caractéristiques de leur environnement professionnel.

Le tableau ci-dessous montre, par exemple, que c'est en milieu rural que les maîtres délèguent le moins la musique :

	Total	Par le maître	Par les intervenants
Classe unique	1.00	0.81	0.19
RPI	0.89	0.83	0.07
2 à 4 classes	0.91	0.71	0.20
5 à 10 classes	0.88	0.62	0.27
+ de 10 classes	0.91	0.59	0.32
TOTAL	0.90	0.65	0.25

**Tableau 7 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon le type d'école.**

On ne voit pas pourquoi le fait d'exercer en ville, ou, à tout le moins, dans des groupes scolaires importants diminuerait l'aptitude des maîtres à enseigner l'éducation musicale. Il faut donc bien retenir l'hypothèse que dans les groupes scolaires importants, il existe des opportunités d'échanges de services plus nombreuses que dans les autres. En outre, situés généralement dans des communes importantes, ces groupes scolaires peuvent recevoir de la part des municipalités, ou des associations, des offres d'intervenants extérieurs dont ne bénéficient pas – ou nettement moins – les écoles du milieu rural.

D'autres corrélations confirment cette hypothèse.

- La première concerne les variations de délégation en fonction du type de formation acquise par les maîtres. Dans le tableau ci-dessous, sont repérés les durées consacrées chaque semaine à l'éducation musicale par les enseignants (ventilés selon le type de formation initiale qu'ils ont reçue) et, dans ces durées, la part qui est prise en charge par l'enseignant lui-même et celle qui est déléguée.

Ces durées sont exprimées en centièmes d'heures.

	Total	Par le maître	Par les intervenants
IUFM	0.98	0.82	0.16
En Deug	0.90	0.71	0.19
En Bac	0.86	0.61	0.25
En Seconde	0.97	0.63	0.34
Terrain	0.87	0.60	0.27
TOTAL	0.90	0.65	0.25

**Tableau 8 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon l'origine des personnels.**

Ce résultat est d'autant plus significatif que les sortants d'IUFM présentent une double caractéristique : ce sont eux qui, à la fois, font bénéficier leurs élèves de l'horaire le plus important en éducation musicale et qui délèguent le moins cette discipline.

On pourrait y voir l'effet heureux d'une formation qui a su relever le défi des difficultés auxquelles ce champ disciplinaire donne habituellement lieu. Mais ce serait faire l'impasse sur l'expression spontanée des personnels récemment sortis du centre de formation (cf. travaux du GECPAS rappelés au début de cette étude). D'ailleurs, à l'IUFM, les étudiants continuent à ne recevoir un volume d'heures de formation en didactique de la musique qui, compte tenu de la maîtrise qu'ils ont généralement de la discipline elle-même, permet difficilement d'émettre l'hypothèse d'un réel saut qualitatif en ce domaine.

• La seconde corrélation permet alors d'y voir plus clair. En croisant cette fois les horaires effectués en musique (par le maître ou par un intervenant) avec l'âge des collègues de l'échantillon, on obtient les résultats suivants :

107

	Total	Par le maître	Par les intervenants
moins de 25 ans	1.03	1.03	0.00
de 25 à 30 ans	0.93	0.78	0.15
de 30 à 35 ans	0.92	0.77	0.15
de 35 à 40 ans	0.94	0.67	0.27
de 40 à 45 ans	0.90	0.57	0.33
de 45 à 50 ans	0.88	0.60	0.28
de 50 à 55 ans	0.86	0.60	0.26
55 ans et plus	0.71	0.50	0.21
TOTAL	0.90	0.65	0.25

**Tableau 9 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon l'âge des personnels.**

Même si la relation entre ces deux séries de données n'est pas parfaitement régulière, les tendances qu'elles révèlent sont quand même claires : plus on est jeune, plus on enseigne la musique et moins on la délègue à d'autres. En d'autres termes, « l'effet IUFM » nécessite une vérification dans la durée (lorsqu'un nombre plus important de PE se rencontrera dans les tranches d'âge 30-35 et 35-40), avant de conclure aux progrès accomplis par la formation délivrée par l'Institut.

On peut aussi en conclure à un double phénomène : d'une part un plus grand conformisme des jeunes à l'égard des IO et du modèle professionnel prescrit (d'autant plus compréhensible que les évaluations de début de carrière pèsent dans la progression des rémunérations) ; d'autre part l'installation progressive d'une lassitude qui, au fil du temps, amène les enseignants à délaisser les champs disciplinaires dans lesquels ils ont le moins de compétences. Il faut par ailleurs rappeler – c'était notre première hypothèse – l'effet prégnant du POSTE sur le profil personnel. En effet, nommés généralement sur des postes éloignés des centre-ville, souvent même dans le « rural profond », les débutants bénéficient moins que les autres des opportunités (intervenants municipaux, militants d'associations dynamiques...) qui s'offrent à leurs collègues plus anciens.

Il faut enfin noter une donnée qui ne surprendra personne tant elle est conforme à une idée fortement répandue chez les enseignants eux-mêmes : dans leur classe, les femmes font notablement plus de musique que les hommes.

	Total	Par le maître	Par les intervenants
F.	0.92	0.69	0.23
M.	0.86	0.56	0.30
TOTAL	0.90	0.65	0.25

**Tableau 10 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon le sexe.**

De même, en recherchant, parmi les maîtres, ceux qui font moins de musique que la moyenne des autres (à l'écart type), on s'aperçoit que le sexe est un facteur plus discriminant que les autres facteurs :

EM_C/Sexe	F.	M.	TOTAL
moins de 0,3468	53,0 % (44)	47,0 % (39)	100 % (83)
de 0,3468 à 1,4490	67,8 % (620)	32,2 % (294)	100 % (914) *
1,4490 et plus	73,6 % (67)	26,4 % (24)	100 % (91)
TOTAL	67,2 % (731)	32,8 % (357)	100 % (1 088)

**Tableau 11 : écart à la moyenne de l'horaire consacré à la musique en fonction du sexe.**

Il y a là, sans doute, la manifestation d'une représentation sexuée (5) des champs du savoir : aux hommes les « disciplines de la connaissance », les sciences dures, aux femmes les « disciplines de la sensibilité »...

## Les choix pédagogiques

Comme nous l'évoquions au début de cet article, l'enquête qualitative permet de percevoir l'effet des représentations des maîtres sur leurs choix pédagogiques. Dans le domaine de l'éducation musicale, les renseignements ainsi recueillis sont de deux ordres.

Ils concernent :

**1. Le statut de la discipline :** les maîtres interrogés étaient invités à examiner des fiches de préparation de séquences (6) réparties en trois catégories : français-maths, sciences humaines et SVT, arts plastiques, musique et SVT. Dans chaque catégorie, ils n'étudiaient qu'une fiche.

Les tableaux ci-dessous font apparaître les pourcentages de collègues ayant, dans la troisième catégorie, choisi la fiche « éducation musicale » (plutôt qu'« arts plastiques » ou « EPS »).

1° au cycle 2 :

Situation didactique cycle 2 groupe 3	Nb. cit.	Fréq. %
EPS	21	32,3
Arts plastiques	26	40,0
Musique	18	27,7
TOTAL CIT.	65	100

Tableau 12: disciplines du groupe 3 choisies par les répondants du cycle 2

5 - Sans que l'on puisse en inférer sûrement un partage sexué de ces champs dans la mesure où nous travaillons ici sur des déclarations plus que sur des traces de pratiques.

6 - Ces fiches ont été construites spécialement pour la recherche avec l'aide de spécialistes des disciplines concernées.

## 2° au cycle 3:

Situation didactique cycle 3 groupe 3	Nb. cit.	Fréq. %
EPS	24	41,4
Arts plastiques	24	41,4
Musique	10	17,2
TOTAL CIT.	58	100

Tableau 13: disciplines du groupe 3 choisies par les répondants du cycle 3

Si, au cycle 2, les différences obtenues sont peu importantes, il n'en est pas de même au cycle 3: la musique est cette fois clairement sous-représentée ce qui confirme son statut de discipline marginalisée.

**2. Les objectifs d'apprentissage privilégiés:** après avoir choisi une discipline, les enseignants interrogés étaient invités à hiérarchiser les objectifs cognitifs de la séquence proposée. La fiche pédagogique élaborée pour le cycle 2 permettait aux répondants d'identifier ce qui, dans la liste des objectifs proposés, relevait d'une visée essentiellement conceptuelle (« approcher la notion de gamme par un travail systématique sur la hauteur des sons »). Malgré cela, 40 % des personnes interrogées ont préféré privilégier d'autres objectifs: soit qu'ils s'inscrivent dans une démarche d'entraînement, de répétition, de mémorisation (« apprendre une chanson »), soit qu'ils visent essentiellement le « transversal » (« initier les enfants aux activités de codage »).

110

CRT-G3	Nb. cit. (rang 1)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 2)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 3)	Fréq. %	Nb. cit. (somme)	Fréq. %
C (*)	11	61,1	4	22,2	3	16,7	18	33,3
R (*)	4	22,2	3	16,7	11	61,1	18	33,3
T (*)	3	16,7	11	61,1	4	22,2	18	33,3
TOTAL CIT.	18		18		18		54	100

Tableau 14: Nature des objectifs d'apprentissage privilégiés par les enseignants.

(\*) C = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances de type conceptuel

R = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances factuelles

T = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances transversales

Au cycle 3, la conception de la fiche rendait moins explicite la catégorisation des objectifs. Dans ces conditions, la tendance à se détourner de la visée conceptuelle est fortement amplifiée. Seulement 20 % des personnes interrogées privilégient



l'objectif formulé comme suit : « Apprendre aux élèves à discriminer le rythme et la pulsation, approcher la notion de mesurage en musique ». En revanche 60 % des réponses attribuent à la séquence un objectif plutôt transversal (« apprendre à séquencer le temps, affiner ses représentations, créer et utiliser des codages ») et 20 % pensent qu'elle contribue d'abord à faire maîtriser un lexique technique aux élèves utile à l'apprentissage des chants du répertoire.

CRT-G3	Nb. cit. (rang 1)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 2)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 3)	Fréq. %	Nb. cit. (somme)	Fréq. %
C (*)	2	20,0	6	60,0	2	20,0	10	33,3
R (*)	2	20,0	2	20,0	6	60,0	10	33,3
T (*)	6	60,0	2	20,0	2	20,0	10	33,3
TOTAL CIT.	10		10		10		30	100

Tableau 15: Objectifs classés par les répondants au cycle 3.

## DISCUSSION

### Une question de statut

Le statut de l'éducation musicale que met en lumière la présente étude n'est pas une révélation. Il est en effet notoire que l'institution scolaire en France, comme les enseignants, s'investissent peu à cette discipline. Cette situation ne peut manquer de produire des effets sur les apprentissages des élèves, dans la mesure où, de façon générale, il existe bien une relation entre le temps d'enseignement et leurs acquisitions (Suchaut, 1996, p. 125)

Par ailleurs, trois conséquences méritent d'être soulignées car elles ne manquent pas de produire des effets sur l'ensemble des représentations des enseignants du primaire.

### *Le statut de la musique contribue au brouillage de la notion d'expertise professionnelle*

Les réponses ouvertes à l'enquête qualitative fournissent, de ce point de vue, des données nombreuses. On peut ainsi citer, à titre d'exemple – et parce qu'elle est très représentative –, une remarque faite par une enseignante : « *Je déléguerais [si j'en avais l'occasion] les arts plastiques et la musique qui sont mieux enseignés par des spécialistes.* » Cette manière d'interrompre le champ de la polyvalence au seuil de certaines disciplines (musique, arts plastiques, EPS) pourrait être interprétée comme

posant la question suivante: Ne vaudrait-il pas mieux que des enseignants spécialistes prennent ces disciplines en charge? Ce que semble suggérer, par exemple, cette phrase relevée dans une fiche: « *Les matières spécifiques telles que les arts plastiques ou l'EPS sont certainement mieux enseignées par des professionnels de ces matières.* »

En fait, un examen plus attentif des réponses montre que le terme « professionnel » ne signifie « enseignant professionnel » que dans une minorité de cas. Répondant à la question: « *Si vous en aviez la possibilité, enseigneriez-vous la musique vous-même ou la confieriez-vous à un enseignant ou à un intervenant?* », les enseignants ont, de façon majoritaire, marqué leur préférence pour une délégation de l'éducation musicale à un intervenant non-enseignant:

	Cycle 2	Cycle 3
Moi	31 % (22)	37 % (21)
Enseignant	52 % (37)	44 % (25)
Intervenant	58 % (41)	51 % (29)

**Tableau 16: Choix de délégations aux cycles 2 et 3.**

Et s'il était encore besoin de préciser, on peut citer cette enseignante: « *Les intervenants que j'ai pu observer en arts plastiques et en éducation musicale sont plus compétents à mes yeux que les enseignants.* »

Cette confiance accordée aux non-enseignants se retrouve dans deux autres champs disciplinaires: les arts plastiques et l'EPS. Peut-être faut-il y voir surtout le poids de l'existant: de nombreuses municipalités mettent des moniteurs municipaux pour ces disciplines à disposition des écoles. Il est néanmoins intéressant de constater la dilution des limites (dans le meilleur des cas; dans le pire, la réduction du « territoire » de cette professionnalité) de leur professionnalité enseignante que cette situation provoque chez les enseignants interrogés. On peut aussi s'interroger, sans pouvoir aller au-delà de l'hypothèse, sur le fait que ces trois disciplines ont aussi en commun le fait qu'elles requièrent une pratique enseignante qui engage (en particulier pour l'éducation musicale et l'EPS) la « posture corporelle », qui rompent avec les types de langage habituellement utilisés en classe. La non-maîtrise de cette posture et la mise à disposition de praticiens extérieurs constitueraient alors une « rencontre heureuse » soulageant les enseignants.

### ***Le statut de la musique contribue à une prise de distance des maîtres avec les programmes d'enseignement***

Les données fournies par notre enquête quantitative ont montré l'extrême variabilité des horaires appliqués dans les classes de l'enseignement primaire. Elles confirment

d'autres travaux (Altet et al., 1996) montrant l'écart actuel entre la lettre des programmes et leur mise en œuvre. La dévolution de certains champs disciplinaires (essentiellement musique et EPS), caractéristique de l'évolution de l'enseignement primaire au cours des deux décennies écoulées, a contribué à renforcer cette tendance. Les maîtres, en effet, se sont sentis, dans ces champs disciplinaires, en partie déresponsabilisés (ce que confirment les réponses aux questions ouvertes de l'enquête 2) et se sont accoutumés à une réelle prise de distance avec les Instructions et programmes officiels.

La conception même des IO invite à une telle prise de distance. L'horaire d'enseignement, nous l'avons dit, n'y est pas très clairement précisé. Six heures au cycle 2 et cinq heures trente au cycle 3 sont inscrites à l'emploi du temps des élèves pour un vaste ensemble regroupant éducation physique et sportive et éducation artistique. Cet horaire est, de plus, un horaire moyen qui peut être modulé au cours de l'année. En outre, le champ « éducation artistique » n'est pas clos. Au-delà des matières obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) il peut s'élargir à d'autres domaines : « théâtre, danse, image »... sans que ne soit précisé sur quel horaire ces nouveaux domaines doivent s'imputer.

Par ailleurs, la rédaction du programme laisse une place énorme à l'interprétation. Comment, par exemple, un praticien va-t-il décliner en objectifs cognitifs précis cette instruction : « Affinement des gestes dans le jeu instrumental, travail rythmique précis. » ? Ou bien celle-ci : « Passage d'une réalisation sonore à une représentation graphique et inversement (recherche de codages de plus en plus précis), approche de la notation usuelle, découverte de partitions avec des notations diverses (anciennes, contemporaines, inventées par les enfants), élaboration collective de partitions. » ?

En s'en tenant à ce niveau de généralité, les IO contribuent sans doute à rassurer ceux qui nourrissent une forte ambition pour l'éducation musicale aussi bien que ceux qui la considèrent comme un moment de pause ludique. Mais elles encouragent les maîtres à ne voir dans ces Instructions qu'une vague référence qu'on peut interpréter à sa guise. La sanction est alors immédiate : on a vu que 20 % seulement des répondants à notre enquête privilégiaient un objectif qui est pourtant l'un des rares à être clairement identifié dans les IO : « différenciation entre la régularité (pulsation) et les rythmes de base ».

Au fond, n'est-ce pas le domaine des connaissances de type conceptuel qui, au-delà du seul cas de la musique, peut pâtir d'une tendance visant à laisser au praticien le soin de définir lui-même les contenus d'enseignement ?

### **Le statut de la musique conduit à une sous-estimation de ce que recouvre cette discipline au plan conceptuel**

Une citation, prélevée dans l'un des questionnaires de l'enquête n° 2 illustre bien ce problème. Un répondant écrit : « *Entre deux disciplines où la réflexion s'impose, je glisse une séquence de poésie ou de chant.* »

D'autres réponses permettent de définir la fonction de l'éducation musicale dans les représentations des enseignants. Elle se décline en quatre variantes :

- Un moment de détente utile à l'instauration d'une ambiance conviviale dans la classe et permettant aux élèves de « reconstituer leur force de travail » avant la reprise d'activités dans les matières nobles (français, mathématiques).
- Un moment d'ouverture au monde extérieur à l'école, « d'éveil », dans une perspective de supplément culturel apporté aux élèves.
- Un moyen de rendre les matières nobles moins ennuyeuses, par l'établissement de « pants » entre, par exemple, la musique et le français ou la musique et l'histoire, permettant des entrées ludiques dans les notions abordées.
- Un soutien aux enseignements « fondamentaux ». Cette dernière fonction attribuée à la musique est bien illustrée par une recherche de l'IREDU (1995) tendant à vérifier l'hypothèse selon laquelle un enseignement renforcé de la musique en Grande Section de maternelle favorise l'apprentissage de la lecture au CP.

Le trait commun à toutes ces manières d'attribuer une fonction à l'éducation musicale, c'est de ne pas se préoccuper de la discipline elle-même, des savoirs spécifiques qu'elle permet de construire (7), de fortement sous-estimer l'étendue de ces savoirs. En d'autres termes, chaque fois qu'il est question de musique, la préoccupation des maîtres – et de l'institution – semble décentrée, comme si l'activité ne valait pas pour elle-même.

Tout se passe comme si le fait de nourrir d'autres ambitions pour cet enseignement ne pouvait relever que de structures extérieures à l'école (comme les conservatoires), structures perçues comme s'adressant à une élite ou ayant une visée de formation professionnelle ou culturelle.

Cette question, qui concerne aussi d'autres disciplines comme les arts plastiques mériterait une étude spécifique et débordé donc le cadre de cette étude. Il est néanmoins utile de rappeler la distance qui sépare les efforts faits pour doter les élèves, de la maternelle à la terminale, d'une culture relativement charpentée en littérature, et l'indifférence quasi générale pour construire chez les jeunes ce type de culture

7 - Nous n'entrons pas ici dans la question de la nature exacte des savoirs mobilisables en éducation musicale (savoirs pratiques, ou de type conceptuel...).

dans le domaine musical. On peut certes, être ému par la musique de Debussy, de Bartok ou de Coltrane sans savoir parfaitement analyser les éléments – notamment modaux – empruntés aux deux grands maîtres, par celui qui a donné un nouveau souffle au be-bop ; mais pourquoi réserver par avance à une minorité la découverte et l'étude du langage musical qui permettent d'améliorer la compréhension du travail de l'artiste, de mieux se mouvoir dans l'univers des courants esthétiques, et finalement de prendre de la hauteur et du recul par rapport à une offre commerciale souvent réduite à l'immédiateté des produits culturels ?

À bien y réfléchir et en ne s'en tenant qu'à cet aspect « utilitaire » des choses, les jeunes (et au-delà la population tout entière) sont-ils moins consommateurs de musique que de littérature ?

## Les tendances actuelles

En faisant connaître à la presse, le 14 décembre 2000, ses « orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école », le ministre de l'Éducation nationale affiche une volonté de rupture avec cette situation.

Utilisant des formules comme « [Il] ne [fait] plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif », stigmatisant « l'opposition » factice entre les savoirs dits « fondamentaux », ou « académiques » et les savoirs que permettent de construire les enseignements artistiques, refusant même l'idée de « hiérarchisation » entre les uns et les autres, ce discours se présente comme très offensif.

115

Mais l'attraction des représentations dominantes reste forte. Les incitations contenues dans ces orientations peuvent certes éviter que l'éducation musicale ne disparaisse totalement des emplois du temps des écoles, mais la fonction attribuée à cet enseignement conforte son statut de sous-discipline. Non seulement le terme « d'enseignement » n'est pratiquement jamais utilisé à son propos mais le plan d'action proposé ressemble beaucoup à ce qui a été initié dans la période précédente, à savoir :

1. Une préférence marquée à l'exceptionnel, au visible, à ce qui échappe au quotidien de la classe : la « classe artistique », la « classe patrimoine », « l'action partenariale », la « production », la « présentation au public ». Or, n'est-ce pas au contraire dans le quotidien de la classe, dans la régularité et la rigueur d'un enseignement programmatique que réside la principale perspective d'un changement de statut des disciplines déficitaires ?

2. La réaffirmation du credo du « transversal ». Le texte dit : « Le projet [que les écoles vont élaborer pour la rentrée prochaine] doit établir des passerelles claires

entre le thème artistique retenu et les autres domaines de la connaissance ». Ou encore : «... l'éveil de la sensibilité est un merveilleux sésame pour les autres formes d'intelligence : la musique introduit au calcul... ». Or, des travaux récents (Rey, 1995) n'invitent-ils pas, au contraire, à prendre beaucoup de distance avec la recherche à tout prix de ces « passerelles » entre « l'intelligence sensible » et « l'intelligence rationnelle » ? N'y a-t-il pas une rationalité intrinsèque à la musique ? Est-on bien sûr que la musique « introduise » au calcul ? Pour Jean-Philippe Rameau et ses contemporains, ce fut plutôt l'inverse : dans son traité sur l'harmonie, le dijonnais fait beaucoup appel à l'arithmétique (notamment aux fractions) pour expliciter les problèmes liés au tempérament. Quoi qu'il en soit, la question n'est pas vraiment là : il faut plutôt se demander s'il existe des identités de structures entre les notions mathématiques et musicales susceptibles d'être repérées par les enfants pour leur permettre de construire plus facilement des concepts « transversaux ». Or, le moins que l'on puisse dire est que cette question reste aujourd'hui très ouverte.

3. La persistance d'une confusion sur l'expertise enseignante. Le projet de classe artistique qui est le socle du dispositif « doit être fondé sur un partenariat avec un artiste ou un établissement culturel ». Un volet « formation des maîtres » est, certes en préparation et, s'il est fondé comme annoncé sur des « formations à dominante », il pourrait être de nature à changer significativement les choses ; mais, dans l'immédiat, les ressources sont à chercher à l'extérieur du corps enseignant.

À l'école primaire, le dispositif repose sur cinq mesures qui n'évoquent même pas la part propre des maîtres :

- développer le partenariat avec les structures de diffusion musicale pour accueillir les musiciens à l'école et les élèves dans les salles ;
- augmenter le nombre des centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) ;
- organiser des manifestations de sensibilisation des élèves à la musique [...] : concerts de chœurs, de big bands... ;
- diffuser des logiciels pédagogiques ;
- prévenir les risques auditifs dès le plus jeune âge.

En d'autres termes, et un peu à la façon dont la question de l'EPS avait été posée à l'époque du ministère de Guy Drut, c'est bien une logique de « déscolarisation » de ce type d'apprentissage qui est en jeu. La question des apprentissages qui sont, ou non, confiés à l'école n'est d'ailleurs pas une question tabou : l'école en France n'a pas toujours pris en charge les enseignements qu'elle dispense aujourd'hui, et on peut penser que des évolutions se produiront dans le futur, comme en témoigne aujourd'hui le débat sur son rôle dans la formation des jeunes aux usages des nouvelles technologies. Mais le fait que ces évolutions se fassent sans que soit posée la question des enjeux de ces évolutions dans leur rapport avec l'évolution de la professionnalité enseignante est beaucoup moins recevable. Il est notamment douteux

que l'approche consistant à enregistrer les « lacunes » dans l'enseignement et chez les enseignants pour ensuite en tirer argument pour confier à d'autres les apprentissages, soit la meilleure. On peut sans doute avec plus de profit repenser la nature et le périmètre de cette professionnalité, en articulant ses missions avec les finalités d'une « école pour tous ».

## CONCLUSION

Les effets des représentations des enseignants dans leur manière d'envisager l'éducation musicale révélés par cette étude confortent les observations faites dans d'autres champs disciplinaires. Sans doute le poste de travail propre au premier degré induit-il largement ces effets. L'image idéale d'un maître plurivalent, multi-compétent, maîtrisant à la fois les concepts, les outils didactiques et les outils d'intégration des savoirs est à l'évidence utopique. Aussi, les professeurs d'école doivent-ils choisir. Qu'il soit conscient ou non, leur choix déclaré repose sur :

1. Une forte hiérarchisation des disciplines (Lenoir, 2000) qui leur fait considérer l'éducation musicale au mieux comme un « supplément d'âme » (pour reprendre l'expression de Jack Lang) du système éducatif. Le terme « discipline » n'est d'ailleurs jamais utilisé pour caractériser cette matière. Les éléments cognitifs propres à la musique sont soit sous-estimés, soit négligés soit franchement ignorés. Une formule prélevée dans une fiche de l'enquête n° 2 résume bien le statut de l'éducation musicale (et des disciplines marginalisées) : « *J'ai l'impression d'être agréable aux élèves quand je leur fais peinture ou musique.* »

2. La volonté de pratiquer un enseignement « global ». Conscients de l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de maîtriser toutes les disciplines, les enseignants du premier degré recherchent une expertise dans la capacité à dégager les traits communs aux différents champs du savoir. L'idée que l'on puisse « apprendre à apprendre » dans un autre contexte que la réalisation d'un apprentissage contextualisé est fortement enracinée. Une enseignante écrit par exemple : « *Ce qui m'importe, c'est la démarche, la transversalité des apprentissages.* »

3. La volonté de gérer le groupe d'enfants dont ils ont en permanence la charge de façon libre et souple c'est-à-dire hors de toute contrainte d'horaire ou même de programme. Là encore, les citations sont nombreuses et l'on peut retenir celle-ci : « *Une classe primaire n'est pas tenue de respecter des horaires fixes dans chaque matière. Cela donne plus de liberté dans la durée des séquences.* » Ainsi, cette « liberté » qui semble constitutive de l'enseignement du premier degré contribue-t-elle à faire taire les scrupules qui pourraient naître de la dévalorisation de certaines matières du programme comme l'éducation musicale.

Ajoutons, pour conclure sur les choix fondamentaux des instituteurs et professeurs des écoles, que l'institution, la hiérarchie, encouragent cette posture professionnelle. L'accent mis sur les « compétences transversales » aussi bien que la tendance à ne s'intéresser qu'au français et aux maths et – corrélativement – le refus d'évaluer objectivement le sort réservé à l'éducation musicale, confortent les maîtres dans la justesse de leur positionnement.

Il y a donc un apparent consensus entre la façon qu'ont les enseignants du primaire de concevoir leur métier, et la façon dont l'institution leur délivre à la fois les consignes et les moyens. Notre enquête révèle que la polyvalence est jugée bonne, efficace et équilibrante pour les élèves, susceptible de favoriser les liaisons entre les disciplines, particulièrement adaptée à cet âge de la scolarité. En outre elle rompt la monotonie du métier d'enseignant. Enfin, comme on peut le lire sur plusieurs fiches, de toutes façons, « *c'est le métier* » !

Pourquoi alors diverses sources évoquent-elles un certain malaise, un « mal vivre » des enseignants, voire une situation de crise dans l'enseignement ?

En croisant les données des enquêtes 1 et 2, nous avons pu mettre en évidence les contradictions entre l'affirmation très majoritaire du credo de la polyvalence et la réalité des pratiques déclarées. La plupart des enseignants du primaire manifestent en effet une franche adhésion à la polyvalence, multiplient les arguments en sa faveur, mais semblent saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux pour rompre avec elle (échanges de service, délégations de certaines disciplines à des intervenants, etc.). La question de savoir s'il y a là l'effet de la force des représentations ou l'effet d'un discours convenu est, pour l'objet de la présente étude, secondaire. Il est intéressant, en revanche, de noter les conclusions auxquelles l'analyse de ces contradictions nous conduit :

1. Les maîtres du premier degré sont généralement très conscients des limites de leurs compétences dans certains champs disciplinaires. Une enseignante considère par exemple « *qu'enseigner la musique ou une langue vivante nécessite une vraie compétence professionnelle* » (sous-entendu qu'elle estime ne pas avoir). Une autre dit : [si j'en avais la possibilité], « *je déléguerais la musique ou les arts plastiques qui sont mieux enseignées par des spécialistes* ». On peut émettre l'hypothèse que cette conscience d'un défaut de maîtrise des savoirs de référence est un facteur culpabilisant qui explique en partie le mal-être des enseignants du primaire et leur forte revendication identitaire.

2. Ils perçoivent l'existence d'un argumentaire riche dans la thématique des « compétences transversales ». Aussi prétendent-ils faire abondamment des « ponts » entre les disciplines. Mais l'examen des exemples qu'ils donnent révèlent un malentendu sur le sens même de ces « ponts ». Ce qu'ils décrivent relèvent plutôt de la pédagogie



gie par thème (« lire une biographie de Picasso en français et s'inspirer de la technique de ce peintre en arts plastiques »), ou d'appariements indispensables compte tenu de la nécessité du recours à des disciplines-outils. Exemples: *Le plan de la classe en géographie en transformant les mètres en centimètres* » ou bien « lecture de carte et vocabulaire de la géographie ». Une personne suggère même « allemand et patin à glace ». Si l'on comprend bien que l'on puisse conduire une activité « patin à glace » en dialoguant avec les élèves en allemand plutôt qu'en français, on ne voit pas, en revanche quelle « compétence transversale » on construit à cette occasion, encore moins quel concept commun appartient aux deux domaines. « La transdisciplinarité l'emporte sur l'interdisciplinarité, la prise en compte de l'enfant (faut-il s'en réjouir?) sur celle des connaissances. » (Richon, 1999, p. 83)

3. Au-delà des pétitions de principe relatives à l'intérêt de la polyvalence ou à la nécessité des « ponts », c'est le sens même de la valeur des disciplines qui semble perdu par les enseignants du primaire et ce, quel que soit leur cursus scolaire et universitaire. Au point de perdre totalement le lien qui peut exister entre ce qu'on a appris et ce qu'on enseigne. Par exemple, telle collègue, titulaire d'une maîtrise d'allemand souhaite déléguer l'enseignement des langues « à une personne qui parle très bien la langue ».

Plus radicale encore apparaît la conviction que non seulement les disciplines ne sont pas des outils de conceptualisation mais qu'elles empêchent l'accès aux concepts « transversaux », à l'instar de cette remarque prélevée dans une fiche et émanant d'un conseiller pédagogique: « Les disciplines peuvent dresser des barrières entre les connaissances. »

Entendons nous bien: la question n'est pas ici d'interdire le questionnement (qui est aussi présent dans le second degré) sur l'intérêt du cadre disciplinaire pour penser et conduire les apprentissages. Les réflexions sur les effets pervers du cloisonnement des disciplines et sur l'interdisciplinarité révèlent la complexité de la question. Mais deux problèmes de cohérence se posent alors: le premier est relatif à la cohérence existant entre le projet de l'institution qui se manifeste par exemple par la forme des programmes (qui respectent fondamentalement les logiques disciplinaires), les modalités de formation et d'évaluation des enseignants, et les représentations du milieu professionnel. Si ce problème doit conduire à des remises en cause fondamentales du projet institutionnel, le moins que l'on puisse espérer est que cette remise en cause soit discutée publiquement et ne soit pas le fait d'une « évolution naturelle » des choses.

Le second est celui de la cohérence entre le projet de l'école primaire et celui de l'enseignement secondaire, dans le cadre d'un système éducatif unifié. Si les logiques disciplinaires perdent en effet de leur légitimité à l'école primaire, il est en effet à

redouter la persistance (pour les uns) ou la reconstitution (pour les autres) d'une discordance entre les deux degrés dont on ne voit pas l'intérêt pour les élèves.

Parvenu au terme de cette étude, on s'aperçoit que l'éducation musicale qui lui a servi d'entrée n'était qu'un bon révélateur d'un problème plus vaste qui concerne l'ensemble du fonctionnement de l'école primaire. La piste que l'institution se propose d'explorer – celle de la formation des maîtres, avec, peut-être des « dominantes » – est indispensable. La question est de savoir si, mise en œuvre dans un cadre structurel intangible, elle serait réellement efficace.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1996). – « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », 2<sup>e</sup> phase (octobre 1995), *Éducation et Formation*, n° 70.

BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J. (2001). – « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 134.

DEVITERNE D., PRAIRAT E., RÉTORNAZ A., SCHMITT N. (2000). – *Effets de la formation et de la prise de fonction sur les représentations de la polyvalence des professeurs des écoles*, rapport de recherche GEP-CAS-IUFM de Lorraine.

FERRIER J. (1998). – *L'efficacité de l'école primaire*, rapport remis à Ségolène Royal.

GARNIER P. et al. (2000). – *La polyvalence des maîtres à l'épreuve du partenariat. Maîtres et intervenants sportifs municipaux*, rapport de recherche INRP, communication à la journée du 22.09.2000.

GRPPE (2001). – *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*, rapport de recherche (1<sup>re</sup> phase).

LENOIR Y., LAROSE F., GRENON V., HASNI A. (2000). – « La stratification des matières solaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des Sciences de l'Éducation*, n° 3, pp. 483-514.

MINGAT A., SUCHAUT B. (1995). – « Évaluation sur l'expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle », *Cahier de l'IREDU*, n° 56.

Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles (1995). – *Programmes de l'école primaire*, CNDP.

REY B. (1996). – *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

RICHON H.-G. (1999). – « La polyvalence, des réactions identitaires aux projets refondateurs », in *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, Documents, Actes et Rapports pour l'éducation, CNDP/ CRDP de Champagne-Ardenne.

SUCHAUT B. (1996). – « La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves », in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*.