

former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 588 - OCTOBRE 2010



DOSSIER

Pratiques culturelles et enseignement

FORMER

« L'éducation au dehors »

Joëlle Zask revient sur cette notion de « outdoor education »

Page 5

Familles ouvrières

Entretien avec Tristan Poullaouec sur les ambitions en matière de formation pour ces familles

Page 4

FOCUS

Aides étudiantes

Avec l'ouverture des master enseignement, Annabelle Janodet fait le point des différentes possibilités

Page 13

EPSiliades

Claire Pontais détaille le programme des réjouissances

Page 14

VIE DES IUFM

Polynésie

Dominique Comelli explique les luttes locales générées par la mise en place de la mastérisation

Page 15

Journée spéciale SNESUP

bilan des premières semaines des master enseignement

le 16 décembre

Remplissez le questionnaire page 12

Cynisme et autres provocations



→ par Sylvie Plane,
responsable
du collectif FDE

Qui a présenté publiquement comme un exploit le fait que les nouveaux professeurs stagiaires allaient désormais bénéficier de trois jours (!) de formation ?

Celui qui a dit cela, croit-il que nous avons oublié que jusqu'à cette année, avant qu'on ne supprime la formation initiale, les professeurs stagiaires bénéficiaient d'une véritable formation en alternance, avec un temps consacré à la formation suffisamment long pour leur permettre de prendre les premiers repères nécessaires pour enseigner ?

Qui a osé prétendre officiellement que cette rentrée était la première où les stagiaires étaient accueillis avant de se retrouver devant les élèves ?

Celui qui a affirmé cela est-il si peu informé qu'il ignore que jamais les premières nominations n'ont été connues aussi tard que cette année, si bien qu'il a fallu improviser des dispositifs d'accueil ; et qu'en bien des endroits les stagiaires, contrairement aux autres années, ont été jetés dans les classes avec pour seul vecteur des informations sur les structures administratives ?

Qui a eu l'audace de se vanter que « dans le second degré tous les professeurs stagiaires bénéficient d'un tuteur » ?

Celui qui a tenu ces propos n'a-t-il pas connaissance des témoignages qui montrent à l'évidence que le tutorat, seule partie de la formation qui ait résisté au laminage budgétaire, est très souvent impraticable du fait de l'éloignement entre les lieux d'affectation du stagiaire et du tuteur ?

Qui a eu l'audace de terminer son propos par cette formule « Ainsi que vous pouvez le constater le Gouvernement met en place une formation initiale de qualité pour améliorer l'éducation nationale », alors que ce même gouvernement vient de quasiment supprimer la formation initiale des enseignants, que la formation continue est rabotée jusqu'à l'os ? L'auteur de ces propos est le porte-parole du gouvernement, qui est aussi ministre de l'éducation nationale. Répondant aux questions des députés (séance du 6 octobre 2010) ou prononçant un discours lors d'un séminaire sur la sécurité (27 septembre 2010), le porte-parole du gouvernement ne cesse de provoquer la perplexité chez ceux qui l'entendent et se demandent s'il est sincère et mal informé -

dans un régime où fonctionne un système de cour comme celui que décrivait Saint-Simon, cela peut arriver — ou bien s'il est cynique et considère que lorsqu'on fait de la communication, peu importe de dire ou non le vrai.

Mais sur bien des sujets, pas un mot.



Quelles
nouvelles
mission
pour
les IUFM ?



Pourtant, on aimerait bien l'entendre sur les moyens qu'il compte mettre en œuvre pour réparer l'état de déréliction dans lequel sont les stagiaires. Sur ce que devient cette année la formation promise aux néo-titulaires (les « T1 »), dont le temps a été pris sur le quota de la formation initiale. Sur la formation que recevront les lauréats de la session 2010-2011, le peu de moyens accordé cette année ayant été présenté comme relevant d'une mesure exceptionnelle. Sur l'embauche précaire de vacataires pour palier le déficit de recrutement. Sur les propositions faites à des enseignants titulaires d'enseigner tout d'un coup dans des secteurs ne correspondant pas à leur spécialité de recrutement. Sur les difficultés d'accès aux concours internes pour les enseignants recrutés avant la mastérisation, difficultés que génère la réglementation qui sera en vigueur d'ici quatre ans.

Et de façon plus générale, on aimerait entendre le ministre de l'Éducation nationale et la ministre de l'Enseignement supérieur dire comment ils entendent réparer le chaos et la discontinuité territoriale engendrés par la mastérisation. On aimerait qu'ils nous précisent les nouvelles missions des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, puisque, en rupture avec la loi d'Orientation et de programme de 2005, un arrêté publié au J.O du 18 juillet 2010 a abrogé l'arrêté de 2006 portant cahier des charges des IUFM⁽¹⁾. Et bien sûr, on aimerait qu'ils nous rassurent sur les retraites que percevront les enseignants et les formateurs, au terme d'une carrière commencée tard en raison de la longueur des études exigées pour ces fonctions.

Sur tous ces sujets nous attendons des engagements. Et nous les attendons de pied ferme.

1. Recours déposé par le SNESUP auprès du conseil d'État.

FORMER

LE DIPLÔME, ARME DES FAIBLES

TRISTAN POULLAOUEC Page 3

« L'ÉDUCATION AU DEHORS »

JÔELLE ZASK Page 4

DOSSIER

PRATIQUES CULTURELLES ET ENSEIGNEMENT Page 6

L'accès à la culture pour tous : un enjeu majeur pour l'école

ÉLISABETH NONNON Page 6

Écoles et cultures : vers un renouvellement des questions

ANNE BARRERE Page 7

Pratiques culturelles en enseignement en France et en Europe

BRIGITTE BACCONNIER et FRANÇOISE POYET Page 8

Les arts, la culture et l'école

DOMINIQUE COMMEIGNES et JEAN-PIERRE CARLET Page 9

FOCUS

LE BRAS DANS L'ENGRENAGE

THIERRY ASTRUC Page 12

AIDES ÉTUDIANTES ET MASTERS ENSEIGNEMENT

ANNABELLE JANODET Page 13

LES EPSILADES : UN ÉVÉNEMENT SYNDICAL ET PROFESSIONNEL

CLAIRE PONTAIS Page 14

VIE DES IUFM ET DES UFR MOBILISATION EN POLYNÉSIE

DOMINIQUE COMELLI Page 15

ENVIE DE LIRE Page 15

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 : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

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

Photo de couverture : © DR

Le diplôme, arme des faibles

→ par Tristan Poullaouec, maître de conférences à l'université de Nantes. Ses recherches portent sur le devenir scolaire et professionnel des enfants des familles ouvrières.



Dans cet entretien, Tristan Poullaouec revient sur la matière de son livre, notamment sur le lien qu'il y a entre origine sociale et parcours scolaire.

Dans *Le diplôme, arme des faibles*, paru aux éditions LA DISPUTE, T. Poullaouec s'intéresse à l'ambition scolaire des familles ouvrières : il décrit les fortes attentes de ces familles face au système éducatif, mais aussi leur inquiétude face au déclassement des diplômes, au moment où, justement, elles adoptent pour leurs enfants le modèle des études longues...

Les familles populaires aspirent à des études longues pour leurs enfants : certains y voient un effet de l'individualisme croissant de notre société, et la perte de repères de « classe », est-ce si simple ?

J'y vois plutôt le signe d'une profonde transformation de la culture ouvrière. Jusqu'au début des années 1960, seule une petite minorité des ouvriers souhaitent que leurs enfants atteignent le bac. Aujourd'hui, la plupart aimeraient qu'ils poursuivent des études supérieures après avoir obtenu le bac. Il y a donc eu, au fil des générations, une reconversion des familles ouvrières au modèle des études longues.

Cette révolution culturelle n'a pas attendu la crise du monde ouvrier et le chômage de masse : dès 1973, près des deux tiers des ouvriers visent le bac pour leurs enfants. Les luttes sociales n'en étaient pas moins intenses dans la France des années 1968. C'est précisément le moment où le sentiment d'appartenir à une classe sociale est le plus répandu dans la population, et notamment parmi les ouvriers. Les nouvelles ambitions scolaires des familles populaires ne sont donc pas la conséquence de la « perte des repères de classe ». En revanche, il y a de bonnes raisons de penser que

l'avènement de l'école unique a brouillé chez les élèves la perception des rapports de classe. En imputant à chacun le mérite et donc la responsabilité de son propre parcours scolaire, elle affaiblit le sentiment que celui-ci doit en réalité beaucoup aux inégalités entre les classes. Ainsi, moins ils sont diplômés, moins les jeunes se disent aujourd'hui appartenir à une classe sociale. Et plus ils sont diplômés, moins ils se positionnent subjectivement en bas de la hiérarchie sociale.

L'école unique est-elle une école démocratique ?

L'école unique n'est pas une école démocratique. Elle a bien permis une amélioration spectaculaire des scolarités, mais les parcours scolaires restent toujours aussi inégaux selon l'origine sociale des élèves : la moitié seulement des enfants d'ouvriers décrochent aujourd'hui le bac, contre près de 90 % des enfants de cadres. Ces écarts sont encore plus grands si l'on distingue les seuls bacs généraux, obtenus dans une même génération par moins de 20 % des enfants d'ouvriers et plus de 70 % des enfants de cadres ! Quand on sait l'ampleur

Auparavant, l'origine sociale décidait collectivement du parcours scolaire





© José Castro

des espoirs placés dans l'école, on comprend sans peine la force des frustrations scolaires... Cela dit, on ne saurait réduire l'impact de l'école unique à une simple translation des inégalités scolaires.

C'est véritablement un nouveau régime de scolarisation qui est instauré par les réformes scolaires de la 5^e République, entre les décrets Berthoin de 1959 et la création des bacs pro en 1985. Auparavant, l'origine sociale décidait collectivement du parcours scolaire. Pour l'essentiel : aux enfants du peuple, l'école communale, au mieux jusqu'au certificat d'études, et aux enfants de la bourgeoisie, le lycée, de la 1^{re} à la terminale ! Aujourd'hui, c'est l'école unique qui prend en charge individuellement le tri social des élèves, sur la base de leurs résultats scolaires : à l'élève qui réussit scolairement, la voie générale, et à celui qui ne parvient pas à surmonter les difficultés intellectuelles normales de tout apprentissage, les filières de relégation.

Ces inégalités d'apprentissage se déterminent à la fois à l'école et hors de l'école. En particulier, les parents qui ont fait des études longues sont mieux armés pour conduire efficacement à la maison les apprentissages attendus par l'école. Mais l'école ne se contente pas d'enregistrer passivement ces inégalités culturelles : de fait, elle favorise la réussite des classes dominantes sans parvenir à faire réussir tous « ceux qui n'ont que l'école pour comprendre l'école », selon la formule de Stéphane Bonnéry (*Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007).

Vous soulignez le « rôle déterminant des conditions initiales d'entrée dans la culture écrite, où se joue l'essentiel des difficultés d'apprentissage » : les enfants de cadres ou d'ouvriers sont-ils sur un pied d'égalité à ce stade de leur scolarité ? Quel rôle l'école peut-elle jouer ?

Les inégalités sociales devant l'école se concentrent avant tout en primaire. Qu'on en juge : quand on les répartit en quatre quarts dans l'ordre croissant de leurs performances aux évaluations à l'entrée en Sixième, la part des enfants d'ouvriers qui ont atteint la seconde générale ou technologique sans redoubler au collège passe, d'un quart à l'autre, de 6 % à 25 %, puis 55 % et enfin 85 %. Mieux : légèrement supérieures, les proportions correspondantes d'enfants de

Aujourd'hui, c'est l'école unique qui prend en charge individuellement le tri social des élèves

cadres qui entrent au lycée sans redoubler sont tout à fait du même ordre. Si tous les élèves réussissaient aussi bien leur primaire, l'avantage des enfants de cadres sur les enfants d'ouvriers serait donc très faible. Arrivés au collège, puis au lycée, les parcours scolaires des élèves dépendent alors davantage de la réussite en primaire que de l'origine sociale. Qu'ils soient enfants de cadres ou enfants d'ouvriers, les bons élèves du primaire ont ainsi toutes chances d'arriver sans encombre en Seconde. Les effets du primaire se mesurent jusque dans l'enseignement supérieur : 61 % des élèves du dernier quartile obtiennent au moins la licence, contre seulement 28 % des élèves du troisième quartile, 12 % du second et à peine 6 % du premier. Le principal obstacle à la démocratisation scolaire vient donc du fait que les enfants des classes populaires se situent bien plus souvent dans les premiers quartiles, nettement surreprésentés parmi ceux qui ne savent pas lire et écrire correctement en entrant en Sixième.

Certes, en arrivant à l'école primaire, les habiletés intellectuelles des élèves sont déjà inégales, en raison des ressources culturelles et linguistiques inégales transmises dans leurs familles. Mais à niveau initial comparable, les élèves dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les écarts sont doublés à la fin du CM2... Sauf à admettre l'idéologie du handicap socioculturel, tous les enfants sont pourtant capables d'abstraction, de raisonnement logique et de réflexivité (cf. l'entretien avec Jean-Pierre Terrail paru dans le n° 19 de *L'école émancipée*, en septembre-octobre 2009). Il faut donc repenser les dispositifs pédagogiques en primaire,

sans laisser ce terrain à la droite. **Selon vous, il y aurait donc assez de « places » pour tous les diplômés, dans le contexte de crise économique que nous traversons, d'autres sociologues pensent au contraire qu'il y a une inflation des diplômés, sur quoi repose votre argumentation ?**

On évoque beaucoup la dévalorisation des diplômes et le déclassement à l'embauche. En réalité, le paradoxe des diplômés est qu'ils sont à la fois de moins en moins suffisants dans le contexte du chômage de masse et de la précarisation des débuts de vie professionnelle, mais aussi de plus en plus nécessaires pour faire face aux exigences des postes de travail, des critères de recrutements et des évolutions de carrières. La crise économique avive encore cette tension, en renforçant les inégalités entre les diplômés. D'un côté, les diplômés de l'enseignement professionnel conduisent le plus fréquemment aux positions d'ouvriers ou d'employés et permettent rarement d'accéder en cours de carrière aux emplois les plus qualifiés. De l'autre, les diplômés de l'enseignement supérieur sont souvent reclassés en cours de carrière après un déclassement à l'embauche. Au total, les enfants d'ouvriers ont aujourd'hui légèrement plus de chances d'occuper une position de cadre ou d'exercer une profession intermédiaire : c'était le cas de 19 % d'entre eux à l'âge de 30 ans en 1970, c'est désormais le cas de 26 % de la génération qui a eu le même âge en 2003.

Cet article a été restructuré à partir d'une interview parue dans la revue de l'école émancipée de juillet 2010, par Gisèle Jean, avec l'accord de l'auteur.

Réussir en primaire peut mener loin



© Chekobero

« L'éducation au dehors »

→ par Joëlle Zask, Philosophie, université de Provence. Auteur de *Art et démocratie* ; *Peuples de l'art*, PUF, 2003

Dans le texte qui suit, l'auteur revient sur la notion « d'éducation au dehors », qui a été créée en Allemagne au début du xx^e siècle, et dont le développement dans les pays anglo-saxon est important.

En matière d'éducation, notre culture nous a menés à faire l'impasse sur ce qu'on appelle en anglais *outdoor education*, que je traduis ici par « l'éducation au dehors ». Cette éducation qui, dans les très nombreux établissements qui y sont acquis, voisine et se croise avec les matières d'enseignement général, est fortement développée dans divers pays, notamment en Angleterre, en Australie, aux États-Unis et en Allemagne, pays où elle voit le jour : Kurt Hahn, un juif allemand inquiet de voir les jeunes perdre les qualités propres à la jeunesse, notamment la forme physique, le courage et la solidarité, et ce au profit du vieillissement prématuré que provoque la conformation docile aux réquisits des plus âgés, invente dans les années 1920 un programme d'éducation qui préconise de quitter la salle de classe, de s'enfoncer dans la nature, d'entreprendre des expéditions risquées, ou d'organiser le sauvetage de ceux qui sont en danger. Héritière des voyages et de l'exploration, précurseur du scoutisme, l'éducation au dehors a pris aujourd'hui deux formes principales : d'une part, elle propose des activités telles l'escalade, la descente de rapides en canoës, l'ascension d'un sommet, la spéléologie, etc., dont le but est que la vie d'équipe et le développement de la personnalité soient rendus solidaires. D'autre part, elle propose des excursions au cours desquelles les élèves étudient par exemple l'histoire, la botanique ou la géographie par l'intermédiaire d'observations directes et d'un contact intime avec un terrain.

Le fait qu'en France se développent massivement des phénomènes tels pique-niques et apéro géants, rave party, expéditions à risque, randonnées dans des lieux retirés, stages de survie dans les forêts hivernales ou équipées de sauvetage, pourrait nous alerter de l'importance humaine et éducative des activités en jeu. Au lieu de les considérer comme de simples loisirs pour jeunes blasés ou sans repères, on pourrait les prendre au sérieux, se demander pourquoi notre école s'en tient à une telle distance, et comment, si cela s'avère judicieux, les y intégrer.

Il est clair que l'éducation au dehors est contraire à toute éducation « conservatrice ». Cette dernière n'est pas seulement fondée sur une division tranchée des disciplines, sur le projet de dégager les élites de la masse, sur la division hiérarchique entre les maîtres et les élèves, ou sur l'idée que l'école prépare à entrer dans la société telle qu'elle est ; plus fondamentalement, elle forme les jeunes à activer leur esprit tout en inactivant leur corps. Ce dualisme fondamental se trouve à tous les niveaux : l'organisation de la salle de classe, l'opposition entre l'enseignement général et technique et professionnel, la relégation des activités physiques, témoignent de la

L'enjeu de cette éducation est de créer des individus capables de sortir d'eux-mêmes

croissance que la passivité physique est la condition de l'activité intellectuelle.

Cet arrière-plan (que je dois laisser flou ici) forme un climat culturel et social dans lequel une éducation au dehors solidarisant les qualités physiques et morales n'a pas sa place. Or tel est l'enjeu de cette dernière : aller dehors, c'est inciter à « l'expérience » au sens propre, condition de l'art, de la recherche scientifique, mais aussi, comme en attestent les philosophes pragmatistes (Peirce, Dewey), de toute « enquête » en général. Ce que ces auteurs appellent « enquête » est la manière humaine de surmonter un problème. Dans la vie ordinaire comme dans la pratique la plus pointue, les difficultés ne peuvent être surmontées que si celui qui les éprouve découvre lui-même dans la situation qui lui fait obstacle des moyens de transformer cette situation. Or l'expérience consiste en cela : utiliser un élément qui nous perturbe, qui nous fait sortir de notre cocon (ou giron), afin de transformer les circonstances et, si l'on y parvient, reprendre le cours, idéalement continu, de nos activités. Il y a donc en toute enquête une expérience d'altérité et une épreuve de réalité qui s'opposent violemment à l'idée métaphysique de la certitude, à la vérité absolue, à l'idée que mes idées sont une représentation du monde tel qu'il est, et que ce monde est lui-même un monde d'idées, « intelligible ». C'est cela que conteste l'éducation au dehors. Pour que se développe une habitude de l'expérience, elle force pour ainsi dire les jeunes à en « avoir » et à en « faire », elles les tirent hors de leurs abris, elle les fait se confronter à des forces plus grandes que les leurs, elle leur donne le goût de la résistance et de l'union avec les autres, ce qui est aussi le terreau d'une vie sociale vécue sur le mode, non de la certitude, mais de l'expérience.



© Ussocom.ru

En bref, l'enjeu de cette éducation est de créer des individus capables de sortir d'eux-mêmes, d'échapper de cette façon aussi bien à l'individualisme qu'à la déréalisation, de s'exposer à des expériences au cours desquelles soit l'adversité, soit plus simplement la résistance de l'événement ou du matériau, deviennent prégnantes, pour qu'enfin ils retournent à la réflexion avec un esprit que cette expérience d'irréductibilité singulière a rendu différent de ce qu'il était. Thoreau écrivait que l'idéal est de ne rentrer à la maison que quand on est devenu différent. Aller dehors, écrivait-il, signifie aller vers l'Ouest, vers l'avenir où commence l'aventure, tandis que rentrer à la maison (indoors), dans l'abri sur lequel la porte se ferme, est aller vers le passé, l'histoire, la tradition, les conventions. Sans doute aurait-on beaucoup à gagner d'une éducation qui serait un va-et-vient entre l'Est et l'Ouest, entre le passé et l'avenir, car elle rendrait justice à la qualité d'être jeune et serait aussi un va-et-vient entre le moi et les autres.

Aller dehors, c'est inciter à « l'expérience » au sens propre

DOSSIER

© Anjuna Langevin - Passage à vide



Pratiques culturelles et enseignement

→ par Elisabeth Nonnon, professeur à l'université d'Artois

L'accès à la culture pour tous est un enjeu majeur pour l'école. La lutte contre l'échec scolaire et les discriminations sociales, dont le rapport récent sur le collège rappelle la persistance et l'acuité, appelle une centration réaliste sur les acquis qu'elle doit assurer à tous, à partir d'une vision non élitiste et non passéiste de ce que sont les élèves d'aujourd'hui. Mais si l'école doit assurer à tous les moyens instrumentaux nécessaires à cet accès, l'ouverture culturelle est aussi un moyen de développement pour chacun, permettant de donner sens aux apprentissages exigés par la scolarisation.

La lutte contre les discriminations culturelles est donc une mission fondamentale de l'école. Mais à l'heure de la diffusion massive et de la circulation des biens culturels et des produits de la culture de masse, cette mission se dessine sous des formes moins simples qu'une transmission patrimoniale et une initiation incontestées de novices dépourvus de toute référence et de toute pratique culturelles. L'école et les enseignants se trouvent donc dans des situations difficiles à gérer, que les débats souvent caricaturaux qui traversent l'opinion publique n'aident pas à voir dans leur complexité théorique et concrète : ne pas fermer les yeux sur la réalité des mutations dans les objets culturels, leur diffusion et leurs modes d'utilisation, et en même temps ne pas renoncer à la mission de donner à tous les moyens d'un contact avec des œuvres qui fondent une culture commune et d'une expérience esthétique qui soit un facteur de développement.

C'est le problème bien sûr de l'enseignement culturel et artistique (réactualisé par l'introduction récente de l'histoire des arts dans les programmes du primaire et du collège), mais aussi celui de tous les enseignements disciplinaires, s'ils veulent ouvrir les élèves à une culture scientifique, technique, économique, sportive et pas seulement transmettre des connaissances techniques. La culture n'est pas la

cerise sur le gâteau, un supplément d'âme qui se juxtaposerait aux enseignements techniques et utiles : la réflexion sur la langue a une dimension culturelle, au même titre que l'enseignement littéraire par exemple. Cela suppose que tous les enseignements prennent en charge cette dimension culturelle inscrite dans le socle commun de connaissances, et d'autre part que les enseignants élargissent leur propre vision de la culture, pour admettre par exemple l'existence d'une culture technique et scientifique à côté de la littérature et des œuvres d'art, et une pluralité de références et de voies d'accès qui peuvent être celles des élèves.

Les enseignants sont affrontés chaque jour à ce problème, tiraillés entre leur mission de faire partager à tous l'accès aux œuvres, les expériences, les valeurs culturelles et esthétiques légitimes, et la nécessité de tenir compte des goûts, des modes de consommation culturelle, des références qui sont ceux de leurs élèves, sans les sacraliser et sans les discréditer. Ils font preuve de créativité, de ruses, d'un sens des passages et des adaptations dont il faut mesurer l'importance, mais les tensions sont parfois extrêmes : se contenter de rappeler les grandes missions et les valeurs patrimoniales méconnaît ce travail réel, inévitable et difficile d'élaboration. C'est un des grands enjeux de la formation des enseignants, que de donner aux jeunes enseignants les outils théoriques et pratiques pour affronter ces tensions, les penser sans blessure personnelle, sans passéisme et sans démagogie, et pour s'engager activement dans ce travail d'élaboration et d'invention.

(1) Mutations que les travaux sociologiques ont décrites et analysées : voir par exemple le dossier du n° 163 de la *Revue française de pédagogie* (2008) : *la culture des élèves, enjeux et questions*, et le papier de A. Barrère dans ce numéro.



École et cultures : vers un renouvellement des questions ?

Les moyens de transmission culturelle, et les contenus, ont beaucoup évolué ces dernières années. Dans cet article, Anne Barrère en examine les conséquences sur l'École.

Il existe aujourd'hui quelques bonnes raisons de considérer à de nouveaux frais les évolutions de la culture scolaire. On peut d'abord citer les mutations analysées largement par les sociologues de la culture, qui ne touchent certes pas exclusivement les adolescents scolarisés, mais dont certaines d'entre elles les concernent tout particulièrement. L'explosion des cultures de l'écran, où, dorénavant, la télévision est supplantée par d'autres supports (ordinateurs, i-pods, portables) (Donnat, 2010), rejoint l'existence d'une offre culturelle plus traditionnelle, qu'il s'agisse de dispositifs structurés proches de la forme scolaire — développement de pratiques sportives, artistiques amateurs, ou d'activités informelles, musicales, ludiques, sportives encore, largement organisées par les réseaux amicaux. Mais la conjugaison des deux ouvre un continent plus dense que jamais d'activités et de pratiques extra-scolaires, qui ne peuvent être considérés — et dévalorisés — comme seuls divertissements tant ils font l'objet d'investissements quotidiens intenses de la part des adolescents. Dans le même temps, le rapport aux savoirs scolaires est le lieu d'un certain nombre de tensions, car, si son utilité sociale n'est jamais remise en cause par les élèves, ces savoirs ne font plus toujours sens en eux-mêmes, et les adolescents ont du mal à se les approprier personnellement, ouvrant la voie à divers phénomènes de démotivation scolaire. Enfin globalement, l'école est dans une situation culturelle inédite, sa perte de monopole sur les transmissions culturelles ne s'accompagnant d'aucun projet fort de redéfinition. La culture scolaire n'est plus l'affirmation forte d'une homogénéité nationale contre le local, ni de la laïcité contre la religion, mais le lieu d'hybridations et de métissages avec une culture « hors l'école », parfois discréditée de manière défensive comme « consommation de masse » ou dénaturée de la vraie culture mais parfois aussi très évidemment le lieu de diffusions et de transmissions tout à fait compatibles avec elle.

Cette nouvelle donne est intéressante pour les chercheurs comme pour les praticiens de l'éducation, car elle comporte actuellement un certain nombre d'angles morts, qui peuvent susciter la réflexion et l'action. Du côté des chercheurs, la « culture des élèves » désormais irréductible aux acquis scolaires, ni aux origines sociales considérées de manière trop déterministe est l'objet d'une étrange division du travail, plus particulièrement perceptible dans le champ de la sociologie. Là où la sociologie de la jeunesse et de la culture salue des opportunités, des innovations, dans l'adhésion des adolescents au numérique ou aux réseaux sociaux, la sociologie de l'éducation identifie plus particulièrement des impasses ou des difficultés pour

L'école est dans une situation culturelle inédite, sa perte de monopole sur les transmissions culturelles ne s'accompagnant d'aucun projet fort de redéfinition

l'institution scolaire (Barrère, Jacquet-Francillon, 2008). Mais ni l'une ni l'autre, en partie sans doute parce qu'elles ne se rencontrent pas, n'analysent vraiment les articulations et interactions de ces différents champs d'expérience, y compris dans les nouvelles inégalités qu'elles suscitent. Du côté des enseignants, les pratiques pédagogiques sont peu envisagées, en tout cas sur un plan théorique, sous l'angle de ces métissages culturels, qui ne recouvrent pas vraiment les oppositions habituelles, qu'elles soient caricaturales — les anciens contre les modernes — ou plus sophistiquées — praticiens introduisant ou non de la différenciation, du travail de groupe, de l'évaluation formative. Prendre le dernier « blockbuster américain » comme objet de débats ou le renvoyer structurellement hors champ scolaire n'est pas débiteur de clivages pédagogiques bien identifiés. De plus, des enseignants aux déclarations très rudes contre les pédagogies démagogiques, trop ouvertes sur le vécu des élèves, disent pourtant mettre en œuvre des pratiques d'écriture très en phase avec certaines demandes expressives et créatives des élèves, comme l'écriture de pièces de théâtre (Ladjali, 2007). Enfin, selon les disciplines, les questions sont inégalement vives : on peut avoir l'impression que les matières littéraires au sens large — mais aussi les matières marginales dans le curriculum actuel — comme l'art, la musique, l'EPS, la technologie — sont plus particulièrement concernées par ces questions, ce qui interroge

La culture scolaire est le lieu d'hybridations et de métissages

aussi d'une autre manière les clivages disciplinaires. Quant aux jeunes enseignants, ils seront — ils sont déjà — de toutes façons au front de la problématique. Parce qu'ils sont jeunes, et donc concernés eux-mêmes par ces mutations culturelles, et enseignants, donc en situation de prendre position à la fois discursivement et très pragmatiquement sur la question, au travers de leurs choix pédagogiques, mais aussi de postures relationnelles incluant plus ou moins d'ouverture à l'égard des pratiques culturelles des élèves hors de l'école. Ce sont eux qui définiront les contours de cette étrange laïcité quotidienne à géométrie variable, face aux activités extrascolaires des adolescents, aux demandes qu'elles portent, aux problèmes qu'elles posent et qui sont de facto les nouvelles « conditions de l'éducation » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008).



© B. Tal

BIBLIOGRAPHIE.

- Anne Barrère, François Jacquet-Francillon, *La culture des élèves, enjeux et problèmes, Dossier de la Revue Française de pédagogie*, n° 163, 2008.
- Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique, Ottavi, *Les conditions de l'éducation*, Paris, stock, 2008.
- Olivier Donnat, *Les pratiques des français à l'ère numérique*, Paris, La Documentation française, 2009
- Cécile Ladjali, *Mauvaise langue*, Paris, Seuil, 2007



Pratiques culturelles et enseignement

en France et en Europe → par Brigitte BACCONNIER, principale adjointe, collège E. Triolet, Vénissieux Françoise POYET, maître de conférences, IUFM-UCB Lyon 1

L'accès à la culture par tous est un objectif majeur de nos sociétés actuelles, il s'agit à la fois de démocratiser la culture et d'éduquer les citoyens de demain aux différentes pratiques culturelles de leur pays. Dans cette perspective, en France, le ministère de l'Éducation nationale préconise des objectifs et des méthodes en matière d'enseignement et d'éducation artistique et culturelle.

Il s'agira d'envisager ici la manière dont l'enseignement culturel et artistique est abordé en France et en Europe. Y-a-t-il un consensus en matière d'éducation artistique et culturelle en Europe ? Quelles différences observe-t-on entre les pays en matière d'enseignement ? Quelle est la place du numérique dans les pratiques culturelles et pour la diffusion de la culture ?

L'ÉDUCATION AUX PRATIQUES CULTURELLES : UNE ATTENTION MONDIALE

Les institutions européennes, depuis une dizaine d'années, n'ont cessé de promouvoir la culture, de reconnaître la valeur de l'éducation artistique dans le développement de la créativité (Conseil de l'Union européenne, 2007) et réclament une plus grande coordination des politiques en matière d'éducation artistique (résolution du 24 mars 2009 du Parlement européen).

La manière dont est abordée l'éducation des pratiques culturelles en Europe est différente selon les pays. D'après le rapport d'Eurydice (basé sur une étude comparative concernant la place de l'éducation artistique et culturelle dans les programmes scolaires de trente pays européens), pratiquement 50% des pays utilisent le terme d'« art » ou d'« enseignement artistique », et le reste préfère les termes d'« accroissement culturel » (Malte), d'« arts et culture » (République tchèque, Pays-Bas, Slovaquie), d'« orientation artistique » (Espagne), de « matières pratiques/musique » (Danemark), d'« éducation esthétique » (Grèce), de « musique, art et image » (Italie) (Eurydice, p. 24). La « feuille de route pour l'éducation artistique » de l'UNESCO (2006) est un véritable plaidoyer et un guide pour le renforcement de cette éducation. L'UNESCO milite pour que l'enseignement artistique permette de faire respecter le droit humain à l'éducation et à la participation culturelle. Toujours selon l'UNESCO, cet enseignement développe les capacités individuelles des élèves et favorise l'expression de la diversité culturelle.

UN ENSEIGNEMENT CONTRASTÉ

Bien que l'objectif premier de cet enseignement soit de dispenser des connaissances en matière d'art, de développer la créativité des élèves et de les ouvrir à l'éducation culturelle, les pays européens en affichent aussi beaucoup d'autres. Dans une étude réalisée dans vingt-et-un pays, Taggart et al (2004) montrent que l'éducation artistique permet le développement de compé-

tences pratiques, l'exercice du raisonnement, une meilleure perception des réalités culturelles, le partage d'expériences artistiques et la possibilité de devenir des consommateurs avisés en matière d'art.

Comment ce programme si ambitieux peut-il être dispensé dans les cours d'arts plastiques et de musique, certes étudiés en tant que matière obligatoire, dans les vingt et un pays ?

L'Europe, dans le domaine de l'éducation et de la formation, accorde une importance particulière à des compétences transversales comme la sensibilité culturelle et la créativité. Dans la moitié des pays européens, des liens trans-curriculaires sont établis entre les arts et les autres programmes d'enseignement (Eurydice, 2009). C'est le cas de la France, la Belgique (Communauté flamande), la République tchèque, la Grèce, l'Espagne, l'Irlande, la Lettonie, l'Autriche, la Slovaquie et la Finlande, qui établissent des liens transdisciplinaires dans leurs programmes scolaires.

En France, l'Éducation nationale s'est véritablement mobilisée pour l'éducation artistique et culturelle en ayant le souci d'améliorer son organisation dans les régions, de struc-

turer les partenariats, de tisser des liens et des parrainages avec les réseaux ambition réussite (RAR) pour l'égalité des chances culturelles des élèves. L'enseignement de l'histoire des arts, qui n'est pas une discipline, a été introduit à l'école à la rentrée 2008 et au collège en 2009 (BOEN, n8 32, 2008) en étant évalué dans sa dimension historique, artistique et culturelle dans le cadre national du Brevet. Chaque établissement dispose d'une grande liberté pour construire les projets d'enseignement en arts plastiques, musique, français, histoire-géographie, etc. Des objectifs pédagogiques relatifs à l'éducation artistique sont également précisés dans le Socle commun des connaissances et des compétences comme : « ...être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique, être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre, manifester sa curiosité pour l'actualité et les activités culturelles et artistiques ».

PRATIQUES NUMÉRIQUES : DES PRATIQUES CULTURELLES ET DES MOYENS DE DIFFUSION

L'utilisation des technologies numériques a contribué à développer de nouvelles pratiques sociales (réseaux

L'enseignement de l'histoire des arts a été introduit à l'école à la rentrée 2008 et au collège en 2009

Comme un poisson dans l'eau





sociaux, communautés de pratiques) et de nouvelles formes artistiques dans le domaine musical, cinématographique (effets spéciaux) et des arts visuels (images de synthèse). L'art numérique s'est développé comme un genre artistique à part depuis le début des années 1980 et des sous-catégories artistiques sont déjà bien identifiées comme « l'art génératif », « l'art interactif », le « Net-art », la « réalité virtuelle » ou la « réalité augmentée » renvoyant à des pratiques culturelles distinctes. L'informatique, permettant aussi la transmission de ces nouvelles formes artistiques, en est un puissant vecteur de diffusion.

A la fois produit, technique, et moyen de diffusion, l'informatique amène à reconsidérer la production artistique qui était autrefois indissociable de son support en même temps que les productions artistiques traditionnelles tendent à être numérisées pour une plus large diffusion.

Ainsi, plus que jamais, l'art sous toutes ses formes est au cœur des préoccupations des politiques publiques et des acteurs de l'éducation qui ne manqueront pas de saisir l'opportunité de l'Internet pour favoriser

leur accès et développer l'éducation artistique et culturelle auprès des élèves.

1. L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe, Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture » (EACEA P9 Eurydice), 2009.
2. Rappelons que le Socle commun des connaissances et des compétences est validé au moyen du livret personnel de compétences (LPC), il s'agit d'un outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences de ce socle, c'est aussi d'un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves.

Les arts, la culture et l'école

→ par Dominique Commeignes, EPS, Danse, IUFM Grenoble
Jean-Pierre Carlet, Philosophie, IUFM Grenoble

Dans cet article, les auteurs interrogent la place des arts et de la culture à l'école. Il s'agit pour eux de combattre toute sanctuarisation.

LA PLACE DES ARTS À L'ÉCOLE ET L'URGENCE D'INSTRUIRE

Selon les fluctuations des politiques éducatives on peut assigner une place plus ou moins grande à la pratique et à la connaissance scolaires des arts, une importance plus ou moins forte aux divers partenariats de l'école avec le monde de l'art — artistes, institutions culturelles, théâtres, musées, maisons de la culture, conservatoires —, il y a là un combat incessant à mener dont les résultats ne sont bien sûr pas négligeables. Pourtant rien de tout cela ne nous conduit à l'essentiel si la culture reste une *intermittente* dans l'esprit des professeurs. La question nodale du dossier des arts nous semble donc celle de notre représentation des arts aussi bien que de la mission fondamentale de l'école.

Peut-être faut-il alors, si l'on veut assumer pleinement cette question, interroger le bon sens éducatif et analyser cette urgence d'instruire, si légitime socialement et moralement et en même temps si funeste pour la place des arts. D'un côté, nous sommes inévitablement pris, et certainement obnubilés, par la considération de « l'élève en difficulté » voire en échec, celui qui, au terme de sa scolarité, se trouve démuné intellectuellement, ne sait pas lire ou mal, ne maîtrise que très imparfaitement les éléments du calcul et de la simple arithmétique. De l'autre côté, il y a cette idée spontanée qui présente les arts soit comme l'objet d'une formation artistique, soit comme le moyen d'un divertissement récréatif propre à développer la sensibilité des futurs amateurs de demain.

Or l'école n'a jamais formé de virtuoses, bien incapable par sa nature polyvalente de concurrencer les « écoles d'art » ; or, dans ce que nous propose aujourd'hui la culture de masse, il y a des loisirs bien plus facilement accessibles que le domaine esthétique, tel le football que la société actuelle charge de plusieurs rôles : social, politique et même intellectuel ! Selon la logique d'ensemble de cette conception, les arts sont coupés des autres savoirs, associés à une sensibilité



© Booppa

Il se pourrait alors que l'opposition entre l'urgence d'instruire et la connaissance des arts soit illusoire

aveugle sans idée ni jugement, et ils apparaissent comme un luxe presque insolent opposé à la détresse de l'échec des apprentissages. Doit-on alors crier, vitupérer, frapper du poing sur la table en ordonnant : « de la lecture, de la lecture d'abord syllabique, du calcul, plus de calcul, dès la maternelle ! etc. » ? Ce discours connu, et qui n'est pas sans vérité puisque la maîtrise de l'écriture et du calcul est effectivement hautement souhaitable, ne prend-il pas l'effet pour la cause, ne préfère-t-il pas flatter une inquiétude familiale et sociale en la confortant ou en l'amplifiant plutôt que proposer des remèdes et penser véritablement l'échec à l'école ?

Les mathématiques et la langue française ont en commun d'être des « formes symboliques », c'est-à-dire des signes dont le sens ne procède pas d'un rapport direct d'appartenance ou de ressemblance avec la réalité concrète ; toutes deux relèvent donc

de ce par quoi les hommes se distinguent des animaux, la faculté de symbolisation. Ainsi le nombre « 2 » ou la figure géométrique du cercle ne sont pas trouvés dans la nature pas plus que le mot « chien » n'aboie ni ne court ni ne mord ! Accéder à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce n'est donc pas seulement, pas essentiellement, acquérir un savoir-faire imposé par les nécessités d'une société particulière, c'est bien plutôt avoir fait l'expérience de l'univers symbolique : qu'il existe un ordre de réalité différent du monde animal voué à l'utilité immédiate. On peut dire que cet ordre est symbolique en ce sens qu'il est composé d'éléments signifiant le réel mais ne le répétant pas, cela s'appelle aussi la pensée ! Il se pourrait donc, pour reprendre les termes de Kambouchner, que l'élève en difficulté scolaire soit d'abord une personne qui souffre d'un « déficit de jouissance symbolique », quelqu'un qui a manqué



► d'occasions de se réjouir, d'éprouver du plaisir dans la découverte des formes symboliques. Il se pourrait alors que l'opposition entre l'urgence d'instruire et la connaissance des arts soit gravement illusoire en ce qu'elle masque l'objet comme le ressort de ce qui devrait constituer le centre de l'école, la culture !

EN QUEL SENS PEUT-ON DIRE QUE LES ARTS, LEUR PRATIQUE ET LA CONNAISSANCE DES ŒUVRES, CONSTITUENT UNE CULTURE ?

À elle seule, pourvu qu'elle soit soutenue avec fermeté, l'association des mots « arts, culture et école » semble introduire une révolution dans la pensée de l'école. En mettant en avant les œuvres, ce qui prétend valoir pour soi-même indépendamment de tout usage, cette relation affirme qu'il y a dans l'école une consistance de ce qui est étudié, qu'il y a de l'école plutôt que du préceptorat soumis entièrement à une commande particulière, parce que quelque chose subsiste quels que soient nos envies, nos intérêts, nos occupations du moment, en bref qu'il existe quelque chose qui vaut d'être appris. Cela revient à soutenir que la question première, principale, pour comprendre et être en mesure de défendre l'école, est celle de son objet (« Qu'est-ce qui est digne d'être étudié ? ») conditionnant les questions, devenues fâcheusement autonomes, du « Qui apprend ? » (Centrage sur l'élève et différenciation) ou du « Comment apprend-on ? » (technologie des apprentissages et ingénierie de la formation). Se trouve interrogée par là, la mention, qu'il reste aujourd'hui coutumier de faire, d'une culture requise chez les professeurs et souhaitée pour les élèves : au regard de l'exigence de la réalité d'un objet pour l'école que faut-il entendre par la constitution d'une culture et en quoi la présence des œuvres artistiques y est-elle essentielle ?

Ne parle-t-on ici que du sens passif de la notion de culture, acception dérivée du champ de l'anthropologie, puis de celui de la sociologie, qui recouvre l'ensemble des repères artificiels reçus par héritage grâce auxquels chaque individu d'un groupe peut vivre dans ce groupe ? On conviendra qu'il est bien utile pour agir avec ses voisins de disposer de représentations communes mais pourquoi l'« Odysée », la « Joconde », le « Dom Giovanni », « Notre Dame de Paris », « La Strada » plutôt que Garrincha, Pelé, Beckenbauer, Platini et Zidane ? Dans les deux cas on construit un lien social mais, réduite à cette finalité d'ailleurs abusivement qualifiée de citoyenne, cette acculturation n'est guère différente du codage des odeurs permettant aux animaux de se reconnaître pour amis ou ennemis. Pour autant que l'école diffère de la rue et de ses codages culturels si évidemment prégnants, n'importe-t-il pas de se souvenir du sens classique de la culture dont nous avons emprunté le mot à la langue latine (*colere*) et l'idée aux penseurs grecs : sous le mot grec *paideia* se rassemblent en effet la formation, l'éducation, la culture ? Cette signification de l'idée de culture renvoie non à des idées reçues dès la naissance, que les philosophes ramènent avec raison au principe du préjugé, mais à une action, celle de se

transformer, d'être transformé par ce que l'on étudie. De même que l'on s'est récemment avisé que ce que nous mangions n'était vraisemblablement pas indifférent à ce que nous étions, à la forme de notre corps, de même il paraît salutaire et même urgent de nous demander ce que l'objet d'étude fait à la forme de l'esprit de l'enfant qui étudie. Est-il équivalent d'apprendre à lire à partir du support d'une notice de montage d'un meuble ou - pensons aux fillettes ! - d'une recette de cuisine ou encore d'un exemple de lettre de motivation, ou bien plutôt de préférence, grâce à un texte poétique emprunté à Prévert, Lewis Carroll ou Carlo Collodi ? Le critère décisif, en cette alternative, n'est certainement pas le niveau de langue, car personne ne parle et n'a jamais parlé comme Prévert, mais celui du statut de l'objet d'étude. Les cyniques ne s'y trompent pas qui préfèrent le premier choix au motif qu'il adapte l'enfant à une culture c'est-à-dire qu'il prédispose chacun à une fonction prédéterminée. Mais on peut justement penser que le deuxième choix, seulement, est éducatif parce qu'il conduit chaque élève par, précisément, la forme esthétique, à un recul critique vis-à-vis de « sa » propre langue et la culture n'est alors pas ce en quoi il faut s'intégrer mais ce par quoi on acquiert le pouvoir de se déprendre de ce que la vie nous a imposé. L'on ne forme pas le même homme dans les deux cas : selon la première option, l'individu est conformé passivement à la place que lui a assignée le hasard de sa naissance, selon la deuxième, la personne

Pourquoi l'Odysée plutôt que Zidane ?

« Lettres à un jeune poète »

Je marche pour aller quelque part tandis que je danse pour danser

est invitée à être autre chose qu'un individu membre docile de son milieu d'origine puisqu'elle est mise en rapport avec l'Humanité (la majuscule est capitale) que son milieu lui cache en tant qu'il n'est que particulier, aussi riche soit-il. Pareille mise en relation ne signifie-t-elle pas pour moi des possibilités inédites de ma langue, et, si l'on survole le vaste domaine artistique, de mon corps, de ma voix, de ma perception, de mon rapport aux autres ? La comparaison entre ces possibles et la vie personnelle n'est-elle pas la condition pour qu'une capacité de jugement commence à s'instituer ? Pouvoir juger sa vie n'est-ce pas cela qu'on appelle penser et hors de cette aptitude peut-il y avoir autonomie, esprit critique, si l'on veut reprendre les vertueux mots d'ordre et les bons sentiments dont on décore pieusement et gratuitement de nos jours la tâche du professeur ?

PENSER AVEC LES ARTS

Il y aurait outrepassage de notre part, en ce petit espace, à vouloir asséner une définition frontale de l'art, aussi nous abriterions-nous derrière l'autorité de Heidegger pour dire que les arts ce sont d'abord les œuvres : chorégraphiques, musicales, plastiques, cinématographiques, théâtrales, poétiques, littéraires, architecturales. Ces œuvres nous cultivent-elles ? Si l'on répond spontanément : « oui parce que des œuvres on peut parler » (ce que, dans les IUFM, on nomme doctement une compétence transversale !), on reste au niveau des conséquences possibles de l'œuvre sans savoir ce





qui, en elle, fait penser ni surtout de quel type de pensée il s'agit. Il faut donc soutenir que les œuvres non seulement ont du sens mais qu'elles font sens en ce qu'elles introduisent ceux qui les fréquentent dans une dimension différente de leur milieu quotidien. Cependant ce sens n'est pas conceptuel, il est nécessairement sensible puisqu'il mobilise les émotions, l'imagination et qu'il est accompagné d'une réjouissance de la faculté de recevoir le monde extérieur ; loin de constituer une faiblesse, ce trait nous semble désigner un levier pour l'école.

Le sens dans le travail artistique ? Le sens en général, comment ne pas abuser de ce mot ? Quelqu'un, éloigné de moi par une foule bruyante, agite les bras, fort de mon bon sens je ne me dis pas : « cette personne a un tic nerveux », mais je m'efforce de mettre en rapport ce mouvement corporel avec une intentionnalité (caractère distinctif de l'esprit selon Brentano), celle de m'interpeller alors que je ne peux l'entendre. Mais comment comprendre une intentionnalité qui, par définition, s'éloigne du quotidien et qui, c'est la nature d'une œuvre créatrice, ne peut avoir pour effet que celui de me décentrer, à tout le moins de me dépayser ? Les formes artistiques ont ceci de singulier — et, aux yeux de certains, d'insupportable — qu'elles déforment ; obéissant à des forces de déformation, elles privent manifestement les formes habituelles et communes de leur attache à une utilité immédiate. Ainsi, selon une formule que l'on prête à Paul Valéry, je marche pour aller quelque part tandis que je danse pour danser : le mouvement du corps dans la danse n'est plus ordonné par le but d'un déplacement et ne peut donc être compris par lui, il a sa propre valeur et c'est en le considérant attentivement, en l'éprouvant peut-être, que nous pourrions le saisir. On peut, comme le feront plus tard Sartre et Roland Barthes, étendre l'inspiration de Valéry à tous les arts et dire que dans la poésie par exemple on parle pour parler et non pour dire quelque chose. Les formes mises en œuvre par un art ne sont plus un simple moyen, comme ces pièces de



© Lieven Soete

monnaie qui s'usent en passant de main en main entre les gens de la tribu, ne valant que pour autre chose qu'elles-mêmes, des vivres ou des biens. La boîte de sauce tomate d'Andy Warhol ne se consomme pas, nous n'avons pas le droit de nous laver avec la douche de Tom Wesselmann, la guerre de Troie n'a pas eu lieu (du moins telle que nous la raconte Homère quatre siècles plus tard) ou encore, comme le disent les enfants, « au théâtre comme au cinéma ce n'est pas pour de vrai ! ». Voilà donc la forme libérée de sa fonction usuelle, voici la forme en manque. De la même façon que le jeu, par lequel le petit-fils de Freud fait alternativement disparaître (Fort) et réapparaître (Da) une bobine de fil, constitue la mère en tant qu'objet de désir et en tant que signifiant en son absence et grâce à cette absence, l'œuvre d'art rend le réel signifiant et désirable parce qu'elle creuse en lui un manque : n'ayant plus le monde disponible nous pouvons chercher et voir en lui ce que nous ne regardions pas. Contrairement aux mensonges de la télé-réalité, les œuvres d'art introduisent d'abord une absence dans le réel ; d'aucuns se plaignent de n'y rien comprendre, ils sont cependant sur la bonne voie, celle qui consiste à s'étonner du monde, à le voir pour lui-même, à pouvoir se réjouir de sa beauté qu'occultait son usage, à entrevoir ses possibles c'est-à-dire à

L'œuvre d'art rend le réel signifiant et désirable parce qu'elle creuse en lui un manque

penser puisque, comme le dit le peintre Paul Klee, « l'art ne reproduit pas le visible ; il rend visible ». **L'ÉCOLE CONÇUE COMME UN JARDIN DE CULTURE** Nous ne devons pas militer pour que, par concession, une place dans l'école soit octroyée aux arts car les œuvres sont fondatrices du sens humain, de cette signification qui distingue notre vie de la survie animale et que l'école a le devoir de transmettre. Le vœu de Denis Kambouchner que, de la maternelle au lycée, chaque classe devienne « un jardin de culture » permet, lorsqu'on le partage, de refuser la définition actuelle de l'école comme morne abri des apprentissages dépourvus de sens, afin de promouvoir le désir de penser. Osons penser que les arts ne sont pas une décoration floue et toujours discutable mais bel et bien le centre d'une culture qui fait la raison d'être de l'école !

La bonne voie : s'étonner du monde

1. Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000, p. 298.
2. C'est le grand mérite du livre de Yves Lorvellec, *Culture et éducation*, que de tenter de fonder cette question (L'Harmattan, 2002).
3. La magistrale démonstration de cet héritage éducatif est soutenue par Werner Jaeger, *Paideia*, 1933, Editions Gallimard, 1964, introduction.
4. Martin Heidegger, *L'origine de l'œuvre d'art*, in *Chemins qui ne mènent nulle part*, Editions Gallimard, 1962, p. 12.
5. L'idée est remarquablement développée dans *Degas Danse Dessin*, Editions Gallimard, 1938.
6. C'est par cette métaphore que Mallarmé oppose le reportage à la création poétique : *Crise de vers*, in *Œuvres complètes*, Editions Gallimard, 1945, p. 368.
7. Sigmund Freud, *Au-delà du principe de plaisir*, 1920, in *Essais de psychanalyse*, Editions Payot, 1981 ; « Ainsi le symbole se manifeste comme meurtre de la chose, et cette mort constitue dans le sujet l'éternisation de son désir. » Jacques Lacan, *Fonction et champ de la parole et du langage*, in *Écrits I*, Editions du Seuil, 1999, p. 317.
8. Paul Klee, *Credo du créateur*, 1920, in *Théorie de l'art moderne*, Editions Gonthier, 1980, p. 34.
9. *Op. cit.*, p. 298.

Le bras dans l'engrenage

→ par Thierry Astruc, rédacteur en chef de FDM

Cette rentrée 2010 a donc vu la mise en place des master enseignement. Les conditions de précipitation dans lesquels ils ont été créés expliquent en partie le chaos dans lequel tous les acteurs de la formation des enseignants, et au-delà les familles des élèves, sont plongés.

Pour faire le point, le SNESUP organise le 16 décembre prochain une journée bilan de ce début d'année. Nous y parlerons aussi bien master et étudiants, que conséquences sur les collègues et les IUFM.

Certains des problèmes soulevés devraient être résolus dans l'année (absence de conventions, problèmes d'inscription, absence de stages...). D'autres sont plus profonds et plus inquiétants. Je voudrais attirer ici l'attention sur un en particulier.

Les concours ont été placés à l'automne, et même fin septembre pour le concours PE. Tous les concep-

Enseigner jusqu'à 30 heures par semaine

teurs de master ont donc prévu quelques semaines de révision intensive avant ces concours, ce qui déséquilibre énormément la deuxième année.

Une conséquence est que les besoins en terme de service sont plus importants au mois de septembre. Et beaucoup de collègues, notamment dans les IUFM, ont donc à faire cours durant ces semaines. Leurs service s'est chargé énormément : il faut bien sauver ces formations, déjà menacées alors qu'elles n'ont pas encore ouvert.

C'est ainsi que l'on a vu certains collègues faire jusqu'à 30 heures de cours ces semaines-là.

Bien sûr les besoins immédiats et l'intérêt des étudiants justifiaient cette surcharge. Mais à long terme, cette situation pourrait accréditer l'idée que le maximum imposé par les textes de 15 heures par semaine est inutile.

À défaut de changer les équilibres des master et de



Engrenages de lessiveuse

modifier cet état de fait, nous risquons de créer un précédent durable et de nous retrouver le bras dans l'engrenage.

Pour la journée du 16 décembre, le SNESUP prendra en charge jusqu'à deux déplacements par université, soit un syndiqué bien au courant de la situation du premier degré, et un autre pour le second degré. Prendre contact pour cela avec les secrétaires de section.

Pour la journée du 16 décembre, remplissez ce questionnaire au plus tôt et renvoyez le à formations@snesup.fr ou par courrier au SNESUP, questionnaire FDE, 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris

Informations sur les flux étudiants et les inscriptions

Flux étudiants : _____

Master professeurs des écoles : Inscrits M1 Inscrits M2
Répartition selon les sites (par rapport à la capacité d'accueil ou aux flux attendus) :

Professeurs des lycées et collèges : Inscrits M1 Inscrits M2

Répartition selon les disciplines : _____

selon les universités : _____

Inscriptions des étudiants en cas d'inscription conjointe ? _____

Nombre de groupes dans chaque centre ou chaque université

Suppression de groupes _____

État de service des formateurs (sous-services, sur-services...) _____

Éventuellement recrutements (contractuels...) _____

Sites menacés : _____

Relations avec l'employeur (rectorat, ia)

Nombre de postes au concours PE : _____

Politique de stages pour les étudiants de Master (terrains offerts...) : _____

Intervention des formateurs de l'IUFM dans la formation

— des professeurs-stagiaires : _____

— des TI : _____

Missions des maîtres-formateurs : _____

Conventions entre rectorat et universités : _____

Moyens financiers et humains des formations :

Est-ce qu'il y a des conventions signées entre universités relativement aux moyens d'enseignement ? _____

Qui supporte le coût des formations ? _____

Est-ce l'université intégratrice qui finance les interventions des personnels IUFM dans les spécialités d'autres universités ? _____

Qui finance dans le cas d'interventions de personnels d'universités non intégratrices dans une formation IUFM ? _____

Comment se font les recrutements de nouveaux collègues (profils, laboratoires de rattachement...) ? _____

Mise en place des masters

Problèmes relatifs à la scolarité

Mise en place d'un régime salarié pour les étudiants de master ? _____

Existence de commissions type VAE/VES pour les candidats ayant bénéficié de l'autorisation de s'inscrire en M2 et qui n'auront pas le concours ? _____

Mise en place de modules de préparation au concours pour les M2 : modalités _____

Mode de prise en charge dans le master des étudiants non admissibles (stages...) : _____

Modes d'évaluation du master et problèmes liés à la formation

Part contrôle continu / contrôle terminal _____

Modes de compensation : entre UE pour un semestre / entre semestres _____

Coefficients (pondération d'ECTS) _____

Problèmes liés à l'évaluation _____

Organisation des enseignements :

Règles de répartition CM : TP _____

Rémunération CM : TP _____

Taille des groupes _____

Quel type de répartition des enseignements selon les statuts (enseignants-chercheurs, PRAG, maîtres-formateurs, temps partagés...) ? _____

Modes de prise en charge de la polyvalence dans la conception des UE : _____

Place des professionnels de terrain dans la formation : _____

Intégration des stages : _____

Tutorat, visites durant les stages : _____

Nature et place du travail d'études et de recherche (mémoire...), modes de rémunération : _____

Qui assure les missions de coordination et comment sont-elles rémunérées ? _____

Visibilité des services et des rémunérations pour l'année : _____

Autres problèmes, remarques

Aides étudiantes et Masters Enseignement

→ par Annabelle Janodet, responsable de relations presse de l'UNEF

La mise en place en septembre 2010 de la « réforme » de la formation des enseignants a vu disparaître les stagiaires, salariés pour les remplacer par des étudiants non payés. Annabelle Janodet fait ici le point sur les aides étudiantes.

La réforme de la formation des enseignants avait pour objectifs premiers la réalisation d'économies budgétaires en supprimant la rémunération de la 5ème année de formation et la remise en cause de la formation professionnelle et pédagogique par la suppression des IUFM. Sous couvert d'une revalorisation du métier d'enseignant et d'un allongement de la durée d'étude des futurs enseignants, le gouvernement fait des économies sur le dos des étudiants.

La réforme de la formation de l'enseignement a eu de lourdes conséquences sur les capacités financières des étudiants à accéder à cette formation. L'allongement de la formation des futurs enseignants d'un an avec le décalage du concours de bac+3 à bac+5 et la fin de la rémunération de la deuxième année de formation va à l'encontre de la nécessaire démocratisation de l'accès aux métiers de l'enseignement. Avec l'exigence d'un master et la fin de la rémunération liée au statut de fonctionnaire stagiaire, les étudiants issus des catégories sociales les moins favorisées risquent de se trouver écartés de ces métiers. Pourtant les IUFM jouaient un rôle important dans la démocratisation du métier d'enseignant. Alors qu'il y a 12 % d'étudiants de licence qui sont fils d'ouvriers et 29 % qui sont fils de cadres, à l'IUFM, 11,1 % d'étudiants sont enfants d'ouvrier et 25,4 % sont enfants de cadres. En revanche en master, la sélection sociale s'accroît. Seulement 6,7 % des étudiants sont enfants d'ouvriers et 36,9 % sont enfants de cadres.

Si des premiers dispositifs d'aides complémentaires sont déjà prévus, ils sont largement insuffisants. Ainsi, malgré les dispositifs proposés, entre 18 000 et 35 000 étudiants sur les 80 000 préparant les



Février 2009

concours n'auront droit à aucun soutien financier. Pour 15 000 à 25 000 étudiants, le seul soutien financier sera le stage gratifié, soit 3 000 euros par an, ce qui est insuffisant pour vivre et très en deçà de ce dont bénéficient les fonctionnaires stagiaires (1 310 euros net pendant 12 mois). Cette réforme se fait donc à la baisse pour les étudiants.

Afin de permettre à l'ensemble des étudiants d'accéder à une formation permettant de préparer les concours de l'enseignement les aides spécifiques aux masters « formation des enseignants » doivent être augmenté en nombre et en montant. De nouvelles réponses doivent également être apportées par la mise en place des dispositifs sociaux suivants :

1. CRÉATION D'ALLOCATIONS « FORMATION DES ENSEIGNANTS »

DE PRÉPARATION AU CONCOURS
Le décret n°8 91-586 du 24 juin 1991 prévoyait la création d'allocations d'année préparatoire à l'IUFM et d'allocation d'IUFM. Le décret n'a pas été abrogé mais, depuis la loi de finances 1998, ces allocations ont été supprimées faute de crédits. La création d'une allocation de ce type doit permettre à tous les étudiants préparant les concours

de percevoir un revenu. Pour cela cette allocation doit être universelle et concerner l'ensemble des étudiants des M2 « formation des enseignants » ayant été admissibles au concours. Son montant doit permettre de maintenir un niveau de rémunération équivalent à celui que connaissent les étudiants stagiaires actuellement, pour cela elle doit être de 1272 euros par mois sur 10 mois.

2. RÉMUNÉRATION DES STAGES D'OBSERVATION ET DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE EN M1

Des stages d'observation et de pratique accompagnée sont prévus au cours de l'année de M1. A l'heure actuelle la rémunération de ces stages n'est pas prévue, il est nécessaire qu'ils soient rémunérés à hauteur du SMIC horaire. Cela constituerait un dispositif social qui toucherait dès le M1 l'ensemble des étudiants.

Aujourd'hui la réforme est devenue un véritable casse tête pour les étudiants, notamment pour ceux issus des classes populaires qui peinent à trouver des solutions à l'augmentation de leurs frais d'étude. Au vue des difficultés de cette rentrée qui se multiplient quant à la mise en place de la réforme, le dossier est encore loin d'être classé.

Une réforme faite au détriment des étudiants



© Miss Ningyou

Les EPSiliades : un événement syndical et professionnel

→ par Claire Pontais, secrétaire nationale du SNEP

Le SNEP-FSU organise en novembre 2010 un rassemblement inédit des enseignants d'EPS et des acteurs du sport et l'école. Le SNESUP s'associe à cette initiative. Questions à Claire Pontais.

LES EPSILIADES APPARAISSENT COMME UNE GRANDE MANIFESTATION PROFESSIONNELLE REVENDICATIVE D'UN NOUVEAU GENRE, EST-CE LE CAS ?

Oui ! on peut dire cela ! 2000 personnes sont attendues. Ce sera à la fois un colloque, des rencontres avec les partenaires de l'école, du monde du sport, des élus politiques et des médias, des pratiques sportives et artistiques, et... une fête parce que les difficultés actuelles ne doivent pas nous empêcher de perpétuer une culture commune : la convivialité, la fête !

Ces EPSiliades seront l'occasion de faire se rencontrer les acteurs du système éducatif et les acteurs du sport, pour un développement de l'EPS et du sport scolaire, pour un autre sport que celui porté par la marchandisation ou instrumentalisé par les grands médias ou le politique.

L'initiative est soutenue par l'UNESCO et de nombreux partenaires : SNESUP, FCPE, USEP, ANCP, GFEN, FNOMS, la revue EPS, les organisations étudiantes, lycéennes.

L'EPS EST-ELLE VRAIMENT MENACÉE ? LE MINISTRE COMMUNIQUE POURTANT BEAUCOUP SUR LE SPORT !

Avec des recrutements d'enseignants d'EPS limités au remplacement d'un départ en retraite sur 3, le gouvernement porte atteinte à la possibilité d'assurer cet enseignement dans de bonnes conditions.

Avec l'opération « cours le matin, sport l'après midi », il tente de faire croire qu'il s'intéresse à l'EPS et au sport scolaire, alors que son souhait est de remplacer les enseignants par des animateurs. Le sport scolaire est toujours en ligne de mire, tandis que le sport pour tous, en tant que service public, est totalement abandonné par l'Etat.

Les enseignants d'EPS, comme les autres, mais souvent plus que les autres, prennent de plein fouet les doutes sur la fonction de l'école, ballottés entre la simple exigence d'activité physique pour lutter contre la sédentarité et la mise en œuvre d'une véritable entrée dans une culture sportive et artistique certes complexe, mais indispensable au développement de l'individu. Le SNEP estime que cette « entrée en culture » est seule à même de faire pleinement participer l'EPS

à la démocratisation du système éducatif et à la réussite de tous.

Ce rassemblement de la profession et des organisations porteuses de cette exigence est nécessaire et attendue par de nombreux acteurs. Il s'agira de confronter les points de vue, sereinement, de s'ouvrir à des expériences nouvelles et d'envisager l'avenir en sortant des sentiers balisés et convenus.

QUEL EST LE PROGRAMME ?

Trois jours, 6 thèmes déclinés chacun en 5 tables rondes. Un sur les contenus de l'EPS : quelle culture sportive et artistique pour tous-tes ? Un sur le sport : celui-ci est-il un patrimoine de l'humanité ou un produit de consommation ? Les relations entre EPS et sport qui sont pour la profession à la fois riches et conflictuels. Nous nous interrogerons sur le rapport entre école et culture. Un thème est entièrement consacré aux médias, avec des journalistes invités qui ont pris une importance considérable.

QUELLE SERA LA PLACE DE LA FORMATION ET LA RECHERCHE ?

Enseigner est un métier de conception, un effort sans précédent doit être fait sur la formation et la recherche pour mieux penser l'enseignement et l'EPS. Après deux ans de lutte contre la réforme de la mastérisation, nous devons faire un état des lieux mais surtout débattre des propositions alternatives avec la CPU, la C3DSTAPS, le SNESup, les étudiants. L'enjeu est de mieux articuler connaissances scientifiques et professionnelles tout au long du cursus. Pour nous, les contenus du Capéps sont déterminants. Tout comme l'entrée dans la métier et la

formation de formateurs. Avec le SNUipp et la CDIUFM, nous aurons le débat sur la formation des PE.

L'avenir des STAPS, discipline universitaire pluridisciplinaire, sera interrogée. Entre santé, technologie et sciences humaines : quelle spécificité des STAPS ? quelle compatibilité entre les différentes filières ? quelle relation sciences-APS ? quelle pré-professionnalisation ?

De même, pour la recherche en STAPS : quelle est sa spécificité ? Que produit-elle ? Comment faire pour que les recherches en EPS ne soient pas exclues des STAPS ? Quel rôle des revues professionnelles ? La C3DSTAPS, les associations de recherches (ARIS, AFRAPS), la revue EPS sont invités à en débattre. Par ailleurs,

une table ronde portera sur les compétences professionnelles pour les métiers de l'intervention dans le champ du sport éducatif.

Les étudiants sont également invités aux EPSiliades. Ceux qui préparent le capéps auront une préparation à l'épreuve d'histoire inédite puisqu'ils pourront rencontrer les acteurs qui ont bâti les fondations de l'EPS moderne. Une rencontre intergénérationnelle et un travail d'histoire vivant !



Inscrivez-vous sur www.epsiliades.net - Pour le SNESUP : contacter Anne Roger, rogerypascual@wanadoo.fr

Mobilisation en Polynésie

→ par Dominique Comelli

En pleine préparation de quadriennal, l'université de Polynésie française est en train de prendre un certain nombre de décisions lourdes de conséquences. La lutte s'organise sur place.

L'intégration de l'IUFM à l'université de Polynésie fut longue et laborieuse mais les évolutions ultérieures très rapides.

— Premier acte du feuilleton : l'éviction des préparations du CAPES de l'enceinte de l'IUFM confinée à n'être plus qu'une super EN préparant (toujours au niveau licence) les PE de Polynésie française (concours spécifique avec une épreuve de langue polynésienne importante et statut spécifique). Fin d'un bel outil permettant la rencontre entre des enseignants et futurs enseignants appelés à se rencontrer professionnellement... et désarroi des préparateurs au Capes déjà englués dans un master officiellement appelé Culture et Société Polynésienne mais dont le titre ne correspond en rien au contenu !

— Deuxième acte : la préparation du futur quadriennal engagée depuis plusieurs mois. Coup de théâtre en septembre, les enseignants apprennent presque par hasard que le futur quadriennal supprime toutes les préparations au CAPES + toute la filière anglais (parce qu'il n'y a plus de postes d'anglais libres sur le territoire) + réorganisation autoritaire des filières simples. Nulle concertation, nulle information des enseignants et étudiants et nulle prise en compte des réflexions et débats engagés. Les moyens apportés par l'intégration de l'IUFM sont de fait kidnappés au service d'autres filières et en particulier d'un master de recherche (toujours celui sur la Société et la Culture Polynésienne qui jusque-là n'avait jamais ouvert faute d'inscrits). Pluridisciplinaire incohérent (c'est une accumulation de cours) avec des oublis énormes (pas vraiment de géographie alors que la géographie de l'Océanie est porteuse de travaux remarquables par exemple) et ne permettant aucune insertion professionnelle puisque le parcours métier de l'enseignement a été supprimé d'un trait de plume. Réponse de la prési-

Master de Recherche incohérent et ne permettant aucune insertion professionnelle

dente : Avec ce master de recherche, les étudiants pourront ensuite passer n'importe quel CAPES ! (il est vrai que sur le papier on pouvait aussi passer un CAPES de maths avec une licence de lettres. L'obtenir est une autre affaire...)

Simultanément l'UPF se tourne vers les DU (diplômes dont on sait qu'ils offrent peu de reconversion de passerelles et de prise en compte dans le monde du travail et la fonction publique) pour offrir un sous-diplôme aux nombreux étudiants en échec.

On voit ainsi les conséquences de la loi LRU quand elle donne tout pouvoir à des autocrates. On voit aussi les conséquences de la « masterisation » à la Péresse qui a opposé

Conséquences de la LRU quand elle donne le pouvoir aux autocrates

universitaires soucieux légitimement de défendre leurs filières recherches et enseignants soucieux de préparer aux concours d'enseignement.

Devant ces coups de force et le refus de toute négociation réelle puisque le quadriennal devait passer le 12 octobre sans aucun débat devant un CA monocolore, étudiants et enseignants réunis en AG ont informé la presse rencontré le haut-commissaire et décidé d'une grève vendredi 8 octobre pour commencer.

Il y a au moins un point positif : l'apprentissage de la démocratie républicaine dans des territoires longtemps gouvernés par des quasi-monarques. Les futures élites polynésiennes vont enfin faire l'expérience de la lutte !



ENVIE DE LIRE

Genre et éducation

B. Bodinier ; M. Gest ; M.-F. Lemonnier-Delpy ; P. Pasteur (éd.)

Ce livre réunit les contributions présentées lors d'un colloque organisé par l'université de Rouen et l'IUFM de l'académie de Rouen les 9 et 10 mars 2006, colloque intitulé : Genre et éducation : former, se former, être formée au féminin.

L'approche est interdisciplinaire (histoire, sociologie, littérature...) et porte sur la longue durée (de la renaissance aux temps modernes). Un regard est aussi porté sur les pays francophones, notamment africains.

Cet ouvrage est difficile à résumer car les contributions sont diverses ; elles vont d'études individuelles à des

réflexions plus générales notamment sur le programme d'éducation des femmes à travers les âges.

Il permet aussi de réfléchir à des problématiques souvent trop vues de manière dogmatique : le rôle de l'Église et des congrégations dans l'éducation des filles (la querelle Dupanloup-Duruy) ; le rôle émancipateur (à son époque) de l'enseignement ménager...

Donc un livre pour apprendre, penser et réfléchir.

Paul Stolze

• Publication des Universités de Rouen et du Havre ; 2009.



VIE PROFESSIONNELLE ET ASSURANCE

Ne soyez plus seul face aux risques du métier...



3 questions à Corine Perrin,
enseignante en collège, 32 ans

Lorsqu'on est un agent du service public, les risques du métier sont une réalité bien tangible. C'est pourquoi la GMF a conçu VIE PRO, un contrat qui vous accompagne tout au long de votre mission.

Pourquoi avoir souscrit le contrat VIE PRO de la GMF ?

Un accident en milieu scolaire, c'est vite arrivé ! Un élève peut chuter dans l'escalier, avoir un accident dans la cour de l'école ou lors d'une sortie de classe... Avec le contrat VIE PRO, je bénéficie d'un véritable accompagnement. Je peux ainsi mieux faire

face aux conséquences d'un accident grave touchant l'un de mes élèves.

Quels sont les avantages du contrat VIE PRO à vos yeux ?

C'est d'abord son prix ! Pour 25 euros par an, je suis couverte pour la plupart des risques du métier. Je profite en

VIE PRO

Des avantages pour tous les agents des services publics

Le contrat VIE PRO s'adresse à tous les agents des services publics (enseignants, agents territoriaux, agents de La Poste, de la SNCF, sapeurs-pompiers...). Il offre une protection face aux risques professionnels (agression, responsabilité civile personnelle, accidents du travail...), complétée par les garanties suivantes :

- une assistance psychologique en cas de traumatisme suite à une agression, un accident du travail ou une procédure pénale
- une garantie secours agression : indemnisation des effets personnels, frais de reconstitution des papiers, des serrures...
- un coup de pouce supplémentaire : en cas d'arrêt de travail de plus de 90 jours suite à une maladie ou accident professionnel, la GMF vous verse un capital de 3 000 euros. En cas de licenciement ou de mise à la retraite d'office, vous percevez 3 000 euros supplémentaires pour vous aider à franchir ce cap.

ou pour engager un recours si je suis victime d'une agression, par exemple.

Avez-vous déjà fait jouer votre contrat ?

Pas encore, mais je sais que je dispose, en cas de besoin, d'un service d'information juridique par téléphone. J'ai été séduite par le caractère immédiat de l'intervention en matière pénale. En effet, grâce au numéro d'urgence accessible 24 h/24, 7 j/7, je peux accéder à un avocat sans délai. C'est une sécurité supplémentaire, en plus de la protection statutaire à laquelle j'ai droit par ailleurs. Car on ne sait jamais ce qui peut arriver...

**VIE PRO :
25€ par an**

particulier d'une protection juridique professionnelle étendue qui intervient au plan juridique et financier, ainsi que d'une assistance psychologique pour moi et mes proches. Cela me paraît indispensable en cas de poursuite devant un tribunal,



Pour en savoir plus sur ce contrat GMF :
appelez le 0 820 801 061 (0,12€ TTC/mn) ou connectez-vous sur www.gmf.fr