

Consultations 2014 - 2015



Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique

Sommaire

Introduction	3
Contexte	3
Modalités de déroulement de la consultation	3
L'essentiel	6
Première partie : Programme de l'école et du collège (cycles 2-3-4)	8
L'appréciation générale du projet de programme.....	8
<i>Une adhésion aux principes et aux finalités d'un enseignement porteur d'un idéal républicain partagé</i>	8
<i>Une architecture claire qui met en lumière la cohérence du projet et la continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre</i>	9
<i>Des termes et des notions dont la clarification est jugée nécessaire</i>	10
<i>Un projet d'enseignement dont la transversalité est bien accueillie</i>	11
<i>Des contenus qui sont jugés trop ambitieux</i>	12
<i>Le rôle et l'implication des familles en question</i>	13
Mise en œuvre du projet de programme	15
<i>Des modalités de mise en œuvre qui doivent être clarifiées</i>	15
<i>Une évaluation difficile à objectiver et qui reste à construire</i>	15
<i>Des compétences trop nombreuses et dont l'appréhension ne va pas toujours de soi</i>	16
<i>Une liberté pédagogique appréciée, mais qu'il est toutefois nécessaire d'encadrer</i>	17
<i>Une progressivité des apprentissages qu'il apparaît indispensable de préciser</i>	18
<i>Des situations particulières qui méritent attention</i>	20
De fortes attentes de formation et de ressources pédagogiques.....	20
Deuxième partie : Programme d'enseignement moral et civique pour les classes préparant aux certificats d'aptitude professionnelle et aux baccalauréats professionnel, technologique et général	22
L'appréciation générale du projet de programme.....	22
<i>Un enseignement dont le principe et l'ambition sont salués</i>	22
<i>Un enseignement élargi et fédérateur</i>	23
<i>Un programme transdisciplinaire qui doit faire système avec l'ensemble des disciplines</i>	23
Réalisme et mise en œuvre du projet de programme	24
<i>Une liberté pédagogique ambivalente</i>	24
<i>Une absence qui interroge : l'évaluation</i>	24
<i>Une prise en compte insuffisante de la spécificité de l'enseignement professionnel</i>	25
Des attentes et des propositions	26
<i>Renforcer la place de la laïcité pour en faire le fil conducteur du programme</i>	26

<i>L'ombre de l'ECJS : l'EMC entre théorie et pratique</i>	27
<i>De quelle « morale » parle l'enseignement moral et civique ?</i>	28
<i>Un besoin massif d'accompagnement pour la mise en œuvre du programme</i>	28

Contexte

L'Enseignement moral et civique (EMC) a été créé par la **loi du 8 juillet 2013** d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Conformément au rapport annexé à la loi, ce nouvel enseignement est mis en œuvre de l'école au lycée à compter de la **rentrée 2015**. À ce titre, **il doit se substituer aux programmes d'éducation civique existants à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée** : instruction civique et morale à l'école élémentaire, éducation civique au collège, enseignement civique, juridique et social (ECJS) dans les classes de seconde générale et technologique et les classes du cycle terminal des séries générales, éducation civique, au sein du programme d'histoire-géographie-éducation civique dans le cycle terminal des séries technologiques, éducation civique au lycée professionnel et dans les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Il doit en outre se mettre en place dans les classes terminales des séries technologiques STI2D, STL et STD2A.

L'EMC a pour objectif de transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Enfin, il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.

Le Conseil supérieur des programmes (CSP) a été saisi sur cet enseignement dès son installation à l'automne 2013. Il a rendu publiques ses propositions d'EMC le **3 juillet 2014** pour l'école et le collège (cycles 2, 3 et 4) et le **18 décembre 2014** pour les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), aux baccalauréats professionnel, technologique et général.

La consultation sur les projets de programmes d'EMC s'est déroulée du 5 au 30 janvier 2015 dans un **contexte particulier** marqué par une mobilisation nationale inédite autour de la laïcité et de la transmission des valeurs de la République. Cette mobilisation, porteuse d'une exigence vis-à-vis de l'ensemble de la société et singulièrement de l'École, a trouvé un écho dans le cadre de cette consultation en raison même de l'objet qui était le sien : des programmes fondés sur les principes et les valeurs de la République et de la démocratie. Les remontées de la consultation nationale n'ont pas manqué de souligner l'importance d'un nouvel enseignement devenu encore plus impérieux dans ce contexte.

Modalités de déroulement de la consultation

La consultation s'est déroulée en académie sous l'autorité des recteurs pendant une période de **quatre semaines**. Dans le premier degré, elle a été menée dans chaque département sous l'impulsion des inspecteurs d'académie, directeurs académiques des services de l'éducation nationale et des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription du premier degré. Dans le second degré, les chefs d'établissement des collèges, lycées généraux, technologiques et professionnels ont été invités à transmettre à l'échelon académique les avis et les propositions des personnels sur les projets de programmes après consultation du conseil pédagogique. Les établissements relevant de l'enseignement privé sous contrat ont également participé à cette phase de consultation. Les IEN du premier degré, les IEN des enseignements généraux, techniques et professionnels et les IA-IPR ont, enfin, été invités à proposer une contribution collective.

Afin de guider la réflexion sur les projets de programmes et faciliter les remontées au niveau académique, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a mis à disposition des équipes une trame qui comportait des questions volontairement très « ouvertes », permettant de formuler des avis étayés et de faire état, le cas échéant, de propositions. En outre, la volonté de la ministre était de proposer à celles et ceux qui le souhaitent d'apporter, en parallèle à la consultation menée en académie, une contribution, à titre collectif ou individuel : personnels de l'éducation nationale mais aussi partenaires de l'école, professeurs en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), membres d'associations professionnelles ou de la société civile, grand public ont pu exprimer leur avis sur les projets du CSP via l'espace numérique dédié aux consultations nationales sur le site éducol.

Le Cabinet de la ministre a également reçu des élus du **Conseil national de la vie lycéenne** (CNVL), qui ont fait part de leurs avis, de leurs questionnements et de leurs propositions sur le projet d'EMC pour les lycées. Leurs principales observations, rejoignant les contributions reçues par certaines académies par l'intermédiaire des délégués académiques à la vie lycéenne (DAVL), ont été intégrées dans cette synthèse.

Les organisations représentatives des personnels ont largement investi le projet de programme. Elles ont parfois proposé aux équipes pédagogiques et éducatives des pistes pour alimenter la réflexion et produit des outils critiques pour les accompagner dans le processus de consultation.

Les modalités d'organisation de la consultation en académie ont été **souples et variées**. Certaines académies ont par exemple développé des applications en ligne permettant aux personnels des écoles, collèges et lycées de répondre au questionnaire de la DGESCO via leur portail académique. Ces applications ont pu donner lieu à des traitements statistiques à l'échelle académique. Dans certains cas, les conseils pédagogiques et les conseils de maîtres ont été réunis à l'échelle des établissements et des écoles élémentaires ; dans d'autres, la consultation a été effectuée en prenant appui sur une équipe pluridisciplinaire de professeurs. Dans le premier degré, ce sont parfois les directeurs d'école qui ont été prioritairement mobilisés par les inspecteurs pour recueillir les avis des équipes d'écoles.

Au final, la DGESCO a reçu les synthèses de **27 académies**, auxquelles s'ajoute la contribution des 19 zones de **l'Agence française pour l'enseignement français à l'étranger** (AEFE). L'adresse électronique dédiée à la consultation sur les projets de programmes mise en place sur le site éducol a quant à elle été largement utilisée : elle a reçu plus de **1 700** messages.

Les remontées académiques apparaissent le plus souvent **substantielles et étayées**. Présentées sous la forme de synthèses rédigées s'appuyant sur l'architecture du questionnaire proposé, parfois enrichies de graphiques lorsque les académies disposaient d'éléments statistiques, elles rassemblent les éléments qualitatifs très nourris de la consultation et reflètent, dans tous les cas, la **richesse des points de vue** sur les projets de programmes d'EMC. Elles traduisent les avis et les suggestions des personnels d'enseignement et d'éducation ainsi que les réflexions des collèges académiques d'inspecteurs du premier et du second degré, réunis pour faire état de leurs analyses et expertises en la matière. Les remontées académiques traduisent aussi les questionnements, les doutes et les exigences de chacun de ces acteurs en termes d'explicitation, de formation et d'accompagnement. Au-delà des avis des personnels sur les textes du CSP, les contributions sont l'expression de nombreux points de vue divergents, de débats intenses au sein du monde éducatif, à la fois sur des

questions de contenus mais aussi sur la **posture du professeur**, la **relation avec les familles**, les **attentes de la société à l'égard de l'école**.

Ces contributions sont le signe que l'EMC et les projets de programmes proposés par le CSP ont fait l'objet d'un vif intérêt et d'un réel investissement en académie. **Que l'ensemble des acteurs de cette consultation en soit ici vivement remercié.**

L'objectif de ce rapport national de synthèse est de rendre compte, de façon aussi synthétique et objective que possible, des points de vue exprimés sur les projets proposés par le Conseil supérieur des programmes. Il doit également permettre de nourrir et de **guider le travail de cette instance dans la phase de réécriture et d'ajustement de ses projets initiaux**, avant la publication officielle des programmes prévue au printemps 2015.

La consultation nationale met en évidence une réelle adhésion au principe, à l'esprit et aux ambitions du projet d'enseignement moral et civique

- ▶ Les personnels d'enseignement et d'éducation soulignent leur large adhésion à l'existence et au fondement de ce nouvel enseignement, qui réaffirme les **valeurs républicaines et humanistes**, et conforte une mission essentielle de l'École à cet égard.
- ▶ L'enseignement moral et civique permet de **fédérer l'ensemble des acteurs** de la communauté éducative autour de valeurs communes et partagées. Il est également de nature à renforcer le **lien entre l'action pédagogique et l'action éducative**.
- ▶ Le projet d'enseignement moral et civique apparaît **clair, lisible et structuré**. La présentation du programme de l'école et du collège en quatre dimensions (sensible, cognitive, normative, pratique) permet d'asseoir la cohérence du projet et la continuité des apprentissages tout au long des cycles.
- ▶ La dimension **transversale** des projets de programmes est propice à la démarche de projet et les modalités de mise en œuvre préconisées favorisent la **liberté pédagogique** des enseignants. L'enseignement moral et civique constitue une opportunité pour **faire évoluer les pratiques pédagogiques et éducatives**.

La consultation nationale fait émerger des interrogations, des doutes et des inquiétudes

- ▶ La **laïcité** est insuffisamment prise en compte dans les projets de programmes, à la fois comme **principe organisateur** et comme **objet d'enseignement**.
- ▶ Certains **concepts clés** du projet apparaissent insuffisamment définis et appellent une explicitation (« morale », « valeur », « culture commune »).
- ▶ L'**évaluation** apparaît comme la grande absente des programmes, ce qui constitue un obstacle à l'appropriation et à la mise en œuvre du projet. Certaines compétences, en particulier celles qui relèvent de la « culture de la sensibilité », apparaissent difficilement évaluables.
- ▶ L'**ambition du programme** d'enseignement moral et civique n'apparaît pas toujours réaliste :
 - à l'école comme au collège, les enseignants estiment que l'**ambition du projet est excessive** compte tenu du niveau de maturité des élèves et des capacités d'abstraction que les objets d'enseignement supposent ;
 - au lycée, le projet de programme **ne tient pas suffisamment compte de la spécificité de l'enseignement professionnel** et apparaît inadapté pour les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP).
- ▶ Les projets de programmes mobilisent des **démarches pédagogiques et didactiques complexes** qui interrogent les gestes professionnels des enseignants.

- ▶ Le **nombre de compétences** définies dans le projet de programme de l'école et du collège est jugé **excessif** au même titre que les objets d'enseignement, ce qui pose le problème de la mise en œuvre effective du programme dans chaque cycle.
- ▶ La **progressivité des apprentissages** est jugée insuffisante et demande à être précisée et explicitée au sein de chaque cycle et d'un cycle à l'autre. Les enseignants sont en attente **d'attendus de fin de cycle** et de **repères annuels de progressivité** au sein du programme.
- ▶ La **transversalité** du projet de programme doit être clarifiée par des **repères disciplinaires** permettant de préciser la contribution des disciplines à l'EMC et d'ancrer son déploiement dans les autres enseignements ou domaines d'enseignement.

Première partie : Programme de l'école et du collège (cycles 2-3-4)

L'appréciation générale du projet de programme

Une adhésion aux principes et aux finalités d'un enseignement porteur d'un idéal républicain partagé

Avant d'entrer dans ses contenus et ses démarches, les personnels consultés soulignent leur **adhésion à l'existence et au fondement** de l'EMC. Comme l'indique une académie, « une large approbation repose d'abord sur le principe même de l'EMC ». Le projet de programme « répond pleinement aux attentes d'une grande majorité des professeurs du premier degré et s'inscrit en cohérence avec les discours construits autour des valeurs de la République, portées par l'ensemble de la communauté éducative », comme à celles des enseignants en collège soulignant qu'« on ne peut qu'adhérer au principe d'un enseignement qui met au premier plan les valeurs républicaines et démocratiques que l'École a la mission de transmettre ». Clair et bien écrit, pertinent et structuré, le texte « donne à réfléchir et fait incontestablement sens », résume une synthèse académique. De façon marginale, les inspecteurs du premier degré évoquent l'existence de très rares cas d'opposition à la mise en place de cet enseignement.

Les équipes s'accordent toutes à reconnaître que le projet d'EMC est porteur d'**ambitions éducatives inscrites au cœur du projet républicain** : construire le jugement moral, penser le commun, former à l'autonomie de la pensée. Il a vocation à construire « une solide culture commune fondée sur les principes et les valeurs de la République », « la culture commune ne pouvant se construire sans l'apport d'un cadre moral et civique et, inversement, le jugement moral et civique ne pouvant s'exercer sans une culture commune partagée » et doit permettre d'engager chacun dans « une réelle posture réflexive ».

Le rappel des **règles du bien vivre ensemble**, base d'une cohésion sociale indispensable, et la **prise en compte explicite des différentes dimensions de la citoyenneté** sont unanimement saluées en ce qu'elles vont « permettre à l'École de jouer pleinement son rôle dans la formation des citoyens de demain », « une école à la fois exigeante et bienveillante, qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves », lieu essentiel à la construction de l'individu et à son rapport à l'autre. Ce faisant, le projet de programme rappelle la **responsabilité accrue des enseignants** dans la formation des élèves à la citoyenneté et il « redonne un sens à l'acte d'enseigner en liant éthique professionnelle et éthique citoyenne ». Dans une contribution académique du premier degré, on peut lire que « la réaffirmation des principes républicains et de ses valeurs humanistes est vécue comme une véritable consolidation de l'identité et du rôle de l'école et des enseignants ».

Sont également appréciées la **posture de l'élève** telle qu'elle ressort du projet, celle d'« un élève actif et réflexif à qui l'on propose davantage d'interaction et de participation », ainsi que la valorisation de « compétences habituellement peu mises en avant dans le cadre scolaire, comme l'engagement ».

Dans le premier degré, plusieurs contributions saluent le fait que « la parole de l'élève est valorisée », en particulier dans la discussion à visée philosophique, et soulignent « la mise en place d'instances démocratiques dans les classes et la vie des écoles, centrale pour **un apprentissage effectif de la citoyenneté** ». Parmi les autres points positifs fréquemment évoqués apparaissent le « retour réflexif sur les émotions », « la prise en compte de l'intelligence sensible », « l'appropriation de la vie démocratique et l'appui sur des références culturelles », le caractère éducatif de la sanction,

la notion de réparation, « la formation à la critique ». En ce sens, le projet de programme conforte une mission essentielle de l'école : c'est un enseignement qui « aura de la valeur pour les élèves et leurs parents » lit-on dans une contribution académique. Enfin, les professeurs des écoles soulignent la différence profonde qu'ils perçoivent entre l'EMC et l'instruction morale et civique. Ils estiment que, dans son approche globale, le projet explicite de manière lisible ses finalités.

Une architecture claire qui met en lumière la cohérence du projet et la continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre

Une majorité d'équipes pédagogiques du second degré juge positivement l'**architecture** du projet d'EMC, celle-ci étant souvent qualifiée de « **claire** » ou de « **lisible** ». La construction du préambule, le rappel des textes fondateurs, la **structure** et la **clarté** du projet de programme, sont particulièrement appréciés.

La **déclinaison du projet en quatre dimensions** (sensible, normative, cognitive, pratique) qui en constituent l'ossature est jugée satisfaisante dans la mesure où elle prend en compte les différentes dimensions de la citoyenneté : elle offre « une vision claire du citoyen en formation », participe à « la bonne explicitation des finalités », « donne tout son sens à cet enseignement ». Dans une académie, un inspecteur relève que les enseignants adhèrent pleinement à l'architecture du projet de programme, « notamment la proposition du découpage en quatre domaines sur l'ensemble du parcours de l'élève, qui permet de penser que la construction des compétences et connaissances dans le cadre de la scolarité obligatoire s'effectuera de manière spiralaire et progressive, gage de continuité des apprentissages et d'efficacité ».

Cette architecture est par ailleurs perçue comme **cohérente avec le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture** et permet d'explicitier la notion de « culture commune » ainsi que d'en enrichir le contenu. Le lien avec le troisième domaine de formation du socle, « La formation de la personne et du citoyen », dont les objectifs de connaissances et de compétences (« développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres », « comprendre la règle et le droit », « développer le jugement », « développer le sens de l'engagement et de l'initiative ») ont été repris dans le projet d'EMC, a ainsi souvent été souligné. Certains inspecteurs du second degré souhaiteraient que cette **articulation avec le socle** soit rendue encore **plus explicite**, dans la mesure où elle a parfois échappé à certains enseignants.

Dans un projet qui couvre toute la scolarité de l'école au lycée, les équipes du premier degré font assez fréquemment état de regrets concernant l'absence de référence plus explicite et plus structurée à l'**école maternelle** « qui ne trouve pas une plus large place alors même que sa contribution à l'édification de la personne est jugée primordiale ». Si elle est évoquée dans le chapeau introductif du projet de programme pour le cycle 2, les enseignants d'école élémentaire auraient sans doute apprécié une présentation plus articulée du travail accompli de l'école maternelle au CP en vue de l'acquisition d'une culture sociale, morale et civique : « L'apprentissage du vivre-ensemble y est fondamentalement important ». Beaucoup estiment que « le rôle de l'école maternelle dans le cadre du parcours d'EMC aurait mérité d'être explicité, voire intégré au programme ».

Des termes et des notions dont la clarification est jugée nécessaire

De très nombreuses contributions académiques soulignent le fait que le **choix de certains mots et l'absence de définition** sont parfois des obstacles à la bonne intelligibilité du texte et de ses finalités. Ainsi est-il indispensable de **clarifier** certains termes, au premier rang desquels celui choisi pour désigner ce nouvel enseignement, à savoir « **moral** », jugé « désuet », « d'une autre époque » : « Ce terme [moral] pose problème, car il est porteur d'ambiguïtés sémantiques risquant de conduire à des interprétations erronées des finalités de cet enseignement » ou bien « Le terme "moral" est connoté, car il se réfère à des pratiques anciennes moralisatrices », ou encore « Qu'est-ce qu'on entend par "morale" ? C'est un terme connoté qui peut relever de valeurs personnelles et subjectives » ; de ce fait, certaines équipes lui préfèrent le terme « éthique » dont l'absence dans le projet interroge.

Dans quelques contributions, la question de la **légitimité des enseignants à prendre en charge**, en totalité ou en partie, un « **enseignement moral** » est posée : on peut lire dans une synthèse que « trop d'enseignants évoquent une réticence, une difficulté à assumer eux-mêmes la dimension éducative et morale de leur enseignement » ou dans une autre que « certaines compétences relèvent plus du développement personnel de l'enfant et de son environnement familial ». Une académie formule aussi la difficulté à laquelle les enseignants se voient confrontés : « ils craignent de ne pas savoir dispenser un enseignement effectif et efficace de la morale et du civisme, qui ne soit ni moralisant, ni moralisateur ».

Un inspecteur du premier degré analyse ces réticences en expliquant qu'« autrefois, au cœur de la pratique professionnelle du primaire, la dimension morale semble avoir été frappée d'une pudeur, d'un silence gêné ». L'EMC « interroge la personne ». « Si la dimension philosophique de cet enseignement est perçue, il y a une véritable réflexion individuelle à mener sur ses propres représentations », poursuit-il.

Des attentes de clarification similaires s'expriment à propos de la notion de **culture commune** : « Les équipes estiment nécessaire de clarifier la notion de culture commune qui structure le programme et d'en proposer une définition explicite » ainsi que de celle de **valeur** qui « demeure vague et relativement indéterminée », souligne une synthèse. « Il conviendrait que soit explicité ce qui, dans les valeurs au pluriel, vaut au plus haut point au singulier : leur caractère universalisable, qui fait que valant pour tous, inconditionnellement, elles valent pour chacun, comme vaut un bien commun inaliénable. À défaut, les valeurs risquent fort de se voir dégradées, sous l'empire d'un relativisme fort répandu » lit-on dans une remontée académique. Les inspecteurs s'interrogent aussi sur ces contenus : « déconnectées de leur fondement, les valeurs risquent d'être reléguées au rang de préjugés et leur enseignement appréhendé sous la forme d'une morale arbitraire ou d'une morale d'État, ce qui serait le pire ».

Enfin, dans d'assez nombreuses contributions, **la laïcité** et, dans une moindre mesure (notamment dans le second degré), les **faits religieux** sont jugés insuffisamment pris en compte : « Le principe de laïcité, qui surplombe toute norme et toute valeur, n'a pas trouvé dans ce texte la place qui lui revient ». Les enseignants estiment qu'elle devrait être mise davantage en valeur : « Le projet devra être revu pour apporter des précisions sur la notion de laïcité qui n'est que peu évoquée, suite aux événements de janvier 2015 ». Il conviendrait de mieux intégrer dans le programme « la Charte de la laïcité et des éléments relatifs à l'enseignement des faits religieux ». « Il semble important de réaffirmer très clairement le devoir d'enseigner un minimum de connaissances sur les différentes religions dans le cadre de la loi sur la laïcité » peut-on encore lire dans une synthèse. « Mieux connaître pour comprendre, tolérer, accepter » poursuit-elle. Dans une contribution postée sur le site

éduscol, une inspectrice de l'éducation nationale affirme : « l'absence du fait religieux, de la notion de croyances et d'expression des croyances me semble dommageable ».

Un projet d'enseignement dont la transversalité est bien accueillie

Le caractère résolument transversal du projet d'EMC fait l'objet d'un **large consensus** parmi les personnels consultés : « l'idée que l'ensemble des disciplines concourt à l'acquisition de comportements citoyens est un aspect très positif ». Au collège, le fait que cet enseignement soit **partagé entre toutes les disciplines**, c'est-à-dire de la responsabilité de chaque enseignant et, au-delà, de chaque membre de la communauté pédagogique et éducative a été perçu positivement : « Les collègues apprécient l'extension plus explicite de l'EMC à tous les champs disciplinaires et à celui de la vie scolaire », ou encore : « Les équipes sont majoritairement favorables à une mise en œuvre transdisciplinaire pouvant associer le professeur-documentaliste et l'équipe de vie scolaire ». Du fait de cette transversalité, certains suggèrent que cet enseignement soit inclus dans le **projet d'établissement** : « L'EMC doit rentrer dans le projet d'établissement dans la mesure où il constitue un enseignement partagé, toutes les disciplines devant le mettre en œuvre et s'y retrouver ». La même suggestion est faite dans le premier degré pour le **projet d'école**.

Parmi les autres points qui recueillent l'agrément, on citera une fois encore la **cohérence avec l'esprit du socle commun** et surtout la mise en œuvre de certaines **pratiques pédagogiques** induites par le décloisonnement disciplinaire : « Cet enseignement constitue une véritable opportunité pour faire évoluer les pratiques dans les classes, mettre en œuvre une pédagogie de projet, un travail par compétences ».

Malgré l'accueil très favorable réservé à la transversalité de cet enseignement, les équipes pédagogiques estiment néanmoins que « les **disciplines d'appui** mériteraient d'être clairement identifiées », que « la contribution de chaque discipline au nouvel enseignement devrait être précisée de manière explicite ».

Dans le premier degré, la consultation met en évidence que **le projet de programme reste trop discret sur l'articulation entre les champs disciplinaires et l'EMC**. « La démarche spécifique permettant de réaliser le lien entre les activités menées dans les autres champs disciplinaires mériterait d'être explicitée » précise ainsi une contribution, d'autant que l'EMC a vocation à « modifier la pédagogie des autres disciplines ». Dans une académie, le collège des inspecteurs du premier degré se montre très sensible à ce sujet : « les propositions de programme sont explicites quant à leurs principes généraux. Elles sont structurées et structurantes, mais restent allusives s'agissant de la transversalité des enseignements ». Il poursuit et précise : « Il serait utile que les enseignants puissent disposer [...] d'une liste de personnages et d'œuvres de référence appartenant aux arts du langage (littérature), aux arts du spectacle vivant (théâtre) et aux arts du visuel (arts plastiques, cinéma, photographie) ». Ces réflexions soulèvent aussi la question des horaires et de la répartition entre les notions transversales et celles relevant d'un horaire spécifique. Dans une académie, on suggère des propositions, par exemple qu'une répartition soit effectuée, dans le projet de programme, en deux catégories d'objets d'enseignement : ceux qui peuvent être traités durant le temps dédié à l'EMC et ceux qui relèvent des apprentissages transversaux.

Dans le second degré, de nombreuses contributions mettent en garde contre le **risque de dilution** de cet enseignement, l'histoire des arts étant souvent citée comme illustration de ce danger : « Si c'est l'enseignement de tout le monde, le risque c'est que ce ne soit l'enseignement de personne... ». **La mise en évidence des liens entre l'EMC et les programmes disciplinaires** à venir est une

attente forte exprimée par les enseignants car, même s'il bénéficie d'un horaire dédié (à la différence de l'enseignement de l'histoire des arts), la crainte de voir l'EMC utilisé comme variable d'ajustement dans l'emploi du temps est soulignée de manière récurrente : « Définir avec précision quel est le rôle de chacun est indispensable ; si un horaire n'est pas clairement identifié, si le lien avec les différentes disciplines n'est pas explicité, le risque est que cet enseignement ne devienne une variable d'ajustement pour la constitution des services ». Plusieurs contributions soulignent en outre l'opportunité d'articuler l'EMC à **l'éducation aux médias et à l'information**.

Par ailleurs, des **inquiétudes**, plus ou moins vives, sont exprimées par les **professeurs d'histoire-géographie**, la disparition de l'éducation civique au profit de l'EMC les conduisant à s'interroger sur la place qui leur reviendra dans la mise en œuvre de ce nouvel enseignement : « Au collège, il est également important de donner des réponses claires aux questions des professeurs d'histoire-géographie, qui vivent l'introduction de ce nouvel enseignement dans la plus grande inquiétude ». Quelques contributions académiques vont jusqu'à souligner que « la disparition de l'éducation civique est vécue par les collègues d'histoire-géographie comme une remise en cause de leur identité professionnelle », au-delà même des craintes que cela suscite sur les postes : « Les professeurs d'histoire-géographie du collège sont en particulier très inquiets ; dans la mesure où l'éducation civique était intégrée dans leur service hebdomadaire, ils craignent des pertes horaires importantes, une augmentation du nombre de classes à prendre en charge en histoire-géographie ».

Des contenus qui sont jugés trop ambitieux

Dans le premier degré, les enseignants adhèrent au projet mais soulignent un « décalage entre l'ambition du programme et les prérequis et capacités des élèves ». Certaines exigences apparaissent trop élevées en particulier pour **le cycle 2**. Ainsi, la quasi-totalité des synthèses académiques reçues pointe la difficulté des contenus pour ce niveau de la scolarité, voire « **l'ambition excessive des attendus** ». Certaines académies ont procédé à des recensements statistiques : « jusqu'à 80 % des enseignants de l'académie s'accordent sur le fait que le projet de programme est trop ambitieux pour le cycle 2 ».

Plusieurs arguments sont avancés. La difficulté tient d'abord au **lexique** et aux notions en jeu. Le terme « interconnaissance » ou bien le vocabulaire de la règle et du droit, en particulier les mots « loi », « sanction », « contrat », « convention », « justice » semblent « majoritairement inadaptés » explique une académie. Les enseignants estiment ensuite que les élèves de cycle 2 manquent de **maturité** et ne disposent pas de **capacités d'abstraction** suffisantes pour aborder tous les points du projet de programme. « Les droits et les devoirs de la personne et du citoyen », « être capable de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général », le « fondement de la loi », la notion d'empathie ou le jugement moral paraissent « difficiles pour des enfants de cet âge ». **Certaines connaissances et certains objets d'enseignement apparaissent trop complexes et trop abstraits** aux yeux des enseignants : la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen au cycle 2, la Charte de la laïcité. En outre, les professeurs des écoles estiment que les **compétences langagières** des élèves dans les premières années de l'école élémentaire ne permettent pas d'aborder les thématiques et d'engager les démarches prévues par le projet de programme : les contenus relevant de la culture du jugement sont considérés comme complexes compte tenu du recours nécessaire au langage pour travailler ces questions. « Comment aborder les critères de validité des jugements moraux au cycle 2 ? » interroge une synthèse académique. Des réserves s'expriment concernant le développement de **l'argumentation**. Dans une contribution académique, on souligne que « l'approche philosophique semble très complexe par rapport à la maturité des élèves ». Le projet est même jugé « irréaliste car peu adapté dans ses contenus » à l'âge des élèves, « trop ambitieux et complexe, avec un niveau

d'argumentation difficile à atteindre pour de jeunes enfants, des notions abstraites. Dans une académie, les inspecteurs attirent l'attention sur la « complexité de certaines notions pour les plus jeunes élèves, et sur le caractère délicat de sujets sensibles qui peuvent mettre en difficulté certains enseignants ». Pour ces niveaux de classe, ne faut-il pas privilégier une entrée par des « situations de la vie quotidienne [...] ? » s'interroge une contribution académique.

Au **cycle 3**, le travail mené sur la culture du jugement est aussi perçu comme difficile : certains professeurs des écoles préféreraient voir reporter au collège les notions qui y sont abordées. Une synthèse académique résume ainsi la perception des équipes : « la plupart des écoles considèrent la progressivité des apprentissages comme souvent décalée : certaines compétences attendues en fin de cycle 2 seraient plus adaptées au cycle 3, et d'autres du cycle 3 seraient plus adaptées au cycle 4 ».

Dans le second degré, la tonalité est très similaire : même si de nombreuses équipes pédagogiques de collège s'accordent à dire que, de manière globale, « le projet de programme définit des objectifs de connaissances plutôt adaptés pour ce qui relève du cycle 4 et qui sont en partie déjà abordés dans le cadre de l'actuelle éducation civique » et qu'il « s'appuie largement sur les programmes disciplinaires actuels en EPS, en histoire-géographie, en éducation civique », elles se montrent en même temps « beaucoup plus critiques sur les notions et concepts abordés sur le cycle 3, pas forcément adaptés à l'hétérogénéité des classes et des élèves ». **Elles relèvent le caractère trop ambitieux du projet, en décalage avec le niveau de maturité des élèves** : « le texte est trop abstrait, son ambition conceptuelle est trop éloignée des capacités d'appréhension des élèves », « le programme comporte trop d'abstractions eu égard aux capacités réelles des élèves ou des généralités insaisissables (« sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité »). Il semble plus proche de la formation à l'éthique que de l'éducation à la citoyenneté. Il faudrait des situations concrètes issues du quotidien » ou encore « ce projet est bien trop ambitieux pour des élèves en difficulté, il semble écrit pour un élève idéal ». Des compétences spécifiques, notamment celles « liées à la culture du jugement, par exemple "être capable de se remettre en cause et de modifier ses jugements initiaux après un débat argumenté", "être capable de rechercher les critères de validité des jugements moraux" sont difficiles à acquérir pour des adolescents ». Enfin, des réserves se font parfois jour à l'égard de modalités pédagogiques particulières, notamment la **discussion à visée philosophique** : « Certains établissements émettent des doutes sur la possibilité de mener des "discussions à visée philosophique" avec des élèves de collège », dont les enseignants estiment qu'elles gagneraient à être explicitées : « Cet enseignement demande des connaissances approfondies tant sur les notions complexes qu'il traite que sur les débats philosophiques qu'il suscite », lit-on dans une contribution académique.

Le rôle et l'implication des familles en question

Le projet d'EMC est parfois apprécié pour les limites posées à son action : « si en effet le parcours de l'élève est primordial, le péri et post-scolaire revêtent toute leur importance et **la responsabilité des parents** dans la mise en œuvre des actes citoyens au sein du projet de programme est fondamentale » indique une contribution académique. « C'est pourquoi la première phrase du projet [l'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille] est fortement plébiscitée », poursuit son auteur. Les **relations entre l'école et les familles** sont systématiquement pointées par les enseignants qui relèvent la « nécessité d'une synergie sans laquelle rien ne sera possible ». « L'affirmation que l'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école et que cette éducation commence dans la famille est largement approuvée » explique une synthèse académique.

La plupart des équipes souhaitent d'ailleurs que le projet de programme aille plus loin dans la clarification **du rôle des familles** : « Le rôle fondamental des familles n'est qu'évoqué. On attend que le texte soit plus prescriptif sur la complémentarité école / famille » lit-on dans une remontée académique. « La place et la part des parents restent à clarifier » exprime une autre. De très nombreuses remarques vont dans ce sens : « il faut impliquer davantage les familles car tout ne relève pas de l'école ». Comme le résume un inspecteur : « un clivage semble séparer des enseignants qui pensent que l'école ne peut se substituer à la famille, d'autres qu'une complémentarité doit être recherchée ». De manière plus spécifique, « certaines compétences relèvent plus du développement personnel de l'enfant et de son environnement familial » lit-on dans une synthèse, faisant référence à la culture de la sensibilité. « C'est d'abord aux parents d'éduquer », « il semble que les parents soient déresponsabilisés », lit-on encore dans les remontées de deux académies. Une autre synthèse académique le formule en ces termes : « le sentiment négatif relève de l'ajout d'un champ aux programmes déjà très chargés et du ressenti que l'école est investie une nouvelle fois par la société d'une mission supplémentaire. Les équipes partagent l'esprit du projet mais soulignent qu'elles se sentent isolées devant l'ajout permanent de responsabilités éducatives sans que le débat national sur le rôle et les missions des autres partenaires éducatifs, notamment des parents, soient abordés ».

Lorsque la complémentarité entre l'école et les familles est abordée au sujet de l'EMC, elle est aussi l'objet de craintes, d'interrogations et de réserves importantes qui s'expriment au sein des équipes pédagogiques. Les enseignants craignent **des contradictions** ou **des oppositions possibles entre le discours de l'école et le discours familial**. « Comment faire accepter les valeurs de l'enseignement moral et civique lorsque les convictions des élèves et de leur famille sont solidement ancrées et opposées aux valeurs que notre enseignement voudrait transmettre ? » interroge une contribution. « Comment traduire les attentes institutionnelles aux familles ? ». Comment gérer « l'écart possible entre les valeurs transmises dans le cadre de la sphère privée et dans celui de la sphère scolaire ? » questionnent deux autres. Une académie fait part d'une certaine inquiétude des enseignants sur la « cohérence éducative » pour l'élève, tandis qu'une autre évoque « le risque de conflit de loyauté entre les valeurs de l'école et les valeurs de la famille ». « Il n'est pas toujours simple, malgré les efforts de chaque enseignant, d'élever l'autonomie de réflexion des élèves largement influencés par les valeurs familiales, sociales, religieuses ». Les enseignants font également part de leurs craintes quant à leur capacité de gérer les tensions qui pourraient résulter de ces oppositions : « Les professeurs expriment leurs craintes de heurter les convictions ou de ne pas savoir gérer les contestations. Ils redoutent que certains thèmes à traiter ne les exposent à des situations qu'ils estiment ne pas être forcément en mesure de gérer ».

La question des « modalités d'adhésion des familles » demeure donc entière et « il faudra utiliser ces programmes pour s'engager plus résolument dans un **dialogue écoles-familles** à la fois exigeant, **respectueux et constructif** ». Le projet de programme se présente « comme un excellent vecteur de développement **des relations écoles – familles renouvelées** » poursuit-il.

Mise en œuvre du projet de programme

Des modalités de mise en œuvre qui doivent être clarifiées

Si l'adhésion à l'esprit et aux principes du projet d'EMC est manifeste, les **modalités concrètes de sa mise en œuvre** suscitent, dans le premier comme dans le second degré, de **multiples interrogations, réserves et doutes**, ce que résume assez bien la phrase suivante : « Le caractère pragmatique et opérationnel du projet a été négligé ». Ce manque d'opérationnalité a parfois pu constituer un obstacle à une appropriation plus fine du contenu même du programme comme cela a notamment été rapporté pour des enseignants en collège, davantage focalisés sur des préoccupations pragmatiques : « Concrètement, quelles seront les disciplines réellement mobilisées ? Avec quels volumes horaires exacts ? Une liberté d'organisation horaire sera-t-elle possible ? L'enseignement s'effectuera-t-il en groupes ou en classe entière ? Comment mettre en œuvre une réelle transdisciplinarité si un seul professeur est chargé de l'enseignement ? ».

La question de l'**organisation du temps** et du **volume horaire** consacré à l'EMC est un sujet d'interrogation majeur pour toutes les équipes et ce, sur deux aspects distincts : « d'une part le volume horaire (en lien avec la densité du programme), d'autre part la nature de ce temps (temps spécifique dédié / temps transversal intégré aux disciplines) ». Dans le premier degré, certains souhaitent un horaire dédié, d'autres estiment que « cette option est en contradiction avec les visées et principes de cet enseignement et privilégient une démarche de projet, dont ils soulignent toutefois le caractère chronophage ».

À ce point s'ajoute celui des conditions matérielles, des **effectifs de classe**, du public accueilli. Les enseignants s'inquiètent de la difficulté à mettre en œuvre les pratiques pédagogiques induites par ce nouvel enseignement (pédagogie de projet) « dans un groupe classe de 25 à 30 élèves qui ne permettra pas à chaque élève de bénéficier d'un temps de parole suffisant ». Ils évoquent également la difficulté à organiser des débats lorsque le « public est difficile ».

Une évaluation difficile à objectiver et qui reste à construire

L'évaluation est indiscutablement considérée comme **la grande absente** du projet d'EMC. Les remontées académiques soulignent la difficulté à concevoir un dispositif d'évaluation pertinent et opérationnel et regrettent de ce fait l'absence d'indications pratiques dans le projet de programme : « Le projet ne donne aucune indication sur la manière d'évaluer cet enseignement, il n'est pas possible de faire l'impasse sur le volet évaluation si l'on veut qu'il soit effectivement mis en œuvre ». Le caractère abstrait des compétences définies dans le projet et la difficulté à envisager **le lien entre les notions et la pratique** sont perçus comme des obstacles. Les compétences sont « trop abstraites » et par conséquent « difficilement évaluables » écrit une académie. « Un élève peut parfaitement apprendre et connaître ses droits et ses devoirs mais ne pas parvenir à les vivre concrètement ». « Comment savoir si un élève sent qu'il appartient à une communauté par exemple ? » écrit un inspecteur dans une contribution. « Il semble indispensable de préciser pour chaque item des exemples de modalités d'évaluation avec des critères et des indicateurs de réussite précis » avance une académie. Sur ce point, les équipes sont en attente d'aide, de consignes afin d'être guidées dans la mise en œuvre d'un enseignement novateur.

La plupart des contributions font état de **réserves** spécifiques émises par les équipes concernant l'évaluation des compétences relatives à la **culture de la sensibilité**, aux sentiments, aux émotions, au jugement moral : « Les enseignants expriment leur réticence face à l'évaluation de la culture de la

sensibilité qui viserait la personnalité de l'élève et constituerait une forme d'intrusion dans sa vie personnelle », ils « s'interdisent de porter un jugement personnel sur l'élève ou sur son éducation familiale ». Dans une académie, les corps d'inspection du premier degré écrivent : « la culture de la sensibilité est à la base de tout engagement ; elle ne s'enseigne pas comme une discipline ; elle s'interpelle, s'entretient, se partage en tant que levier de la réflexion, de l'action et de la conviction. Elle est omniprésente et se diffuse au quotidien. Elle s'exprime naturellement, se modifie par le jeu de la connaissance, puis s'entretient à travers une endurance sensible ». Dans une autre, ceux du second degré notent : « Des enseignants s'interrogent sur l'évaluation de certaines compétences qu'ils qualifient "d'abstraites" ou de subjectives, par exemple "être capable de prendre soin de soi", "être capable d'empathie", "se sentir membre d'une collectivité". Par ailleurs, certains remettent en cause le fait que l'estime de soi et la confiance en soi puissent être considérées comme des compétences évaluables ».

Enfin, un autre point soulève des questions récurrentes dans le second degré, celle de **l'évaluation de l'EMC lors de la session 2016 du Diplôme National du Brevet (DNB)**. L'éducation civique faisait jusqu'à présent l'objet d'une évaluation au cours des épreuves terminales du DNB (en l'occurrence celle d'histoire-géographie) ; les équipes expriment des opinions partagées quant à l'évaluation de l'EMC dans le cadre du DNB, certaines estimant que le nouvel enseignement doit être évalué lors des épreuves écrites terminales afin d'en asseoir la légitimité : « Les compétences et les connaissances de l'EMC devront être évaluées afin que celles-ci soient tout à fait crédibilisées pour l'ensemble de la communauté éducative », d'autres au contraire jugeant plus opportune une évaluation sous forme de contrôle continu : « Il conviendrait de proscrire toute forme d'examen final qui exclurait le contrôle en cours de formation ». Certains enseignants et corps d'inspection du second degré font en outre part de leurs doutes quant à la possibilité de la mettre en œuvre dans un délai aussi contraint, l'impression qui en ressort souvent étant que l'introduction de ce nouvel enseignement se fait dans la **précipitation** : « Pourquoi une mise en œuvre à la rentrée 2015, alors qu'on ne sait rien des modalités pratiques, rien de l'évaluation au DNB ? On ferait mieux de prendre son temps au lieu de précipiter les choses ».

Des compétences trop nombreuses et dont l'appréhension ne va pas toujours de soi

La démarche proposée par le projet d'EMC, celle d'une **approche par compétences**, ne suscite pas d'opposition, les équipes y étant désormais dans leur majorité familiarisées : « Cet enseignement est intéressant parce qu'il se fonde sur les compétences et s'inscrit dans une démarche de projet ». Toutefois, un certain nombre d'équipes du second degré regrettent que « le projet n'ait pas décliné les compétences en savoirs, capacités et attitudes ». D'autres contributions pointent en outre **le manque de rigueur dans l'appréhension des compétences et dans le périmètre respectif de certaines connaissances et certains objets d'enseignement** : « Dans les tableaux, certaines connaissances sont en fait des compétences, c'est assez confus ».

Des critiques récurrentes sont également émises à propos du **nombre jugé excessif de compétences** (21 au total) : « Leur nombre est trop élevé, il est nécessaire d'en supprimer certaines, de les regrouper [...], de simplifier et de hiérarchiser ces compétences ». Le terme d'« itémisation » est utilisé sous la plume d'inspecteurs du premier degré qui abordent la déclinaison des notions à aborder à chaque cycle. De manière générale, les enseignants souhaiteraient que « soient hiérarchisées les compétences dans chacune des dimensions, voire qu'elles soient priorisées ». Des équipes se demandent ainsi « si un programme recentré sur des bases conceptuelles plus resserrées et plus claires ne serait pas plus efficace pour que cet enseignement se traduise de manière plus opératoire dans la vie quotidienne des élèves ».

Par ailleurs, outre leur évaluation, **les compétences relatives à la culture de la sensibilité posent clairement des problèmes de mise en œuvre**, les professeurs en collège estimant très majoritairement qu'elles font partie de la sphère privée, de l'intimité des élèves : « Ils expriment leur incompetence quant à l'enseignement de la culture de la sensibilité, qui relève de l'éducation familiale » ou encore : « Il y a une dimension très "psychologisante" dans la culture de la sensibilité qui relève plutôt de la sphère privée . Ils ne se sentent ni légitimes, ni formés pour les mettre en œuvre : « Une très grande majorité de collègues a exprimé des réserves quant à leur capacité à enseigner et surtout évaluer la culture de la sensibilité. Les enseignants ne se sentent pas formés ni armés pour aborder ce qui relève des émotions et des sentiments. [...] Pour d'autres, l'expression "culture de la sensibilité" semble inadéquate, celle de respect d'autrui serait préférable ».

En revanche, la place accordée à la culture de la sensibilité a fait l'objet d'un **réel intérêt parmi les professeurs des écoles** qui ont été tout particulièrement attentifs à ce que certains considèrent comme « la pierre angulaire de cet enseignement ». La plupart des contributions citent ce point du programme comme le plus appréciable. « L'approche sensible de la citoyenneté est novatrice » affirme une académie, même si plusieurs contributions indiquent qu'elle est, en réalité, prise en compte depuis longtemps dans les classes. « Les thématiques autour de l'estime de soi, la coopération, le pluralisme des opinions, la tolérance réciproque ciblent des ambitions nouvelles » qui suscitent un vif intérêt de la part des enseignants d'école élémentaire.

Une liberté pédagogique appréciée, mais qu'il est toutefois nécessaire d'encadrer

Les enseignants reconnaissent et apprécient tous le fait que le projet d'EMC leur octroie une **latitude pédagogique très importante**, celle-ci étant jugée **cohérente avec le caractère transversal** de ce nouvel enseignement : « Les enseignants agréent dans la totalité des remontées les espaces d'initiative et de responsabilité que leur laissent les projets de programmes. De surcroît, leur caractère transversal autorisera la conception de projets ou de parcours ». Dans ce contexte, le terme « initiative » revient à de multiples reprises : « le texte laisse une réelle initiative aux équipes enseignantes et offre l'occasion d'un travail d'harmonisation et de concertation » ou encore « les exemples de mise en œuvre ne sont pas réducteurs et laissent une réelle place à l'initiative ».

Les équipes apprécient en outre dans le projet de programme une certaine **adaptabilité dans le temps et dans l'espace**. Le texte « laisse la liberté à l'enseignant de trouver les moments opportuns pour aborder des sujets d'enseignement moral et civique ». Les enseignants voient dans le texte de réelles possibilités pour organiser leur progression « en fonction de la situation et des besoins de l'établissement ». Cette « possibilité d'adaptation selon le public spécifique de l'école » est particulièrement appréciée : elle devra permettre de s'appuyer « sur le vécu des élèves et de la classe ». Dans une académie, les inspecteurs de l'éducation nationale se montrent aussi très sensibles à « l'importance des espaces laissés aux équipes qui peuvent ainsi mieux s'adapter aux complexités des contextes d'exercice, en évitant l'écueil d'un enseignement livresque et désincarné ». Le projet de programme constitue ainsi « une bonne incitation à proposer des situations pédagogiques où les valeurs seront vécues et non seulement apprises » par les élèves. On voit ainsi dans ce projet une « mise en synergie des savoirs, des valeurs et des pratiques ». Au final, résume un inspecteur, ce texte « invite les enseignants à s'engager dans cet enseignement ».

Mais si les enseignants apprécient cette **liberté pédagogique**, ils pensent qu'il y en a « peut-être trop » et souhaitent voir ces espaces d'initiative et de liberté encadrés : « Certains évoquent une trop grande liberté dans la mise en œuvre et souhaitent un guidage plus serré, des repères clairement

différenciés inter-cycles et intra-cycles » ou encore : « Il ne faudrait pas que l'exercice de cette liberté pédagogique conduise dans les faits à une absence d'enseignement moral et civique ». Ce « cadrage plus strict » attendu par les équipes concerne notamment les sujets sensibles, vis-à-vis desquels « elles se sentent démunies » : certains objets d'enseignement auraient mérité, selon les professeurs des écoles, davantage d'explicitations, en particulier dans les domaines de la culture de l'engagement et de la sensibilité. Ces derniers évoquent par ailleurs le **risque** des approches individuelles, les représentations de chacun, les interprétations divergentes possibles au sein d'une équipe ; le choix du lexique dans le projet de programme par exemple peut être source d'embarras en conseil de maîtres et de cycle : « les termes découverte, initiation, sensibilisation, qui manquent de précision, vont induire des difficultés dans les conseils de cycle » indique une contribution académique. Les équipes pédagogiques en collège attirent elles aussi l'attention sur les **dangers** que peut recéler une trop large autonomie octroyée au niveau local (celui de l'établissement), à savoir la **disparité** dans la mise en œuvre de l'EMC et, de ce fait, la **rupture d'égalité** entre les élèves en fonction des lieux d'enseignement : « L'autonomie laissée aux équipes pédagogiques et éducatives, s'agissant des espaces d'initiative et de responsabilité pour la mise en œuvre, inquiète certains enseignants qui estiment que la liberté de progression offerte aux conseils pédagogiques des établissements risque de créer des inégalités dans l'application des programmes ».

Une progressivité des apprentissages qu'il apparaît indispensable de préciser

Les contributions académiques indiquent que les personnels consultés ont perçu une **progressivité des apprentissages** : « Le projet est très clair sur la progressivité des apprentissages d'un cycle à l'autre ». Dans le premier degré, il est noté que la « mise en mots des notions » et les « exemples de pratiques » éclairent les équipes pédagogiques : « Beaucoup d'enseignants apprécient la clarté de la progression entre les compétences, les connaissances visées et les situations d'apprentissage exploitables en classe ». Dans le second degré, certains professeurs, que l'on compte principalement parmi ceux d'histoire-géographie parce que les plus à même d'établir des liens avec le programme actuel d'éducation civique, déclarent même avoir relevé des progressions à l'intérieur du cycle 4 : « Ce programme recoupe pour une large part le programme d'instruction civique actuel, il n'est pas très compliqué d'établir une progression » ou bien « Cette progressivité correspond généralement aux contenus des programmes d'histoire et de géographie (environnement par exemple) ».

En revanche, pour les collègues des autres disciplines et les personnels d'éducation, c'est-à-dire pour la très grande majorité, l'**absence d'attendus de fin de cycle** d'une part et l'**absence de repères annuels de progression** à l'intérieur de chaque cycle d'autre part sont pointées comme des obstacles majeurs à la mise en œuvre du projet dans sa forme actuelle : « Le projet est muet sur le niveau de maîtrise attendu pour chaque cycle » ou bien « Afin de rendre effective la progressivité des apprentissages, la majorité des enseignants demande une déclinaison du programme d'EMC par niveaux de classe. Leur impression est en effet celle d'une juxtaposition des apprentissages, voire d'une redondance, plutôt que d'une progressivité », ou encore « Rien en termes de progression, de repères annuels, de paliers de capacités » ; les corps d'inspection territoriaux du second degré relèvent également que « beaucoup d'équipes font part de leur **déstabilisation devant des programmes globalisés qui n'envisagent pas de déclinaison par niveaux** ».

Le constat est similaire chez les professeurs des écoles qui jugent **peu satisfaisante la progressivité d'un cycle à l'autre** : « la progressivité entre cycle 2 et cycle 3 est peu claire », « il y a peu de différence entre le cycle 2 et le cycle 3, si ce n'est dans les mises en situation », et davantage encore au sein de chaque cycle : on regrette le « manque de progressivité avec un besoin de repères pour l'organiser par niveau de classe et par cycle », « des précisions par niveau semblent nécessaires ».

« on ne voit que des compétences à acquérir en fin de scolarité obligatoire, il faut préciser davantage les compétences à viser à chaque niveau de la scolarité ».

Les discussions des équipes pédagogiques du premier degré sur la progressivité des apprentissages les ont également conduites à réfléchir à la « **progression spiralaire** », que plusieurs remontées académiques abordent : on souligne qu'elle est certes intéressante mais qu'elle « n'assure pas une réelle lisibilité de la progressivité ». Certains inspecteurs relèvent également qu'elle n'a pas toujours été comprise : « l'approche spiralaire de cet enseignement n'est pas identifiée par les contributeurs qui jugent [...] que la reprise des mêmes compétences, connaissances et objets d'enseignement d'un cycle à l'autre est un obstacle à l'élaboration des progressions ».

Les personnels consultés ont bien compris que la définition de cette progression par niveau revenait aux **instances de coordination** (conseils école-collège, conseils pédagogiques, conseils de cycles), mais ils expriment sur ce point précis des interrogations, des doutes ou des inquiétudes sur les modalités de mise en œuvre. Ils sont en effet conscients du **travail d'équipe et de concertation particulièrement lourd** qu'elle suppose tant à l'intérieur de chaque cycle qu'entre les cycles, de la nécessaire « entente entre les enseignants, (...) de la cohésion et l'harmonisation des exigences au sein d'une même équipe pédagogique ». L'organisation de ce travail souvent qualifié de « **chronophage** » ne va pas toujours de soi sur le terrain : « Une concertation est indispensable, mais elle est matériellement difficile à organiser du fait de la multiplication de ces temps de concertation, des temps de service partagés sur plusieurs établissements » lit-on dans une synthèse.

L'**articulation entre l'école et le collège** suscite de très nombreux commentaires : si une contribution académique perçoit de manière enthousiaste le travail commun qui sera mené entre l'école et le collège pour tisser la progressivité des apprentissages au sein du cycle 3, en y voyant une « une véritable et inédite continuité organique avec le collège », l'avis général est marqué par le doute : « Comment faire vivre ces espaces de travail en commun ? » Comment travailler la « cohérence des discours » entre l'école et le collège ? « Il semble très ambitieux d'imaginer que le seul cadre du conseil école-collège suffise à harmoniser les pratiques et à assurer la cohérence de l'enseignement sur l'ensemble du cycle » lit-on dans une synthèse. « Il faut qu'il y ait un vrai projet d'équipe », soulignent des inspecteurs dans une autre académie, non seulement au sein de l'école élémentaire mais entre l'école et le collège. « Sans un réel travail d'équipe avec la construction d'un parcours pour l'élève qui engagerait tous les enseignants, ce programme sera impossible à réaliser ». « Il faut que les équipes pédagogiques des écoles et du collège mettent en cohérence leurs progressions, ce qui nécessitera du temps avant leur application » souligne encore une académie, tandis que dans une autre les inspecteurs s'inquiètent du « risque de rupture de parcours ». À cela peuvent encore s'ajouter des difficultés matérielles : « la liaison inter-degré va être difficile à réaliser en zone rurale où les distances sont importantes ».

Dans le second degré se font également jour des **doutes sur la faculté du conseil pédagogique à assumer la tâche d'établir des progressions** : « Quelle capacité et quelle légitimité des conseils pédagogiques pour décliner et planifier les différentes thématiques de cet enseignement ? », ou « Le recours au conseil pédagogique pour définir les grandes lignes, la façon d'établir une progression par cycle au sein de chaque établissement, est-il légitime ? Opératoire ? ». Un certain nombre de contributions individuelles recueillies sur éducol expriment sur ce point une opposition assez marquée : « Il est hors de question que la progression de cet enseignement me soit dictée par le conseil pédagogique ». C'est ainsi que, pour assurer la **cohérence de la mise en œuvre de l'EMC**,

certaines équipes suggèrent de nommer tantôt un **référent EMC** dans chaque collège, tantôt un **coordonnateur EMC** par cycle ou par niveau.

Des situations particulières qui méritent attention

Les remontées académiques font enfin part de situations spécifiques dans le cadre desquelles la mise en œuvre de l'EMC fait émerger des questionnements propres. Les contributions individuelles reçues sur le site éducol s'en font davantage encore l'écho.

Des remarques particulières émanent des enseignants de l'**enseignement privé**, qui interrogent l'articulation, dans le cadre de l'école catholique, entre morale chrétienne et enseignement moral et civique. Dans une contribution académique, on lit aussi que les professeurs des écoles de l'enseignement privé catholique « considèrent que le projet est d'inspiration trop positiviste et ne fait pas assez de place à la personne, à l'enfant, à l'aspiration au bonheur ».

Le cas particulier de l'**Alsace-Moselle** émerge aussi dans la consultation nationale. L'existence d'un enseignement religieux, pour des raisons historiques, et d'un complément d'enseignement moral pour les élèves dispensés d'enseignement de la religion suscite des questionnements et des réflexions pour la mise en œuvre de l'EMC. « Souvent l'enseignement moral est réalisé en parallèle à l'enseignement religieux, il faut absolument sortir de cette logique d'autant que [...] l'enseignement moral et civique n'est pas "à côté des autres enseignements" » remarque le collège académique des inspecteurs d'une des académies concernées. « Qu'en est-il de l'enseignement du fait religieux ? Quels liens avec les cours de morale dispensés en Alsace ? » Dans une contribution reçue sur le site éducol, une enseignante s'interroge : « une place sera-t-elle accordée aux enseignants de religion alsaciens pour l'enseignement moral et civique dans notre région ? ».

De fortes attentes de formation et de ressources pédagogiques

L'exigence de **formation initiale et continue** apparaît de manière récurrente dans les contributions académiques. Certains inspecteurs relèvent que « c'est en ESPE que la conscience morale et civique devrait être prioritairement développée. Par la suite et pour les enseignants titulaires, il conviendra de proposer une formation continue spécifique ». « Le rôle de la formation continue est déterminant, tout comme l'interrogation portée sur la forte attente dans le rôle de l'ESPE dans la formation initiale », écrit un inspecteur dans une académie. « Une formation approfondie des enseignants s'avère nécessaire, leur demande est orientée tant vers les enjeux de cet enseignement que vers les dispositifs à favoriser » lit-on encore dans une synthèse. Ces actions de formation devront « à la fois faire vivre les valeurs, partager le commun, mais aussi conforter les connaissances conceptuelles voire philosophiques des enseignants ». Une synthèse académique explique également « le besoin crucial de formation », en particulier « sur les sujets les plus sensibles ou issus de l'actualité et dans les domaines nouveaux relevant de la culture juridique, philosophique et morale » car beaucoup d'enseignants « voient dans cet enseignement des notions et des pratiques qu'ils ne maîtrisent pas ». Dans une contribution transmise à la DGESCO en version papier, un conseiller pédagogique départemental chargé de la "culture humaniste" s'interroge « les fondements humanistes certes ... mais quelle formation des enseignants pour la mise en œuvre pédagogique ? Quel approfondissement de la connaissance des valeurs et de l'histoire républicaine pour les enseignants ? Quelle évaluation du partage par les enseignants de ces valeurs, avant de les transmettre ? ».

En outre, l'EMC met l'accent sur des **démarches pédagogiques** séduisantes mais qui interrogent les gestes professionnels particuliers à mettre en œuvre. Des « incertitudes sur les modalités

pédagogiques de certains apprentissages ne sont pas levées » écrit un inspecteur : « ainsi, aborder l'empathie au CP, le contrôle de ses émotions et comprendre les raisons de l'obéissance aux règles nécessitent des précisions sur les manières de faire ». Des inspecteurs du second degré font observer que la diffusion de ces démarches pédagogiques parfois novatrices (méthodes inductives, discussion à visée philosophique, débat argumenté...) parmi les enseignants est encore très inégale et nécessite à la fois explicitation et formation : « Les pratiques encouragées [...] sont aujourd'hui parfois encore mal maîtrisées par les équipes, leur appropriation sera sans doute longue et très inégale selon les professeurs ou les établissements ; en tout état de cause, les besoins de formation seront importants pour accompagner la mise en œuvre de l'enseignement, alors même que les moyens alloués restent contraints ».

Des besoins de formation s'expriment également sur des champs moins habituels pour une consultation sur un projet de programme : « formation à la médiation », à la « gestion de conflit », à la « communication non violente », signe que l'EMC questionne une fois encore la posture du maître face à ses élèves, bien au-delà des contenus notionnels enseignés.

La demande de **ressources pédagogiques d'accompagnement** est aussi unanimement formulée. Dans les contributions, des propositions et des questionnements s'expriment alors sur ce qui relèverait d'un côté des exemples proposés dans les tableaux du programme et de l'autre des ressources pédagogiques. Les "exemples de pratiques en classe" dans le projet du CSP sont appréciés mais ils sont considérés comme insuffisants. « Les pistes de pratique en classe sont intéressantes mais leur statut est problématique et certaines pourraient être développées et affinées, notamment la présence de la littérature de jeunesse qui permettrait d'explicitier l'approche du racisme ou de l'homophobie proposée. Les exemples, pour ne pas être réducteurs, devraient être multipliés et fouillés. C'est la multiplicité des approches (danse, musique, littérature etc.) qui va contribuer à développer la culture de la sensibilité » relève une académie. Certaines contributions proposent d'étoffer la colonne "exemples de pratiques" pour permettre d'évaluer concrètement les compétences. Une académie suggère que soient mis à disposition des exemples de séances filmées qui pourraient constituer une aide précieuse, « surtout lorsqu'il s'agit de mener des débats sur des sujets parfois périlleux ». Dans une académie, on souligne : « pour que les enseignants soient à même de transmettre une culture morale et civique, il serait judicieux qu'ils puissent **disposer de supports et de références** leur permettant d'aborder au quotidien, en situation d'enseignement, les connaissances morales et civiques ». Une académie fait observer qu'il serait intéressant de disposer d'une « **base documentaire**, où seraient répertoriés des documents facilement abordables et utilisables à chaque niveau des cycles ». Les enseignants évoquent aussi « le besoin de ressources spécifiques pour l'**introduction des textes fondateurs** ». Les documents d'accompagnement devront « enrichir », montrer « les liens avec l'exploitation de la littérature de jeunesse, des séquences vidéo de débat » mais aussi « **donner confiance dans la capacité à mobiliser ses propres connaissances** ».

Deuxième partie :

Programme d'enseignement moral et civique pour les classes préparant au certificats d'aptitude professionnelle et aux baccalauréats professionnel, technologique et général

L'appréciation générale du projet de programme

En lycées général, technologique et professionnel et en CFA, la consultation nationale sur le projet de programme – rendu public le 18 décembre 2014 par le CSP – s'est déployée selon des modalités diversifiées :

- dans le cadre des **conseils pédagogiques** mobilisés sous l'égide des chefs d'établissement ;
- dans le cadre des **conseils d'enseignement** réunis et organisés au sein des établissements par les équipes pédagogiques ;
- dans le cadre de **réunions pluri-catégorielles** (équipes pédagogiques et éducatives réunies selon des formats variés) ;
- dans le cadre des **CVL** et des **CAVL** pour les lycéens qui ont souhaité exprimer leur avis sur le projet du CSP.

Certaines académies ont signalé un **investissement visiblement moins marqué** des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels et des CFA dans la phase nationale de consultation. Elles ont ainsi enregistré des remontées moins nombreuses qu'à l'école primaire ou au collège.

Un enseignement dont le principe et l'ambition sont salués

De manière générale, les contributions – qu'elles soient académiques ou individuelles – soulignent d'emblée que le projet d'EMC **répond à une attente forte de la part de la communauté pédagogique et éducative** au lycée, au même titre que dans les autres niveaux d'enseignement. Comme le résume fidèlement une contribution académique, « le principe et l'intention font l'unanimité ». En ce sens, **c'est l'initiative même de ce nouvel enseignement qui trouve un écho favorable auprès des personnels** qui « saluent très majoritairement l'initiative du projet de programme ». Globalement, l'EMC est jugé digne d'intérêt en ce qu'il constitue « un apport intéressant à la culture commune, intégrant les grands principes politiques, philosophiques et culturels [de l'école]. »

Plus précisément, ce sont les **ambitions et les finalités éducatives de cet enseignement qui sont positivement accueillies** : « le point fort du projet est qu'il répond à un besoin fort de création d'une citoyenneté avec des valeurs communes » souligne par exemple une académie. En outre, le projet d'enseignement « permet de susciter la réflexion de chaque élève sur l'idée de conscience citoyenne et de valoriser son implication personnelle ». Plus encore, le programme « va dans le sens d'une culture commune de compétences et de connaissances concernant la vie sociale et civique inscrite dans les valeurs de la République » explique la contribution d'un collège d'inspecteurs pédagogiques régionaux.

Appréhendés dans leur globalité, **les contenus d'enseignement sont également « reconnus comme riches, intéressants** [et] répondant à une réelle demande sociale, en phase avec les problèmes du monde contemporain. ». Une académie définit encore l'EMC comme un « enseignement cohérent qui embrasse le moral et le civique, la personne et le citoyen, les valeurs, les savoirs et les pratiques ».

Un enseignement élargi et fédérateur

Le fait que « **tous les élèves accèdent désormais à un enseignement moral et civique** », sans distinction de voies ou de séries au lycée, est positivement perçu dans les contributions académiques et individuelles. C'est en particulier « **la généralisation aux filières technologiques [qui] est largement approuvée** » : « l'introduction d'un enseignement dédié à l'éducation à la citoyenneté dans les filières technologiques, dans lesquelles l'ECJS n'était pas dispensée, était nécessaire » souligne ainsi une académie. L'« uniformisation pour toutes les séries du lycée » est relevée au titre des points forts dans une contribution émanant des corps d'inspection.

Il convient de noter que cette caractéristique ne vaut pas simplement pour les élèves mais aussi pour les personnels eux-mêmes qui constatent, à la lecture du projet de programme, que **l'EMC « relève de la responsabilité de tous les membres des équipes pédagogiques et éducatives »**. À ce titre, c'est bien « toute la communauté éducative [qui] peut s'emparer de cet enseignement afin de délivrer un bagage commun aux élèves. » Nettement soulignée, la transversalité de l'EMC conduit aussi un nombre significatif de contributions à espérer un « **renforcement du lien entre le pédagogique et l'éducatif, entre la classe et la vie scolaire.** » C'est là ce qui engage une académie à rappeler qu'il conviendrait de « définir de manière explicite les rôles respectifs des différents acteurs de la communauté éducative pour le traitement des différents niveaux envisagés par le projet de programme ». À cet égard, toutefois, **il faut noter que certaines académies s'interrogent sur la « place » et l'« implication » des conseillers principaux d'éducation (CPE)** dans la réalisation du programme et souhaitent qu'ils puissent « s'emparer de certains de ses aspects ». Une académie souligne en ce sens que l'EMC doit constituer « une sorte de catalyseur permettant de dépasser cette frontière invisible et pourtant bien présente entre vie pédagogique et vie scolaire. »

Un programme transdisciplinaire qui doit faire système avec l'ensemble des disciplines

La consultation nationale a fait émerger une réflexion des personnels sur les modalités pédagogiques de déploiement de ce nouvel enseignement que les personnels **perçoivent davantage dans une logique d'insertion disciplinaire que dans une approche de juxtaposition aux disciplines existantes**. C'est en ce sens qu'une académie souligne, par exemple, qu'il serait utile de « disposer de pistes exploitant les programmes en vigueur afin de promouvoir les contenus spécifiques de l'EMC, lequel n'est pas une discipline s'ajoutant aux autres, mais a plutôt vocation à modifier la pédagogie des autres disciplines. » Dans le même esprit, une autre académie relève que « l'EMC ne se réduit pas à ce qui serait proposé dans un horaire dédié, mais doit avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques de toutes les disciplines, leur donnant sens dans une logique de parcours. » Compris comme un « enseignement partagé » auquel toutes les disciplines doivent pouvoir concourir, l'EMC « devrait entrer dans un volet du projet d'établissement » souligne encore une contribution, réinscrivant par-là l'enseignement dans sa dimension collective et pluri-catégorielle. Les **perspectives d'interdisciplinarité** offertes par l'EMC sont donc clairement relevées et plébiscitées.

C'est précisément cette dimension transdisciplinaire de l'EMC qui conduit de nombreuses académies à rappeler que « des formations d'établissement interdisciplinaires s[er]ont nécessaires » et que « les corps d'inspection devront accompagner les équipes dans les établissements du point de vue des mises en œuvre possibles, en particulier dans la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires. » Certaines contributions s'interrogent notamment sur des **modalités d'enseignement partagées** : « la co-intervention est-elle possible » demande par exemple une académie ? De fait, nombreuses sont les contributions qui soulignent que **l'EMC doit favoriser l'implication de toutes les disciplines** et pas seulement celles traditionnellement mobilisées dans le cadre de l'ECJS (histoire-géographie et philosophie notamment). Dans cette perspective, les académies « imaginent volontiers des cours en binôme au carrefour de deux matières (SVT, biotechnologie) » permettant aux élèves d'y « voir un

sens plurivoque » et de « s'engager, comme leurs professeurs, dans une communauté de savoirs en partage ».

Cette logique transversale de l'EMC conduit très régulièrement les académies à exprimer le souhait que « **des liens explicites soient faits entre l'EMC et les programmes disciplinaires** », ce qui permettrait à la fois de « **clarifier la transversalité par des repères disciplinaires** » et d'instaurer, selon l'expression utilisée par le conseil pédagogique d'un lycée reçue sur le site éducol, une « cohérence horizontale » entre l'EMC et les autres disciplines.

Réalisme et mise en œuvre du projet de programme

Si le principe même d'un enseignement moral et civique est globalement bien accueilli par les personnels consultés, le réalisme et la mise en œuvre du programme laissent en revanche apparaître des **nuances plus marquées** et parfois même des **inquiétudes**. De manière récurrente, les remontées de la consultation nationale font émerger de **très fortes interrogations sur l'opérationnalité de ce nouvel enseignement**. Comme le résume simplement une académie, « **les professeurs ne comprennent pas comment va s'organiser concrètement cet enseignement** ». Cette incompréhension touche à la fois la question de la prise en charge de l'EMC par les enseignants, l'horaire dédié et imparti pour son déploiement ainsi que ses modalités d'évaluation, qui n'ont pas été intégrées dans le projet du CSP. Par suite, les marges d'initiative mises en avant dans le projet de programme et les démarches préconisées pour sa mise en œuvre (le recours au « débat argumenté » notamment) suscitent des interrogations de la part des enseignants qui se demandent comment investir cette mission.

Une liberté pédagogique ambivalente

La plupart des contributions **saluent la place qui est accordée à la liberté pédagogique** dans le projet de programme : « la souplesse et la liberté de mise en œuvre laissées aux équipes sont plébiscitées » résume ainsi une académie. Mais conjointement, les remontées de la consultation nuancent ce constat en soulignant que « **le projet laisse beaucoup d'espaces d'initiative, peut-être trop, ce qui peut dérouter certains enseignants** ». De fait, les espaces d'initiative et de responsabilité laissés aux équipes enseignantes et éducatives dans la mise en œuvre du programme appellent un « cadrage scientifique, organisationnel et méthodologique », comme le rappelle une contribution collégiale d'inspecteurs du premier et du second degré. Aussi « **les équipes sont[-elles] en demande d'indications plus directives** » et insistent sur l'importance de l'accompagnement qui sera notamment proposé par les corps d'inspection : « la liberté pédagogique qui est sous-tendue par l'organisation de l'EMC suppose un accompagnement des équipes ». Dans le même registre, un professeur en ESPE – ayant adressé sa contribution sur le site éducol – souligne que « l'autonomie pédagogique des enseignants est indéniable, mais il faut faire attention à ce que cette autonomie ne soit pas ressentie comme un abandon face à des pratiques citées et encouragées mais face auxquelles, n'ayant pas forcément de formation préalable, les professeurs se trouvent parfois démunis ».

Une absence qui interroge : l'évaluation

La non-intégration de l'évaluation dans le projet de programme proposé par le CSP est pointée dans la plupart des académies et des contributions individuelles reçues sur le site éducol. « **Qu'en est-il de l'évaluation de cet enseignement ?** », « **quelle prise en compte au baccalauréat ?** » sont ainsi des questions récurrentes et symptomatiques. « Le fait d'avoir repoussé la question de l'évaluation est source de nombreux questionnements et d'inquiétude » précise une contribution. En ce sens, **les professeurs « demandent que des indications leur soient rapidement données à ce sujet »**

rapporte une académie. Dans le même esprit, une contribution émanant d'un collège d'inspecteurs explique que « l'évaluation n'a pas été envisagée, parallèlement à la conception du programme, et c'est dommage car elle aurait contribué à mesurer la faisabilité de ce dernier, et à rassurer les enseignants ».

Dans ce contexte, les personnels se sont montrés attentifs à la question des **niveaux d'attendus** du projet de programme qu'ils jugent en l'état **insuffisants** : une académie souligne ici qu'il est nécessaire « de mieux préciser les attendus du programme par niveau d'enseignement ». Une contribution des corps d'inspection souligne, parmi ses points de vigilance, une « définition des compétences à détailler, en précisant le niveau de maîtrise (niveau taxonomique) attendu des différentes connaissances et les attitudes associées. » Conjointement, **les équipes pédagogiques s'interrogent sur les modalités d'évaluation des compétences** mises en avant dans le projet de programme, « certaines étant jugées plus opaques que d'autres », en particulier celle intitulée « Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu ». En lycée professionnel, où l'éducation civique fait actuellement l'objet d'une évaluation ponctuelle en lien avec l'histoire-géographie, les professeurs s'interrogent également sur ce que recouvre la compétence « Mobiliser les connaissances exigibles », jugée relativement vague. Enfin, certaines académies sont en attente de « critères bien définis » pour évaluer l'enseignement, en particulier de critères permettant de juger du « seuil de 'connaissances exigibles' atteint par l'élève ».

Une prise en compte insuffisante de la spécificité de l'enseignement professionnel

L'ensemble des synthèses académiques ainsi que les contributions adressées sur le site éducol émanant de lycées professionnels ont mis en avant la **difficulté particulière posée par le projet de programme dans la voie professionnelle où il apparaît trop ambitieux et insuffisamment adapté à la spécificité du public** : « les équipes des lycées de la voie professionnelle s'inquiètent du caractère ambitieux du programme » précise, par exemple, une contribution académique. Une autre académie souligne que « **les enseignants des sections professionnelles signalent la complexité des notions pour les élèves** » et « s'interrogent sur la nécessité d'enseigner tout le programme ou au contraire la possibilité de faire des choix ». Sur ce point précis, la souplesse indiquée dans le projet de programme (traiter trois thèmes sur les quatre proposés) est jugée « insuffisante », un « allègement des thématiques » apparaissant plus opportun.

Au sein d'une académie, le compte rendu de la consultation établi par un collège d'inspecteurs explique que deux points du projet sont illustratifs, entre autres, de cette **absence de prise en compte de l'enseignement professionnel** : « l'absence de relation explicite à la dimension professionnelle de la formation des élèves de la voie professionnelle ; les exemples de situation maladroitement réduits aux pratiques en lycée (TPE par exemple). »

Ce constat se renforce nettement avec le programme dédié aux classes préparant au CAP dont une académie estime qu'il se présente d'emblée « comme une extraction de celui du baccalauréat ». Si la volonté de proposer un programme commun à l'ensemble des séries et des voies est bien entendu saluée dans son intention, **l'absence de prise en compte de la spécificité du public en CAP pose indiscutablement difficulté** : « toutes les équipes [d'une académie] notent que ces objectifs sont trop ambitieux et ne tiennent pas compte de la spécificité de ce public » souligne une remontée académique. Dans une contribution individuelle reçue sur le site éducol, une professeure qui enseigne en CFA explique que le programme est « trop ambitieux » au sens où « il ne tient pas compte de la difficulté à conceptualiser et à analyser des élèves apprentis ». Dans le même esprit, un lycée professionnel indique dans sa contribution qu'« **en CAP, le niveau visé semble peu réaliste au regard des spécificités des élèves** ». Cette problématique est encore relevée dans la contribution d'un conseil pédagogique réuni au sein d'un lycée professionnel dans le cadre de la consultation : « les exigences demandées pour le niveau CAP sont trop élevées compte tenu du niveau des élèves ».

Enfin, la plupart des contributions émanant des lycées professionnels et des corps d'inspection pointent un « **manque de synchronisation** » entre les contenus d'enseignement du projet tel qu'il est proposé par le CSP et les programmes des disciplines existantes au lycée professionnel (français / histoire-géographie) avec lesquelles l'EMC doit pourtant pouvoir entrer en résonance. La plupart des académies relèvent ici un « **manque de corrélation avec les programmes disciplinaires** ». Ce point est d'autant plus remarqué que le projet de programme invite dans son préambule à travailler l'« articulation avec des problématiques du programme de français et des sujets d'étude et des situations en histoire et géographie ». Ici, c'est donc le **découpage notionnel par niveau du projet de programme qui interroge** : « en lycée professionnel, les lignes directrices par niveau ne sont pas toujours en cohérence avec certains programmes ». Une académie relève d'ailleurs directement certaines de ces incohérences :

- « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » sont traités en première dans le programme d'EMC alors que la « Construction de l'information » est un objet d'étude du programme de français de seconde ;
- « Égalité et discrimination » est un thème proposé en seconde dans le programme d'EMC qui pourrait être en lien avec l'objet d'étude « Les Philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » abordé dans le programme de français en première.

Ce point est jugé problématique dans la mesure où « les connaissances à assimiler en EMC gagneraient à s'appuyer sur les objets d'étude déclinés en français et en histoire-géographie, ce qui n'est pas le cas dans le projet de programme proposé ». Au nom de la transversalité précédemment mise en avant, un lycée professionnel remarque en effet que « le projet ne s'appuie pas suffisamment sur les contenus 'moraux' des programmes de français ou sur le programme d'histoire ». En ce sens, « l'interdisciplinarité a besoin d'être rendue plus lisible ».

Des attentes et des propositions

Renforcer la place de la laïcité pour en faire le fil conducteur du programme

« **Le principe de laïcité n'a pas, dans ce projet, la place centrale qui lui revient** ». Ce constat extrait d'une synthèse académique résume pleinement la teneur des remontées de la consultation nationale sur un point qui a fait l'objet d'une attention particulière et de commentaires appuyés. De manière unanime, en effet, l'ensemble des contributions relèvent « **un enseignement trop tardif de la laïcité et circonscrit à la terminale** » et affirment leur regret de voir apparaître le thème à un moment jugé trop tardif dans la formation des élèves : « **la question de la laïcité arrive trop tard dans le cursus des élèves** » pointe ainsi une contribution académique. Par ailleurs, la prise en compte de la laïcité au seul niveau de la classe terminale exclut de fait cette thématique dans les classes conduisant au CAP dans la mesure où, en l'état actuel du projet, leur programme est indexé sur celui des classes de seconde et de première. Même constat exprimé par un délégué académique à la vie lycéenne qui s'étonne de la place réservée à la laïcité dans le projet de programme : « les élèves qui s'apprêtent à quitter le secondaire sont donc les seuls à pouvoir appréhender et vivre le concept de laïcité ».

Dès lors, de très nombreuses contributions insistent sur la nécessité de faire du thème de la laïcité un « **fil conducteur** » structurant pour l'ensemble du parcours de formation des élèves, de la seconde à la terminale. C'est dans cette perspective qu'une académie souligne l'importance de « **faire du concept de laïcité un point central du programme** ». Dans le même esprit, un professeur en ESPE relève dans sa contribution adressée sur le site éducol que « le terme laïcité n'apparaît guère – par souci d'apaisement ? – dans la pourtant très bonne introduction » du projet de programme et plaide

en faveur d'une intégration du concept compris comme « un élément capital du vivre-ensemble ». Dans sa contribution, l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (APPEP) propose quant à elle de remplacer « La notion de laïcité » par « Le principe de laïcité », rappelant que « la laïcité n'est pas une notion parmi d'autres, mais le principe constitutionnel de la cinquième République »¹.

Conjointement, et en lien avec le thème de la laïcité, certaines académies pointent **une prise en compte insuffisante des faits religieux** et de leurs histoire dans le projet de programme : « le fait religieux n'est pas assez abordé » relève ainsi une contribution dans ses remarques conclusives. Des corps d'inspection observent à leur tour que « l'histoire des faits religieux doit avoir une place plus importante » dans le projet. Une autre académie signale, parmi dans les « manques importants » du programme, le fait religieux.

L'ombre de l'ECJS : l'EMC entre théorie et pratique

La consultation nationale a été l'occasion, pour les personnels, de jeter un regard critique et rétrospectif sur la mise en place de l'ECJS dont la parenté thématique et méthodologique avec l'EMC a souvent été mise en exergue dans les contributions individuelles ou collectives. Le projet de programme du CSP y invitait dès son préambule en faisant mention des « méthodes pédagogiques » propres à l'ECJS et susceptibles d'être réinvesties avec profit dans le cadre de l'EMC (débat argumenté par exemple). À cet égard, une académie rappelle que si « la proximité de l'EMC avec l'ECJS peut faciliter la mise en œuvre de l'EMC », elle « risque également de reconduire certaines pratiques pédagogiques et de ne pas favoriser le travail sur des projets interdisciplinaires. » Cette mise en garde, régulièrement exprimée dans les remontées de la consultation, traduit en creux les « déceptions » observées dans le cadre précédent de l'ECJS et fait peser sur l'EMC des inquiétudes qui sont aussi des attentes.

Plus précisément, certaines académies pointent le risque d'un « **enseignement désincarné et très théorique** » alors qu'elles estiment que l'EMC doit s'incarner par des pratiques citoyennes concrètes. À la lecture du projet, « les professeurs de lycée se sont fait une représentation de ce programme comme étant avant tout **très conceptuel**. La manière dont il est rédigé fait mal ressortir sa dimension pratique et concrète » explique ainsi une contribution académique. Une autre académie relaie sur ce point la perplexité des enseignants qui jugent « **le projet de programme extrêmement formel et théorique** [...] au risque de creuser encore davantage les inégalités entre les élèves. » C'est en ce sens qu'une académie souligne la « **nécessité de donner des exemples concrets qui inscrivent l'EMC dans l'action, l'engagement civique** » et permettant d'éviter le biais d'une « approche savante et trop théorique ». Une autre académie s'inquiète à cet égard du « risque d'un cours magistral ou photocopié » dans la mesure où les « méthodes pédagogiques, les exemples de situations et de mises en œuvre proposés (projets interdisciplinaires, partenariats, etc.) dans le projet paraissent difficiles à appliquer dans la réalité et le temps imparti ».

Sur ce point précis, les **lycéens** ont fait état d'observations convergentes. Un délégué académique à la vie lycéenne (DAVL) observe ainsi que « le lien avec l'ECJS se comprend mais [qu']au vu de la réalité souvent réservée à l'ECJS, **il place l'EMC sous de mauvais augures** » tant cet enseignement se trouve « dans la réalité dévoyé ». Dans le même esprit, une synthèse académique, s'appuyant sur les analyses récentes du Conseil national d'évaluation du système scolaire², évoque « **le constat**

¹ Les propositions d'amendements de l'APPEP sur le projet de programme d'EMC ont été rendues publiques sur le site de l'association. Elles ont également été présentées lors d'une audience à la DGESCO qui s'est tenue le 11 février 2015. Les professeurs de philosophie, dans les contributions qu'ils ont adressées sur le site éducol, ont exprimé leur souhait de pouvoir jouer un « rôle majeur » dans la prise en charge de l'EMC en classes terminales.

² Étude publiée le 13 janvier 2015 par le CNESCO : « Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage. »

partagé d'une faillite de l'ECJS » et met en garde contre le « risque de dilution » de l'EMC. Les élus lycéens d'une autre académie, qui expriment de « grandes déceptions ou frustrations » à propos des heures consacrées à l'ECJS, réaffirment par-là même leurs attentes concernant la mise en œuvre de l'EMC qui doit selon eux ménager une place effective à « l'expression orale », aux « échanges » et à « la mise en œuvre d'une citoyenneté dans le quotidien ». Enfin, un DAVL s'étonne que **le projet de programme ne fasse pas directement mention des instances de dialogue et de concertation propres à la vie lycéenne** (CVL, MDL, CAVL, CNVL) : « la proposition de programme est bien triste sur ce thème : aucune proposition pour s'emparer de ces espaces, pour les habiter et les faire vivre avec les élèves ». Ce constat est l'occasion pour ce délégué de relayer un souhait : celui de donner à l'EMC « une chance d'être en accord avec le vie des élèves et des établissements ».

De quelle « morale » parle l'enseignement moral et civique ?

Un nombre significatif de contributions pointent la difficulté – sans toutefois la conceptualiser précisément – posée par le concept de « morale » qui n'est pas toujours bien appréhendé : « **le mot 'moral' heurte** » rapporte par exemple une académie qui n'est pas isolée dans ce constat. Si « la dénomination pose problème » ou « n'est pas forcément bien comprise », c'est peut-être parce que « le terme moral semble connoté » suggère une académie tandis qu'une autre souligne de ce point de vue le « risque soulevé que ce nouvel enseignement soit interprété comme un cours destiné à délivrer une **morale injonctive** ». Dans une contribution individuelle est rappelée l'inquiétude exprimée par certains professeurs face à ce qui pourrait apparaître comme un « **nouveau catéchisme républicain** ». C'est ce qui explique qu'un nombre significatif de contributions académiques et individuelles signalent leur nette préférence pour le terme d'« **éthique** » dans la mesure où, selon elles, il « semble générer moins de malentendus ».

Il semble que cette difficulté tiende au fait que le périmètre même de la morale soit insuffisamment délimité et explicité au sein du projet de programme, comme le suggère un professeur : « il faudrait définir ce mot, ce que le projet de programme ne fait pas. » Cette indétermination conduit certaines académies à formuler la demande d'une définition claire et partagée du concept : « beaucoup d'équipes, quel que soit le type de lycées, signalent le besoin de mieux définir la notion de 'morale' en avant-propos, et de la faire comprendre à tous : élèves, parents, personnels ». Une autre contribution individuelle, adressée sur le site éducol, explique à cet égard que « si l'objectif [...] est de se réapproprié l'adjectif 'moral' », voire 'la morale', les programmes doivent souligner fortement qu'il n'est pas question d'enseigner dogmatiquement des contenus dogmatiques ».

Un besoin massif d'accompagnement pour la mise en œuvre du programme

Les remontées de la consultation, qu'elles soient académiques ou individuelles, soulignent de manière unanime le **très net besoin d'accompagnement** dans le cadre de la mise en place de ce nouvel enseignement. Ce besoin se traduit par une double demande touchant aussi bien :

- la production de **ressources pédagogiques** d'accompagnement : « la plupart des enseignants souhaitent que les ressources d'accompagnement soient rapidement mises en œuvre sur éducol » souligne par exemple une académie ;
- que le développement d'**actions de formation** : « la formation des enseignants devra envisager non seulement les aspects théoriques du programme et donner aux enseignants les connaissances suffisantes pour le dominer, mais aussi les aspects pédagogiques et didactiques » résume une académie.

Ce besoin d'accompagnement, propre à la mise en place de tout nouvel enseignement, se trouve ici renforcé par **les pratiques pédagogiques et didactiques spécifiques induites pour la mise en œuvre de l'EMC**. Au même titre que la « discussion à visée philosophique » préconisée dans le projet

de programme des cycles 2-3-4, le **recours au « débat argumenté » suscite des inquiétudes méthodologiques** chez les professeurs et les corps d'inspection qui signalent qu'il « nécessite une maîtrise de compétences spécifiques ». Une académie rappelle de ce point de vue qu'il ne faut pas « sous-estimer la difficulté technique, pédagogique et professionnelle que représente l'animation d'un débat lorsque les sujets sont sensibles. » Sur ce point, une autre contribution estime que « des professeurs, même expérimentés, peuvent craindre d'être en difficulté ».

Le rapport de synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes de l'enseignement moral et civique a été réalisé par le bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques de la direction générale de l'enseignement scolaire.