

À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : DYNAMIQUE COLLECTIVE ET RECOMPOSITION DU MÉTIER

PASCALE GARNIER*

Résumé *Cet article analyse les transformations de l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires, induites par la multiplication et la diversification des interventions d'autres adultes dans les classes. Ces interventions font l'objet d'attentes très contrastées en matière de coordination de l'action, et elles infléchissent profondément la culture professionnelle collective des maîtres, en particulier, les conceptions de leur polyvalence. En outre, cette importance croissante des dimensions collectives du métier est profondément imbriquée à la mobilisation personnelle des enseignants qu'elle requiert.*

Introduction

Les transformations des conditions et des politiques de scolarisation en France depuis le début des années 1980 ont favorisé l'émergence de nouveaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation, en particulier sur les dimensions collectives de l'exercice du métier d'enseignant : d'une part, le « travail en équipe », et tout récemment, l'intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires ; d'autre part, le « travail en partenariat », notamment dans les domaines artistiques, culturels ou socio-éducatifs, et dans le cas des établissements en milieu difficile, sans oublier le travail avec les parents d'élèves. Restent prédominantes cependant, les analyses qui portent sur les seules dimensions individuelles du travail enseignant : les unes privilégiant la question des savoirs scolaires, et en particulier, leur appropriation par les élèves ; les autres centrées sur les rapports entre enseignants et élèves, voire sur les seules modifications socioprofessionnelles du corps enseignant. Précisément, cette division du travail de recherche s'appuie sur la permanence,

35

* - Pascale Garnier, IUFM de Créteil.

comme le soulignent Tardif et Lessard (1999), de la « cellule de base » du travail scolaire (la classe), en même temps que son organisation se complexifiait dans le sens d'une division et d'une spécialisation accrues. Ainsi, pour l'école élémentaire, même si la figure du maître « seul » dans sa classe demande à être historiquement très nuancée, comme on a pu le montrer avec le cas des intervenants municipaux (Garnier, 2002a), elle ne représente plus une pratique majoritaire chez les enseignants (1). De fait, l'exercice du métier présente une complexité accrue quand il s'agit à la fois de faire par soi-même et de faire avec d'autres. Parmi les multiples collaborations que le maître est amené à développer (Garnier, 1997), nous centrerons ici notre analyse sur les interventions de tiers dans l'espace même de la classe, pendant le temps scolaire (2).

DES INJONCTIONS INSTITUTIONNELLES À L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Relayée par de nombreuses publications pédagogiques, la dimension collective du travail enseignant à l'école élémentaire est largement valorisée par l'institution scolaire. Elle est même devenue une obligation avec la mise en place du projet d'école et des cycles en 1990. De son côté, avec le développement des emplois d'aides-éducateurs à partir de 1996 (aujourd'hui remplacés pour partie par des assistants d'éducation), la *Charte pour l'École du XXI^e siècle* en 1998 a proposé la figure de maître « chef d'orchestre », capable d'harmoniser les multiples collaborations au sein d'une classe. À travers les questions du statut et de la direction des écoles primaires, des postes à profil, de l'inspection et du rôle des circonscriptions, c'est l'ensemble de l'organisation scolaire qui est aujourd'hui interrogée sur la place et la nature du travail collectif qu'elle induit. En même temps, il s'agit d'en fixer des limites par des textes réglementaires et d'en dénoncer le poids parfois excessif comme l'ont fait plusieurs rapports successifs de l'Inspection générale de l'Éducation nationale depuis 1997 (3). C'est dire que les injonctions institutionnelles s'efforcent de mettre en

1 - Une enquête par questionnaire (Baillat, 2001), fait état de 64% de maîtres des écoles élémentaires déclarant ne pas enseigner seuls dans leur classe. Ce pourcentage s'élève avec la taille de l'école, son implantation en zone d'éducation prioritaire, le niveau de classe, et est statistiquement indépendant des caractéristiques personnelles de l'enseignant que sont sa formation et son ancienneté.

2 - La méthodologie de cette recherche, les outils utilisés (entretiens approfondis auprès de 101 maîtres et observation de 24 séances mettant en présence des maîtres et des intervenants extérieurs), le choix des terrains d'enquête (huit écoles dans un département de la banlieue parisienne), sont présentés dans notre ouvrage (Garnier, 2003).

3 - Ces textes fixent, d'une part, un maximum horaire pour les échanges de service (3 heures hebdomadaires en Cycle II et 6 heures en Cycle III ; Décret du 6 septembre 1990 et Note de

valeur les dimensions collectives du travail enseignant, tout en prêtant aussi à leur critique quand leur ampleur paraît faire obstacle à l'engagement individuel des enseignants et remettre en cause leur spécificité en France dans le primaire: leur polyvalence (Bouysse, 1990). Elles montrent précisément l'espace d'un débat sur la place et les rapports que doivent entretenir ces deux facettes de l'activité du maître: activité propre et activité conjointe à celles d'autres adultes (4). Autant qu'une question de principe, c'est une question de fait qui participe des transformations majeures de l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires.

Pour comprendre ce qui se joue quand le travail du maître compose avec celui de tiers dans la classe, il ne suffit pas d'analyser les rapports que les pratiques entretiennent avec des prescriptions institutionnelles. Il faut encore comprendre le souci d'efficacité et le sens que les acteurs donnent à leur action et, dans cette mesure, distinguer le travail réalisé d'un «réel de l'activité» (Clot, 1999) qui inclut aussi ce qui ne se fait pas, ce qui est de l'ordre du possible et de l'impossible, du souhaitable et de ce que l'on s'interdit de faire. Cette perspective met en rapport l'ensemble des opérations d'objectivation, de justification et de critique des acteurs (Boltanski, Thévenot, 1992), avec une «épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de réaliser ce qu'il y a à faire» (Clot, 1998, p. 164). Ainsi la question de l'accord et du désaccord, question fondamentale des sciences sociales, reconduit nécessairement à celle du rapport du sujet à son activité, sans pour autant confondre subjectivité et intentionnalité. Dans cette perspective, l'idée de conflit, de tension, est potentiellement première dans le partage du travail dans la classe, non seulement sous forme de conflits interpersonnels, mais aussi conflits qui traversent l'enseignant lui-même et conflits dans l'objet même d'une activité conjointe. En effet, à la suite d'une sociologie pragmatique et réflexive qui met en avant l'engagement des objets dans la construction du jugement et la coordination des acteurs (Chateauraynaud, Torny, 1999), on dira, en reprenant là encore Y. Clot (1999), que l'activité est une «triade vivante» à la fois dirigée vers les autres, vers son objet et vers soi-même. C'est dire qu'il est impossible d'abstraire de l'activité enseignante les objets de connaissance, la question des savoirs scolaires, et tout autant les élèves, *a fortiori* quand cette

service du 11 mars 1991) et précisent, d'autre part, les conditions de la «participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires» (Circulaire du 3 juillet 1992). Parmi les différents rapports de l'Inspection générale qui ont critiqué la place croissante des intervenants extérieurs et des échanges de service, notons celui de A. Bouchez (1997).

4 - C'est d'ailleurs dans le cadre de ce débat qu'a été lancé en 1996 l'appel d'offres organisé par l'INRP portant sur «la polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles», au sein duquel nous avons réalisé notre recherche avec la collaboration de cinq formateurs de l'IUFM de Créteil: Mmes L. Madoré, C. Meunier, F. Sansot et MM. R. Guille et R. Joffre.

activité compose, bon gré ou mal gré, avec celle de tiers. On peut donc mesurer ici la complexité des rapports entre les dimensions collectives et individuelles du métier qui mettent certes en jeu des relations interpersonnelles, mais en tant qu'elles sont intimement liées à des objets, qu'elles s'adressent à des élèves et s'inscrivent dans la relation de l'enseignant à sa propre activité.

Tout aussi primordiale est, du même coup, la question de l'épreuve, si tant est que comme l'affirme Y. Clot : « Le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes » (1999, p. 150). Elle demande de penser les liens entre ce qui se joue sur plusieurs scènes, individuelle et collective, sociale et historique. En effet, c'est en premier lieu dans les situations d'enseignement elles-mêmes que la présence d'un tiers recompose les rapports entre le maître et sa classe, et modifie leur activité respective, soit que l'intervenant prenne la classe « en main », soit que le maître lui fasse sa place ou lui laisse prendre une place au cours de sa propre intervention (5). Mais, en second lieu, chaque situation d'intervention ne peut être comprise que dans l'ensemble de l'organisation du travail de la classe où le maître fait sa place à une activité conjointe. Qu'elles soient le fait d'intervenants extérieurs, d'aides éducateurs ou de collègues enseignants, c'est précisément cette multiplicité et cette diversité des interventions dans la classe d'un maître et les différents objets qui y sont mobilisés qui nous intéressent. D'une part, elles sont à analyser de manière comparative pour définir la spécificité de chacune. D'autre part, il s'agit de comprendre leurs relations, les manières dont elles se cumulent, s'articulent, se différencient, s'opposent entre elles, dans leur imbrication avec l'activité de l'enseignant. La question ici est celle des différentes modalités de coordination de l'action entre le maître et des tiers, et plus fondamentalement, la manière dont les maîtres se représentent cette exigence même d'une action collective. En troisième lieu, ces interventions forment un « tout » dans l'activité de l'enseignant, la mettant globalement à l'épreuve, tant à l'égard de lui-même que vis-à-vis des élèves et des savoirs scolaires. Ce que nous tentons de ressaisir à ce niveau sont les tensions que suscitent l'accroissement des dimensions collectives du travail enseignant et la manière dont elles recomposent une culture professionnelle historiquement et socialement construite.

5 - Cette analyse est exposée dans notre ouvrage (Garnier, 2003), ainsi que la question d'une articulation des situations d'enseignement au « local », au sens d'action éducative territorialisée. Sur ce point, nous avons également étudié les enjeux et les dispositifs des interventions des municipalités pendant le temps scolaire dans le domaine sportif où elles sont les plus massives (Garnier, 2002b).

DES EXIGENCES CONTRASTÉES DE COORDINATION DE L'ACTION

On pourrait ici analyser les multiples difficultés d'un travail collectif et les écarts parfois abyssaux qui séparent des pratiques ordinaires des maîtres d'un idéal de la concertation, d'une éthique de la discussion qui ferait du contrat et de l'accord, les normes d'une activité conjointe. Mais l'essentiel n'est pas là : il est en premier lieu dans la représentation même de cette exigence de coordination de l'action, dans le sentiment même d'une nécessité que l'intervention soit concertée et délibérément intégrée dans l'activité du maître. C'est dire que la multiplicité et la diversité des interventions de tiers dans la classe va de pair avec des attentes très contrastées en matière de collaboration à la fois souhaitable et possible pour chacune de ces interventions. Jouent ici trois facteurs que nous distinguerons pour les besoins de l'analyse : la temporalité des interventions, la représentation des compétences respectives de l'intervenant et de l'enseignant, l'objet même de l'intervention.

Collaborer : une question de temporalité et de compétences

Soulignons d'abord que toute collaboration représente un bouleversement dans l'emploi du temps de l'enseignant et de la classe, temps scolaire à la fois rare, élastique et incompressible. C'est également une mise à l'épreuve du « volontariat » de l'enseignant quand la coordination de l'action prend le sens d'une concertation préalable à l'intervention (« se voir en dehors ») qui faute d'être suffisamment institutionnalisée suppose la disponibilité et la proximité des acteurs (6). Surtout, toute collaboration s'inscrit dans une histoire et une durée. Impossible de confondre ici ce qui se donne comme une intervention « ponctuelle » et une intervention régulière et prévisible, comme peuvent l'être des interventions municipales ou des échanges de service hebdomadaires sur l'année scolaire, voire sur plusieurs années : « *Si on sait que tous les ans on travaillera avec telle personne, bon, déjà, petit à petit, des liens vont se créer et de travailler peut-être différemment* ». Dans ce cas, « travailler ensemble », renvoie avant tout à des habitudes construites en situation, à une familiarité mutuelle frayée au sein de la classe elle-même, qui peut rendre superflue aux yeux des enseignants une concertation, abstraite du cours de l'action, sur leur activité respective. À l'inverse, le caractère inédit d'une collaboration donne toute sa valeur à une concertation préalable. Aussi bien le futur peut apparaître comme une

6 - L. Demailly (1999) souligne que la question du temps de travail des enseignants s'inscrit dans d'intenses débats sur les compétences et les missions des enseignants, en rapport avec une réflexion globale sur les transformations de l'école. Elle montre aussi parmi les « stratégies de l'employeur » la tendance à l'intensification, la flexibilisation, l'allongement du travail enseignant.

reprise de ce qui s'est déjà produit quand il s'appuie sur l'expérience passée ou l'ouverture d'un horizon d'attente qu'il faut anticiper pour tenter de conjurer les inévitables aléas d'une nouvelle collaboration.

À cette question des différentes perspectives temporelles qu'ouvrent les diverses collaborations, s'ajoute celle des compétences en matière d'enseignement que peuvent présenter les différents intervenants et, au-delà même des différences de statut, du différentiel entre les compétences que se reconnaît le maître et celles de l'intervenant. Se représenter l'intervenant comme un « professionnel », le « spécialiste » d'une matière scolaire, voire d'une activité ou d'un objet particulier d'enseignement, incline généralement l'enseignant à en rabattre sur cette exigence de coordination de l'action pour laisser en quelque sorte la main au spécialiste : « *Quand c'est une activité dans laquelle on se sent maître, on est capable d'être partenaire... Dans une activité qu'on ne maîtrise pas, c'est vrai que c'est difficile de se sentir complètement impliqué : on se sent plus élève que professeur dans ce cas-là* ». La représentation de l'excellence du spécialiste va le plus souvent de pair avec une représentation d'une division du travail : « *Lui a le côté technique, nous on est là pour être pédagogue* ». Chez tous les enseignants interrogés, les compétences dites techniques d'un intervenant extérieur sont systématiquement mises hors de doute, seule peut jouer l'expression de ses défaillances pédagogiques (un manque de « repères » ou de « tact » à l'égard des élèves, des difficultés pour « se mettre à leur portée »). Mais il est des situations où, face au « spécialiste », « *le côté pédagogique nous échappe complètement* », avec le sentiment d'être « dépossédé » de la classe ou d'être « écrasé » : « *Ce que l'on pourrait faire avant, après, on a le sentiment d'être inférieur. On se sent encore plus écrasé selon l'intervenant. Je me dis que je n'y arriverai pas. J'ai une démission préalable, une appréhension* ». En tant qu'elle est une et indivisible l'excellence de l'expert ne se discute pas et ne se partage pas, donnant au maître la place de « second », voire de « potiche » s'autorisant à s'absenter, au sens propre ou au sens figuré, de l'intervention, au point de laisser l'intervenant « *porter la matière complètement* ». Chez les enseignants, ce mouvement de retrait peut tout aussi bien signifier une épreuve douloureuse, une activité empêchée et contrariée, qu'une « *solution de facilité* » qui évite à l'enseignant de « *se donner la peine de réfléchir* » à ce qui devrait ou pourrait être.

À l'inverse, quand l'intervenant est représenté sans compétences particulières, ce qui par exemple est le cas pour une large partie des aides-éducateurs ou des parents d'élèves bénévoles, il lui est assigné un « rôle d'exécutant » : soit l'enseignant se représente le plus souvent comme celui qui doit le « *mettre sur des rails* », c'est-à-dire expliciter des repères pour guider son action avec les élèves ; soit limitant son aide à un « *coup de main* », il ne se représente pas un quelconque besoin de coordina-

tion de l'action (7). Entre ces deux pôles asymétriques de «l'expert» et du «manœuvre» vis-à-vis du maître, peuvent figurer les collaborations entre collègues enseignants qui s'appuient en premier lieu sur leurs «*affinités*», à la fois personnelles, générationnelles et de parcours professionnel. Là encore, l'exigence de coordination de l'action est très contrastée. Le cas des échanges de service représente ainsi une modalité de collaboration qui, à la limite, entre en contradiction avec l'idée de concertation. En effet, les enseignants échangent communément leur classe «*les yeux fermés*», sous le signe d'une confiance réciproque entre égaux qui interdit de demander des comptes à l'autre : «*Ça ne coûte pas grand-chose à chacun car on se fait confiance, c'est un minimum*». Mais quand il s'agit d'un «échange de compétences» (par exemple au niveau de la préparation du travail dans les classes), la nécessité d'être «sur la même longueur d'onde» devient impérative : «*On se partageait plusieurs matières, mais on mangeait tous les midis ensemble*». Cette expérience est d'autant plus «*géniale*» qu'elle mobilise des enseignants qui s'entendent bien entre eux et qui font face ensemble à un «*milieu difficile*» : «*Je vais dans une autre école et tu ne retrouves plus ça*». Restant virtuel au niveau global d'une école, le «travail en équipe» prend toute sa consistance dans une mise en commun du travail de deux ou trois classes le plus souvent de même niveau et reste l'affaire d'un concours de circonstances et d'opportunités dont l'enseignant peut se saisir (8).

Division du travail et division des savoirs

Toute collaboration ne peut se comprendre qu'en rapport avec son objet, mettant en jeu différentes formes de découpage et de cadrage des savoirs scolaires (Bernstein, 1975a, 1975b). Aussi la collaboration revêt différents sens selon qu'elle est mise au service de la réalisation d'un «*programme*» s'appuyant sur des disciplines distinctes et hiérarchisées ou de la mise en œuvre d'un «*projet*» s'autorisant de frontières floues entre disciplines scolaires et sur la définition de ce qui est scolaire. C'est souligner que, de ce point de vue encore, elle fait apparaître des degrés variables d'exigence de coordination de l'action. L'idée de «programme» constitue un cadre préétabli de division du travail selon les disciplines scolaires dont l'intervention renforce le cloisonnement et la hiérarchie. L'idée de «projet», dans la mesure où il se

7 - Cette problématique des compétences des aides-éducateurs a été étudiée, pour les collègues, par B. Charlot (2002), et s'imbrique fortement aux incertitudes temporelles de leur engagement dans les écoles. S'y ajoute la forte diversité de leurs tâches, soit au niveau de l'école, soit des différentes classes (Jarousse, Leroy-Audoin, 2001).

8 - Notre travail rejoint une analyse de la mobilisation collective des maîtres en milieu difficile où M. Kherroubi (2002) montre l'importance de la direction d'école et les limites de cette notion d'équipe : «Il n'y a jamais eu plus de la moitié ou des deux tiers des enseignants réellement favorables à un travail collectif. Et le travail de réflexion pédagogique a surtout été le fait de petites équipes qui se sont constituées de façon souple.»

définit par sa capacité à tisser des liens entre disciplines et à s'ouvrir à des connaissances peu légitimées scolairement, met à l'épreuve l'implication personnelle de l'enseignant, en particulier sa capacité à se déprendre des routines et de l'orthodoxie scolaires de l'ordre d'un programme (9). Cette manière de « travailler en projet » en s'appuyant sur une collaboration extérieure reste cependant minoritaire dans les pratiques enseignantes et joue à la fois en opposition et en complémentarité avec le cadre d'un programme. C'est bien par rapport à la diversité des disciplines scolaires que les enseignants font apparaître une configuration typique des liens entre le type d'intervenant et l'objet de son intervention : *« Moi, je pense que pour l'histoire-géo, les sciences, un échange de service, ça marche bien. En général on choisit la matière qu'on aime bien et ça passe encore mieux, et puis comme ça, on a le temps de tout faire. Moi, je suis géographe, l'histoire-géo ça ne me pose pas de problème. Maths et français, non, non, non, ça ne me pose pas de problème non plus. Par contre, pour l'art plastique, la musique, on n'a pas forcément de formation... L'art plastique, j'ai plus de mal à trouver des idées. Art plastique, musique, tout ce qui est plus artistique en fin de compte, là c'est vrai qu'un intervenant serait bien utile. [...] Pour l'EPS, ça dépend de l'activité : il y a des activités pour lesquelles je me sens relativement à l'aise, tout ce qui est sports collectifs en général, la gym ; et puis d'autres où je me sens moins à l'aise comme la natation ».*

Le français et les mathématiques font figure de « cœur de métier », qu'il revient au maître d'enseigner lui-même : *« C'est quelque chose que l'on se garde. »* L'importance du nombre d'heures qui leur est consacré dans l'emploi du temps dit aussi leur place centrale dans la construction du collectif « classe ». La question du goût et des compétences ne s'y pose pas d'emblée : ce sont des disciplines que *« l'on est censé maîtriser »* ; *« c'est des matières sur lesquelles on ne s'est jamais posé de question finalement »*. L'idée même d'un échange de service ou d'un intervenant extérieur à l'école dans ces deux disciplines apparaît incongrue aux enseignants. Dans ces disciplines, des formes de travail collectif entre enseignants d'un même niveau de classe, sont soumises à de très fortes exigences de coordination de l'action. L'aide de tiers pour le « soutien » des élèves en difficulté y est tout particulièrement recherchée, donnant lieu, là encore, à de fortes attentes de concertation, quand elle n'est pas tout simplement rendue caduque par une répartition des élèves (Piquée, Suchaut, 2004). En contrepoint des mathématiques et du français, l'histoire, la

9 - En prenant appui sur un partenariat extérieur, le projet se pense comme « décloisonnement » entre les savoirs, mais aussi comme ouverture de l'école elle-même. Ce que souligne de son côté E. Bautier (1999) : *« (Les pratiques partenariales) conduisent alors à interroger la légitimité des contenus de connaissances scolaires et l'organisation des savoirs en disciplines institutionnalisées, au-delà, c'est le fonctionnement même de l'école qui peut être interrogé à son tour. »* Il faut au reste analyser comment les maîtres composent entre elles ces deux logiques du programme et du projet (Garnier, 2003).

géographie et les sciences (voire aussi la technologie quand elle est traitée dans la sphère des matières scientifiques) figurent un espace de liberté pour les enseignants où la question du goût et des compétences des enseignants pour ces matières est souvent présente. Elles représentent des disciplines scolaires traditionnelles au sens où elles sont implantées de longue date dans le curriculum scolaire, et constituent des objets de connaissances à acquérir, sans toutefois que leur programme présente un caractère d'obligation exhaustive. Elles donnent lieu à des « préférences » personnelles et à des collaborations entre collègues le plus souvent sous forme d'échanges de service qui présentent l'avantage, confiance oblige, de faire l'économie d'une concertation approfondie et d'une souplesse de fonctionnement. En outre, l'intérêt de ce « libre choix » entre collègues, est de pouvoir « reprendre » les séances d'abord réalisées dans sa classe pour celle d'autrui. Le temps de préparation est ainsi réduit, en même temps que s'ouvre la possibilité de rectifier les séances, de s'obliger à faire retour sur son activité.

Se présente enfin tout un ensemble de disciplines, historiquement constitué comme les « parents pauvres de l'école » : musique, arts plastiques, éducation physique et sportive, où la question des compétences, des goûts, voire des dons, de l'enseignant est incontournable. Le cas des langues vivantes peut s'inscrire dans cet ensemble de disciplines, dans la mesure où son enseignement est également lié aux propriétés corporelles de l'enseignant. Non seulement elles sont mineures dans la hiérarchie socioinstitutionnelle des disciplines scolaires, mais elles restent problématiques dans leur rationalisation en tant qu'objets de connaissance scolaire et dans leur frontière avec des pratiques extrascolaires. Matières à « exutoire », où la dimension ludique est largement valorisée, elles sont également des activités « spéciales », « techniques », où prime l'authenticité d'une référence aux pratiques sociales extrascolaires. C'est bien sûr dans ces domaines que la demande d'intervention est la plus forte et revêt des modalités les plus diversifiées : celle, par excellence, d'un spécialiste intervenant extérieur, mais encore celle des collègues pour des échanges de service ou des décloisonnements, sans oublier celle des aides-éducateurs. L'attente de coordination de l'action dans ces disciplines est généralement faible, à la mesure de leur poids dans le devenir socioscolaire des élèves. L'intervention dans ces matières inscrites au programme, sans avoir aux yeux des enseignants un programme propre, constitue le plus souvent une parenthèse dans le cours des activités de la classe, tout en leur donnant une place intangible, quand bien même elle se réduit à cette seule intervention.

Ainsi, même si les attentes en matière de concertation sont communément faibles dans ces matières, on aurait tort de les confondre avec un pur et simple retrait de l'enseignant. Précisément la forte demande d'intervention peut signifier à quel point elle est à ses yeux indispensable. Cette intervention d'un tiers est alors le moyen d'inscrire la discipline dans l'emploi du temps de la classe, un moyen pour s'obliger soi-même à en faire faire à ses élèves, à ne pas la « sacrifier » : « *il y a des choses*

que je ne suis pas capable de faire..., enfin si l'anglais, je pourrais..., mais des choses que je n'aurais pas le temps de faire. Là, ça m'oblige à respecter un emploi du temps parce que j'ai ces cours-là à telle ou telle heure, donc je suis bien obligée de le faire. J'ai vu parce que j'ai enseigné l'anglais en CM2 : ça avait tendance à se raccourcir parce qu'on n'avait pas fini les maths ou on n'avait pas fini le français». Cela souligne à nouveau que l'intervention prend sens, vis-à-vis de la propre activité de l'enseignant, dans le sentiment d'obligation qu'il a à l'égard de ses élèves. À la fois, « *les enfants ont besoin de toutes les disciplines* » et « *il faut une énorme polyvalence pour que chaque enfant y trouve son compte* ». La diversité des matières scolaires représente ainsi une ressource fondamentale du point de vue de la mobilisation de chaque élève, mais aussi du point de vue de la vie de la classe quand il s'agit de faire tenir la situation de scolarisation : « *On les a tout le temps* ». Aussi ce qui fait la faiblesse de ces matières « *spéciales* », leur distance au scolaire, fait aussi leur force : elles sont ce sur quoi ce qui est « *fondamental* » peut prendre appui en contribuant à aménager un « *temps forcé* », temps social et administratif imposé aux individus (Tardif, Lessard, 1999). À côté du souci des apprentissages scolaires, se faire aider dans la classe répond aussi au fond à une préoccupation renouvelée des enseignants : donner aux enfants « *l'envie de venir à l'école* ».

UNICITÉ ET POLYVALENCE DU MAÎTRE EN QUESTION

Une offre croissante d'interventions (à la fois externes et internes à l'école) participe à l'expression d'une demande, voire d'un besoin, d'intervenants chez les enseignants : « *Moi, ça fait une vingtaine d'années que j'ai commencé, dans un département rural où là, la polyvalence est une évidence ; on n'avait pas de proposition d'intervention... Donc, on était polyvalent, ça nous semblait naturel, dès le départ. Alors je suis toujours resté un petit peu avec cette idée, en essayant au maximum de l'enrichir par des apports extérieurs. C'est vrai que le maître est très polyvalent ; ça ne veut pas dire qu'il va vouloir tout faire par lui-même. Au contraire, il a tout intérêt à chercher des apports* ». Cette dynamique contribue à distendre les liens entre polyvalence et unicité du maître, du double point de vue des savoirs scolaires et du « *face à face* » avec la classe. Ainsi, la remise en cause de l'unicité du maître peut aller paradoxalement de pair avec une réaffirmation de sa polyvalence, dans la mesure où elle se définit comme complémentarité entre l'activité propre de l'enseignant et l'activité d'autrui : polyvalence non plus mise en œuvre par un seul individu mais portée par le maître aidé par d'autres.

De l'obligation de « tout faire » à la possibilité de « faire de tout »

Avec le sentiment d'exigences disciplinaires accrues et d'une multiplication des « activités » imparties dans le temps scolaire, la polyvalence représente aux yeux des enseignants une utopie irréaliste : une « illusion », un « leurre », un principe théorique impossible à mettre intégralement en œuvre. En effet, en même temps que s'affirme une volonté institutionnelle de « recentrage » sur les savoirs dits de base, le curriculum scolaire fait l'objet d'une redéfinition extensive, tant dans l'ouverture des disciplines artistiques et culturelles, l'intégration des langues vivantes étrangères et des technologies de l'information et de la communication, que dans la rénovation de l'enseignement scientifique ou encore la prolifération des thématiques éducatives imparties à l'école : éducation à l'environnement, à la santé, à la sécurité... Dans ce sens, une enseignante dira : « (La polyvalence) c'est un mot qui ne me plaît pas, car la polyvalence c'est quelque chose que l'on peut étirer indéfiniment... trop c'est trop ! ». Une autre : « C'est un peu dangereux quand on dit la polyvalence des maîtres, parce que moi je dis que le maître ne peut pas être vraiment polyvalent, il faudrait qu'on soit des surhommes et des surfemmes ! [...] Les enfants ont besoin de polyvalence, mais attention qu'est-ce qu'on entend par polyvalence ? Ça veut dire être ouvert, parce que justement le maître ne connaît pas tout, et avoir différentes personnes qui vont leur apporter quelque chose ». Très répandue chez les maîtres, cette distance critique et ce réalisme à l'égard de leur propre polyvalence, ne signifient pas son rejet, mais bien davantage son double repositionnement vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des élèves, quand elle est construite en complémentarité avec des « apports extérieurs ».

Même s'adressant à des « petits », avec des différences notables du cours préparatoire au cours moyen, la polyvalence s'avère excéder les possibilités d'un seul homme (femme). Elle n'en cesse pas moins d'exercer une fonction de légitimation et d'intégration sociale des enseignants du primaire dans la mesure où elle demeure un ordre de grandeur spécifique qui les différencie de la spécialisation disciplinaire des professeurs du secondaire (Isambert-Jamati, 1985). Elle constitue une valeur-refuge face à l'excellence du spécialiste d'une discipline scolaire, représentant un encyclopédisme des savoirs scolaires qui répond à la « globalité de l'enfant ». Attachée à cette question des savoirs scolaires, la référence à l'enfant reste donc bien centrale dans la définition du métier (Kherroubi, Grosiron, 1991). Là, elle incarne encore la figure historique du « pédagogue » et la consécration des valeurs de l'enfance, au-delà de la diversité de ses représentations (Jacquet-Francillon, 1999). Mais, non plus obligation de tout faire tout seul, la polyvalence devient liberté de pouvoir « faire un peu de tout », à la fois par soi-même et en se faisant aider par d'autres. Plus exactement, contrainte institutionnelle s'imposant de l'extérieur à l'enseignant, la polyvalence prend véritablement le sens d'une épreuve subjective où il se mesure à lui-même pour réaliser ce qu'il a à faire pour ses élèves, à la fois seul et avec d'autres. Là, elle s'accorde parfaitement avec la posture du maître « médiateur »

entre les savoirs et les élèves, chargé d'organiser le « milieu de travail » de la classe (y compris avec des apports extérieurs), par opposition au maître chargé de transmettre des savoirs (10).

Du maître « unique » au maître « référent »

Du point de vue de la classe également, le principe de l'unicité du maître est remis en cause quand jouent à la fois le sentiment d'une responsabilité accrue à l'égard du devenir scolaire des élèves qui se devrait d'être mise en partage et le souci de les confronter à une diversité des manières d'être et de faire qu'incarnent différents intervenants. Ce souci s'affirme à mesure qu'il s'agit de « préparer les élèves au collège » où de fait ils auront affaire à une dizaine de professeurs différents. Surtout, là, où pour Durkheim (1980), l'unicité du maître était le garant d'une unité et d'une cohérence d'une éducation morale dans la classe, les enseignants en soulignent davantage les risques, cette « toute puissance » du maître, et l'ouverture à un pluralisme des valeurs. La double et contradictoire volonté de garder « l'unité du groupe-classe » et de « sortir de la boîte à chaussures » nécessite de reconstruire la place centrale de l'enseignant comme « référent » de la classe, sans laquelle il risque de passer aux yeux de ses élèves pour un intervenant parmi les autres. Cette référence se doit d'être centrale pour les élèves, cadrage qui doit leur permettre de construire des « repères » stables à partir desquels peuvent être, d'une part, construites les normes de la discipline dans la classe, et d'autre part, positionnées les différentes manières d'interagir avec les autres adultes. Aussi bien, les limites à la multiplication des « apports extérieurs » sont-elles données par ce travail qui consiste pour l'enseignant à *faire lui-même la classe*, dans les deux sens du terme : assurer lui-même la majeure partie des enseignements et donner par sa présence une consistance effective à cette entité collective qu'est la classe. Les deux vont toujours de pair : c'est l'unité du groupe classe qui fait le maître autant que c'est le maître qui fait de la classe un « bloc ». Au cœur de cette dynamique figure la discipline qui, en tant que capacité à « tenir la classe », reste bien fondamentale dans la représentation de l'exercice du métier (Dubet, Martucelli, 1990). L'intervention d'un tiers oblige de fait l'enseignant à faire le partage entre continuités et ruptures de l'ordre qu'il construit dans la classe. Au total, chaque enseignant fait ainsi apparaître ce qui constitue pour

10 - Les travaux en sciences de l'éducation ont largement légitimé cette posture ; soit par exemple : « Dans cette optique le travail de l'enseignant consiste non pas à enseigner dans le sens de "faire apprendre", de transmettre des savoirs, mais avant tout à organiser le milieu de travail des élèves afin qu'il facilite au mieux leurs apprentissages » (Bressous, Dessus, 2003). Et, de fait, cette « médiation » peut être mise en valeur par le maître à travers l'intervention de tiers : « C'est parce que l'instituteur est polyvalent qu'il peut entendre le discours du MNS (maître-nageur-sauveteur), du plasticien, du musicien, et raccrocher les wagons pour l'enfant. Il garde une vision globale pour pouvoir intervenir de façon spécifique auprès de chaque gamin. »

lui des limites raisonnables à ces apports extérieurs, à la fois comme question de principe (« *il faut savoir dire stop* »), et comme question pragmatique (« *je ne peux pas en mettre plus* »), déterminant jusqu'à quel point, de ressources, ces apports peuvent devenir contraintes qui font obstacle à son activité propre.

Selon les enseignants, il est également bien des manières différentes pour redéfinir la polyvalence quand elle est dissociée de la question de l'unicité du maître : depuis la figure du « chef de projet » (Boltanski, Chiapello, 1999) capable de faire les liens entre des domaines d'expertise spécialisés, jusqu'à sa cristallisation autour de ce qui serait le cœur de ses enseignements : « *Moi, je suis spécialiste des matières fondamentales.* » Mais dans tous les cas, prédomine le sentiment que sa propre activité et ces interventions forment un tout que l'enseignant peut s'attribuer personnellement. De même, la présence de tiers dans la classe revêt des significations très différentes selon les enseignants et les interventions : elle « *décharge* », « *remédie* », « *complète* » ou « *enrichit* » l'activité propre de l'enseignant. Ces apports extérieurs sont toujours exprimés comme « *un plus* » pour les élèves. Du « plus » au « mieux », il y a un pas très vite franchi qui redouble les très fortes inégalités de ces ressources dans les écoles, par des inégalités que crée l'enseignant lui-même pour « s'entourer » de tiers. Aussi, quand l'exercice du métier se représente comme une « *lourde charge* » à porter, l'intervention de tiers dans la classe s'intègre dans les « stratégies de survie » des enseignants (Woods, 1989). Mais quand cette expérience de l'exercice du métier est bien davantage menacée par l'ennui, le « *ronron* » ou le « *carcan* » des routines scolaires, on peut dire alors que cette recherche de collaborations est une façon particulière de « s'inventer un milieu pour vivre » (Clot, 2000).

CONCLUSION

Dans ce domaine de l'enseignement à l'école élémentaire, nos conclusions peuvent rejoindre des résultats montrés dans le cas de la famille (Kaufmann, 1995). Les processus d'externalisation ou de délégation des activités domestiques à des services marchands ou publics, loin de décharger purement et simplement les familles, vont de pair avec un accroissement du travail de gestion et de réflexion, et souvent, avec une dynamique de création d'activités nouvelles. C'est vrai ici du point de vue de la coordination de l'action qu'elle requiert, même si nous avons montré comment celle-ci est à géométrie variable avec la multiplicité et la diversité des interventions dans la classe. Cela se vérifie aussi du point de vue du travail de réflexion qu'elle engage chez le maître. C'est sur ce point que nous voudrions insister. D'une part, l'exercice du métier d'enseignant se trouve porté vers un collectif, ou plus exactement vers une collection de collaborations le plus souvent juxtaposées dont le maître reste le centre et la classe le cadre de référence, même s'il lui arrive de croiser des politiques territorialisées. Il devient de plus en plus relatif à la diversité des situations sociosco-

lares dans lesquelles il est mis en œuvre, et à tout un travail du maître lui-même pour « s'entourer » de partenaires dans et hors l'école et pour également mettre des limites à ces interventions. Si ce métier est toujours structuré par l'institution, il s'inscrit aussi désormais dans un « monde en réseau » caractérisé par la forte diversité de ces collaborations d'une école à l'autre et leur instabilité d'une année sur l'autre.

D'autre part, en même temps que l'exercice du métier d'enseignant fait de plus en plus appel à des tiers, s'affirment une profonde personnalisation, une mobilisation et un souci d'authenticité de ce qu'est le maître en tant que personne, au-delà des conventions institutionnelles portant sur son statut et ses fonctions. Même limitée, la dynamique d'une socialisation du travail enseignant porte à en accentuer la dimension subjective, au prix d'une redéfinition de ce qu'on peut appeler l'individualisme enseignant. Sans doute, ces processus de subjectivation et de subjectivisation de l'exercice du métier sont loin d'être inédits (11). Mais on peut penser qu'ils étaient plus étroitement circonscrits par des principes institutionnels fixant des équivalences générales valables pour tous les enseignants et inscrits dans une représentation abstraite et générique de l'individu, qualifié dans et par l'institution. Autre est l'individualisme qui se développe dans la légitimation d'un travail collectif requérant une mobilisation éminemment personnelle du maître quand, dans le même temps, la définition du métier se pense toujours plus comme exercice de compétences professionnelles et moins comme qualification certifiée par un diplôme (Demailly, 1987). Confronté à une série de dilemmes, le maître est toujours plus sommé de faire des choix et d'assumer leur responsabilité, de faire preuve de réflexivité, de mobilité, d'adaptabilité et d'initiative. Alors même qu'elle répond à un souci d'autonomie des enseignants, cette évolution en augmente la charge mentale du travail, non seulement pour gérer ces nouvelles collaborations, mais également pour les réfléchir dans sa propre activité. Au lieu d'être fortement instrumentée par des objets et des règles impersonnelles, des conventions et des standards valables partout et pour tous, cette activité est de plus en plus soumise à des épreuves, successions de choix et de sacrifices, tensions et arbitrages entre des exigences contradictoires. Ce sont précisément ces épreuves qui sollicitent l'enseignant en tant que sujet de ces choix et de ces arbitrages et en tant que personne ayant ses « propres inclinaisons », « valorisant au mieux ses aptitudes personnelles » (12).

11 - Avant même de devenir un lieu commun du discours institutionnel, cet appel au travail collectif et à l'engagement personnel des maîtres a fait l'objet de revendications critiques : « L'enseignant doit donc pouvoir mener en tant qu'enseignant une existence individuelle, correspondant à son tempérament et à ses options. [...] Ainsi continuera-t-il de représenter un type d'homme mais pas un être abstrait, incomparable et loin des autres ; au contraire, il sera le témoin d'une vie qui peut être vécue et qui est digne de l'être » (Girod de l'Ain, Legrand, Chapuis, 1968, p. 20).

12 - Ces termes sont tirés de la *Charte pour l'école du XXI^e siècle* qui formalise cette définition néo-libérale du métier : « Loin d'abandonner leur nécessaire polyvalence, les

Nul doute que cette injonction à « être soi-même » tout en étant « ouvert » s'inscrit plus largement dans les transformations générales du monde du travail (Boltanski, Chiapello, 1999). Cette mobilisation croissante de ce qui est de l'ordre du personnel dans l'ordre du professionnel, la multiplication des épreuves quand elles ne sont plus limitées et réglées par des standards de qualification, ne sont pas sans fragiliser les individus : « Une disponibilité psychique de plus en plus grande est demandée aux travailleurs pour agir dans des milieux professionnels de plus en plus équivoques et qui réclament donc qu'ils y mettent de plus en plus du leur. Cette disponibilité exigée, présuppose et même exige un développement des socles sociaux de cet engagement qui fait encore largement défaut » (Clot, 1998, p. 261). Il y a là, au total, un enjeu politique dont l'ampleur échappe aussi bien aux prosélytes du travail collectif qu'aux enseignants et un enjeu pour leur formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLÈGRE C., ROYAL S. (1998). – *Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*, BO n° 3, 26 nov. 98.
- 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 », *Revue française de pédagogie*, n° 134, pp. 6-11.
- BAUTIER E. (1999). – « Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes » (n° spéc. Éducation et politique de la ville), *Ville-École-Intégration*, pp. 61-74.
- BERNSTEIN B. (1975). – « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Paris : Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN B. (1975). – *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991). – *De la justification*, Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., (1999). – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- BOUCHEZ A. (1997). – *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, Paris : IGEN.
- BOUYASSE V. (1996). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?*, DEA, Paris V.
- BRESSOUX P., DESSUS P. (2003). – « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », in M. Kail et M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*, Paris : PUF, pp. 213-257
- CHATEAURAYNAUD F., TORNY D. (1999). – *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris : Éd. de l'EHESS.
- CLOT Y. (1998). – *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte (1^{re} éd., 1995).
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2000). – « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, pp. 53-69.

enseignants la feront vivre de façon nouvelle dans l'intérêt des enfants et suivant leurs propres inclinaisons. »

DEMAILLY L. (1987). – « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1, pp. 59-70.

DEMAILLY L. (1999). – « Conflits autour de l'usage du temps de travail dans les métiers à régulation temporelle complexe : le cas des enseignants », *Les cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n° 34, pp. 99-115.

DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.

DURKHEIM E. (1980). – *L'éducation morale*, Paris : PUF.

GARNIER P. (1997). – *Les assistantes sociales à l'école*, Paris : PUF.

GARNIER P. (2002). – « Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes de l'exercice physique : une collaboration en question (1880-2000) », *Revue STAPS*, n° 58, pp. 7-20.

GARNIER P. (2002). – « Les communes, le sport et l'école : diversité et enjeux d'une intervention municipale », *Science et motricité*, n° 47, pp. 81-100.

GARNIER P. (2003). – *Faire la classe à plusieurs*, Rennes : PUR.

GIROD de L'AIN B., LEGRAND L., CHAPUIS R., (1968). – « Formation initiale et formation permanente des maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 3, pp. 5-23 (rapport présenté au colloque d'Amiens en mars 1968).

ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – « Les primaires : ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie*, n° 73, pp. 57-65.

JACQUET-FRANCILLON F. (1999). – « L'ainsi nommé pédagogue », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, pp. 7-15.

JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOIN C. (2001). – « Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 134, pp. 97-109.

KAUFMANN J.-C. (éd.) (1996). – *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, Rennes : PUR.

KHERROUBI M., GROSPIRON M.F., (1991). – « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 44-48.

KHERROUBI M. (2002). – « La construction d'une identité d'école », in A. van Zanten, A. Grosiron, M. Kherroubi, A. Robert, *Quand l'école se mobilise*, Paris : La Dispute, pp. 26-34.

PIQUEE C., SUCHAUT B. (2004). – « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? », *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 91-103.

TARDIF M., LESSARD C., (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck.

WOODS P. (1989). – « Les stratégies de "survie" des enseignants », in J.-C. Forquin, *École et culture*, Bruxelles : De Boeck, pp. 351-376 (1^{re} éd. 1977).