

# Animation pédagogique "Laïcité, valeurs de la République, Enseignement Moral et Civique"

30 mars 2016 - Marc DEGIOANNI – CPC DIGNE

**Plan de l'animation :** ce temps en présentiel fait suite à l'engagement des participants qui ont soit suivi le parcours Magistère Laïcité, soit opté pour l'étude des programmes et documents d'application d'EMC. Certains ont d'ailleurs peut-être cumulé les deux.

## 14 h PARTIE I – LAICITE, SOCIETE, EDUCATION

- 1 – Retour sur l'histoire de la laïcité, 3 fait saillants et un document de référence
- 2 – La laïcité aujourd'hui : résurgence, sociologie et contexte éducatif
- 3 – Rapprocher les familles des valeurs de l'école et de la République.

### Premier temps de débat : quels sont les leviers d'une école accueillante, bienveillante, démocratique ?

Quelques illustrations pratiques : faire partager les valeurs de l'école.

- Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires ?
- Le rapport que les familles entretiennent avec l'école peut-il évoluer ?
- Les devoirs à la maison : une autre source possible d'incompréhension
- Le redoublement du CP

## 15 h 30 PARTIE II – PROGRAMMES EMC et DOCUMENTS D'APPLICATION

- 1 – Les programmes d'enseignement moral et civique : organisation, finalités

### Temps de relecture d'un ou deux des 8 tableaux

#### Second temps de débat : l'EMC, objet d'apprentissage ?

- 2 – Un exemple concret : filles et garçons, lutter contre les discriminations ?
- 3 – Les documents d'application : présentation générale

### Temps de travail sur les documents : échange possibles en petits groupes, selon choix opérés, sur les docs d'application

## 16 h PARTIE III – Un exemple concret : deux actions portées par l'USEP

[Moment animé par Kevin Pruvot, délégué USEP 04]

- 1- Le livret citoyen
- 2 – Le week-end citoyen

### Objectifs de l'animation :

- Ĥ *suite au travail fait à distance, éclaircir les éventuels points qui ont pu susciter des interrogations et synthétiser les divers documents étudiés. Une culture aussi partagée que possible dans ces domaines est un gage de cohérence de notre école.*
- Ĥ *apporter quelques pistes pour l'action pédagogique : comment traduire en actes pédagogiques les pistes ouvertes, focus sur les discriminations et sur les conditions de la mise en place d'une école plus inclusive qui cherche donc à faire partager, rendre désirables les valeurs qu'elle promeut.*
- Ĥ *fournir un corpus de documents utiles sous une forme structurée, car dans ce domaine le foisonnement des propositions peut être un obstacle.*
- Ĥ *enfin, à titre d'illustration de ce qui peut être proposé, l'USEP a été invitée en fin d'animation et présentera rapidement le livret "le débat associatif, un outil au service du vivre ensemble" et le "week-end citoyen" : rappelons ici, pour les collègues débutant dans le métier, que l'USEP, membre de la Ligue de l'Enseignement, est le partenaire officiel de l'Éducation nationale en matière d'éducation physique.*

## PARTIE I – LAICITE, SOCIETE, EDUCATION

14h10

### 1 – Retour sur l'histoire de la laïcité [document 1 fourni – résumé complet]

Je m'appuie ici sur les travaux de Jean Baubérot, un des meilleurs spécialistes français de la question. Trois points saillants ont attiré mon attention :

- la notion de **seuils de laïcisation**. Cela signifie que tout au long de la période considérée (fin XVIIIème à nos jours) les avancées en matière de laïcisation ont toujours bénéficié d'un effet de cliquet : aucun pouvoir, même les plus hostiles aux idées laïques (sous Charles X par exemple) ne remet en cause les progrès précédents, y compris lorsqu'un changement de régime ou une alternance politique porte aux responsabilités des forces qui clamaient jusque-là leur opposition formelle à l'avancée en cause.
- le caractère bien plus équilibré que l'image qu'on en a généralement de la loi Debré qui pour l'essentiel reste en vigueur aujourd'hui. Cette loi est communément vilipendée par les tenants de l'école publique ("argent public, école publique / école privée, argent privé") mais elle a tout aussi mal été reçue par les cercles catholiques. En effet, certes avec le gain d'une contribution financière considérable, deux obligations s'imposent depuis aux écoles privées sous contrat : accepter tous les élèves sans aucune considération ethnique ou de pratique religieuse – ce qui fait donc du catéchisme une matière facultative – et suivre les programmes nationaux officiels, ceux de l'école publique donc, ce qui n'allait pas

de soi et ne va pas toujours de soi ! En outre, la règle des 5 ans qu'elle contient (aucune subvention lors des 5 premières années de fonctionnement) limite très fortement la création de nouveaux établissements, qui, dans le contexte d'aujourd'hui, ne seraient pas nécessairement catholiques mais pourraient aussi procéder de logiques commerciales ou confessionnelles musulmanes, juives, évangélistes, sectaires (...).

- d'une façon plus large le fait que les avancées ont toujours été des compromis, les thèses les plus audacieuses étant abandonnées de façon à conserver l'essentiel – de ce point de vue la loi de séparation de 1905 fournit un exemple significatif (Briand vs Combes) et l'échec de 1984 en fournit le contrepoint : c'est une surenchère "laïcarde" qui torpille le compromis presque trouvé par le ministre Savary autour du "grand service public unifié d'éducation".

## 2 – La laïcité aujourd'hui : évolution, sociologie et contexte éducatif

Afin de proposer matière à réflexion, voici quelques évolutions récentes voire paradoxes apparents.

- **L'universalité de la valeur laïque.** Fortement combattue par les milieux royalistes mais aussi républicains conservateurs, la laïcité fait aujourd'hui l'unanimité. Ni certaines tendances politiques traditionnellement hostiles ni même les représentants religieux n'ont autre chose à proposer. On est bien loin de la rupture des relations diplomatiques entre le Vatican et la France d'il y a 100 ans. La valeur laïque s'est donc, en quelque sorte, soudée à la nation, elle en est l'un des piliers, au point que certains proposent de la joindre à la devise de la République. Pour mémoire, elle fait partie des 4 fondements des constitutions de 1946 et 1958 : article 1, "*la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale*".
- **le retour au premier plan du concept de laïcité de façon concomitante à la montée des particularismes**, du communautarisme, du fondamentalisme voire de la radicalisation de certains individus. Schématiquement, une perte de sens liée à la faillite des idéologies du XX<sup>ème</sup> siècle s'est installée : ont décliné la religion bien sûr, le communisme également mais aussi et peut-être surtout une forme de capitalisme assurant un progrès social à tous, sur le modèle de *l'American way of life* comme de la France des 30 glorieuses. Une époque où se combinaient quasi plein-emploi et assurance pour la génération suivante de vivre mieux que celle d'avant. La contestation post-soixante-huitarde voit se développer des formes de recherche d'identité qui cherchent à dépasser l'unique objectif de consommation croissante. La première candidature écologiste date de 1974, on assiste à un renouveau des langues régionales, les grands projets d'aménagement sont de moins en moins acceptés, le local prend le pas sur le national, les idéologies xénophobes prospèrent, l'idéal européen à la sauce libérale s'enlise... L'époque est aussi celle de la montée des inégalités et du chômage de masse ; Joseph Stiglitz, prix Nobel d'économie, montre bien dans ses travaux l'effet déstructurant socialement de ce décrochage entre capital et travail. Par ailleurs, on entend dès la fin du siècle précédent parler dans les médias de *communautés* dans notre pays qui pourtant ne les reconnaît pas, même si les accords Lang-Cloupet ou la création du CFCM, par exemple, montrent que la République ne néglige pas ses interlocuteurs religieux. Dans le double contexte d'une jeunesse en grande difficulté (ou qui pour une fraction s'en sort par des expédients illégaux) mais aussi d'une stigmatisation croissante réelle ou ressentie, on assiste depuis deux ou trois décennies à un retour du religieux, *y compris* dans la population originaire d'Afrique et qui pourtant s'en était très largement affranchie. Le sentiment d'exclusion sociale et la réalité d'inégalités croissantes renforcent cette quête identitaire. C'est ici que ressurgit *en contrepoint* l'impératif laïque, porté par divers courants et aux contours pas toujours stables : quoi de commun entre la laïcité "anti-musulmane" de l'extrême-droite, la laïcité "intransigeante" d'une certaine gauche et la laïcité plus "ouverte" d'une autre partie de la gauche et du centre ? Pas grand-chose en réalité, si ce n'est, et ce n'est pas négligeable, l'idée première de laisser dans la sphère privée ce qui relève de la croyance.
- **une laïcité de plus en plus large.** L'idéal laïque ne cesse de s'étendre : cantonné initialement aux seules questions liées aux croyances, le concept recouvre aujourd'hui les questions liées aux discriminations et déborde de fait sur celles liées aux inégalités. Ce faisant, des causes telles que l'égalité des chances, le féminisme, le racisme, voire l'environnement ou la santé (...) entretiennent des liens de plus en plus étroits avec la laïcité. Rappelons ici que les "laïcards" français ont été, au moins jusqu'au cataclysme de 1940, les plus farouches opposants au droit de vote des femmes, vraiment trop suspects de conservatisme...
- **le lien entre laïcité et école.** Si *laïque* est l'un des quatre attributs de la République, c'est aussi un des quatre caractères de l'école (publique, gratuite, laïque, instruction obligatoire). C'est le seul terme que les deux institutions partagent. L'école est fille de la République, mais la République se délitérait sans une école fortement reconnue par l'ensemble du corps social. Nous n'avons donc guère d'alternative : soit nous cherchons à rapprocher les familles des valeurs de l'école et partant de celles de la République, soit nous scions la branche sur laquelle nous sommes assis, tant en tant que citoyen qu'en tant qu'éducateur.

## 3 – Rapprocher les familles des valeurs de l'école et de la république : pas de discours, des attitudes et des actes.

Le discours médiatique, dès qu'il est question de rapport entre école, élèves, familles et laïcité se focalise sur les sujets de conflit : des tenues vestimentaires aux menus des cantines, du refus de recevoir certains enseignements aux absences liées à des pratiques religieuses, ces attitudes n'épargnent pas l'école primaire mais c'est essentiellement dans le second degré que les oppositions s'exacerbent. Or, s'il est incontestable que ces crispations vont croissant, mues par de forts déterminismes sociaux, il pourrait être judicieux de s'intéresser aux raisons purement éducatives qui favorisent la prise de distance entre familles et école. Car une fois le lien de confiance distendu, il sera plus fréquent et plus naturel de glisser de l'incompréhension à l'irritation, puis de l'irritation à l'hostilité, voire, plus tard, à des risques de radicalisation. Bien sûr une causalité aussi directe relève de la caricature mais elle garde un fond de réalité qui nous ramène sur le terrain de la prévention. Il ne s'agit pas forcément de prévenir les dérives mais la possibilité de dérives futures. Sur ce terrain, on pense immédiatement aux inégalités

entretenues par notre système qui, malgré les louables efforts faits par exemple pour l'éducation dite prioritaire, continue de donner plus à ceux qui ont plus. Je ne détaillerai pas ici les mécanismes extrêmement vivaces qui entretiennent cette situation (des classes préparatoires à la sectorisation) car pour l'essentiel ils ne sont pas dans notre champ professionnel.

Pour nous, enseignants de *l'école pour tous*, s'agit, pour l'essentiel, de tendre vers une école suffisamment accueillante, suffisamment bienveillante, suffisamment inclusive et aussi et peut être surtout une école qui s'approche le plus possible de l'idéal d'égalité des chances. Ce dernier point est fondamental : lorsque les usagers, y compris ceux qui semblent les plus éloignés de la culture scolaire, ont le sentiment que l'école n'est pas équitable, alors les valeurs que nous partageons et que nous promovons deviennent peu à peu étrangères. En cela, l'école française a sans doute quelque progrès à faire, mais si les évolutions structurelles ne peuvent être que lentes, l'essentiel réside sans doute dans ce que nous tous, enseignants de base, faisons au quotidien avec nos élèves.

*[ici temps – limité, car le sujet est vaste et pourrait à lui seul remplir le temps de l'animation – de réflexion : quels sont les leviers d'une école accueillante, bienveillante, démocratique ?]* **14h30**

Je vous propose ci-après quelques pistes séchantes à notre problématique. Elles sont, pour la plupart, adossées à des travaux de recherche que leurs auteurs n'inscrivaient pas nécessairement dans notre champ de questionnement mais qui peuvent nous fournir des éléments de réflexion utiles quant à notre action d'enseignants. La question de *l'égalité réelle* y prendra une large place.

### ► 3a Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires ? **14h50**

**L. Bonnery & al. "Les supports pédagogiques et les inégalités scolaires : études sociologiques" (La dispute, 2015)**

Les auteurs se demandent en quoi les supports pédagogiques, les différents matériels pour apprendre peuvent contribuer à accroître les inégalités scolaires. Ils ne veulent ni nier le poids des inégalités sociales, ni en rester aux fatalités du "handicap socioculturel" et souhaitent regarder de près ce qui se passe réellement dans les classes.

Les changements dans les supports pédagogiques contribueraient à la hausse des inégalités scolaires du fait de leur exigence d'un rapport à la culture écrite de haut niveau, qui renforce des logiques de raisonnement propres à des formes bien spécifiques et réflexives. En d'autres termes, les supports sont de plus en plus complexes et présupposent des compétences implicites de l'enfant qui ne sont que pas ou peu enseignées.

Les anciens manuels présentaient des savoirs, de façon linéaire, à mémoriser et à restituer, présentés de manière simplifiée, avec des liens explicites entre les documents et les textes. L'enfant était supposé d'abord apprendre, puis développer des compétences par la répétition et l'imitation des démarches.

Les manuels récents, plus ambitieux, sont constitués d'éléments hétérogènes à relier: les leçons sont annoncées par une question, le savoir n'est pas *exposé*. Lorsque les savoirs sont éclatés et les savoirs culturels sont traités comme évidents, il existe un risque de surcharge cognitive, de "perte" de certains élèves qui peuvent confondre ce qui est "à faire", ce qui est "à comprendre" ou "à apprendre". Les textes de savoirs ne représentent souvent que 5 à 25 % du volume du manuel.

Je vous propose pour illustrer ce propos deux exemples de manuels déjà fort anciens et aujourd'hui inusités, mais symptomatiques de l'évolution décrite par les auteurs. (cf. diapo).

C'est souvent lors des évaluations que les élèves les plus faibles sont confrontés au saut cognitif à réaliser... et n'y parviennent pas. Pour certains, un marché de dupes peut s'installer : j'ai travaillé (j'ai appris au plus près du contenu) et je suis mal noté (je n'ai pas fait les liens, je n'ai pas transféré, je n'ai pas compris la méthode...). Nous voilà ramené sur le terrain de l'apprentissage par compétences, mais ces compétences doivent être explicites, portées à la connaissance de tous, faire l'objet, en classe, du travail nécessaire pour compenser les handicaps sociaux-culturels.

Sur cette même question, on peut aussi citer la récente parution de Garcia et Olier sur l'apprentissage de lecture au CP ; depuis, les programmes 2016 sont parus et apportent les réponses pédagogiques attendues.

### ► 3b Le rapport que les familles entretiennent avec l'école peut-il évoluer ?

**JP Pourtois, H Desmet, études du CERIS (Belgique) in Ecole et Résilience (dir. : B Cyrulnik, O. Jacob, 2007)**

Cette étude a pour originalité sa très longue durée, puisqu'elle s'est étendue sur deux générations de parents et enfants, les enfants d'hier ayant été intégrés dans la seconde phase, en tant que parents cette fois-ci.

Les auteurs proposent une caractérisation des familles, les rangeant au sein de 5 catégories en fonction du type de relation qu'elles entretiennent avec l'école. On ne va pas ici détailler les attributs et déterminants de chaque groupe, ni discuter du bien-fondé de la démarche, mais seulement aborder le plan d'ensemble. Les auteurs, en effet, hiérarchisent, en fonction de caractéristiques sociales et comportementales et de *projets de vie* ces 5 catégories, de la plus éloignée des valeurs scolaires (valorisation des savoirs, curiosité, effort, gratuité, coopération...) à la plus proche.

Ce qui est intéressant pour nous, c'est la reprise de la même étude à la génération suivante. Ce n'est pas une grande surprise : les enfants ayant vécu dans des familles de type 1 (les plus éloignés) sont devenus des parents très majoritairement de type 1 ou 2. Franchir une deuxième marche de cette sorte d'escalier en une génération seulement relève de l'exception. L'intégration de valeurs proches de celles attendues par l'école ne peut se faire que lentement. Plus on "avance" dans ces 5 catégories, plus la réussite scolaire augmente (et plus aussi la diversité interne à chaque catégorie est importante).

Dès lors les auteurs s'interrogent sur les moyens de rapprocher familles et école. Ils considèrent que la représentation que les parents se font du rôle de l'école est fondamentale. Ils conseillent d'abord de reconnaître, duquel des 3 premiers types de fonctionnement leur famille peut-elle être rapprochée. Projet de vie centré sur la cellule familiale (type1), sur l'insertion professionnelle (type2), sur la perpétuation de l'entreprise familiale (type 3) ?

#### **Leurs propositions pour les familles de type 1 :**

> Réduire la distance relationnelle (provoquer des occasions de rencontres "sans enjeu", afin de mieux se connaître, se comprendre, s'accepter, préciser nos façons de travailler...)

> Dès le CP, établir des modalités extrêmement claires, répétitives, faciles à vérifier pour le travail personnel (par exemple une phrase d'autodictée chaque jour vaut beaucoup mieux qu'un travail varié).

> Axer la communication sur les réussites de l'enfant mais aussi de l'école en termes de parcours culturellement acceptables (c'est-à-dire proches).

**Leurs propositions pour les familles de type 2** : les principes ci-dessus restent valables, mais la valorisation des trajectoires possibles est un moteur existant et notre communication gagne à insister sur l'utilité de la lecture comme facteur de réussite, y compris dans les filières techniques.

**Leurs propositions pour les familles de type 3** : plus rarement en grande difficulté à l'école primaire, l'enfant vivant dans ce milieu doit toutefois affronter le décalage entre les "vrais savoirs" (en tous cas prétendus tels par les parents) et ceux de l'école ; accéder au type 4 signifierait entériner l'universalité des savoirs scolaires ; c'est là le terrain sur lequel nous pouvons agir.

### ► 3c Les devoirs à la maison : une autre source possible d'incompréhension

*Séverine Kakpo, Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires. PUF, 2012*

Séverine Kakpo s'intéresse aux modalités de la mobilisation des familles, et donc aux malentendus provenant d'une véritable désorientation face aux supposés nouveaux codes scolaires. Les parents de ces familles ont connu une école qui avait d'autres attentes que celle d'aujourd'hui. Par exemple leur école insistait beaucoup plus sur la capacité de mémorisation et de restitution des connaissances qu'aujourd'hui, alors que celle d'aujourd'hui valorise la capacité à construire des connaissances. Ces changements dans les attentes scolaires produisent une incompréhension, une désorientation des parents face au fonctionnement actuel de l'école. Cette désorientation produit des interprétations très négatives de l'évolution de l'école et des logiques de « résistance pédagogique », par exemple à travers la recherche de refuge dans l'enseignement privé ou d'une pédagogie parallèle avec de "bonnes vieilles méthodes" (Boscher...). Le fossé entre l'école et ces familles ne peut dès lors que se creuser, chacun persuadé de sa bonne foi et de ses intentions louables. Cette désorientation conduit à des pratiques parentales qui renforcent les malentendus pédagogiques dont sont victimes les enfants en difficulté scolaire, au sujet, notamment, de l'apprentissage de la lecture.

#### **Développement et illustration en CP :**

Dans beaucoup de classes de CP, les devoirs donnés consistent à demander de relire, afin de "savoir lire" le passage étudié le même jour en classe. Cette pratique donne un sentiment d'efficacité qu'il convient d'interroger.

→ Chez des lecteurs en train d'automatiser l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques, la lecture répétée du même extrait peut en effet renforcer cet apprentissage par exposition répétée, sans doute pas beaucoup plus mal que d'autres méthodes (notamment celles qui font appel à une part d'écriture), à condition que l'enfant soit attentif et soit suffisamment sollicité.

→ Mais chez les plus faibles lecteurs souvent issus des catégories les plus défavorisées, l'objectif compris par les familles (savoir lire le texte) est très fréquemment dégradé (savoir dire le texte, en faisant plus appel à la mémoire qu'à la construction de capacités d'identification des mots). Aucun apprentissage n'a lieu (à vérifier par exemple si on ajoute ou enlève quelques mots dans le texte initial ou si on enlève les espaces entre les mots...) et la distance entre ces enfants et le reste de la classe s'accroît.

→ D'autres pratiques, par exemple autour de la mémorisation explicite de la graphie d'un petit nombre de mots, sont à la fois plus efficaces sur le plan des apprentissages et moins discriminantes.

Sans aller plus loin dans l'analyse, qui serait évidemment beaucoup plus complexe que ce raccourci grossier, on peut avancer que si on voulait dès le CP accroître les inégalités et provoquer des sentiments négatifs vis-à-vis de l'école, on n'agirait sans doute pas autrement.

On le voit, les observations de S. Kakpo sur l'attitude des familles se cumulent avec des considérations de type cognitif. Cet exemple pris en CP n'est évidemment pas isolé.

### ► 3d Le redoublement au CP - L'évaluation

Voilà bien un sujet sensible. La loi de 89 devait mettre un terme à cette pratique hautement discriminante. Hélas, il ne suffit pas de décréter ; il faut que sur le terrain, ceux qui sont chargés de la mis en œuvre disposent des moyens pour ne pas être réduits à cette extrémité. Ces moyens sont connus ; citons en particulier la formation des enseignants aux méthodes employées avec succès dans certains écoles de l'enseignement prioritaire (et ici on peut mettre en avant par exemple [le travail d'A. Ouzoulias](#)). A contrario, la conception de certains manuels qui vise avant tout à rendre indispensable l'achat des fichiers consommables ne nous aide pas. En cycle 2, pour employer une formule caricaturale mais parlante, **c'est en écrivant qu'on apprend à lire** (alors qu'en cycle 3 c'est en lisant qu'on apprend à écrire). Dans les écoles ou la production, incluant l'encodage, est une priorité, la question du redoublement devient nettement moins sensible : c'est ce que prennent enfin en compte les nouveaux programmes, enfin car le consensus est déjà ancien (Paris, 2003 par exemple).

Sortons un instant de la technique pure et revenons sur le terrain de la trajectoire de l'élève. Un enfant, surtout issu des catégories 1 et 2 de Pourtois (cf. ci-dessus), entre au CP porteur d'un projet flou mais réel « je vais apprendre à lire ». S'il ne sait pas vraiment ce que ça veut dire, en revanche sa famille, son entourage lui ont transmis cette exigence. Un an plus tard, pour sa première année à « la grande école », on dit symboliquement à ce petit enfant : « l'école, c'est pas pour toi ». Nous connaissons bien l'attitude caractéristique des CE1 qui arrivent après deux CP : peu confiants, peu concernés, ils développent d'autres projets que celui de réussir à l'école. Le redoublement du CP, plus que les autres, a un impact très sensible sur la motivation de l'élève, et plus tard sur le processus de désaffiliation sociale ci-dessus évoqué.

Un dernier mot sur l'évaluation en primaire : la note chiffrée recule ou disparaît. Un enfant de 8 ou 10 ans considère nécessairement la note comme un jugement de sa propre personne : il ne peut pas faire la distinction entre *lui en tant qu'individu* et *lui en tant qu'élève* confronté à un exercice. Dès lors, plus que la « mauvaise » note, c'est l'écart entre l'élève fragile et les autres qui entretient la démotivation.

Quelques éléments de contexte : ces programmes résultent de la loi dite "Peillon" ou "de refondation de l'école". Certains ont pu penser qu'il s'agissait d'une nouveauté ; il ne s'agit en fait que d'une inflexion dans une continuité dont on peut fixer le point de départ aux programmes Ferry. L'éducation nationale est fréquemment caricaturée, les réformes contradictoires s'y succéderaient ; la réalité est plus nuancée : trois grandes orientations gouvernent notre système éducatif sur très longue période : l'élévation du niveau de formation, la démocratisation du système et la non-dissociation de l'instruction et de l'éducation. C'est évidemment de ce troisième pôle que proviennent les programmes de "morale", "d'instruction civique", "d'éducation civique", "d'enseignement moral et civique", dénominations variables au cours du temps. Rappelons que les instructions de 1882 mettaient l'instruction civique en tête de gondole, et ce choix se comprend dans le contexte d'une jeune République encore fragile, menacée par la réaction catho-royaliste, et d'une école publique qui cherchait à se substituer à l'église, cette dernière s'élevant contre "une éducation sans dieu".

### 1 – Les programmes d'enseignement moral et civique : principes généraux (extraits)

1. L'enseignement moral et civique porte sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique ; il impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises.
2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Cela suppose une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, le développement de l'esprit critique et de coopération, le refus de toute discrimination.
3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.
4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes
  - a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie)
  - b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles (principe de discipline)
  - c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés)
  - d)- construire du lien social (principe de la communauté des citoyens).
5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves.
6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié mais ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les domaines disciplinaires contribuent à cet enseignement.
7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social.
8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

#### ➤ Finalités

Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique.

#### ➤ Valeurs

Les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

#### ➤ Savoirs

Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement.

#### ➤ Pratiques

Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

#### ➤ Architecture

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique. Elles s'organisent, pour les cycles 2, 3 et 4, en 4 ensembles :

#### <sup>35</sup>/<sub>17</sub> La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

#### <sup>35</sup>/<sub>17</sub> Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes

s'incarment dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

### <sup>35</sup>/<sub>17</sub> Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

### <sup>35</sup>/<sub>17</sub> L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

*[ici temps de lecture/relecture de certains des tableaux et de mise en commun de nos réflexions]*

## 2 – Un exemple concret : filles et garçons

L'exemple très succinct de travail sur ce thème se compose de deux ensembles : quelques extraits de textes littéraires dont l'étude peut susciter le débat, et quelques questions du type "QCM ouvert" elles aussi destinées à susciter la réflexion et les échanges. Nous sommes ici, surtout dans le premier cas, à la limite du travail en français et en EMC.

### > Extrait du questionnaire :

(...) **Question 5 : cette année nous avons fait "danse" et "rugby" :**

En fait, on a fait danse pour faire plaisir aux filles et rugby pour faire plaisir aux garçons.

On a fait danse et rugby pour tout le monde, et on a bien apprécié même si au début on ne voulait pas trop.

Autre réponse. Laquelle ?.....

### > Extrait du document "textes littéraires" :

(...) " - Ça t'intéresserait sûrement, l'informatique, dit papa.

- J'ai fait ma liste, dit Monelle.

Et elle extrait de la liasse chiffonnée un bout de feuille déchirée où elle a écrit :

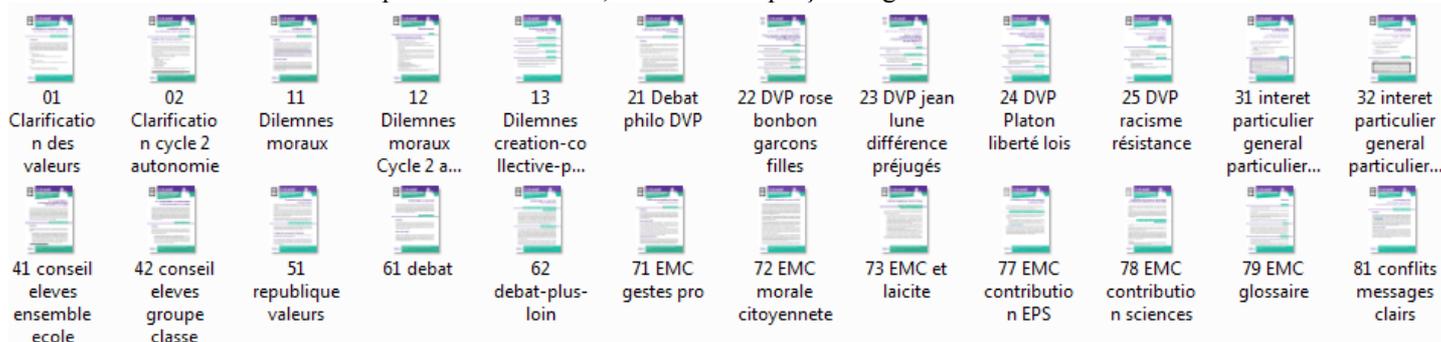
1 – Football / 2 – Football / 3 – Football

Un grand silence catastrophé tombe sur la table de la salle à manger."

*(Monelle et les Footballeurs, G. Brisac, L'école des loisirs, 2000)*

## 3 – Les documents d'application

De nombreux documents ont été publiés sur Eduscol, en voici un aperçu réorganisé fourni dans les documents :



Les documents suivants ont été choisis pour cette séance : n° 11, 12, 21, 23, 24, 25, 31, 42, 62 et 77.

*[ici temps d'appropriation d'un ou deux documents parmi ceux qui semblent les plus pertinents pour un usage immédiat en classe]*

Autres documents fournis en format numérique : charte de la laïcité expliquée, livret laïcité, programmes EMC repaginsés.

## PARTIE III – Un exemple concret : deux actions USEP

16 h

L'USEP émane de la Ligue Française de l'enseignement et de l'éducation populaire, fondée au XIX<sup>ème</sup> siècle. A ce titre, et même si elle bénéficie d'une reconnaissance ministérielle (l'USEP est notre seul partenaire officiel pour le développement de l'éducation physique à l'école), l'association est également présente sur des terrains éducatifs plus larges. Deux actions fortes de l'USEP 04 en ce sens :

- Le "livret citoyen"
- Le week-end citoyen