

De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré

Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent

D'un point de vue formel, les enseignants du premier degré sont supposés être polyvalents, c'est-à-dire enseigner aux élèves qu'ils ont en charge l'ensemble des matières au programme de l'école primaire. On sait cependant qu'aujourd'hui ces enseignants font souvent appel à des contributions ou intervenants extérieurs, ce qui tend à réduire leur polyvalence. Cet article présente les résultats d'une enquête nationale qui visait à évaluer les écarts entre polyvalence formelle et polyvalence réelle. Il montre que plus de la moitié des enseignants reconnaissent qu'ils n'enseignent pas eux-mêmes l'ensemble des domaines. Cette situation augmente d'autant plus que l'âge des élèves s'élève. Elle ne dépend pas des caractéristiques personnelles des enseignants mais plutôt de variables contextuelles telles que la dimension de l'école et sa localisation : les échanges entre enseignants sont plus fréquents dans les écoles urbaines importantes. L'enseignement du français ainsi que celui des mathématiques sont les domaines dans lesquels les enseignants s'impliquent le plus, tandis que l'EPS, la musique et les langues vivantes sont les plus délaissées et les plus fréquemment déléguées non seulement à des collègues mais aussi à des non enseignants. Dans ces disciplines lorsque le maître enseigne seul, les horaires sont inférieurs aux horaires recommandés dans les IO. Le recours à des intervenants extérieurs normalise cette situation, à l'exception cependant de l'EPS.

Mots-clés : polyvalence, enseignants du premier degré, disciplines, intervenants extérieurs.

INTRODUCTION

Pourquoi s'intéresser à la polyvalence des enseignants du premier degré ? L'une des raisons qui a été à l'origine de notre démarche de recherche est la fréquence avec laquelle ce terme est utilisé depuis le début des années 1990 dans les textes émanant des autorités ministérielles,

ainsi que leur éloquence pour décrire les vertus de la polyvalence, « ardente obligation républicaine », « générosité du cœur et de l'esprit » (Rapport IGEN, 1997, p. 70). Un tel enthousiasme interroge car s'il faut faire tant de publicité à la polyvalence, ne serait-ce pas pour masquer les difficultés qu'elle pose dans la réalité quotidienne ?

« Un professeur polyvalent est un professeur qui enseigne plusieurs disciplines relevant de spécialités différentes » (dictionnaire de la langue française du XIX^e et XX^e siècle, t. 13, Gallimard 1988, p. 743).

Dans l'enseignement primaire la polyvalence implique que ce soit le même maître qui dispense à sa classe l'ensemble des enseignements au programme.

Cette condition est le produit de l'évolution historique de l'école. Le maître du XIX^e siècle n'est pas polyvalent au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Il ne doit enseigner que les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter. Ce n'est que très progressivement que de nouveaux domaines de connaissances (l'histoire, la géographie, les sciences...) sont venus s'agréger à ce noyau dur, conséquence de la volonté politique de donner à tous les petits français un « viatique pour la vie ». Cette évolution ne s'est pas faite sans susciter des réticences tant de la part des instituteurs qui craignaient que les élèves ne se mettent à négliger l'essentiel que de la part des catégories sociales dirigeantes qui voyaient d'un mauvais œil cet enrichissement des objectifs de l'école du peuple (1). Ce n'est d'ailleurs que depuis relativement peu de temps (1972) que le terme de polyvalence est utilisé à propos des enseignants du premier degré (2), ce qui illustre le caractère non « naturel » d'une question devenue progressivement une question d'actualité.

Aujourd'hui le champ des disciplines qui sont du ressort de l'enseignant du primaire ne cesse de s'élargir en même temps que l'évolution du concept de polyvalence alourdit les exigences de sa mise en œuvre : dans le rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, p. 70, elle est en effet définie comme « la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves ». La définition est cette fois saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. À la lecture de ces lignes, on ne peut s'empêcher de se poser la question de l'expertise de l'enseignant du premier degré :

peut-on raisonnablement tout attendre d'une même personne et notamment la maîtrise épistémologique nécessaire à la conduite de tous les apprentissages, tels qu'ils sont requis dans les programmes ?

L'hypothèse de départ de notre étude est que les enseignants vivent leur polyvalence d'une façon très ambivalente. D'une part ils y sont attachés comme élément de leur identité professionnelle qui contribue à les différencier de leurs collègues du secondaire et ils font facilement leurs les justifications institutionnelles : le maître polyvalent peut appréhender l'enfant dans sa globalité et présenter les savoirs dans leur unité. D'autre part, dans la réalité concrète et quotidienne de la classe, la polyvalence leur est pesante, ce qu'atteste la multiplication des décloisonnements, échanges de services, appel à des intervenants extérieurs, pratiques qui marquent toutes un écart par rapport à la polyvalence théorique prescrite dans les textes. Les contradictions internes au discours officiel récent, qui d'un côté continue à faire l'éloge de la polyvalence intégrale, et d'un autre (voir la « Charte pour l'école du XXI^e siècle ») favorise la constitution de collectifs de travail, ne sont pas propices à la résolution de ce conflit.

Aucune étude empirique n'existant à notre connaissance sur ce sujet, nous nous sommes donc fixé comme premier objectif d'évaluer de façon quantitative ces écarts à la polyvalence formelle (prescrite dans les textes officiels) et de donner une image de la polyvalence réelle.

Les éléments qui suivent constituent les résultats de l'enquête nationale menée en 1997 par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes (3).

MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus à partir des réponses de 1 490 (maternelle : 402, élémentaire : 1 088) enseignants de l'école primaire à un questionnaire visant à caractériser le mode de fonctionnement de leur classe par rapport à la problématique de la polyvalence.

Les répondants constituent un échantillon représentatif de la profession au plan national, tant en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, type de formation professionnelle) qu'en ce qui concerne les caracté-

ristiques de leur poste de travail (maternelle/élémentaire, localisation géographique de l'école).

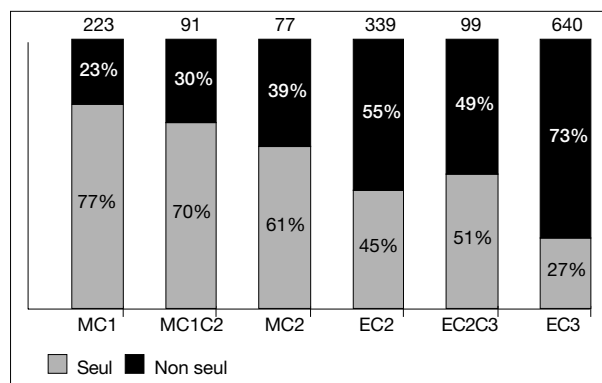
Dans cette enquête, trois questions portent sur la prise en charge totale ou seulement partielle des enseignements au programme : « Prenez-vous seul(e) en charge tous les enseignements figurant au programme ? », « Si non, pourquoi ? », « Qui, à part vous, intervient dans votre classe ? » (Question portant sur le statut des intervenants éventuels).

La question principale se présente sous la forme d'un tableau où figurent en colonnes les différentes disciplines au programme (les « domaines d'activités » pour l'école maternelle) et en lignes les différents statuts des personnes susceptibles de les enseigner. Les répondants ont rempli les cases du tableau en indiquant des durées hebdomadaires moyennes en heures et minutes ce qui permet de savoir qui enseigne quoi et pendant combien de temps dans cette classe. Les durées déclarées ont été normalisées sur la base d'une durée hebdomadaire de 24 heures d'enseignement disciplinaire, conformément aux instructions officielles (Arrêté du 22 février 1995).

Les passations du questionnaire se sont déroulées dans le cadre de conférences pédagogiques sous la supervision d'un des chercheurs de l'équipe, qui recueillait immédiatement les questionnaires remplis.

Le traitement statistique des réponses a été réalisé à l'aide du test de Student (pour les compa-

Figure 1. – Répartition des enseignants déclarant enseigner seuls ou non en fonction du niveau de leur classe



M = maternelle ; E = élémentaire ; C = cycle

raisons de moyennes), du test de χ^2 (pour les comparaisons de répartitions), de l'analyse factorielle des correspondances (pour l'étude multifactorielle des variables qualitatives).

Dans les tableaux de résultats, les données en caractères gras sont celles qui s'éloignent significativement des valeurs attendues (à $p = 0,05$) ; les signes + ou - figurant à droite indiquent le sens de ces écarts.

RÉSULTATS

Seul maître en classe ?

Les informations qui suivent portent sur la présence ou non dans les classes d'intervenants autres que le maître titulaire. Elles constituent un premier indicateur de l'écart existant entre la polyvalence formelle et la polyvalence réelle.

L'influence du niveau scolaire

Le premier résultat important est que la polyvalence est un phénomène différencié selon que l'on se trouve à la Maternelle ou à l'école élémentaire ; le tableau 1 montre que l'écart à la « polyvalence formelle » est moins important en Maternelle qu'en Élémentaire.

De façon plus générale, plus on s'élève dans le niveau d'enseignement (de la petite section au CM2) et plus l'enseignant a tendance à faire appel à des intervenants extérieurs. C'est ce qu'illustre la figure 1.

Une tendance semblable était déjà constatée au début des années 1990 dans une étude portant sur le fonctionnement des écoles qui notait une tendance à l'augmentation des échanges de services (ainsi que de leur durée) au cycle 3 (Bozzio *et al.*, 1994).

Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il suggère que le rapport aux disciplines se construit de façon progressive alors que l'on met plus traditionnellement l'accent sur la coupure existant entre l'école et le collège. Rappelons que cette idée de la réduction de la polyvalence au niveau de la tranche d'âge correspondant au cycle 3 n'est pas nouvelle, puisqu'elle était explicitement souhaitée il y a plus de 20 ans (4).

L'influence de la taille et de la localisation des écoles

Deux variables influent sur le rapport à la polyvalence : la taille de l'école et sa localisation.

Tableau I. – Répartition des maîtres déclarant enseigner seuls ou non

	Maternelle		Élémentaire		Total	
	N	%	N	%	N	%
Maîtres déclarant enseigner seuls	291 +	72,4 %	381 –	35,0 %	672	45,1 %
Maîtres déclarant ne pas enseigner seuls	111 –	27,6 %	707	65,0 %	818	54,9 %
Total	402	100	1 088	100	1 490	100

Tableau II. – Répartition des maîtres déclarant enseigner seuls ou non en fonction du type d'école

Type d'école	Maîtres déclarant enseigner		Total
	Seuls	Non seuls	
Classe unique	71,9 % (23)	28,1 % (9)	32
RPI	63,6 % (70)	36,4 % (40)	110
2 à 4 classes	58,9 % (265)	41,1 % (185)	450
5 à 10 classes	37,2 % (250)	62,8 % (422)	672
+ de 10 classes	28,3 % (64)	71,7 % (162)	226
Total	45,1 % (672)	54,9 % (818)	1 490

Les données du tableau II montrent que le maître assume d'autant plus la polyvalence formelle qu'il est en classe unique, en RPI (regroupement pédagogique intercommunal), ou dans des écoles de 2 à 4 classes : ce sont en effet les lieux où les écarts à la polyvalence sont les plus faibles. Le tableau montre bien que l'écart à la polyvalence est d'autant plus important que le nombre des classes croît.

En d'autres termes, plus la taille de l'école offre des opportunités d'intervenants divers, plus le maître exploite le décroisement. On peut donc opposer sous ce rapport, la « classe unique en milieu rural » dans laquelle on constate peu d'écarts à la polyvalence, et l'école urbaine de grande taille.

L'influence du facteur ZEP non ZEP

Le tableau III montre qu'en ce qui concerne l'école élémentaire, les écarts à la polyvalence sont plus importants en ZEP que dans les autres écoles. Cela peut s'expliquer à la fois par la taille de ces écoles ainsi que par les moyens supplémentaires dont elles disposent.

Ceci étant vrai pour toutes les disciplines, nous pouvons prendre l'exemple du français qui est

représentatif de la tendance générale. Alors que le maître titulaire consacre à peu près le même temps à l'enseignement du français, en ZEP et non ZEP, il existe deux fois plus de temps d'intervention autre que celle du titulaire en ZEP dans cette discipline : les élèves reçoivent donc en ZEP plus d'heures d'enseignement du français, mais avec plusieurs enseignants.

Une forte délégation de l'enseignement de l'EPS en Élémentaire s'opère en ZEP au profit des intervenants municipaux : 31 % de cet enseignement contre 21 % pour les écoles non ZEP.

Pour l'école maternelle aucune différence significative ne peut être décelée. Le fait d'être ou non en ZEP ne change donc pas le rapport des maîtres à la polyvalence. Compte tenu du fait que c'est dans les écoles maternelles que la polyvalence formelle est le mieux respectée, il n'est pas étonnant que ce soit là que l'écart entre ZEP et non ZEP est le plus faible.

Influence de la formation initiale et de l'ancienneté

Ces deux variables sont liées du fait de l'évolution importante de la formation des enseignants du primaire au cours des 30 dernières années. Au

Tableau III. – Répartition des maîtres de l'école élémentaire déclarant enseigner seuls ou non en ZEP et en dehors des ZEP

	Non seul	Seul	Total
ZEP	77,6 % (121) +	22,4 % (35) –	100 % (156)
Non ZEP	62,9 % (586)	37,1 % (346) +	100 % (932)
TOTAL	65,0 % (707)	35,0 % (381)	100 % (1 088)

La dépendance est très significative (chi2 = 12,67, ddl = 1, 1-p = 99,96 %).

recrutement à l'issue de la Troisième ont succédé celui au niveau du bac, puis différentes formules au niveau bac + 2 avant l'instauration du recrutement au niveau de la licence avec les IUFM. Cette succession chronologique des différentes modalités d'entrée dans la carrière aurait pu s'accompagner de différences dans les réponses. Il n'en est rien.

La conclusion qui s'impose est donc qu'au total, les variables relatives au contexte scolaire sont plus déterminantes que les caractéristiques personnelles des enseignants.

Qui se substitue au maître titulaire ?

Rappelons qu'à la maternelle, les enseignants déclarant enseigner seuls sont très majoritaires, alors que le constat est inverse à l'école élémentaire.

Qui sont les intervenants ?

À l'école élémentaire comme à l'école maternelle, c'est majoritairement un autre maître de l'école qui se substitue au maître titulaire (dans respectivement 35 % et 44 % des cas). Ces données confirment les résultats de l'enquête déjà citée des Dossiers d'Éducation et Formation de novembre 1994 : les enseignants qui pratiquent le travail en équipe le plus régulièrement le font principalement avec les collègues de l'école et surtout avec ceux du même cycle (p. 7). On peut cependant souligner une différence entre les deux écoles : les intervenants municipaux et extérieurs ont une place beaucoup plus importante à l'école élémentaire.

Pourquoi les maîtres font-ils appel à des intervenants ?

Ce sont les échanges de services qui constituent la raison majoritairement déclarée à l'école

élémentaire pour justifier l'introduction d'autres intervenants dans la classe (39 % des réponses). Les écarts à la polyvalence formelle ne s'y expliquent donc pas prioritairement par des décharges (c'est-à-dire par des raisons administratives), mais sont plutôt le résultat d'une volonté délibérée des enseignants.

Pour la maternelle, l'importance des mi-temps (30 % des motifs invoqués) doit être liée au taux de féminisation (93 % en maternelle contre 67 % en élémentaire).

Polyvalence et sort des disciplines scolaires

Lorsque certaines disciplines ne sont pas du tout enseignées

Le questionnaire permettait à l'enseignant de signaler explicitement l'absence totale d'enseignement dans chaque discipline (voir en annexe dans le tableau du questionnaire la case « pas d'enseignement dans cette matière »).

Comme il fallait s'y attendre, les enseignants ayant coché ces cases sont très peu nombreux en élémentaire, pratiquement inexistantes en maternelle. Malgré leur petit nombre, ces réponses sont très significatives car on peut les interpréter, du moins pour ceux qui ont choisi de s'exprimer en indiquant explicitement une non exécution des programmes officiels, comme l'expression d'un rejet de certaines disciplines (musique, physique technologie, langues vivantes) hors du champ des apprentissages scolaires.

De surcroît, lorsque l'on ajoute les réponses des enseignants qui n'indiquent aucune heure dans la colonne correspondant à une discipline (ni effectuée par eux ni par un autre intervenant), le nombre de classes concernées par l'absence totale d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines augmente (tableau IV).

Tableau IV. – Par discipline, nombre et pourcentage de maîtres n'ayant indiqué aucune heure d'enseignement

Aucun 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	3,0
En éducation civique	57	5,2
En musique	64	5,9
En physique-technologie	163	15,0
En langue vivante	590	54,2

Ces résultats confirment bien ceux 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. Suchaut (1996) montre que les horaires officiels sont respectés dans moins de 10 % des classes et que le temps alloué aux diverses disciplines est très variable. C'est aussi l'une des conclusions de l'étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (Altet *et al.*, 1996, p. II).

« 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 ».

On citera pour terminer cette déclaration de l'IGEN J.M. Bernard (1998, p. 1223) qui fait écho à certains chiffres de notre dernier tableau : « À

notre avis, moins de 10 % des maîtres enseignent des sciences à l'école primaire, et moins de 5 % les enseignent conformément aux instructions Officielles, c'est-à-dire en suivant les contenus préconisés et en pratiquant des expériences... »

Lorsque des disciplines ne sont pas du tout prises en charge par le maître titulaire

Dans le tableau V figurent les nombres d'enseignants responsables d'une classe à l'école élémentaire ayant déclaré ne dispenser personnellement aucune heure d'enseignement dans les disciplines correspondantes, ce qui n'exclue pas qu'elles soient enseignées par d'autres.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total d'enseignants de l'échantillon (1088).

Tableau V. – Nombre et pourcentage d'enseignants ne dispensant personnellement aucune heure dans ces disciplines

Élémentaire	Pas d'enseignement par le maître titulaire	
	N	%
Français	9	0,8
Mathématiques	13	1,2
EPS	119	10,9
Histoire	121	11,1
Éducation civique	130	11,9
Géographie	139	12,8
Sciences de la vie	158	14,5
Arts plastiques	165	15,2
Éducation musicale	261	24,0
Physique-technologie	284	26,1
Langue vivante	842	77,4

Si l'on met de côté les Langues Vivantes, on constate dans le tableau V qu'il existe chez les enseignants de l'élémentaire 3 groupes de disciplines, du point de vue de la mise en œuvre de la polyvalence :

– presque tous enseignent eux-mêmes le Français et les Mathématiques, mais ce sont les deux seules disciplines pour lesquelles on trouve

une adéquation totale entre le discours de la polyvalence formelle et celui qui est tenu par les enseignants. Cette donnée confirme ce que l'on pressent de la réalité des écoles mais aussi les résultats de Bozzio *et al.* (1994).

– plus de 20 % délèguent totalement la Physique-Technologie (5), l'Éducation Musicale, les Langues Vivantes. Ce sont les disciplines les moins prisées par les maîtres titulaires,

– 10 à 20 % des enseignants titulaires délèguent totalement les autres disciplines.

Comme nous l'avons déjà constaté, les enseignants de l'école maternelle restent proches du modèle institutionnel. Néanmoins, on peut signaler que 21 % des maîtres n'enseignent pas personnellement les activités scientifiques et que 10 % ne dispensent personnellement aucune heure en « découverte du monde » et remarquer le cas particulier des activités scientifiques (et dans une moindre mesure de la découverte du monde). Étant donné que les enseignants de l'école maternelle ne déclarent jamais de disciplines non enseignées, on peut supposer qu'ils recourent pour ces deux domaines à des intervenants extérieurs.

Lorsque certaines disciplines sont partiellement déléguées

Il s'agit ici des enseignants qui conservent une partie de l'enseignement de la discipline concernée et délèguent le reste.

Dans quelles disciplines les enseignants font-ils appel à des intervenants ?

Sur les 1 088 questionnaires concernant l'école élémentaire, 398 soit 36,6 % ne mentionnent aucune intervention dans le tableau de réponses. 690 déclarent une ou plusieurs interventions qui se répartissent comme indiqué dans le tableau VI.

Tableau VI. – Pourcentage d'enseignants déclarant des interventions pour chacune des disciplines. Le total est supérieur au nombre de répondants du fait des citations multiples (voir 3.3.2)

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 au moins une intervention	690	63,4 %

S'il n'est pas étonnant de trouver de nombreux enseignants qui déclarent faire appel aux intervenants extérieurs dans les disciplines de pratique (EPS, Arts Plastiques, Musique) il s'en trouve tout de même 22 % qui y recourent en français. Néanmoins ce résultat doit être interprété à la lumière du tableau VIII qui montre que le titulaire assure près de 95 % de l'horaire de français.

Dans combien de disciplines un enseignant sollicite-t-il des interventions ?

Si on retient ceux des enseignants qui ont recours à des interventions dans 3 disciplines ou

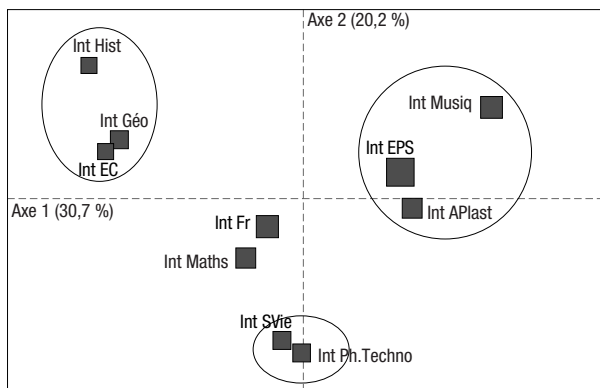
Tableau VII. – Nombre de disciplines concernées par les interventions

	Cycle 2	Cycle 2 et 3	Cycle 3	Total
Aucune discipline	43,4 % (147)	54,5 % (54) +	30,3 % (194)	36,6 % (395)
1 discipline	25,1 % (85)	20,2 % (20)	20,8 % (133)	22,2 % (238)
2 disciplines	13,9 % (47)	12,1 % (12)	14,1 % (90)	13,9 % (149)
3 disciplines ou plus	17,7 % (60) –	13,1 % (13)	34,8 % (223) +	27,4 % (296)
Total	100 % (339)	100 % (99)	100 % (640)	100 % (1 078)

plus, on obtient 17,7 % pour le cycle II et 34,8 % pour le cycle III. En d'autres termes, plus les maîtres enseignent à un niveau proche du collège, plus ils font appel à des intervenants dans un nombre élevé de disciplines.

Quelles disciplines sont associées lorsqu'il y a des interventions multiples ?

Figure 2. – AFC sur les interventions déclarées dans les différentes disciplines



L'observation de la figure 2 révèle le caractère non aléatoire des regroupements disciplinaires. D'un point de vue statistique :

- les enseignants qui font appel à des intervenants en histoire sollicitent aussi des interventions en géographie et en éducation civique (Baillat – Niclot, 1999) ;
- les enseignants qui font appel à des interventions en SVT sollicitent aussi des interventions en physique et technologie ;
- enfin, ceux qui font appel à des interventions en EPS sollicitent aussi des interventions en arts plastiques et en éducation musicale.

Il est intéressant de constater que, derrière ces regroupements, on retrouve les grandes catégories disciplinaires qui, dans la perspective de la polyvalence du maître, n'auraient logiquement pas de raison d'être présentes à l'école élémentaire.

Qui sont les intervenants dans les différentes disciplines ?

L'intérêt des données du tableau VIII est qu'elles permettent de repérer qui sont aujourd'hui les principaux partenaires des enseignants dans les écoles.

Tableau VIII. – Horaire hebdomadaire moyen d'enseignement déclaré dans chaque discipline pour les différents intervenants

Moyennes horaires	Total	Titulaire	Somme des intervenants	Maître(s) de l'école	Interv. spécifique	Interv. municipale	Interv. extérieure	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

Les données du tableau VIII permettent de retrouver les trois groupes de disciplines déjà identifiés :

- Il existe des disciplines dans lesquelles le maître s'implique très fortement (il assure plus de 90 % de l'horaire). Ce sont les mathématiques, le français et l'éducation civique.

- Il existe aussi des disciplines dans lesquelles le maître assure entre 80 et 90 % de l'horaire. Ce sont l'histoire, les sciences de la vie, la géographie, la physique technologie et les arts plastiques.

- Il existe enfin des disciplines où le maître assure moins de 80 % de l'horaire, ce sont l'EPS, la musique et la langue vivante. Pour cette dernière, le maître titulaire intervient pour moins de la moitié de l'horaire.

Au total, il est donc clair que l'implication personnelle des enseignants est très inégale suivant les matières enseignées, ce qui amène à s'interroger sur l'importance qu'accordent les enseignants à certains savoirs. Aussi, sans adopter le ton abrupt du rapport Ferrier (« les maîtres n'ont à choisir ni les disciplines, ni les horaires qui leur sont consacrés... c'est l'affaire des ministres », p. 42) on ne peut ignorer sa remarque faite à propos du décalage entre les programmes et les compétences actuelles de la masse des enseignants : « les maîtres ont ainsi la responsabilité exorbitante et indue de définir eux-mêmes les priorités »

Dans presque toutes les disciplines, c'est d'abord à un autre enseignant de l'école que le titulaire délègue une partie de l'horaire d'enseignement. Les seules exceptions sont constituées par l'EPS pour laquelle des intervenants municipaux sont sollicités plus fréquemment que les autres maîtres de l'école et par la langue vivante pour laquelle les intervenants spécifiques interviennent à part égale avec les autres maîtres de l'école.

Si l'on regarde le tableau VIII, on constate que c'est pour les quatre dernières disciplines que l'on voit apparaître une contribution significative des intervenants autres que les enseignants de l'école :

- Pour les arts plastiques, les intervenants municipaux et extérieurs assurent plus de 5 % de l'horaire.

- En EPS, les intervenants municipaux assurent à eux seuls près de 11 % des enseignements.

- Près de 18 % de l'enseignement musical est confié aux divers intervenants avec une prédominance des intervenants extérieurs.

- Des intervenants très divers prennent en charge l'enseignement de la langue vivante. C'est la seule discipline où l'on voit une contribution importante des intervenants spécifiques ; c'est aussi celle où la part des intervenants extérieurs et « autres » est la plus importante.

En fait, il n'y a de véritable diversité des intervenants que pour les disciplines qui apparaissent comme fortement liées à une pratique et qui, par le poids de la tradition, sont perçues comme les moins « scolaires » : arts plastiques, EPS, musique et langue vivante. L'EPS et la musique sont même aisément confiées à des intervenants qui ne sont pas des enseignants : si l'on ajoute les contributions des intervenants municipaux et extérieurs, celles-ci s'élèvent à 14,5 % de l'horaire d'EPS et à 13,4 % de l'horaire de musique.

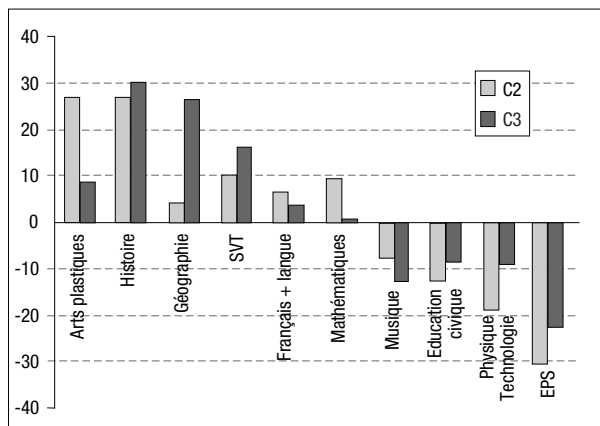
Dans le cas de ces intervenants non enseignants, l'enquête n'indique pas, bien évidemment, la nature exacte de ces interventions : identique à celle de l'enseignant ? activité de « soustraction » guidée par l'enseignant ? activité d'une nature différente ?

Lorsque l'horaire de certaines disciplines s'écarte de l'horaire recommandé

La figure 3 montre l'écart exprimé en pourcentages entre l'horaire global (titulaire + intervenants) déclaré pour chaque discipline et l'horaire recommandé dans les Instructions Officielles. N'ont été retenues que les données émanant de classes qui ne sont pas à cheval sur plusieurs cycles.

On constate tout d'abord que chaque discipline est soit excédentaire, soit déficitaire. Les horaires officiels ne sont respectés de près que pour les mathématiques et le français avec cependant un léger excédent, surtout au cycle 2. Tout laisse à penser que les écarts réels sont supérieurs aux écarts déclarés, nombre d'enseignants ayant tout simplement donné des réponses conformes aux IO. Cette hypothèse est étayée par les résultats de Suchaut (1996) obtenus à partir de grilles « budget-temps » par tranches de 5 min : cet auteur trouve des écarts beaucoup plus impor-

Figure 3 : Écarts en pourcentage par rapport aux horaires recommandés



tants par rapport aux horaires réels, par exemple plus de 11 heures en moyenne en français au CP.

Les résultats de la figure 3 montrent aussi que, pour une discipline donnée, même s'il y a des différences dans l'amplitude de l'excédent ou du déficit entre les deux cycles, le sens de la variation ne change pas. Ce résultat suggère que ces écarts sont plus imputables au rapport des enseignants aux disciplines qu'au niveau des élèves.

Les activités de « découverte du monde » se trouvent scindées en deux : d'une part, l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre sont sur-enseignées, surtout au cycle 3 ; d'autre part, la physique-technologie est sous-enseignée.

Dans le groupe des disciplines artistiques et sportives il n'existe qu'une discipline excédentaire : les arts plastiques alors que la musique, et surtout l'EPS sont déficitaires.

Par rapport à la place accordée au cycle 2 aux activités de découverte du monde, l'importance que prennent au cycle 3 l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre est peut-être à mettre en relation avec leur nouveau statut de disciplines scolaires à part entière.

L'ensemble des variations constatées ici suggère des conclusions plus précises que celles de l'étude sur les pratiques en CE2. Celle-ci souligne en effet la prédominance du français et des mathématiques dans les horaires, et le fait que « le temps consacré aux disciplines « autres » est

négativement lié au temps de français, de même qu'au temps de mathématiques, quoique de manière moins significative » (Altet et al., 1995, p. 29). Les écarts que notre enquête relève montrent d'une part que l'on ne peut regrouper toutes les disciplines autres que le français et les mathématiques, puisque certaines sont survalorisées. D'autre part, ils confirment les conclusions du rapport Ferrier, et renforcent la conviction que les enseignants s'accordent une forte possibilité d'interprétation par rapport aux horaires recommandés.

Influence des interventions extérieures sur les horaires d'enseignement

Influence des interventions extérieures sur le temps consacré aux disciplines

Compte tenu du fait que la plupart des enseignants déclarent des horaires différents des horaires officiels, la question est de savoir si la présence des intervenants contribue à gonfler les horaires.

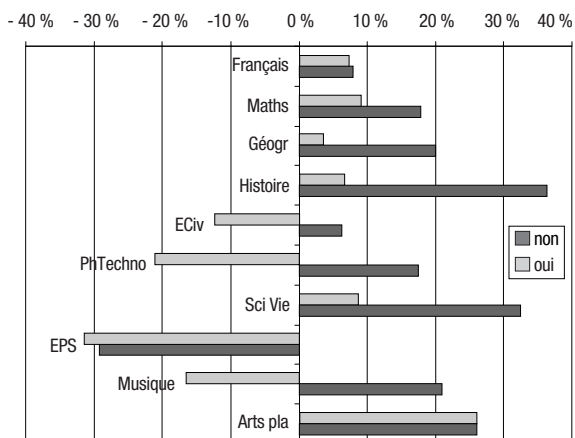
On peut donner une réponse affirmative à cette question : la présence d'intervenants extérieurs se traduit massivement par des horaires accrus dans toutes les disciplines à la seule exception des mathématiques au cycle 3. Le phénomène est particulièrement net dans les disciplines les plus déficitaires (éducation civique, physique technologie et musique) à l'exception de l'EPS. La seule nuance significative est celle qui distingue le cycle 2 du cycle 3 : dans ce dernier cas les « gains » sont moins importants qu'au cycle 2.

Le recours à des intervenants extérieurs permet-il la mise en conformité avec les horaires officiels ?

La question est de savoir si les augmentations d'horaires constatées à la suite des interventions extérieures sont susceptibles de compenser les déficits observés par ailleurs. Le recours à des intervenants extérieurs est-il une solution au problème que certains enseignants n'assurent pas ou pas assez tel ou tel enseignement ? En d'autres termes, la question est ici de savoir si les interventions extérieures permettent de renforcer la « légitimité » de l'enseignement dans les conditions actuelles, c'est à dire sa mise en conformité avec les horaires officiels. La figure 4 indique les excédents et les déficits horaires en pourcentages par rapport à la ligne de base (0 %) que constitue la référence aux horaires officiels.

Seules les données concernant le cycle 2 sont illustrées car en cycle 3 la tendance générale est la même quoique moins accentuée.

Figure 4 : Écart en pourcentage par discipline par rapport aux horaires officiels au CII (oui = avec intervenant ; non = sans intervenant)



Trois types de situations ressortent de l'analyse des deux figures :

- Un premier groupe de disciplines se caractérise par une amplification des écarts à la norme : la présence d'interventions extérieures accroît encore le temps alloué aux disciplines au-delà des horaires officiels. Ce sont pour l'essentiel le français, la géographie, l'histoire, les sciences de la vie. Le cas des arts plastiques est plus nuancé : la présence d'intervenants extérieurs n'engendre aucune modification.

- Un second groupe de disciplines semble constituer une réponse positive aux questions posées ci-dessus : en éducation physique, en physique technologie et en éducation musicale, la présence d'intervenants modifie le constat : ces disciplines déficitaires, lorsque l'enseignant enseigne seul, ne le sont plus lors de la présence d'un intervenant.

- L'EPS dont on a déjà constaté qu'elle était la plus déficitaire des disciplines, ne bénéficie pas de la présence des interventions extérieures qui sont la plupart du temps le fait des personnels non enseignants qui sont les intervenants municipaux.

Les représentations de la polyvalence dans le milieu enseignant

Parmi les résultats de l'enquête certains donnent 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 d'intervenants dans la classe autres qu'eux-mêmes, on constate d'abord que le tiers de ceux qui déclarent enseigner seuls indique malgré tout l'existence d'heures d'intervenants dans leur classe.

Plus surprenant : 24 % des IMF ne déclarent aucun intervenant autre qu'eux-mêmes alors que cette réponse est contradictoire avec la nature même de leur poste qui les oblige à faire appel à un enseignant pour leur décharge. De plus, notre échantillon ne compte aucun IMF en classe unique ni en RPI ce qui devrait encore augmenter la fréquence des interventions extérieures ; on note la même anomalie avec les directeurs d'écoles qui sont 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.

On peut alors émettre l'hypothèse que les directeurs, aussi bien que les IMF ont un statut qui les engage dans une proximité avec l'institution, la légitimité qui leur est accordée les poussant à adhérer au discours convenu.

Mais le caractère manifestement « aberrant » de ces réponses nous invite aussi à rechercher, au-delà et en amont des pratiques déclarées, ce qui ressort d'un « fantasme » de la polyvalence : celle-ci peut être tout autant interprétée comme le signe d'une revendication identitaire que comme le voile qui occulte les réalités actuelles d'un poste de travail en pleine évolution. Nous pouvons reprendre à cet égard les questions que Lang (1999) adresse aux jeunes enseignants à propos de leur construction identitaire : « ont-ils une spécificité par rapport à l'identité disciplinaire que peuvent revendiquer les enseignants du secondaire ? La polyvalence est-elle un déficit de spécialisation ? Qu'est-ce qui positivement les définit et les valorise ? » (p. 233).

DISCUSSION

Notre enquête visait à faire un état des lieux des pratiques relatives à la polyvalence. Nos

résultats présentent les limites des caractéristiques de l'enquête elle-même : portant sur des déclarations d'enseignants, ils ne peuvent être interprétés comme une photographie des pratiques de classes proprement dites. Par ailleurs, ils ne sont pas exhaustifs, d'autres études relatives à des aspects particuliers (le cas de l'EPS, celui des Arts Plastiques...) étant en cours.

Les résultats mettent néanmoins en évidence l'importance de l'écart entre la pratique réelle de la polyvalence et les discours à son sujet. Ainsi, plus de la moitié des maîtres déclarent ne pas enseigner seuls et cette proportion monte à 65 % si on ne considère que les enseignants de l'école élémentaire. Le principe « un maître, une classe » est donc très souvent enfreint dans les cycles 2 et 3. Il n'est pas rare au cycle 3 que le maître ait recours à des intervenants dans trois disciplines ou plus (34,8 % des questionnaires).

La taille et la localisation des écoles où travaillent les enseignants interrogés sont les seules variables corrélées avec l'intervention dans la classe d'autres personnes que le maître titulaire. Plus la taille de l'école augmente, plus les entorses à la polyvalence formelle se multiplient. C'est dans les écoles urbaines de plus de 10 classes et en ZEP qu'elles sont le plus fréquentes. Les interventions de personnes extérieures ne sont pas liées aux caractéristiques propres à l'enseignant telles que son ancienneté ou le type de formation initiale qu'il a suivie. Par ailleurs la raison principale avancée par les enseignants pour justifier ces pratiques n'est pas une raison administrative telle qu'une décharge mais traduit plutôt un choix personnel : c'est l'échange de services. Dès que le contexte professionnel le permet, un grand nombre d'enseignants adoptent donc volontairement des modalités de fonctionnement qui, de fait, réduisent leur polyvalence.

Un autre résultat, prévisible, de notre enquête est que toutes les disciplines ne sont pas également susceptibles d'être déléguées. Les titulaires assurent presque toujours eux-mêmes la quasi totalité de l'horaire de français et de mathématiques, même si 22 % d'entre eux déclarent faire intervenir une autre personne en français. Les disciplines d'éveil culturel et scientifique font volontiers l'objet d'échanges de services entre collègues de la même école. Les disciplines artistiques, l'EPS et l'enseignement de langue vivante sont, quant à eux, délégués à des inter-

venants très divers qui n'appartiennent pas forcément au corps enseignant.

Les mêmes groupes de disciplines se retrouvent pratiquement lorsqu'on examine les différentes interventions au sein d'une même classe. Les interventions en histoire, géographie et éducation civique sont fréquemment associées. De même les interventions en SVT vont souvent avec des interventions en physique technologie. Un troisième ensemble regroupe les interventions en arts plastiques, EPS et musique. Ces associations sont vraisemblablement liées aux goûts et aux compétences des enseignants eux-mêmes qui, lorsqu'ils le peuvent, se dégagent des secteurs qu'ils apprécient le moins. En d'autres termes, l'identité professionnelle de ces enseignants théoriquement polyvalents incorpore de fait des facteurs disciplinaires.

Enfin un dernier résultat met en évidence les écarts entre les horaires prescrits pour chaque discipline dans les IO et les horaires d'enseignement effectivement dispensés. Dans un certain nombre de classes, certaines disciplines ne sont pas du tout enseignées. La situation de la physique technologie est particulièrement critique : 15 % des questionnaires n'affichent aucune heure d'enseignement dans la colonne correspondante, ni assurée par le titulaire, ni par un intervenant. Celle de la langue vivante est franchement catastrophique : 52 % des questionnaires ne mentionnant aucune heure d'enseignement, même si on peut supposer que cette situation tient à la mise en route récente de cet enseignement et qu'elle tendra à s'améliorer à mesure qu'un plus grand nombre de maîtres seront formés dans ce domaine.

Les horaires théoriques sont à peu près respectés, bien que légèrement augmentés en français et mathématiques. Ceux des autres disciplines sont soit nettement majorés (c'est le cas des arts plastiques, de l'histoire, de la géographie et des sciences de la vie et de la terre) soit nettement minorés (c'est le cas pour la musique, l'éducation civique, la physique technologie et surtout pour l'EPS).

Dans ce contexte les interventions extérieures ont toujours pour effet d'augmenter les volumes horaires par rapport aux classes dans lesquelles le titulaire assure seul l'enseignement de la discipline concernée. Néanmoins, l'effet par rapport à l'adéquation aux horaires officiels est variable :

les disciplines qui sont déjà surenseignées en l'absence d'intervention (histoire, géographie, SVT, arts plastiques) deviennent encore plus excédentaires. Pour l'éducation civique, la physique technologie et la musique, le déficit est comblé et les horaires officiels sont même dépassés lorsqu'il y a intervention. En revanche le déficit horaire en EPS, qui est pourtant le plus accentué de toutes les disciplines, n'est même pas réduit.

Le questionnaire dont nous venons de résumer les principaux résultats ne nous permet pas de fournir des explications pour les faits mis en évidence. Son objectif était simplement de faire un état des lieux des pratiques réelles en relation avec la polyvalence au sein des écoles. Plusieurs questions restent donc en suspens :

– Pourquoi les enseignants mettent-ils en œuvre des dispositifs pédagogiques qui réduisent leur polyvalence alors même qu'ils la revendiquent comme un élément important de leur identité professionnelle ? On peut imaginer des raisons très diverses pour expliquer le choix de faire intervenir dans sa classe des personnes extérieures, par exemple le désir de rompre la solitude et de pouvoir parler des difficultés rencontrées avec des collègues qui connaissent aussi les élèves, la croyance en l'efficacité du partage des savoirs dans le travail en équipe, le manque de goût ou le sentiment d'incompétence pour certaines matières au programme, ou encore le désir d'échapper à l'emprise de relations affectives ressenties comme trop fortes et dangereuses. Ce qui semble évident, c'est que les enseignants ne sont généralement pas conscients de la contradiction qui existe entre leur discours apologétique au sujet de la polyvalence et leurs pratiques qui, de fait, ont pour résultat de la restreindre.

– Comment expliquer le traitement différent réservé aux différentes disciplines ? On peut supposer que la liberté que les enseignants s'octroient quant aux horaires d'enseignement d'une discipline donnée, la plus ou moins grande part qu'ils en délèguent ainsi que le statut de l'intervenant à qui cet enseignement est confié reflètent l'importance accordée à cette discipline.

Les mathématiques et le français trônent au sommet de la hiérarchie. Ce sont des matières pour lesquelles l'écart déclaré par rapport aux horaires prescrits est minime (même s'ils sont légèrement majorés) et qui sont très difficilement déléguables dans la mesure où l'enseignement du « lire, écrire, compter » reste dans tous les esprits la mission principale, et récemment fortement réaffirmée de l'école primaire.

On peut penser que c'est parce que les disciplines d'éveil culturel et scientifique sont perçues comme moins importantes que les enseignants n'hésitent pas à en privilégier certaines au détriment d'autres en fonction de leurs goûts personnels et à déléguer une partie de ces enseignements. Toutefois le fait que ces disciplines soient confiées presque exclusivement à des collègues de l'école montre qu'aux yeux des enseignants elles appartiennent bien au domaine des activités scolaires.

Cela est moins sûr pour les disciplines artistiques, l'EPS et l'enseignement de langue étrangère qui sont souvent abandonnés avec plus de soulagement que de réticences à des non enseignants. On peut penser que les enseignants les considèrent à la fois comme ayant un poids très secondaire dans la réussite scolaire des élèves et comme étant l'affaire de spécialistes mieux qualifiés qu'eux-mêmes.

Les explications proposées ne sont encore que des hypothèses. Un questionnaire, actuellement en cours de passation, qui sollicite des réponses développées, devrait permettre d'appréhender les motivations dominantes des enseignants qui ont recours à des intervenants et de mieux comprendre comment ils conçoivent leur rôle dans chaque discipline et celui de la personne à laquelle ils confient une partie de leur enseignement. Ainsi nous espérons jeter un éclairage nouveau sur les conflits inhérents à la mise en œuvre de la polyvalence.

Gilles Baillat
Odile Espinoza
Jean Vincent
IUFM de Reims

NOTES

- (1) À l'époque, les enfants des notables ne fréquentaient généralement pas les écoles primaires, mais les classes élémentaires des lycées.
- (2) Viviane Bouysse, *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?*, mémoire de DEA soutenu sous la direction de C. Lelièvre, 1995-1996.
- (3) Le GRPPE réunit depuis 1996 les chercheurs suivants : Gilles Baillat, Mireille Danjoux, Dominique Deviterno, Odile Espinoza, Jean-François Grehaigine, Roger Guillon, Nathalie Mahut, Alain Mazaud, Daniel Niclot, Jean Vincent.
- (4) Gilbert de Landsheere déclarait en effet en 1976 : « pour les élèves de 8-9 à 11-12 ans, nous optons résolument pour l'enseignement par des équipes dont chacun des membres aurait choisi au cours de ses études un groupe de spécialités : 1 – langue maternelle et histoire, 2 – mathématiques, physique et informatique, 3 – sciences naturelles et géographie, 4 – arts plastiques. Langues étrangères, musique, EPS restent des spécialités particulières. », in H. Terral, 1997, p. 179.
En 1983, on pouvait lire dans le rapport Legrand, « c'est au niveau des CM1-CM2 qu'il faut progressivement réduire la polyvalence de l'instituteur et préparer au travail d'équipe souhaité par ailleurs en 6^e. Ainsi, on ne passerait pas de 1 à 10 enseignants, mais de 4 ou 5 à 10... », in H. Terral, *Profession : Professeur*, PUF, 1997, p. 179.
- (5) C'est pour cette discipline que nos chiffres divergent de ceux fournis par P. Bressoux (1994, p. 59) à propos des échanges de service. Pour lui en effet, elle figure sur le même plan que l'histoire, la géographie, l'éducation civique ; il est vrai que les deux séries de données ne sont pas strictement comparables, dans la mesure où celles de notre enquête peuvent inclure des interventions autres que celles des enseignants de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. 2^e phase (octobre 1995), **Éducation et Formation**, n° 70, mai.
- BAILLAT G., GREHAIGINE J.F., VINCENT J. (1997). – Du recrutement aux pratiques : la diversité des enseignants de l'école primaire en France. **Communication orale : XI^e Colloque de ADMEE**, Tramelan, 22, 23, 24 septembre.
- BAILLAT G., NICLOT D. (1999). – **L'histoire et la géographie à l'école primaire : une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement marginalisées. Communication aux journées inter-IUFM de la recherche**, Saint Denis.
- BÉRARD J.-M. (1998). – Pour mettre la main à la pâte. **Bulletin de l'Union des Physiciens**, n° 806, juillet-sept, p. 1223-1231.
- BOUTAN P. (1996). – **Didactiques des disciplines scolaires : peut-on enseigner ce qu'on ne sait pas ?** Journées de Cergy, janvier.
- BOUTAN P. (1996). – Apprendre le français aux petits français. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900. **Carrefours de l'éducation**, n° 1, janvier-juin.
- BOUYSSSE V. (1996). – **La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?** Mémoire de DEA soutenu sous la direction de C. Lelièvre.
- BOZZIO M., FROMENTAL M.-P., ALLUIN F., DO C.L. (1994). – Étude sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants. **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 45, novembre.
- BRESSOUX P. (1994). – Les effets de la Formation Initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs (étude portant sur le CE2), **Dossiers Éducation et Formation**, n° 36, février.
- CRUBELLIER M. (1979). – **L'enfance et la jeunesse dans la société française**. Paris : A. Colin.
- DANCEL B. (1996). – Des IO à la copie d'examen, ou l'histoire de l'enseignement de l'histoire de 1880 à 1930 à l'école primaire. **Carrefours de l'éducation**, n° 1, janvier-juin 1996.
- Département Didactique des Disciplines (1986). – **Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines**. Paris : INRP (Rapports de recherche).
- DEVELAY M., MEIRIEU P. (1994). – **Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue**. Lyon : CRDP.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école, sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- GARCIA J.F. (1994). – **L'école unique en France**. Paris : PUF.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des institutions scolaires**. Paris : Nathan.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- MARESCA B. (1995). – La représentation du métier chez les instituteurs. **Éducation et formation**, n° 41.
- MARTINAND J.-L. (1996). – **Observer Agir Critiquer. L'enseignement des sciences expérimentales à l'école élémentaire**. Actes des journées d'études organisées par l'INRP et les IUFM d'Orléans et de Versailles.
- PROST A. (1981). – L'école et la famille dans une société en mutation. In **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France T4**. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- PROST A. (1968). – **L'enseignement en France (1800-1967)**. Paris : A. Colin.
- REBOUL-SCHERRER F. (1989). – **La vie quotidienne des premiers instituteurs (1833-1882)**. Paris : Hachette.
- REY B. (1994). – Compétences transversales et polyvalence des enseignants du primaire. **Communication orale**, n° 363, **Biennale de l'éducation et de la formation**.
- REY B. (1998). – **Faire la classe à l'école élémentaire**. Paris : ESF.
- SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 123-153.
- TERRAL H. (1997). – **Profession : professeur**. Paris : PUF.