

DOSSIER

Une culture professionnelle peut-elle se décréter ?

FORMER

Didactique professionnelle :
une ressource pour la
formation des formateurs
et tuteurs d'enseignants

Par Marie-France Le Marec

Page 3

Sur la didactique des arts

Par Régis Goddyn

Page 5

La place des arts plastiques au collège
pour donner culture et sens.

8 juillet

Le CNESER Accréditations
consacré aux ÉSPÉ

VIE DES ESPE

Les ÉSPÉ face aux mégapoles
exigées par les IDEX-ISITE...

Par Marc Neveu

Page 14

L'austérité par les murs...
ou comment déstructurer
encore un peu plus les ÉSPÉ
et la formation des
enseignants ?

Par Marie-France Le Marec, Sabine Evrard et
Thierry Astruc

Page 15

Le doigt et la Lune



→ Vincent Charbonnier
co-responsable
du collectif FDE

Si jamais il était encore possible d'en douter, nous avons définitivement changé de « modèle social » (lequel est également politique, économique et culturel) et de fonctionnement institutionnel aussi. C'est particulièrement prégnant pour ce qui concerne la formation des enseignants (FDE). Car si les organisations syndicales sont reçues, (poliment ?) écoutées, elles ne sont guère entendues. Ceux qui nous « gouvernent » (par délégation bien sûr) ont probablement une idée de là où ils veulent aller, du modèle (social, etc.) qu'ils veulent instituer. Mais rien ne dit qu'ils y parviendront réellement tant, nous le savons bien, il y a une différence, irréductible, entre le prescrit et le réel. On peut feindre l'ignorance ou bien l'ignorer, cette différence se rappellera, tôt ou tard.

On subit actuellement une forme inédite d'autonomisation du politique qui, de manière à peine caricaturale et sans aucune vergogne, se drape dans la pseudo-dignité de ceux qui décident, de ceux qui — le masculin y est malheureusement hégémonique — se gargarisent de prendre *le risque* de la décision contre les « pleutres », les « peureux », tous ces conservateurs attachés aux statuts et aux (supposés) « privilèges » qui y seraient noués, etc. Ce drapement, au vrai un retranchement et donc un enfermement, se traduit très concrètement par une obésité aussi croissante que pesante, du pouvoir réglementaire qui produit de plus en plus de prescriptions et/ou d'injonctions, parfois les deux, aussi autoritaires qu'elles sont marquées du sceau — rouge — de l'austérité.

Car au fond, il s'agit de la même médaille, laquelle n'a d'autre son que celui du bronze avec lequel on frappe notre misère. Ce qui se passe au niveau de la FDE et par métonymie de la Fonction publique, est une véritable *restructuration industrielle*, à grande échelle (à l'instar de la sidérurgie française dans les années 1970) c'est-à-dire aussi une *renormalisation* du service public et de l'État : par le haut, de manière autoritaire via les hiérarchies qui se calcifient, et par le milieu, avec l'austérité et l'entame croissante des forces vives, celle des moyens humains et matériels.

Cette brutalisation des rapports sociaux portée par l'austérité est de surcroît contradictoire. Car elle s'articule et se combine à une dévolution *abstraite* au terrain, magiquement pourvu de toutes les vertus, en particulier celle de ne jamais mentir (comme la Terre ?). Abstraite, cette dévolution l'est d'abord parce que l'autonomie qu'elle autorise est un faux-semblant et qu'elle est en réalité contrainte. Le terrain, la proximité, etc., sont présentés comme des vertus théologiques qui seraient autant de pierres philosophales, censées répondre à tout et à chacun-e. On baigne dans la pensée magique et la thaumaturgie de l'imposition, non plus des mains, mais des prescriptions et des injonctions. Dans ces conditions, plusieurs questions très concrètes nous sont posées. Comment articuler l'autonomie du terrain (parce que, en effet, tout ne peut pas être anticipé) et la logique nationale de cadrage ? Il ne suffit pas de demander des règles. Encore faut-il pouvoir les appliquer ou les exercer concrètement, sans quoi elles restent de pures virtualités, des réalités qui s'évident en s'énonçant. L'autonomie, contrainte, des établissements est — dorénavant nous le savons — une pseudo-liberté qui n'a souvent les moyens de ses ambitions qu'en les rabotant (réduction des volumes horaires, substitution de CM aux TD, etc.).

La question, notre question finalement, est de savoir comment restaurer un véritable sens (du) commun qui ne soit pas celui biologisant et régressif du sang et de la race. Comment redonner du sens à une entreprise essentielle de formation qui ne soit pas uniquement celle d'une force de travail (ce qu'elle est par ailleurs de manière obligée dans une société capitaliste), mais aussi celle de l'épanouissement des individus ? Un nouvel humanisme en somme. Il y a nécessité de reprendre le pouvoir de penser par nous-mêmes, d'être *autonomes* et non plus *hétéronomes*, de lutter contre tous ceux qui décident ou veulent décider de l'avenir collectif. L'autonomie, n'est-ce pas le fondement ultime de ce nous enseignons à nos étudiant-es. N'est-ce pas l'autre nom de l'émancipation que vise toute éducation ?

Un soir
il aperçut /
La Lune au
fond d'un
puits :
l'orbiculaire
image /
Lui parut
un ample
fromage
La Fontaine,
Fables,
XI, 6.



SOMMAIRE

FORMER

DIDACTIQUE
PROFESSIONNELLE :
UNE RESSOURCE
POUR LA FORMATION
DES FORMATEURS
ET TUTEURS
D'ENSEIGNANTS

ENTRETIEN AVEC
ISABELLE VINATIER Page 3

DIDACTIQUE DES ARTS
RÉGIS GODDYN Page 5

DOSSIER

UNE CULTURE
PROFESSIONNELLE
PEUT-ELLE
SE DÉCRÉTER ?

MARIE-FRANCE LE MAREC ET
VINCENT CHARBONNIER Page 8

FOCUS

LES ÉSPÉ FACE AUX
MÉGAPLES EXIGÉES
PAR LES IDEX-ISITE...

MARC NEVEU Page 14

FOCUS / VIE DES ESPE

L'AUSTÉRITÉ
PAR LES MURS...
OU COMMENT
DÉSTRUCTURER
ENCORE UN PEU PLUS
LES ÉSPÉ ET
LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS ?

MARIE-FRANCE LE MAREC,
SABINE EVRARD
ET THIERRY ASTRUC Page 15

Didactique professionnelle : une ressource pour la formation des formateurs et tuteurs d'enseignants

→ Entretien réalisé par Marie-France Le Marec, collectif FDE

Isabelle Vinatier est professeure de Sciences de l'éducation à l'université de Nantes et codirectrice du CREN. Elle est également codirectrice de la structure fédérative de recherche Observation des pratiques éducatives et enseignantes de la recherche à la formation (OPÉEN-REFORM). Ses travaux relèvent du champ de la didactique professionnelle, notamment sur l'activité enseignante.

Aujourd'hui, la formation des enseignants requiert de nombreux tuteurs, conseillers pédagogiques, formateurs dits « de terrain »... et donc des besoins de formation de formateurs importants. Spécialiste de la didactique professionnelle, tu as écrit des ouvrages notamment à propos de l'activité enseignante, peux-tu nous dire ce qu'est la didactique professionnelle ? D'où vient-elle ?

La définition première de la didactique professionnelle, c'est l'analyse du travail en vue de la formation. Derrière cette formule, courante dans les milieux de la formation, il y a l'idée que, dans la formation, se mêlent des savoirs théoriques, techniques, des dispositifs d'analyse de pratiques... et cet ensemble-là est d'une certaine façon programmé par un référentiel de compétences. C'est le cas pour la formation des enseignants. Mais l'idée forte de la didactique professionnelle, c'est qu'il faut passer d'un référentiel de compétences à un référentiel de situations pour analyser les pratiques professionnelles.

Peux-tu préciser la différence entre ces deux types de référentiel ?

Qui dit référentiel de compétences, dit un certain nombre d'indications voire de prescriptions, de missions générales... qui n'ont rien à voir avec l'activité réelle des acteurs en situation de travail. On a toujours présenté les référentiels de compétences comme une façon d'objectiver ce que l'on observe, ou d'objectiver ce que l'on va faire, ou comment on va former... Or, s'ils ont un intérêt effectivement pour réfléchir sur les champs de savoirs à mobiliser, ils ne sont pas pertinents pour penser les pratiques professionnelles. D'ailleurs, ce n'est pas pour rien que les débutants en formation vivent de manière distendue, de manière contradictoire, ce qu'ils apprennent en théorie et ce qu'ils apprennent sur le terrain par la pratique. Donc il faut réintroduire, dans le cadre de ce qu'on appelle l'analyse des pratiques, l'analyse de situations significatives du métier pour lequel on est formé. Pour ce faire, pour analyser l'activité réelle des acteurs en situation de travail, il faut un cadre théorique et méthodologique.

Quels sont les éléments de ce cadre théorique ?

Il s'agit d'une théorie de l'activité humaine, en situation. Cette théorie a été écrite, conceptualisée par les travaux de G. Vergnaud, directeur de recherche au CNRS, et enrichie par les apports de P. Pastré, professeur au CNAM, dans le champ de la formation des adultes de manière spécifique. P. Pastré avait une expérience



© François Schmel/Flickr.com

le snesup

fdm est un supplément
au SNESUP, bulletin
mensuel du SNESUP-FSU
78, rue du Faubourg-
Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication :
Guy Odent

Rédacteur en chef :
Vincent Charbonnier

Secrétaire de rédaction :
Catherine Maupu

Rédaction :
Collectif FDE restreint

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :
C.A.G. Paris

Impression :
S.I.P.E., ZI des Radars,
10 ter, rue Jean-Jacques-
Rousseau, 91350 Grigny

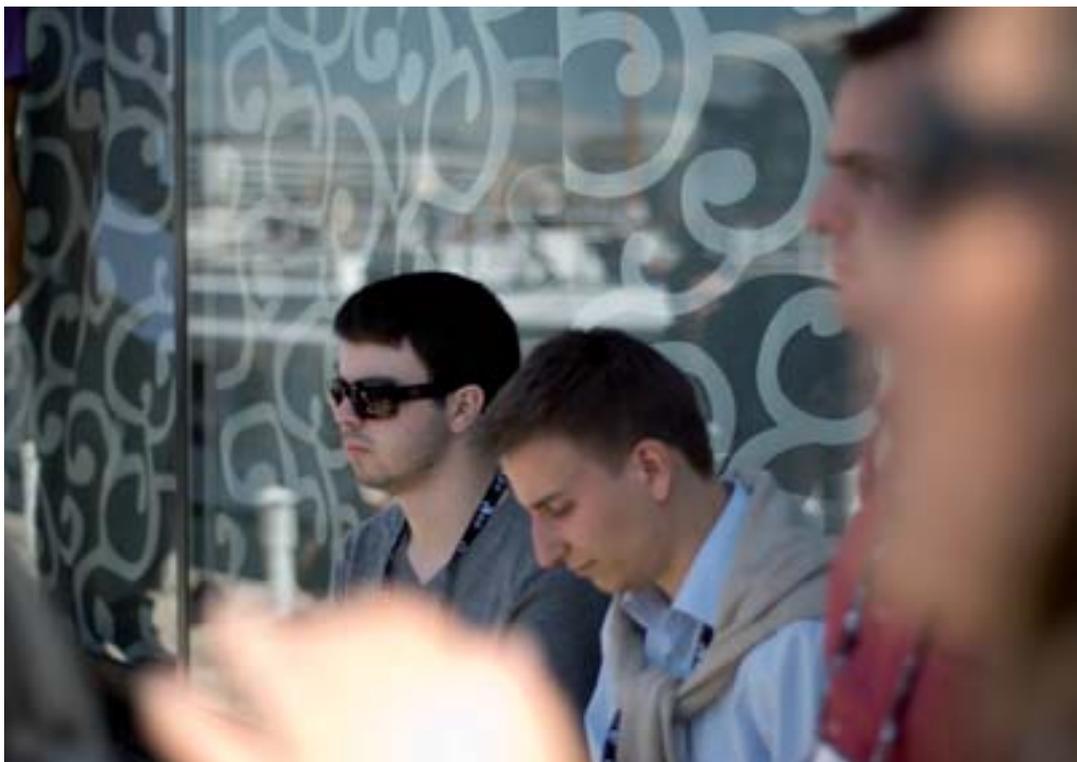
Photo de couverture : © Didier Jansen

► de formateur dans les CAFOC. Il a toujours été très marqué par l'idée qu'un professionnel ne fait jamais ce qu'il dit qu'il fait, non pas parce qu'il ment, mais parce qu'il y a un décalage profond entre prescriptions, missions, et activité réelle en situation de travail. Un acteur au travail fait beaucoup plus que ce que ne peuvent indiquer les programmes, les prescriptions en tout genre, et donc les référentiels de compétences.

Donc, en formation, analyser des situations de travail, les placer au cœur de l'analyse, c'est dépasser ou au moins donner des moyens d'accès à la distorsion entre formation théorique et expérience pratique. Et ce dépassement doit être initié en étroite collaboration entre formateurs (ESPE, université) spécialistes des savoirs théoriques au niveau disciplinaire, didactique, ou encore des savoirs plus généraux sur les apprentissages, le développement de l'enfant, etc., et formateurs de terrain qui, eux, ont un savoir « du métier ». Analyser le travail, c'est donc être au clair sur la théorie de l'activité mobilisée : théorie constructiviste de la connaissance, qui suppose une approche systémique du travail, donc en opposition à la vision comportementaliste, béhavioriste, qui apparaît de plus en plus dans les orientations actuelles en matière de formation.

Comment s'y prendre pour rendre possible ce dépassement de la fracture théorie/pratique ?

L'enjeu de la formation est de construire une interface entre formation théorique et formation pratique, surtout dans cette période où le temps de travail des stagiaires sur le terrain est augmenté et la formation théorique diminuée, sans que soit pensée cette interface, qui est laissée en friche, avec des retours sensibles d'approches empiristes, qui consistent à penser qu'il suffit d'observer des maîtres expérimentés pour apprendre le métier, qu'il suffit qu'on regarde faire pour qu'on sache faire ! L'approche constructiviste suppose, au contraire, qu'un débutant puisse construire



Analyses en situation

L'idée forte de la didactique

professionnelle, c'est qu'il faut passer d'un référentiel

de compétences à un référentiel de situations pour analyser les pratiques professionnelles.

ses savoirs d'expérience. Et pour les construire, il doit être outillé sur l'observation des pratiques professionnelles. Il n'y a pas d'observation sans théorie de référence, d'où l'intérêt de la théorie de l'activité comme soubassement de l'observation. En ce qui me concerne dans ce champ théorique, j'ai développé un modèle d'analyse des interactions verbales. Mais indépendamment de ce type d'observation en situation, nous avons aussi développé des modalités d'entretien avec les débutants, voire avec tout professionnel qui accepte de revisiter sa pratique professionnelle, de la questionner, de l'analyser.

Est-ce que ce cadre théorique et méthodologique peut être une vraie ressource pour former des tuteurs, des nouveaux formateurs ? Peux-tu nous donner un exemple de formation qui mette en œuvre cette théorie de l'activité ?

Eh bien, par exemple, j'ai mis en place un dispositif de recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques de circonscription de l'école primaire. Il s'agit, pour chacun d'eux, d'enregistrer des situations d'entretien conseil avec des enseignants débutants. Chaque conseiller sélectionne des moments qu'il juge, pour lui, problématiques. Et ensemble, dans ce petit collectif d'une quinzaine de personnes, nous apprenons à analyser ces entretiens avec les outils de la recherche. L'analyse conjugue la prise en compte des savoirs techniques du métier, des contenus des enseignements, mais aussi le poids des relations intersubjectives entre les interlocuteurs. Cette analyse des entretiens met au jour des tensions qui confirment que s'entretenir avec un débutant est une activité plus complexe qu'on ne l'a cru jusqu'alors et qui n'a rien à voir

avec une activité d'enseignement. Ainsi, demander à un très bon enseignant de devenir conseiller (ou tuteur), c'est lui demander une conversion professionnelle qui a un coût (subjectif, cognitif) si on est laissé seul.

Le dispositif de formation de ces conseillers leur a donné l'opportunité de participer à des groupes d'analyse qui s'appuient sur les traces effectives de leur activité (vidéos et transcriptions de séances ou entretiens). L'approche a été très féconde, pour le collectif auquel je fais référence. À tel point, que les participants à ce groupe, qui travaillent ensemble depuis trois ans, identifient d'autres formes d'accompagnement des débutants, au-delà des formes usuelles (observations/entretien-conseil) ; par exemple, ils expérimentent des formes (négociées avec le débutant) de cointervention dans la classe (non pas pour remettre en cause la pratique débutante, mais pour identifier des gestes professionnels pertinents en coaction). Ils se sentent aujourd'hui suffisamment « instrumentés » pour s'autoriser à former, à leur tour, leurs pairs avec des dispositifs comparables (formations de tuteurs).

Cette expérience de formation est très intéressante pour moi. Dans ce champ de recherche, on a absolument besoin des savoirs d'expérience pour comprendre cette activité des tuteurs. Quand on regarde la littérature scientifique sur la question, on peut lire que les tuteurs sont soit trop empathiques, soit trop prescriptifs. Mais il s'agit en général de recherches menées par questionnaires ou par entretiens, sans regarder l'activité réelle des tuteurs. Or l'activité d'un tuteur est contrainte par le contexte, le type de débutant tutoré... Les entretiens de conseil ne relèvent pas

© Damien Roué/Flickr.com



de la seule responsabilité du tuteur, c'est une coconstruction entre un tuteur et un novice, qui est dans un certain état, qui accepte plus ou moins de choses... Donc il est absolument impossible de formaliser un « bon modèle d'entretien-conseil », mais en revanche on peut identifier des formes d'organisation de l'entretien qui, si elles sont mieux maîtrisées, permettront au tuteur de s'ajuster en situation, en fonction de ce qui lui semble important à transmettre au débutant, de mieux cerner là où il ne peut pas aller avec tel débutant à tel moment, là où il faut différer un certain type de conseils... sans se sentir coupable pour autant de ce qu'il n'arrive pas à faire. On dit trop souvent aux conseillers qu'ils ne font pas ce qu'il faut faire. On n'arrête pas de leur dire qu'ils ne font pas ce qu'il faut faire.

Comme les tuteurs le disent aux novices alors ?

Oui, tout à fait, parce qu'alors ils n'ont été généralement formés qu'en référence aux prescriptions ! Mais l'analyse des entretiens que je mène avec les CPC du 1^{er} degré nous conduit sur un tout autre terrain. En réalité, les conseillers se révèlent toujours en tension entre « dire ce qu'il faut dire », et ne pas décourager le débutant. En formation, apprendre à analyser ce qu'on est en train de faire pour comprendre les tensions qui nous traversent, surtout dans les activités de relation à autrui, est un bon moyen pour accéder au sens de l'activité qu'on déploie, et à ses propres résistances à agir de telle ou telle façon. Une approche constructiviste vise à aider l'acteur à construire le sens de ce qu'il fait, avoir accès à ce sens, ce n'est pas se conformer à un modèle comportementaliste, d'« une bonne manière de faire », même si par ailleurs on peut, dans le cadre de la formation, avoir des indications sur ce qui est important, des points de vigilance, les types de savoirs à mobiliser en situation. Je ne prône pas une approche exclusive mais une approche enrichie de la formation.

Quelles sont les pratiques nouvelles développées par les conseillers pédagogiques avec lesquels tu travailles en formation ?

Par exemple, actuellement trois conseillers pédagogiques n'hésitent pas à utiliser la vidéo dans les classes. Ils filment des moments significatifs de la pratique des débutants. Pour cela, ils ont transformé le contrat de communication avec eux en négociant un principe de co-intervention, à des moments particuliers de la séance (visant par exemple l'observation des reformulations et leur effet sur les élèves). Le conseiller s'introduit dans la pratique de la classe, puis s'en retire... mais il ne s'agit pas de prendre la place du stagiaire, ni de « le reprendre sur sa manière de faire », mais bien de co-intervenir pour partager des gestes professionnels. Ce n'est pas facile, mais la perspective est bien de faire autrement que de s'installer au fond de la classe pour observer. Le conseiller partage la situation avec le débutant.

Bien sûr, il y a des stagiaires qui ne souhaitent pas ce type de dispositif, parce qu'ils ont le sentiment qu'il y a intrusion sur leur territoire. Et dans ce cas, cela ne se fait pas. Mais quand le contrat de communication posé est accepté, il y a alors une vraie possibilité de co-intervention et aussi de co-observation. Il y a là des savoirs expérientiels nouveaux qui se construisent.

Quel peut être le rôle des ESPE dans le développement de ce type de pratiques ?

Les ESPE ont un rôle central dans cette approche. L'analyse de pratique s'est développée depuis fort longtemps dans les IUFM, elle fait partie des programmes des masters MEEF aujourd'hui. Il faudrait permettre à des

Tant que l'enseignant débutant sera marqué par l'idée qu'il doit venir à bout de ses difficultés tout seul, cela lui rendra difficile l'idée que, les difficultés, cela se partage

BIBLIOGRAPHIE

Pastré P., Mayen P., G. Vergnaud, *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie, 2006, n° 154, p. 145-198.

Vinatier I., *Les dispositifs de coexplicitation : une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant*, in Vinatier I. (éd.) *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*, Toulouse, Octarès, 2012, p. 61-79.

► *Développer des processus collaboratifs entre chercheurs et formateurs de terrain pour conceptualiser ce que conseiller veut dire*, Travail & Apprentissage, 2013, n° 10, p. 39-60.

► *Le Travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

formateurs de l'ESPE, de l'Université, d'aller plus facilement sur le terrain pour accompagner les tuteurs dans leurs démarches pour observer, filmer, comprendre ce qui se passe, et réciproquement il serait souhaitable que les tuteurs puissent être associés à la formation dans les ESPE pour partager ce qui peut se faire en termes d'analyse de pratique. Il manque un espace commun dans l'Institution et sur le terrain, qui pourrait ouvrir à des questions de recherche professionnelles élaborées conjointement, pouvant conduire à des mémoires de masters pour les formés.

La conception de la formation « un maître, une classe » est trop présente. Tant que l'enseignant débutant sera marqué par l'idée qu'il doit venir à bout de ses difficultés tout seul, cela lui rendra difficile l'idée que, les difficultés, cela se partage, se négocie, que même un professionnel très expérimenté peut rencontrer des difficultés et que l'expertise n'est pas seulement une affaire d'expérience. Il y a des enseignants débutants très créatifs. Face à la difficulté de conduire les classes aujourd'hui, le collectif est une aide essentielle. ●

Sur la didactique des arts

→ par Régis Goddyn, professeur agrégé, ESPE de l'académie d'Amiens, responsable du master MEEF 2nd degré, parcours arts plastiques.

L'apparition de la photographie au XIX^e siècle propose une alternative technique à l'artiste pour la fabrication des images.

Dès lors, la création s'engagera dans une multitude de directions, proclamant toutes leur autonomie par rapport à l'exigence de mimétisme. À la même époque, la pratique des arts au sein de l'école de Jules Ferry (1882) reste très en retrait et se cantonne à des rôles utilitaires. On y apprend la géométrie, partant des tracés élémentaires pour progresser vers les réalisations complexes, conduisant rationnellement jusqu'à la figuration des corps. L'institution attend du dessin qu'il confère aux élèves rigueur et dextérité.

Réforme après réforme, les politiques publiques restent, en dépit de l'extraordinaire richesse de la création contemporaine, dans l'idée que les pratiques graphiques doivent contribuer à l'éducation morale. École de discipline, formant le bon goût par l'exercice et l'inscription dans une tradition, le dessin sert alors le décor, vise à l'utile (dessin de la lettre, cartographie), ou perpétue des approches héritées des académies du XIX^e siècle (copie de moulages en plâtre d'œuvres du passé). Cette vision anachronique perdurera sur une

► grande partie du XX^e siècle. Par exemple, dans la directive du 1^{er} mai 1953 complétée le 14 décembre 1964, et s'agissant des élèves, le législateur se fixe pour ambition de « *préserv*er leur esprit de la domination des images vulgaires » : « *livre, journal, cinéma, télévision* ».

Il est intéressant de souligner combien les politiques d'éducation de l'époque étaient en décalage avec les productions des artistes contemporains. Alors qu'en 1914, Marcel Duchamp expose un porte-bouteille comme une œuvre et invente le *ready-made*, il faut attendre 1968 – et le contexte social que l'on connaît – pour que les arts plastiques entrent à l'Université. Introduit à titre d'option dans les séries littéraires du lycée cette même année, l'enseignement des arts plastiques devra patienter jusqu'à 1972 pour obtenir la création d'un CAPES, 1976 pour une Agrégation, et ne deviendra obligatoire pour les classes de Sixième et Cinquième qu'en 1977. Les arts plastiques sont donc une discipline récente dans l'histoire de l'éducation française et le collège est aujourd'hui le seul niveau scolaire où les arts plastiques sont, à la fois, dispensés par des professeurs spécialistes, et obligatoires pour toute une classe d'âge.

Si la didactique des arts plastiques est en elle-même très peu théorisée, et ne fait l'objet que d'un petit nombre de programmes de recherche, les notions étudiées et les méthodes ont bien changé. Ce qui est abordé en classe sous l'impulsion des enseignants n'ignore désormais aucune des pratiques contemporaines ou appartenant au passé. Pour exposer la richesse de ces contenus, nous nous appuyons dans cet article sur les programmes du collège en vigueur à ce jour (cf. *BOEN* spécial n° 6 du 28 août 2008).

Il est intéressant de souligner combien les politiques d'éducation de l'époque étaient en décalage avec les productions des artistes contemporains

Les programmes de Sixième posent des questionnements relatifs à l'objet, et abordent la place spécifique qu'il joue dans l'art et son histoire : l'objet figuré, l'irruption de l'objet non artistique dans l'art, décontextualisé, mis en scène, dans le but de produire du sens... Il est transformé à des fins narratives, symboliques ou poétiques, et les élèves interrogent la diversité de ses statuts. Au travers de différentes situations d'enseignement, il convient d'articuler les références culturelles à l'exploration de techniques, d'élaborer des méthodes de recherche. Les élèves apprennent en outre les rudiments du traitement numérique de l'information (ordinateur, périphériques, réseaux, logiciels, sélection de l'information sur Internet, classement des données...). Tout en progressant dans ces compétences, l'année de Cinquième se consacre à l'image dans son rapport à l'œuvre et à la fiction. Le cadrage, le montage, le point de vue, l'hétérogénéité ou la cohérence permettent d'agir sur l'image pour produire du sens. La classe de Cinquième permet également d'interroger spécifiquement la question de l'écart entre le réel et l'œuvre. La déformation,

La « situation-problème » est actuellement la forme de cours la plus fertile pour l'enseignement des arts plastiques

Un des trésors de Conques (Aveyron)

l'exagération, la distorsion... servent à influencer sur le sens. En découlent des réflexions sur la nature des images, et des axes de travail identifiés dans le champ de la sémiotique.

Alors que la classe de Cinquième traite de la fiction, celle de Quatrième engage des questionnements sur l'image et l'œuvre en prise avec la réalité. L'image documentaire devient l'objet d'étude, d'analyses, d'interprétations, d'interventions plastiques. Entre autres, les pratiques graphiques, picturales, photographiques, vidéographiques, numériques ou impliquant le volume interrogent les notions de durée, de vitesse, d'espace.

Les programmes de troisième tirent parti d'une plus grande maturité des élèves pour aborder des notions plus complexes, impliquant l'espace, l'œuvre et le spectateur. Ces entrées permettent la rencontre avec des pratiques contemporaines telles que les installations, les œuvres *in situ*, les environnements, et de se poser des questions relatives à la figuration de l'espace, à la présentation, les rapports d'échelle. Les élèves sont amenés à considérer le corps de l'artiste comme moyen ou comme médium, par exemple en s'interrogeant sur la trace ou la performance. Enfin, le spectateur est convoqué : il déambule, entre et sort, s'é gare, se confronte à la multiplicité des points de vue, dialogue avec l'œuvre, l'artiste, d'autres spectateurs, contribue au processus créatif.

Cet aperçu, forcément incomplet, expose la complexité et la richesse des contenus d'enseignement en arts plastiques au collège. Ces notions sont présentées sous la forme d'hypothèses, et les élèves s'engagent dans une approche active de construction de leur savoir. La « situation-problème » est actuellement la forme de cours la plus fertile pour l'enseignement des arts plastiques à l'opposé du cours magistral où le professeur dispense un enseignement notionnel face des élèves qui écoutent, apprennent et restituent. Dans une « situation-problème », le profes-



seur ne pose pas un savoir, il pose un obstacle.

Par exemple, on pourra demander à une classe de Sixième de réaliser un paysage à la peinture blanche sur une feuille blanche, à des élèves de Cinquième de suggérer dans une production le danger qui, hors-champ de l'image, effraie les personnages figurés, ou encore à une classe de Troisième de démontrer que l'air existe, de concevoir une œuvre qu'on ne peut déplacer sans en détruire le sens... La situation sera élaborée par le professeur de telle sorte qu'elle pose un vrai problème aux élèves, sans pour autant devenir énigmatique ou incompréhensible. On s'attache alors à employer des mots simples pour poser un problème complexe, et engager les élèves à proposer une voie possible qu'il faudra ensuite défendre. Plus que jamais, la peinture, et par

extension l'art devient *cosa mentale*. La « situation-problème » se déroule donc en plusieurs temps : la sollicitation, l'effectuation, la verbalisation et l'écrit réflexif. Bien entendu, cette modalité est réduite à une seule dynamique pour la clarté de l'exposé, mais peut prendre des formes beaucoup plus diversifiées. La sollicitation est la phase du travail dans laquelle l'enseignant fait émerger la question. Il peut prendre appui sur une ou des images, un fragment de film, un objet, un matériau, un texte, un mot, un mime, un son, un fait d'actualité, de la musique... L'idée est de varier autant que possible les entrées en matière pour surprendre les élèves.

Une fois le problème formulé, les élèves s'engagent dans la pratique, ils sont dits en effectuation. Au confluent de l'instinct, de la culture et du raisonnement,



© Duce/Flickr.com

l'activité de recherche en arts plastiques se construit dans l'activité, dans l'errance, dans l'exploitation créative du hasard et de l'erreur pour rebondir, quitte, parfois, à sublimer l'objet de recherche initial pour en proposer un autre qui serait meilleur. C'est le dialogue fertile avec l'enseignant qui permet à un élève de se découvrir lui-même, dans l'action. Le professeur procède par questionnement, renvoyant sans cesse l'élève au problème posé, l'amenant à expliciter sa démarche pour qu'elle fasse sens dans son esprit.

La période d'effectuation est suivie par une phase de verbalisation collective. La classe se regroupe autour des travaux qu'elle interroge au regard de la demande initiale. Dans cette phase, les élèves, dont la plupart ont avancé dans l'intuition, comprennent ce qu'ils ont réalisé, évaluent leur propre réussite, posent des mots sur leur production. L'enseignant dégage des notions, apporte du vocabulaire, présente des œuvres qu'on analysera sous l'angle de l'expérience vécue durant l'effectuation.

Cette approche implique qu'un certain nombre d'élèves n'aura compris qu'une fois le travail achevé, et qu'il faut donc accorder un vrai statut à l'erreur comme réponse possible d'une recherche active. Proposer un écrit réflexif sommaire postérieur à la verbalisation permet, en complément, de savoir si chacun a intégré la notion visée. Si un élève qui s'est trompé peut en expliquer les raisons, il fait la preuve qu'il a finalement compris, au même titre qu'un autre qui peut démontrer qu'il a réussi. La production plastique n'est donc qu'un premier indicateur, et ne doit pas, dans une situation problème être considérée comme une finalité en soi.

En arts plastiques, on apprend en faisant. Enseigner l'art n'est donc pas imposer l'imitation des traces culturelles du passé, « à la manière de... », résidu indigeste des desseins moralisateurs ou manuels venus d'une époque où l'on ne parlait pas d'arts plastiques, mais de dessin. Au contraire, la didactique de la discipline incite désormais les élèves à penser en artiste. Et peu importe si cela ne ressemble à rien, cela n'a aucune importance. Au sein de l'enseignement, les arts plastiques ne produisent pas des images et du bon goût, mais de la culture et du sens. ●

UN EXEMPLE DE TRAVAIL DIDACTIQUE



© Lamyborcau/Flickr.com

Faire découvrir à des élèves le tableau de Pablo Picasso, *Guernica* (cette œuvre est de loin la plus présente dans les listes des élèves pour l'évaluation de l'histoire des arts en Troisième), oui mais comment ?

Dans un premier scénario pédagogique, il est procédé à l'analyse plastique et sémantique de l'œuvre en expliquant le rôle de la composition, de l'absence de couleur. L'œuvre est restituée dans son contexte historique, et il s'agit de donner du sens à chaque détail. Puis les élèves prennent des notes, enrichissent sous la dictée un glossaire à la fin du cahier...

Après avoir appris le cours, ils ont pour tâche

de restituer plus ou moins par cœur le cours dispensé. Nous ne sommes pas en arts plastiques.

Dans le second scénario, le professeur demande comment exprimer la guerre en une seule image, et fournit supports, médiums et outils. Il engage alors les élèves à chercher un moyen pour traduire le concept.

Une fois achevées, les réalisations sont accrochées sur un fil, et le débat permet de poser des mots sur les images produites : l'absence de couleurs, l'excès de couleur, la défiguration, l'altération du support, les tombes alignées dans un immense champ dévasté par les bombes, l'énergie de l'explosion... C'est le moment du partage, de la construction des concepts plastiques mis en jeux, d'apporter le vocabulaire qui fait défaut aux élèves pour parler de leur travail. L'enseignant projette ensuite une reproduction de *Guernica* : « Et si un élève avait rendu ce travail, aurait-il répondu au problème posé, et de quelle manière ? ». Les élèves reconnaissent alors dans l'œuvre ce qu'ils ont eux-mêmes découvert par la pratique et la verbalisation, ce qui fait sa singularité, ce qui « fait œuvre ». Puis, l'enseignant propose deux ou trois autres œuvres qui montrent la guerre avec une autre approche, et demande pour chacune d'entre elles ce que l'artiste a pu vouloir exprimer sur le thème choisi : par exemple, *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix, *L'Effet d'un obus dans la nuit*, avril 1915, de Georges Scott, *le triptyque La Guerre*, achevé par Otto Dix en 1932...



DOSSIER



© Jeanne Meny/Flickr.com

Une culture professionnelle peut-elle se décréter ?

Le ministère fait actuellement campagne sur la transmission des valeurs de la République aux élèves et souhaite que tout-es les candidat-es aux concours de recrutement sachent les décliner. Au-delà de ces injonctions, l'essentiel n'est-il pas de penser les conditions d'appropriation d'une culture professionnelle en adéquation avec l'activité réelle et complexe que devront déployer les novices sur le terrain ?

Pour les métiers de l'éducation et de la formation, le statut de *fonctionnaire* d'un *service public* donne un premier cadre permettant de construire une identité et une éthique *professionnelles*, prémisses à la structuration d'une professionnalité. Les droits, les obligations et les valeurs attachés à ce statut imprègnent les pratiques professionnelles des enseignants. Mais sont-ils, aujourd'hui, toujours aussi vivants dans nos institutions ?

La construction des compétences, forgeant une culture professionnelle, peut-elle s'instituer par décret ou s'inscrire-elle au contraire dans un processus, qui dépasse les années d'études et les temps de stages, mêlant étroitement formation et expérience ?

Par formation, il serait alors question de *savoirs* qui arment pour agir, savoirs de différents champs, validés par la recherche — sociologie, histoire, droit, philosophie,

psychologie, sciences de l'éducation — et d'analyses réflexives sur les expériences professionnelles des pratiques débutantes, analyses réflexives référencées qui constituent également des savoirs. L'agir *professionnel* est celui qui respecte les principes et valeurs fondamentaux tout en sachant s'adapter aux situations dans leur diversité pour une pratique efficiente.

Lieu des pratiques réelles, le terrain est aussi, et par imprégnation, moteur dans la construction personnelle d'une *culture professionnelle* qui, quel qu'en soit le métier, s'ancre toujours dans une dimension collective et historique. Mais, ce que chacun-e y découvre et y vit diffère d'un lieu à un autre. Peut-on alors parler de culture commune des enseignant-es de la maternelle à l'université ?

Les recommandations et les notes (plus ou moins prescriptives) du ministère convergent sur l'idée d'un *tronc commun* de formation pour ainsi construire par capillarité une culture professionnelle commune. Or il faut constater que la liberté pédagogique et l'autonomie universitaires sont saccagées par l'émergence, de « valeurs » — excellence, concurrence, sélection, concentration, etc. — qui percutent celles de la République.

Les articles du dossier veulent être un début d'exploration de ces différentes questions.

Dossier
coordonné
par
Marie-France
Le Marec
et Vincent
Charbonnier



Pour une École égalitaire et responsable

On parle beaucoup de « culture commune » ou de « tronc commun » actuellement, au ministère de l'Éducation nationale, pour la formation des enseignants, mais selon toi, qu'est-ce qui unit fondamentalement les fonctionnaires dans la conception de leur travail ? Comment ancrer la notion de service public dans une conception politique, une histoire qui continue à s'écrire ?

Quand on y regarde de près, on s'aperçoit qu'il existe bien des valeurs largement partagées parmi les fonctionnaires et ce sont ces valeurs qui leur permettent de travailler ensemble : au cœur de celles-ci, il y a l'attachement au service public et à son rôle. C'est que la fonction publique est étroitement liée à une conception du service public qui, en France, s'est construite en relation avec le « pacte républicain » et les valeurs de la citoyenneté forgées au cours des siècles : une conception de l'intérêt général distincte de la somme des intérêts particuliers, une affirmation du principe d'égalité qui ne se limite pas à l'égalité juridique mais vise l'égalité sociale, une exigence de responsabilité qui s'articule avec le principe de laïcité. C'est tout cela qui fait du fonctionnaire non pas un simple exécutant mais un acteur responsable et un citoyen, et qui le relie à une fonction collective dont il est partie prenante. On aurait intérêt à ce que la formation le mette mieux en valeur plutôt que de se contenter trop souvent d'égrener des devoirs et des droits.

Il y a beaucoup de prescriptions, mais aussi de débats, dans le monde scolaire et universitaire autour de la laïcité, alors comment penser une formation pertinente pour les futurs enseignants et CPE sur cette question ?

Je crois qu'il y a deux impératifs. D'abord être clair sur ce qu'est la laïcité, ses contraintes et ses limites. On ignore trop souvent dans le débat

public que la laïcité s'articule avec non seulement la liberté de conscience mais aussi celle d'exprimer ou de manifester publiquement ses convictions — dans les limites bien sûr de l'ordre public ; on oublie qu'elle est une obligation pour l'État, les services publics et leurs agents qui se doivent d'être neutres vis-à-vis des croyances ou convictions, mais qu'elle ne s'impose pas aux usagers des services publics, à l'exception des élèves.

En second lieu, je pense qu'il faut expliquer ce que vise la laïcité : ce n'est pas une fin en soi ; elle a pour finalité de permettre de « faire société » en traitant chacun en fonction de la loi et non de ses croyances ; elle vise à empêcher toute discrimination. Et à l'école, elle a pour but de permettre à chacun de se former et de devenir des individus autonomes et des citoyens responsables, capables de faire des choix, de décider librement de leurs engagements et de leurs convictions. C'est par référence à ces finalités que l'on doit débattre lorsque se posent des questions nouvelles ou qu'il faut faire des choix professionnels, et la formation, selon moi, doit les mettre en lumière : cela va au-delà de la simple connaissance de la Charte de la laïcité.

Les réformes s'enchaînent, les difficultés d'apprentissage demeurent, mais lors des concours les jurys sont invités à interroger les candidats de manière systématique sur les valeurs de l'École, l'égalité, le « vivre-ensemble »... Comment défendre les fondements d'un service public de l'éducation, ses principes fondateurs, ses règles au-delà des constats d'inégalités de fait ?

Encore une fois, je pense qu'on ne peut pas se contenter de faire état de valeurs sans se poser la question de leur traduction concrète. Comme je l'ai dit plus haut, l'égalité ne peut pas se réduire à une égalité juridique ou formelle : cela peut même avoir pour conséquence d'aggraver les inégalités ; on le voit par exemple avec la carte scolaire où, avec un objectif affiché d'accorder à tous une égale liberté, la réforme de 2007 a contribué à réduire la mixité

sociale au sein de l'École et accroître les ségrégations. Si l'on veut faire vivre le service public en étant fidèle à ce qui en fait tout l'intérêt, il faut que celui-ci soit capable non seulement de donner plus à ceux qui ont moins, mais aussi d'imposer des règles qui peuvent être contraignantes et simultanément d'adapter ses pratiques à la diversité des usagers. C'est particulièrement le cas en matière d'enseignement. Ce n'est pas simple car il ne faut pas que l'adaptation se fasse à la baisse pour certains au prétexte qu'ils seraient moins capables que les autres, mais c'est indispensable.

Comment penser ensemble « autonomie, liberté pédagogique, adaptation aux besoins » et « égalité en matière d'éducation sur le territoire, exigences communes, intérêt général » ?

Aujourd'hui, quand les responsables politiques parlent d'autonomie ou d'adaptation aux besoins, ils ont la plupart du temps en tête la doxa du nouveau management public et la mise en concurrence des personnels et des établissements entre eux dans une perspective de réduction à tout prix des coûts : il s'agit d'une pseudo-autonomie soumise à une hiérarchie tatillonne et encadrée par des choix budgétaires et des indicateurs de gestion technocratiques ; c'est tout le contraire de ce qui serait nécessaire. Adapter le service rendu aux usagers, prendre des initiatives, assurer une égalité pas seulement de droit mais aussi de fait, tout cela passe par des tensions, des contradictions qu'il faut gérer, des choix professionnels qu'il faut faire et évaluer : pour cela, l'autonomie doit être celle d'équipes qui partagent de façon consciente des valeurs communes, celles du service public, qui réfléchissent de façon responsable et conduisent librement de vrais débats professionnels ; elle ne doit pas être encadrée par des contraintes budgétaires a priori. Cela implique que les professionnels et leur parole soient entendus et respectés par la hiérarchie mais également que les fonctionnaires soient attentifs à la parole des usagers. Bref, cela implique une vraie démocratie sociale.

La laïcité n'est pas une fin en soi, elle a pour finalité de permettre de « faire société » en traitant chacun en fonction de la loi et non de ses croyances ; elle vise à empêcher toute discrimination.

Concorde



© Steve Harris/Flickr.com

Penser les conditions d'appropriation d'une culture professionnelle commune au sein des masters « Métiers de l'enseignement » : mission impossible ?

→ par Marie-France Le Marec, ESPE de Nantes, collectif FDE

Face à la multiplicité des objectifs visés par la formation des enseignants, construire une culture professionnelle commune se peut révéler complexe. Pourtant, l'universitarisation de la FDE doit être une opportunité pour mettre à disposition savoirs théoriques utiles pour comprendre et faire face aux situations de classe et exploitation d'outils d'analyse de l'activité pour fournir des repères étayant les pratiques débutantes.

Dans la situation actuelle de la formation des enseignants (FDE) où la multiplicité des objectifs s'affiche : formation disciplinaire, formation didactique, formation pédagogique, formation à la recherche, préparation de concours de recrutement, formation par la pratique avec le lourd stage en responsabilité... y a-t-il une place pour donner, aux futurs enseignants ou aux enseignants débutants, des repères pour agir de manière adaptée face à l'urgence et à la complexité, agir en situation critique ? Quels savoirs, quelles compétences visées, quelles modalités pour construire une culture et une éthique professionnelles, lesquelles, si elles traversent les disciplines, sont aussi forcément fortement contextualisées ?

Les intitulés mêmes de ces formations reflètent le problème : on adopte ici et là et successivement les appellations de « formation générale », « formation transversale », « formation commune », « savoirs généraux de l'enseignant », « savoirs liés au contexte d'exercice du métier ». Derrière ces intitulés, existent des pratiques très différentes d'une ESPE à l'autre, et au sein même des ESPE, tant les contenus sont à la fois flous et objets de prescriptions incessantes, les moyens donnés contraints (heures maquettes) et les ressources humaines dépendantes des équipes en place. Critiquée par les étudiants ou stagiaires, quand elle prend la forme de conférences en amphi sur des thématiques déconnectées de leurs préoccupations immédiates, contestée par les enseignants disciplinaires ou didacticiens qui n'en voient ni l'urgence, ni l'intérêt immédiat dans des maquettes déjà très resserrées en heures, appréhendée par les enseignants responsables de ces enseignements soumis à des injonctions récidivantes et diverses (gestion des situations difficiles, violences scolaires, situation de handicap, laïcité, prévention, partenariats, « éducation à », lutte contre les discriminations, etc.), la formation visant la construction d'une culture professionnelle commune se révèle vite une gageure.

Si les IUFM ont toujours travaillé dans le passé ces dimensions, l'universitarisation de la FDE, avec la mise en œuvre des masters, doit être une opportunité pour, de manière plus scientifique et systématique, mettre à disposition savoirs théoriques utiles pour comprendre et faire face aux situations de classe, notamment la gestion de moments critiques, et exploitation d'outils d'analyse de l'activité pour fournir des repères étayant les pratiques débutantes. En ces domaines aussi, dans une formation universitaire et professionnelle, les apports de la recherche peuvent être utiles pour définir les besoins⁽¹⁾.

En effet, les métiers de l'enseignement et de l'éducation ne renvoient pas seulement aux compétences liées à l'enseignement-apprentissage, maîtrise de sa discipline, construction de dispositifs didactiques et pédagogiques adaptés. Si ces éléments sont essentiels, ils ne suffisent pas pour réguler l'activité au sein de la classe, gérer les conflits, travailler en équipe dans les établissements et construire avec les élèves les conditions de leur émancipation. Rouve et Ria l'ont démontré par leurs travaux, « *les enjeux mêmes de l'activité professionnelle des enseignants débutants dépassent largement ceux liés à la seule transmission des savoirs : la transformation de leurs répertoires d'actions est prioritairement liée à leur bien-être et mal-être en classe, "à la recherche d'équilibres vitaux"* »⁽²⁾ ; « *Si les jeunes enseignants du second degré s'estiment très attachés à la discipline universitaire par et pour laquelle ils ont été recrutés,*

ils constatent dès les premières interactions avec les publics hétérogènes que l'exercice de leur métier nécessite bien davantage que de l'expertise scientifique. »⁽³⁾

Dans un contexte marqué par une diversification des élèves, un affaiblissement de la légitimité des institutions en général et de l'École en particulier avec le sentiment de rupture du pacte républicain (d'une École démocratique et égalitaire), les enseignants se voient confier la mission d'instruire et d'éduquer, de socialiser et de former des citoyens, de favoriser l'épanouissement et de prendre en charge l'apprentissage des règles collectives... Accueillant des élèves tous différents, par leur milieu social, culturel, leurs origines, leur culture, leur religion, leur langue, leur histoire familiale, ils doivent faire face aux aléas des transgressions adolescentes et des chocs des différences, aux difficultés d'apprentissage comme aux comportements inadaptés. Les éléments contextuels déterminent le cadre de l'expérience première dans le métier (type d'établissement, caractéristiques des publics élèves, équipes pédagogiques...). Il appartient à la formation d'instrumenter le jugement des débutants en leur fournissant des repères utiles pour agir et résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

N'est-ce pas alors le principal objet de cette culture professionnelle commune ? Mais celle-ci ne peut pas se limiter à un patchwork de thématiques qui se succèdent ou se juxtaposent. Comme toute

de l'importance
des fondations



© Jürgen Borgers/Flickr.com



culture, elle n'est pas spontanée, elle implique des savoirs qui s'apprennent et des pratiques professionnelles qui se réfléchissent. Du côté des savoirs, on listera l'importance d'apports juridiques, sociologiques, psychologiques, philosophiques... et du côté des pratiques, l'intérêt d'une méthodologie (études de cas, analyse de l'activité). F. Jutras⁽⁴⁾ constate qu'« il existe une demande sociale générale pour des conduites professionnelles de qualité de la part des enseignants, en particulier à cause des conséquences de leurs gestes sur le développement de la personne [...]. On considère que l'éthique des enseignants doit être fondée non seulement sur une réflexion approfondie sur le sens du travail et des finalités de l'action, mais aussi qu'elle doit fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel. On a aussi pu remarquer le recours à plusieurs disciplines pour comprendre l'éthique professionnelle : la sociologie, le droit, la psychologie, la philosophie »⁽⁵⁾.

Si l'éthique est affaire de décision en situation, voire dans le feu de l'action, la connaissance des règles déontologiques du métier (le « il y a des choses à faire et à ne pas faire »), une connaissance minimale des règles du droit et des principes juridiques et des valeurs qui les fondent (textes fondamentaux, droits de l'homme, droits de l'enfant, droit civil du contrat et de la responsabilité, de la vie privée, droit scolaire – règlement intérieur et procédures disciplinaires comme outil de protection contre l'arbitraire et non seulement comme outil répressif –, droits des parents, droits et libertés de l'enseignant fonctionnaire – même stagiaire – mais aussi pour chacun le versant des obligations...), la conscience que, derrière l'élève, il y a une personne, un adolescent qui se cherche, la capacité à analyser les éléments de contexte [...], sont autant de boussoles utiles dans l'action professionnelle dont il faut doter les étudiants. Notons au passage l'absence de culture juridique au sein des cursus scolaires en France⁽⁶⁾.

Enfin, si on admet que l'enseignant doit résoudre dans l'action la diversité des problèmes qui se posent à lui, il faut lui offrir les moyens de lire son agir professionnel. Il s'agit alors d'échanger des expériences, de partager des difficultés, de recevoir des appuis permettant de poursuivre sa réflexion. F. Jutras explique : « Lorsqu'on recourt à une approche inductive pour analyser des situations authentiques de pratiques qui les interpellent au plan éthique, c'est-à-dire dans leur relation à l'autre, ils [les enseignants novices] trouvent pertinent de dégager les éléments qui posent problème dans le contexte, les conséquences possibles de l'agir, les normativités (normes implicites et explicites, règlements, lois) et les valeurs en jeu dans la situation afin de prendre des décisions d'agir. Bref, une délibération de type inductif effectuée en groupe sur des cas qui proviennent de la pratique fait sens pour les enseignants qui y participent. »⁽⁷⁾ E. Prairat ajoute : « Dans une telle perspective, la formation des maîtres devrait s'ouvrir à une approche contextualiste, approche selon laquelle les décisions morales, pour

être justes, exigent de tenir compte de certaines caractéristiques contextuelles pertinentes. [...] Il s'agit d'organiser la formation en l'adossant à l'analyse critique d'une pluralité de situations professionnelles donnant aux jeunes enseignants l'occasion de comprendre que toute pratique professionnelle est souvent traversée par des tensions et des contradictions. »⁽⁸⁾

Il n'est pas question là de proposer un « prêt-à-penser », de transmettre des injonctions successives, mais plutôt de donner à chacun les moyens d'exercer pleinement sa responsabilité éducative dans une École républicaine qui a de nombreux défis à relever. Toutes les situations étant singulières, le professionnel y exerce sa responsabilité, si le droit peut poser des interdits, borner les possibles⁽⁹⁾, il ne donnera jamais la « meilleure » solution à mettre en œuvre. Seul le sujet agissant peut poser cet acte mais une pensée armée est plus puissante pour affronter la complexité. Comme le pose C. Gohier : « L'éthique réflexive permet à la personne d'avoir à la fois une meilleure compréhension des normes prescrites et d'exercer une distance par rapport à celles-ci, dans un jugement contextualisé, voire de les transgresser, en toute connaissance de cause et en étant capable le justifier sa décision. »⁽¹⁰⁾

L'École « d'après les attentats de janvier 2015 » a été rappelée à la vigilance sur la laïcité, incitée à ne plus rien laisser passer dans les classes, les candidats au concours de recrutement devront être interrogés de manière systématique sur les valeurs et notamment la laïcité⁽¹¹⁾. Chacun s'accorde sur les enjeux de l'éducation à l'école, mais les modalités de la formation dans la FDE, comme les pratiques professionnelles dans les écoles, exigent la construction de savoirs et de compétences, prise de conscience étayée et recul critique, choix de l'éducatif contre la tentation du répressif⁽¹²⁾, autant de conditions à organiser.

Pour aider à la construction d'une culture professionnelle commune, on ne peut faire l'impasse sur les savoirs, on ne peut faire l'impasse sur les approches réflexives. Cela demande l'identification des ressources au sein des équipes de masters, les moyens de les étoffer si nécessaire, cela nécessite des dispositifs appropriés (au débat entre petits groupes de pairs notamment) et pas seulement un listage de conférences, éventuellement à distance, sur des objets fusent-ils pertinents. Cela demande aussi

un diagnostic partagé sur les finalités et les enjeux majeurs de cette formation. Ensuite, il reste à faire confiance aux équipes enseignantes des masters pour construire progressivement les formations dans la temporalité d'un parcours universitaire.

(1) Qu'il s'agisse des travaux sur les pratiques débutantes (Blaya, Rayou, Ria, Van Zanten, etc.), de ceux qui s'intéressent à la construction de l'identité et de l'éthique professionnelle (Gohier, Jutras, Moreau, Perez-Roux, Prairat, etc.), ou encore aux formes d'analyse de l'activité des enseignants ou à l'analyse des interactions en classe et à leurs effets (Vinatier).

(2) L. Ria et M.E. Rouve, « Évolution de la professionnalité enseignante en France : un observatoire du travail réel des néotitulaires du secondaire en milieu difficile », in M. Durand et L. Fillietaz, *La Place du travail dans la formation des adultes*, Paris, PUF, 2009.

(3) L. Ria et M.E. Rouve, « Observatoire du développement professionnel des néotitulaires en collèges "ambition réussite" : trajectoires, activités, identités », in R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les Parcours de formation des enseignants débutants, Clermont-Ferrand*, PU Blaise-Pascal, 2009, p. 263.

(4) F. Jutras a codirigé avec C. Gohier l'ouvrage *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, PU du Québec, 2009, qui est un point d'appui intéressant pour penser la formation à une culture professionnelle.

(5) F. Jutras, « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant », in F. Jutras et C. Gohier (dir.), *op. cit.*, p. 57 et 61.

(6) Si l'on excepte les droits de l'entreprise des filières tertiaires et la toute récente option « droit et grands enjeux du monde contemporain » du baccalauréat littéraire, la place d'une véritable initiation au droit dans l'éducation civique et l'ECJC reste à penser.

(7) F. Jutras, *op. cit.*, p. 70.

(8) E. Prairat, « Le minimalisme idéologique. Raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral », in F. Jutras et C. Gohier (dir.), *op. cit.*, p. 47.

(9) Le sens du Droit, comme grille de lecture du monde, est donc un instrument, parmi d'autres, au service de l'agir éthique. « Cet art de la limite, le juriste doit enfin se l'appliquer à lui-même, en acceptant de reconnaître les bornes du Droit. Oui, le Droit est borné, borné comme les cases des jeux que les enfants dessinent sur le sol. Pas de lignes sur le sol, pas de jeu possible : c'est l'anomie et la confusion, le règne du plus costaud. Mais s'il y a tant de lignes qu'elles ne laissent plus un espace où se mettre, il n'y a pas de jeu possible non plus : c'est l'hypermomie et la confusion, le règne du plus costaud. Et s'il y en a juste ce qu'il faut, on peut oublier ceux qui les tracent, et jouer son va-tout dans les espaces qu'elles dessinent, on peut même tricher. À ses risques et périls. Cela s'appelle la liberté. » A. Supiot, *Critique du droit du travail* [1994]. Paris, PUF, 2007.

(10) C. Gohier, « Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien », in F. Jutras et C. Gohier (dir.), *op. cit.*, p. 20.

(11) Lettre de la ministre aux présidents de jurys du 28 janvier 2015.

(12) « La fin du "droit d'être doux" ? » comme s'interrogeait I. de Mecquenem, professeur de philosophie à l'ESPE de l'académie de Reims dans *Former des Maîtres* (SNESUP-FSU), n° 631, janvier 2015.

Il n'est pas question de proposer un « prêt-à-penser », mais plutôt de donner à chacun les moyens d'exercer pleinement sa responsabilité éducative dans une École républicaine qui a de nombreux défis à relever.

De la difficulté de prescrire en matière de culture professionnelle...

→ par Marie-France Le Marec
et Vincent Charbonnier, collectif FDE

Dans une note à l'attention des directeurs d'ESPÉ en date du 30 avril 2015 portant sur la *Mise en œuvre du tronc commun de la formation des enseignants et personnels d'éducation*, le MENESR se donne pour objet les inflexions que la formation en master MEEF doit opérer en matière de « *culture professionnelle* » des enseignants et personnels d'éducation, puisqu'il faudra en rendre compte lors des procédures d'accréditations et en Conseil de perfectionnement.

L'objectif de cette « Note » est donc mesuré puisqu'il s'agit de « proposer des pistes de réflexion pour accompagner, dans chacun des sites, les équipes chargées de la formation des enseignants » – et c'est avec cette précision qu'il sera possible de penser sa prise en compte effective. Le cadre général est celui de la Loi pour la refondation de l'École de la République et plus spécifiquement l'arrêté du 26 août 2013 sur le référentiel de compétences et la note de service n° 2015-05 du 17 mars 2015 relative à l'évaluation des compétences avec ses « grilles de titularisation ». La conception ministérielle paraît simple : la culture professionnelle est « fondée sur des compétences communes » listées dans l'arrêté de 2013 et évaluées à travers les grilles d'évaluation des compétences publiées en 2015, compétences qui s'acquiescent par un « tronc commun » de formation au cours des quatre semestres du master MEEF⁽¹⁾.

Cette note témoigne en fait des difficultés à produire des normes en la matière. Car si elle se garde de prescrire un contenu précis et des formes imposées, les indications données sont souvent ambivalentes voire contradictoires. Et ce « jeu » pourrait s'avérer problématique en cas d'interprétation stricte de ce texte. Et d'abord le fait que cette « Note » réorganise les quatre thématiques du tronc commun de la formation en inversant l'ordre (de priorité ?) qui devient : « Valeurs de la République », « Gestes professionnels » « Connaissances... » et place ensuite, sur le même plan, les « thèmes d'éducation transversaux

et sujets sociétaux ». On remarque également, dans ces « thématiques », un mélange des genres. Il est question de valeurs à transmettre et qu'il faut connaître pour les concours ; il est question de tout ce qui concerne « le cœur de métier » : enseignement-apprentissage, gestes professionnels et de connaissances institutionnelles sur le système éducatif (orientation, évaluation, parcours, etc.). Pour ce qui est des « thèmes d'éducation transversaux et sujets sociétaux », dont la différence ne saute pas aux yeux, leur place semble à part (au moins dans le décret !).

Si on interprète le décret comme guide de la construction des masters MEEF, cette diversité a trouvé place dans les différents blocs présentés par le Comité de Suivi du Master comme base de l'architecture des masters sous formes d'UE (disciplinaire, didactique, contexte d'exercice, recherche, situation professionnelle) qui ont permis aux équipes de définir leur organisation des parcours de formation dans les masters (en respectant les équilibres recommandés). Le tronc commun dit la Note « doit imprégner toute la formation » et « mobiliser l'ensemble des acteurs ». Il apparaît alors comme une épine dorsale qui soutiendrait la formation et dont chaque contributeur à la formation devrait être en mesure « d'identifier » et mettre en évidence « son apport » spécifique. En fait, il s'agit surtout d'« afficher » comment les ESPE respectent les priorités (évolutives dans leur ordre sinon dans leur contenu) du ministère : les valeurs (après le choc des attentats de janvier 2015), le numérique, les



© Enokson/Flickr.com

Son mérite est de ne pas imposer de solution toute faite à reproduire partout mais de plutôt identifier des possibles [...]

langues, les campagnes diverses des « Éducatifs à... », etc. Faire et refaire, modifier les intitulés, bousculer les dispositifs... à moyens constants et avec les mêmes ressources ! Prudents, et peut-être conscients du risque de telles injonctions, les rédacteurs précisent néanmoins que l'exhaustivité n'est pas à rechercher, qu'elle conduirait à « un émiettement peu formateur »...

Nous pensons qu'une « culture professionnelle » partagée s'acquiescent de manière plurielle (en établissement par l'expérience, par la formation sur des objets délimités par la recherche, par la construction d'une éthique partagée issue d'analyses réflexives, avec des dispositifs permettant de réfléchir et mettre à distance son activité). Cette conception n'est pas contradictoire avec les indications de cette « Note » qui incite à « afficher » un tronc commun – lequel existe évidemment si on en reste à la généralité des thématiques évoquées. Son mérite est de ne pas imposer de solution toute faite à reproduire partout mais de plutôt identifier des pos-

sibles dont les équipes de master doivent rester les concepteurs et les décideurs. Par exemple, différentes entrées, scientifiques, sont citées et considérées comme également légitimes, pour la formation commune (sociologie, droit, histoire, philosophie, psychologie) et des méthodologies d'apprentissage diverses sont évoquées (études de cas, recherche, analyse de pratique, témoignages d'expérience, immersion dans des pratiques d'EPLÉ).

Sans doute les interventions du SNESUP au Comité de Suivi et en audience FSU y sont pour quelque chose et ont permis d'écartier le danger d'une « Note » très prescriptive et contraignante.

(1) Rappelons cependant que le ministère appelle « référentiel de compétences » une simple liste de compétences attendues, prescrites, ce qui ne constitue pas vraiment un référentiel de formation lequel suppose l'identification des situations permettant de construire lesdites compétences. Quant à sa transformation en référentiel ou en « grilles d'évaluation » contre laquelle nous avons vivement protesté...

Arrêtons les frais !

→ propos recueillis par Mary David, collectif FDE, ESPÉ de Nantes

Le collectif ACIDES vient de faire paraître un ouvrage⁽¹⁾ s'attaquant aux idées reçues sur les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur. Un ouvrage qui, s'appuyant sur des recherches sur les universités et notamment des comparaisons internationales, fournit des arguments pour combattre les attaques pour la hausse des frais d'inscription et la libéralisation du financement de l'Université.



Certains prétendent que l'enseignement supérieur français est aujourd'hui anti-redistributif : l'Université quasi gratuite profite d'abord aux enfants de riches, tandis que les classes populaires n'y accèdent pas. La « solution » qui consiste à faire payer les usagers est-elle préférable ?

Ceux qui veulent faire payer, cher, l'accès aux études supérieures raisonnent de la manière suivante : ce sont les enfants issus de milieux aisés qui, dans tous les sens du terme, profitent le plus de l'enseignement supérieur et, a fortiori, de ses filières les plus sélectives et les plus coûteuses dans lesquelles ils sont surreprésentés. La gratuité profiterait donc aux riches. S'il est effectivement indéniable que les étudiants des milieux privilégiés bénéficient actuellement, dans un enseignement supérieur différencié et hiérarchisé, d'un surcroît de dépenses publiques d'éducation, on ne peut pourtant nullement en déduire que les pauvres paient les études des plus riches, comme le font pourtant très souvent, soit par malhonnêteté, soit par ignorance, les défenseurs du recours au financement privé. Très efficace politiquement, cet argument est cependant faux. Il « oublie » en effet de rapporter les dépenses publiques dont bénéficient les ménages à leur contribution au financement du système par l'intermédiaire des prélèvements fiscaux. À l'adresse de ceux qui prétendent sincèrement revenir sur la quasi-gratuité des universités au nom

Mettre un terme à la quasi-gratuité reviendrait à coup sûr à accentuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et la différenciation des parcours en son sein.

du combat contre les inégalités, on ne saurait donc trop rappeler qu'y mettre un terme reviendrait à coup sûr à accentuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et la différenciation des parcours en son sein, et que l'essentiel de la reproduction scolaire des hiérarchies sociales se joue en fait bien en amont.

Quels enseignements peut-on tirer de la comparaison de frais d'inscription dans différents pays ?

Dans le contexte économique actuel, marqué par l'endettement massif des États, la hausse des financements privés en général et des frais d'inscription en particulier est souvent présentée comme la seule solution réaliste d'un point de vue économique pour répondre aux besoins de financement de l'enseignement supérieur. Or, il faut tout d'abord insister sur un point fondamental : une telle mesure n'entraînerait une hausse significative du budget de l'enseignement supérieur qu'à la condition que l'État ne se désengage pas, dans le même temps, de son finan-

cement. Or, c'est bien à cette concomitance entre hausse des frais d'inscription et baisse des financements publics que l'on assiste dans les pays les plus avancés sur le terrain de l'enseignement supérieur payant. Contrairement au vieux credo libéral selon lequel la concurrence permettrait de faire baisser les prix, on assiste également à une véritable explosion du coût de l'enseignement supérieur dans les pays ayant opté pour le financement privé et la concurrence au détriment du financement public et de la régulation. On pourrait enfin parler de l'explosion de l'endettement étudiant qui constitue un autre trait commun aux pays ayant opté pour le financement privé.

Est-il possible de rendre l'enseignement supérieur gratuit en France ? Comment alors le financer ?

Tout est une question de volonté politique. Dans notre livre, nous montrons que la gratuité complète de l'enseignement supérieur, la création d'une allocation d'autonomie d'un montant mensuel de 1 000 € pour tous les étudiants et l'augmentation des moyens alloués aux universités pour aligner la dépense annuelle moyenne par étudiant de licence (9 000 €) sur celle en vigueur dans les classes préparatoires (14 000 €) coûteraient 24 Md€/an, soit 1,2 % du PIB. À tous ceux qui verraient là une utopie irréaliste, on rappellera que le crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi (CICE) et le pacte de responsabilité mobilisent en année pleine 41 Md€, sans qu'il ait semblé inconcevable, ni au gouvernement ni aux « experts » néolibéraux, d'envisager une telle dépense !

Les \$ sont canadiens



© Fightback-La Riposte/Flickr.com

(1) Collectif ACIDES, Arrêtons les frais ! Pour un enseignement supérieur gratuit et émancipateur, Paris, Raisons d'agir, 2015.

Les ESPÉ face aux mégapoles exigées par les IDEX-ISITE...

→ par Marc Neveu, CA du SNESUP

La liste des projets présélectionnés pour les Programmes d'investissements d'avenir 2 (PIA2) exclut les projets qui ne privilégient pas clairement la fusion des universités en un seul site.

On retrouve la même logique qui a prévalu pour les PIA1 : centralisation sur des métropoles pour atteindre des « tailles critiques » et modèle unique de COMUE basé sur la fusion d'universités. La logique de coopération universitaire, réunissant des équipes organisées en réseau, autour de projets scientifiques et pédagogiques fédérateurs discutés par les personnels eux-mêmes est bannie. La « gouvernance » est le critère décisif pour le jury. Les choix affichés établissent clairement la volonté de concentration des moyens au profit d'universités dites de recherche « de rang mondial » situées au sein des métropoles, mettant en œuvre la politique d'enseignement supérieur et de recherche de l'État. Ce système est en complète contradiction avec les besoins de démocratisation de l'ESR et de maillage territorial équilibré des formations. Ce choix structurel laisse de côté des pans entiers de la recherche qui, trop loin sans doute de « l'excellence internationale » de type IDEX ou des « niches territoriales » de type ISITE, ne sont mises en avant par aucune COMUE. C'est le cas de la recherche en éducation qui n'apparaît dans aucun projet PIA2, ni dans le cadre des ESPÉ ni dans celui des UFR de Sciences de l'Éducation.

Comme si cela ne suffisait pas – trop ce n'est manifestement pas assez ! –, s'ajoute, à cette restructuration « industrielle » voulue par le truchement par les IDEX, une énième réforme territoriale du pays qui passera de 22 à 16 régions administratives au 1^{er} janvier 2016. Cette réforme affecte l'Éducation nationale en ce qu'il est lui demandé d'aligner sa propre organisation académique sur les seize régions projetées. Cette logique pose la question concrète de la fusion des académies résultant de celles des régions administratives. Or, la situation est complexe puisque certaines régions administratives contiennent deux ou plusieurs académies (Rhône-Alpes, PACA, Ile-de-France). C'est le rôle de régulation de l'État en matière de cartes de formation, d'orientation, de lycées... et bien sûr la gestion des universités qui est en jeu. Des pistes sur les modalités retenues pour les académies concernées devraient être communiquées début juillet. Des discussions préalables entre académies et avec les instances académiques de chacune devraient être menées par les recteurs. L'enjeu pour le MENESR est de pouvoir parler d'une seule voix face aux régions, d'où l'idée de « recteurs coordonnateurs » ou d'un comité de recteurs avec un chef de file, lorsque l'option de la fusion ne sera pas retenue par les académies ou les universités.

La logique de coopération universitaire [...] autour de projets scientifiques et pédagogiques fédérateurs [...] est bannie

Le ministère indique vouloir assurer ainsi une organisation possible de l'EN en multi-sites tout en « garantissant » la situation des agents – les périmètres devraient rester ceux qui existent aujourd'hui, pour combien de temps ? Il envisage pour cela d'élaborer un texte cadre pour que les rectorats discutent de manière uniforme de la gestion des personnels.

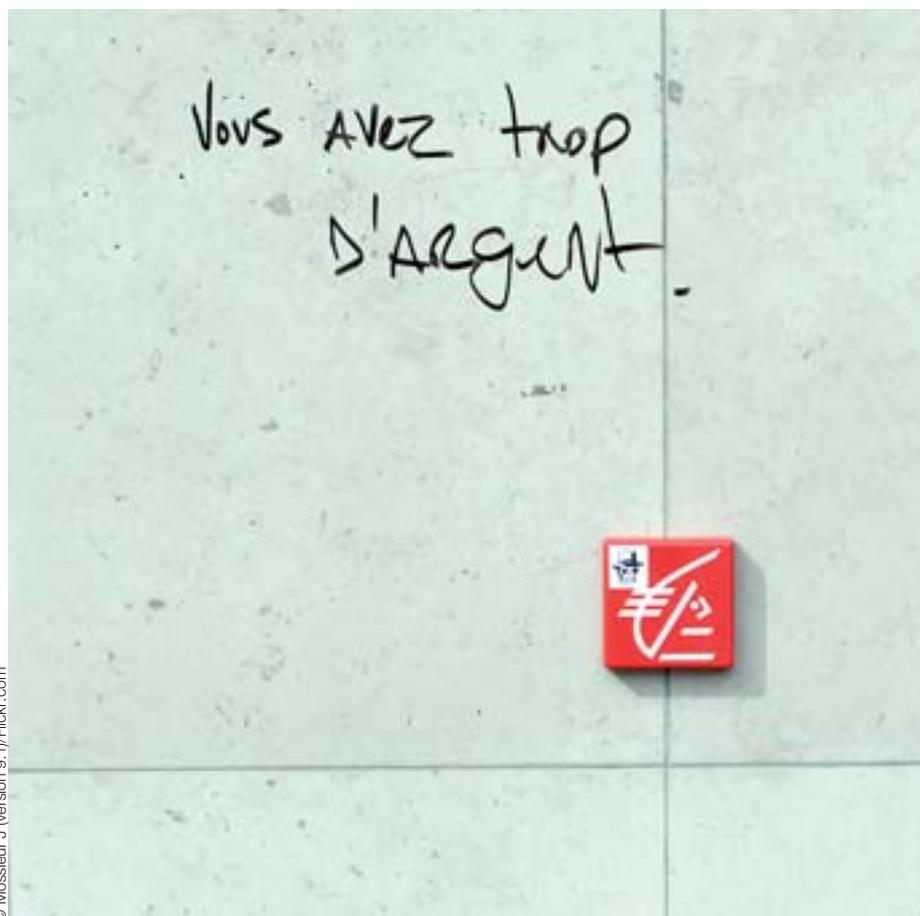
Ces projets de rapprochements et de fusions, qui relèvent de la même logique que les choix du Commissariat général à l'investissement (CGI) pour les IDEX-ISITE, posent de nombreux problèmes dont le SNESUP-FSU et la FSU doivent se saisir :

- Quelles seront les conséquences engendrées par les fusions en

La gouvernance des COMUE est reprise du modèle des ESPÉ...

termes d'emplois, de conditions de travail, de mobilité imposée, etc. ?

- Quelle proximité avec les usagers (examens, concours...) et entre les agents (gestion des personnels...) au sein des entités multi-sites ? Ironie ? Le mode de gouvernance mis en avant dans les COMUE au sein desquelles les personnels seraient dépossédés de toute autonomie et toujours minoritaires dans leurs instances est repris du modèle ESPÉ ! En effet, celles-ci, présentées comme des composantes universitaires n'en ont pas toutes les prérogatives. Que pourra-t-il en être au sein de méga-régions, avec des super-recteurs et des hyper-présidents de COMUE ? ●



© M. J. (version 9.1)/Flickr.com



L'austérité par les murs... ou comment déstructurer encore un peu plus les ESPÉ et la formation des enseignants ?

→ par Marie-France Le Marec, Sabine Evrard et Thierry Astruc, collectif FDE

La formation des enseignants est mise à mal à plus d'un titre et les *Lettres ouvertes des différentes ESPE* (Bordeaux, Nantes, Poitiers, Paris, Bretagne, Lille...) en témoignent avec vigueur. L'insupportable semble atteint ! Eh bien, non, un autre front, sur fond d'austérité et de rationalisation de l'espace, vient saper un peu plus les bases déjà très fragilisées des ESPE. Après le pillage des fonds de réserve, des postes, voici venu le temps de l'expulsion des lieux de formation !

	AMIENS	NANTES	NICE
Situation à la rentrée 2014-2015	Le site ESPE d'Amiens est composé d'un bâtiment, ancienne école normale, disposant de 4 salles de sciences, 4 salles d'arts plastiques, 1 salle de musique, 4 salles dédiées au TICE (informatique) et 23 salles de cours, dont 7 équipées de TBI et 2 accueillant environ 60 étudiants.	Le site ESPE de Nantes comprend deux lieux de formation : Launay-Violette (LV) (premier degré et quelques formations second degré) et Recteur-Schmitt (RS) (formations du second degré et formation continue).	Quatre sites : George-V (direction) et Stephen-Liégeard à Nice, Draguignan et La Seyne-sur-Mer.
Situation à la rentrée 2015-2016	À la rentrée 2016, nous devons emménager dans un bâtiment commun, avec 4 autres UFR, nous laissant en propre 5 salles, plus de salle TICE, 2 salles de sciences, 1 salle d'arts, 1 salle de musique. Pas de possibilité de salles spécifiques supplémentaires, et d'autres salles en gestion commune avec les 4 autres UFR. Les personnels enseignants ont des salles de travail, éclatées et en nombre insuffisant. De même, nombre insuffisant de bureaux pour l'administration.	Toutes les formations sont regroupées sur le seul lieu de LV. Quelques aménagements seront effectués : agrandissement de certaines salles, création de 4 salles (on en perd 22 à RS). Transformation de logements de fonction en bureaux pour les enseignants et enseignants-chercheurs.	George-V est récupéré par le conseil départemental (CD) des Alpes-Maritimes (06) à la rentrée 2016. Une partie du bâtiment abritait les services financiers de l'université de Nice Sophia-Antipolis (UNSA ; sic!) et un laboratoire. Le site de Draguignan est immense (CD du Var, 83) mais accueille peu d'étudiants.
Instances décisionnaires	La présidence de l'université a repris et aménagé un projet initié en 2008, projet dans lequel le conseil général avait investi afin de déplacer l'IUFM dans un bâtiment neuf et innovant, pour reprendre les locaux, certes historiques, mais vétustes de l'école normale (pour transaction immobilière). Actuellement, avec la fusion des régions, les négociations sont devenues compliquées.	La présidence de l'université de Nantes veut utiliser l'espace Recteur-Schmitt pour y loger d'autres composantes pendant des travaux de rénovation et ensuite y installer un IUT dont les locaux, vétustes mais bien situés en centre-ville, seront repris par la Région.	Le CD 06.
Conséquences à la rentrée pour les personnels	La conséquence est une dégradation des conditions de travail pour les personnels BIATSS, avec redéploiement de postes (postes d'agents d'accueil, postes d'agents d'entretien, etc.). Problème de parking et de restauration.	Une logique « bâtiminaire » qui s'applique aux personnels BIATSS. L'université « reprend » les personnels de l'espace Recteur-Schmitt voire de Launay-Violette en leur proposant des réaffectations hors ESPE (mutualisation avec d'autres composantes).	Choix douloureux chez les BIATSS avec la restructuration des services (et le déménagement).
Conséquences à la rentrée pour les enseignants	Les enseignants et enseignants-chercheurs sont privés de bureaux (cela dit, il n'en avait pas avant) et auront beaucoup de services différents à visiter pour « fonctionner » (où trouver le matériel ? où faire les photocopies ? Problème de parking et de restauration). Nombre de salles insuffisant.	Les enseignants et enseignants chercheurs sont privés dès ce printemps de leurs bureaux (pour avancer le chantier et les réaménagements dans les deux lieux). Il n'y aura pas assez de bureaux pour tous à LV. Les salles de formation seront en nombre insuffisant, qu'à cela ne tienne : on aura des Algeco sur les pelouses de notre ancien espace de RS (pas de place à LV)...	Tout le second degré de George-V passe sur Stephen-Liégeard, qui sera trop petit. George-V colait au campus principal de l'UNSA (Valrose) et donc s'en éloigne, mais c'est sur la même ligne de tramway.
Conséquences à la rentrée pour les étudiants	La composante « ESPE » va perdre toute lisibilité, et donc, difficile pour les étudiants de nous y trouver ; les démarches administratives se feront dans de petits bureaux, empêchant toute confidentialité. Pas de places de stationnement, pas de restauration en place suffisante, pas de salles dédiées aux formations, afin de travailler en autonomie ; horaires d'enseignement plus larges, alors que les fonctionnaires stagiaires ne peuvent être sur site que deux jours dans la semaine.	À craindre : une logique de « capacité d'accueil » va se mettre en place. Tous les étudiants voulant s'inscrire en MEEF à Nantes ne le pourront pas. Des errements entre salles et Algeco selon disponibilités. Des emplois du temps impossibles dictés par les disponibilités et non par les besoins pédagogiques. Impossibilité de récupérer des cours qui ne se tiendront pas (colloque, maladie...) par manque de salles. Pas de restauration sur place. Allongement de l'amplitude des cours.	Pas pour la rentrée 2015.

Le Code de l'éducation imposait aux conseils généraux (CG) de financer une partie du fonctionnement des IUFM au titre du premier degré essentiellement. Avec les disparitions successives des IUFM (sauf un) puis des CG, les CD sont libérés de cette contrainte, à un moment où ils doivent faire de sérieuses économies (transfert de compétences, périodes électorales, etc.).

De plus, une partie des bâtiments des IUFM appartiennent aux CD : en récupérer l'usufruit leur permet aussi de regagner du budget. La situation budgétaire actuelle des universités les oblige à regarder de près leur gestion des bâtiments. Dès lors, la mutualisation des locaux et la diminution du nombre de mètres carrés semblent représenter un moyen d'économie.

-10%
SUR VOTRE
ASSURANCE AUTO*



Votre vocation est d'enseigner, la nôtre est de vous assurer.

Parce que vous vous engagez pour les autres, GMF s'engage pour vous en vous proposant, par exemple, d'assurer votre véhicule même lorsque vous l'utilisez pour des déplacements professionnels, sans supplément de cotisation. Et pour aller plus loin, GMF propose des garanties spécifiques liées à votre métier d'enseignant : une protection juridique en cas de litige avec élèves ou parents, une garantie perte de revenu (traitement et primes) en cas d'arrêt maladie, ou encore un accompagnement et une assistance psychologique en cas d'agression verbale ou physique.

Rejoignez GMF - 1^{er} assureur des agents des services publics.

Pour en savoir plus rendez-vous sur www.gmf.fr/education-nationale

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2015.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony - 75857 Paris Cedex 17 et sa filiale GMF Assurances. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.



GMF
ASSURÉMENT HUMAN