éducation Sud

Fédération SUD Éducation
17, Bld de la Libération, 93200 St Denis
Tél. : 01 42 43 90 09 ■ Fax : 09 85 94 77 60
fede@sudeducation.org ■ www.sudeducation.org

Union syndicale Solidaires

Éducation morale et civique dans l'enseignement secondaire

Rarement l'actualité a fourni autant de prétextes à une instrumentalisation de l'éducation morale et civique, puisqu'à la suite des attentats de janvier 2015 à Paris, l'école est mise sur la sellette, et sa part de responsabilité mise en question. Si l'école est si perméable à la demande sociale véhiculée par les médias, comment ne pas craindre que ces nouveaux programmes soient l'occasion, pour l'État, d'une réponse à « chaud » aux émotions suscitées ? Par ailleurs, dans un contexte où les moyens de l'État vont aux politiques sécuritaires, ce projet est révélateur des orientations éducatives du ministère.

Tout d'abord nous rappelons notre défiance vis-à-vis du CSP dont la composition est fixée par la loi d'orientation de 2012. En effet 10 membres sont nommés par le ministre de l'Education et 8 par les deux assemblées. L'autonomie de cette institution vis à vis de l'Etat et précisément de notre ministère n'est donc pas assurée. De plus les critères de nomination dans les groupes d'experts chargés en pratique de proposer les programmes sont toujours aussi opaque. Les modalités de cette consultation posent également un problème : dès mars 2013 SUD a demandé au CSP et au ministère que ces consultations soient faites à mi-parcours du travail d'élaboration: nous en sommes loin aujourd'hui. D'autre part, la synthèse qui va être faite n'apporte toujours pas des garanties de sincérité et de transparence des remontées. Enfin aucun cadrage national de la consultation des équipes ne semble arrêté, alors qu'il s'agit d'un enseignement qui peut être assumé de façon transversale par plusieurs disciplines.

SUD éducation demande que les enseignant-e-s soient consultés en amont de l'écriture de ces projets, en dehors de toute hiérarchie, et revendique la création d'un Comité National Consultatif composé de professeurs du supérieur ainsi que de professeurs des lycées et collèges élus ou sur la base de la représentativité.

I / L'éducation morale et civique : la « conscience morale » par compétences

L'existence même d'un enseignement spécifique, décontextualisé de tout savoir disciplinaire, posait déjà problème dans les précédents programmes. Cet enseignement était d'ailleurs de fait attribué d'office aux professeurs d'histoire-géographie, tant il semblait difficile d'aborder les thématiques du programme sans s'ancrer dans le contexte historique dans lequel il s'enracine. L'ajout dans ces nouveaux programmes du terme de morale clarifie les orientations de cette discipline et de son caractère normatif.

Un enseignement normatif : « leçon de morale »

Le caractère normatif de l'Education Civique et de l'ECJS est accentué par l'usage du terme de « morale » dans le nouveau programme, qui par sa dénomination même renvoie aux « leçons de morales » d'antan, à l'instruction morale, et flatte les élans nostalgiques et réactionnaires de tous ceux qui pensent que « c'était mieux avant ». L'idée de valeurs morales prescriptives et de grands principes qui s'imposeraient de l'extérieur, *a priori*, sans prendre appui sur l'expérience est d'autant plus dangereuses, que ce valeurs sont réputées faire consensus, pour peu qu'on se donne la peine de les enseigner. Valeurs morales qui s'avèrent en réalité tout à fait contestables et s'apparentent par bien des aspects à une propagande d'État. La lecture du contenu de ce programme le confirme. Au caractère prescriptif de cette morale – qui n'est pas ici un simple « questionnement sur les mœurs » - s'ajoute le caractère abstrait des « valeurs » qui sont ainsi transmises : que peut signifier une « morale de l'égalité » dans l'école et dans la société inégalitaires d'aujourd'hui ? Quel fonctionnement démocratique transmettre dans des établissements où l'arbitraire hiérarchique ne cesse de se renforcer ?

La conscience morale par compétences ?

Première inquiétude quant à cette éducation morale et civique : elle ne déroge pas à la règle de s'insérer dans le socle de compétences donc dans le projet d'une école à minima que nous avons maintes fois dénoncé. C'était déjà le cas dans l'ancien programme qui demandait d'évaluer les « compétences civiques et sociales » des élèves.

Ces compétences qui ont pour objectif « le développement d'une aptitude à vivre ensemble », se déclinent en s'appuyant sur 4 principes : principe d'autonomie, principe de la coexistence des libertés, principe de discipline et principe de la communauté de citoyens, permettant ensuite de définir les « valeurs et les normes que cet enseignement transmet ». Est-ce le rôle de l'État de préciser ce qu'est la « conscience morale » ? Le principe de discipline en particulier est explicite, il s'agit de « comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs, y obéir et agir conformément à elles ». Pas de les questionner. Qu'en est-il du principe de résistance ? De remise en cause ? De désobéissance civile ? Au moins, pas de langue de bois, l'objectif est assumé il faut transmettre des normes. L'école se reconnaît enfin comme institution disciplinaire et comme dispositif de pouvoir. Foucault serait content.

Ainsi, 4 piliers de la culture morale et civique sont définis, à partir de quatre dimensions: une dimension sensible (culture de la sensibilité) ; une dimension normative (culture de la règle et du droit) ; une dimension cognitive (culture du jugement) et une dimension pratique (culture de l'engagement). C'est à partir d'elles directement que sont construits les programmes de primaire et collège, présentés par compétences. Au lycée, si ces quatre dimensions sont les principes qui ont régi la construction des programmes, cela reste présenté par niveau de classe. Le fait même de déconnecter cet enseignement des savoirs est extrêmement inquiétant. Dans le programme de collège, la présentation est faite uniquement par compétences ce qui accentue encore le déracinement du programme des savoirs disciplinaires. Ces compétences relevant plus du « savoir être » que du savoir et contribuent à nouveau à imposer un carcan normatif dans lequel l'élève est enjoint à se mouler.

Détaillons les quatre piliers de la « culture morale et civique »

Discipline !

Culture de la règle et du droit. C'est dans ce pilier que le caractère normatif de cet enseignement se révèle pleinement. L'objectif est de fabriquer des citoyens obéissants, évidemment, capables de « comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique ». Jusqu'à des injonctions extrêmement normatives puisqu'il faut également «être capable de conformer sa tenue, son langage et son attitude aux différents contextes de vie » ! Rien sur la désobéissance civile, la résistance. Si l'élève futur citoyen doit « savoir participer à la définition de règles communes » c'est surtout « dans le cadre adéquat. », ce qui ne constitue pas, dans le contexte actuel, la moindre des restrictions.

Bons sentiments

Culture de la sensibilité : soi et les autres. C'est le domaine du sentiment, de l'« empathie », et des « émotions », il y est questions de « sentiments moraux », et des « aspects moraux des transformations propres à l'adolescence », ce qui est pour le moins obscur. Grâce à ces sentiments les élèves pourront enfin distinguer le bien du mal ! On peut par ailleurs s'inquiéter de l'usage concomitant à la fois de l'injonction à transmettre une culture de la discipline et une culture du « sentiment », deux méthodes de propagande tout à fait efficaces. Non seulement on sort du domaine de la pensée et du rationnel, pour entrer dans celui des affects mais on peut s'inquiéter de l'injonction faite de « ressentir la même chose » face à des situations données.

Engagez-vous, rengagez- vous

Culture de l'engagement : agir individuellement et collectivement. L'engagement ici semble avoir une valeur en soi, sans qu'on se préoccupe véritablement de son contenu ou de ce pour quoi on s'engage. Au collège, les déclinaisons pratiques de la « culture de l'engagement » sont le secourisme, le code de la route, l'élection des délégués, la journée de recensement, l'étude d'une action militaire dans le cadre de l'ONU… et la Défense nationale qui tient une place tout particulièrement importante. Au lycée, dans le chapitre concernant « le citoyens et la Défense nationale » il faut parler des « menaces » et des « engagements européens et internationaux de la France » : pas question ici d'interroger la notion d'ingérence ou les menaces que la Défense nationale en question fait encourir aux citoyens des autres pays, par ses engagements militaires…Au lycée une place importante lui est accordée en classe de première. Les autres formes d'engagement : « engagement politique, syndical, associatif, humanitaire » sont noyés dans un seul et unique thème, il s'agit d'étudier « ses motivations, ses modalités, ses problèmes », sans préciser de quels problèmes il s'agit exactement.

Du bien et du mal

Culture du jugement : penser par soi-même et avec les autres. On ne peut a priori qu'être d'accord avec les objectifs de ce pilier : développer le jugement critique, argumenter, etc…On note cependant que les formulations elles-mêmes posent un problème : ainsi concernant les « jugements moraux », il s'agit d' « être capable de rechercher les critères de validité des jugements moraux ». Il ne s'agit pas tant de questionner ces jugements moraux, encore moins de remettre en cause leur existence: le jugement moral est donné *a priori* : l'objectif est simplement d'en « découvrir », ou d'en saisir les critères. On peut enfin souligner l'hypocrisie qu'il y a à parler de « jugement critique »…là où cet enseignement semble plutôt porter justement sur les valeurs sur lesquelles la critique n'est pas permise.

II / Propagande

Dans le contenu même de cet enseignement, plusieurs notions ou concepts relèvent davantage de la propagande que de l'apprentissage de l'esprit critique. Des valeurs sont ainsi imposées sans être un seul moment interrogées :

Être un citoyen obéissant, certes, mais surtout être un citoyen français et européen. En apparence le programme accorde de l'importance à la citoyenneté et à ce qu'elle implique puisqu'il est question de deux registres de citoyenneté : « l'un qui vise à cultiver le sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, l'autre qui développe la volonté de participer à la vie démocratique et peut déjà trouver à s'exercer en milieu scolaire ». Deux remarques s'imposent d'emblée sur ces deux registres de citoyenneté. D'une part le citoyen dont il est question dans ce programme est d'abord et avant tout un citoyen français ET européen. Cette communauté de citoyen n'est pas, comme on pourrait le croire ou le souhaiter, la communauté effective des personnes vivant au même moment au même endroit, mais une construction a priori. D'autant plus a priori lorsqu'il est question d'un citoyen européen, dont on peut douter de l'existence même : à moins que la citoyenneté ne se réduise au droit de vote ? Le programme joue ici le rôle de propagande pro-européenne : l'idée de citoyenneté européenne est jetée ainsi : sans explicitation, sans être questionnée. Cette évolution est d'autant plus inquiétante que la question du droit des étrangers, qui était traitée dans le programme précédent, disparaît.

Concernant le second registre « la participation à la vie démocratique en milieu scolaire », le CSP souhaite en effet par cet enseignement inciter les élèves à l'engagement dans la vie de l'établissement, lieu où doit commencer « l'apprentissage de la démocratie ». Nul doute que par ce biais, les élèves puissent dès le plus jeune âge prendre pleinement conscience de la pa-

rodie de démocratie dans laquelle nous vivons. Le fonctionnement démocratique qu'ils peuvent expérimenter au sein des établissements est plus qu'insuffisant : en dehors de l'élection (qui semble ici être un critère nécessaire et suffisant), la place laissée aux élèves dans l'organisation de l'établissement est pour ainsi dire nulle. Si les personnels doivent se battre pour être entendus, et subissent l'arbitraire hiérarchique, que dire des élèves ? Leur présence dans les instances consultatives ou décisionnaires (CA, conseils de classe) de l'établissement est bien souvent symbolique – dans la mesure où ils n'ont pas été formés sur les questions techniques (questions des DHG et des budgets au Conseil d'administration par exemple), lorsqu'ils ne sont pas purement et simplement réduits au silence (dans bien des conseils de classe).On observe par ailleurs que dans le programme de seconde qui traite des questions de démocratie, le chapitre qui permettait précisément de questionner le caractère démocratique de nos institutions et notre fonctionnement « représentation et démocratie d'opinion » a disparu du nouveau programme. Le chapitre mis à la place « les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » reste quant à lui très vague sur le contenu.

Développement durable et Défense nationale

On retrouve dans les nouveaux programmes la notion de « développement durable », ni contestée ni remise en cause dans ces fondements, et dont les élèves entendent déjà parler tout au long de l'année de seconde en géographie. Evidemment rien sur la décroissance. De plus, comme vu plus haut, la « conscience morale » défendue par le CSP semble exclure tout antimilitarisme, ainsi le texte rappelle que « la loi du 27 octobre 1997, portant réforme du service national, fait obligation à l'éducation nationale d'assurer une éducation à la défense (c'est au cours de la scolarité au lycée qu'a lieu la Journée Défense et Citoyenneté) », qui respecte ici ses obligations à la lettre en termes de programme, et fait la part belle à la question militaire.

Laïcité ?

La laïcité occupe désormais deux fois plus de place dans le programme de terminale puisque deux thèmes ont disparu. Alors que dans le programme précédent (2010), la mise en pratique préconisait de s'appuyer sur la loi de 1905 pour aborder ce sujet, il est désormais directement question de la loi du 15 mars 2004 dite du voile à l'école. Cette étude doit par ailleurs s'appuyer sur les débats du rapport de la Commission Stasi, directement cité, rapport qui a conduit à la promulgation de cette loi. Les résultats d'un autre rapport « Vers une politique de l'égalité » rendu en novembre 2013 à la ministre déléguée à la réussite éducative (à l'époque George Pau-Langevin), rédigé par Fabrice DHUME, Khalid HAMDANI, ne sont cités à aucun moment. Ce rapport préconisait pourtant l'abrogation de cette même loi. Quel que soit notre positionnement sur cette loi, il est évident que cet enseignement ne vise aucunement à donner aux élèves tous les termes d'un débat, afin de leur permettre d'élaborer ensuite leur propre point de vue. Il n'est rien d'autre qu'une propagande d'Etat. On s'inquiète d'autant plus que dans le même chapitre portant sur la pluralité des croyances et la laïcité il est désormais question des « limites de la tolérance » : non seulement la notion de tolérance est connotée négativement, puisqu'il faut « tolérer », « supporter » l'autre mais en plus cette tolérance serait limitée ! Là où la laïcité suppose la volonté de construire du commun, un dialogue, la tolérance renvoie davantage à l'idée qu'il faut bien supporter l'autre puisqu'il est là.

Par ailleurs là où le précédent programme était relativement explicite sur les enjeux soulevés par la laïcité, et évoquait le « respect des croyances », et surtout insistait sur le contexte historique et sociale, le nouveau programme est beaucoup plus évasif. Il n'est plus du tout question des libertés individuelles ou de l'égale dignité de chacun et de « l'acceptation de la diversité dans l'espace public », il n'est désormais plus question que des relations entre Etat et pluralité des convictions.

Discriminations ?

La partie concernant les discriminations est très limitée au collège, un cas de discrimination doit être étudié (au choix). S'il est question une fois de « racisme » dans le programme du collège, il n'est question de racisme, de LGBTphobies ou de sexisme à aucun moment dans le programme du lycée. Cela aurait pourtant été possible avec l'apparition d'un chapitre dans le programme de seconde intitulé « égalité et discrimination », mais le contenu est extrêmement flou et faible. Rien sur les discriminations de genres ou concernant les orientations sexuelles, qui auraient pourtant méritées d'être traitées pour elles-mêmes. Le but de ce chapitre semble être de montrer à quel point la démocratie permet justement la lutte contre ces discriminations (sans montrer que ces avancées pour l'égalité ont fait l'objet de lutte, de combat, au sein même de cette « démocratie » qui ne les impose pas naturellement ou invariablement). C'est dans ce chapitre qu'est traité la question de l'égalité – il est par ailleurs évoqué une autre fois lorsqu'il est question de l'égalité de l'impôt. La question des inégalités sociales et économiques ne sont pas abordées en soi et ne font pas l'objet d'un enseignement, l'égalité reste ainsi en grande partie une notion abstraite, détachée du réel.

Exit « violence au travail » et « dérive de la spéculation financière »

Enfin, même si cela n'a rien d'étonnant, on note qu'en classe de terminale, alors que quatre thèmes étaient en programme jusque-là, deux thèmes disparaissent, pas n'importe lesquels : « argent et société » et « violence et société »– qui permettaient par exemple d'aborder les questions telles que « la violence et le travail » ou encore « argent et engagement social ». Cette disparition se fait au profit de deux autres thèmes, qui bénéficient ainsi de deux fois plus de temps que précédemment : la bioéthique et la laïcité.

Enfin les questions ne sont pas mises en regard les unes avec les autres : discrimination et laïcité, ou discrimination et enjeux éthique biologiques auraient pourtant gagnés à être mises en parallèle.

Méthodes

Concernant les méthodes préconisées par le CSP pour mener à bien cet enseignement, elles sont en adéquation avec son contenu. L'une des méthodes privilégiée doit être celle du débat, l'objectif étant d'apprendre à argumenter. On peut se de-

mander si le débat est la meilleure manière d'effectuer cet apprentissage. Un débat dans le cadre duquel l'objectif serait de défendre un avis – peu importe qu'il soit le sien ou celui d'un autre, s'il permet d'apprendre à argumenter, s'apparente plus à un apprentissage de la rhétorique et du sophisme qu'à l'apprentissage de la réflexion et de la capacité à se construire une opinion. A cela s'ajoute le caractère frontal du débat qui tend davantage à fixer les divergences sous la forme d'un affrontement, qu'à construire une pensée ou à la faire évoluer. A cela s'ajoute le caractère éminemment hypocrite d'une telle méthode, comme souligné plus haut : il faut débattre, alors que dans le même temps ce qu'il faut penser est déterminé a priori. Le débat n'est qu'un prétexte à l'imposition d'un carcan moral. On peut s'interroger sur la méthode du débat argumenté qui est beaucoup mise en avant, dans une discipline qui vise à inculquer des valeurs dont le CSP souhaite justement qu'elles ne fassent pas débat.

III / Revendications et perspectives : éthique et pratiques démocratiques

Des savoirs

Afin de ne pas faire de l'éducation à la citoyenneté une leçon de morale, la multiplicité des approches disciplinaires est nécessaire pour éclairer la réflexion des élèves sur les questions philosophiques, éthiques, sociales, et politiques. Cette approche par les savoirs est indispensable. L'enseignement de la philosophie, du droit, des sciences économiques et sociales et ce dès le collège et dans l'enseignement professionnel ainsi que les approches transdisciplinaires sont à privilégier. Ces regards croisés donnent en effet du sens aux enseignements sans caractère injonctif. Le cadre juridique et réglementaire ne doit pas être préconçu mais au contraire questionné, en construction, par le futur citoyen. Ce cadre est en effet amené à évoluer, à être modifié, loin du caractère figé qui en est donné dans les programmes d'où une approche par le droit et l'histoire plutôt que par la morale.

Quelles méthodes en classe ?

Les méthodes pédagogiques liées à cet enseignement sont elles aussi à redéfinir. Plutôt que les débats plaçant d'office les élèves dans un cadre d'affrontement et d'argumentation souvent factice, il faut multiplier les temps où les élèves ont la possibilité de construire leur pensée, individuelle et collective, où ils ont le temps et le droit de penser. Ces temps doivent être distincts des temps d'enseignements disciplinaires dans lesquels les enseignant-e-s donnent les outils en termes disciplinaires (savoirs). Les pédagogies alternatives qui se donnent pour objectif l'émancipation des élèves proposent des outils pédagogiques permettant cette construction de la pensée : ateliers philosophiques, conseils d'élèves...

Pour une démocratie réelle dans les établissements

Une éducation à la citoyenneté qui n'en ait pas que le nom suppose également une réflexion sur la démocratie dans les établissements scolaires. Il est nécessaire de sortir du simulacre de démocratie représentative mise en place sous la forme de l'élection des délégués pour donner aux élèves de réelles capacités de décisions : un plus grand nombre de représentant-e-s au CA, mandat tournant de délégués, formation de celles et ceux qui représentent les élèves en CA (lire un budget, une DHG...), prise en compte de ce qui est fait en CVL. Les élèves doivent pouvoir décider de ce qui les concerne directement dans les établissements : clubs, organisation de la pause méridienne, foyer....

A plus long terme, la participation des élèves au fonctionnement de l'établissement doit être envisagée dans le cadre d'établissements autogérés aux côtés des personnels.

SUD éducation revendique :

- ➔ des vraies modalités de consultation, avec plusieurs journées banalisées qui permettent un travail de fond, collectif sur l'ensemble des programmes, chaque programme spécifique mais aussi sur les questions transversales, et ce en dehors de toute hiérarchie (inspections, chefs d'établissement…)
- ➔ une composition des groupes de travail qui proposent les programmes avec une majorité d'enseignants de terrains et d'universitaires en dehors de toute cooptation et de tout pilotage par les corps d'inspection
- ➔ la suppression l'éducation morale et civique en tant qu'enseignement autonome et la mise en place d'enseignements juridiques et institutionnels, économiques et sociaux et philosophiques dès le collège et dans l'enseignement professionnel
- ➔ la mise en place de temps spécifiques dévolus à l'expression et à la réflexion, individuelle et collective, des élèves sans évaluation sans finalité imposée : conseils des élèves sur le modèle des conseils de coopérative, ateliers philo…
- ➔ dans l'immédiat une redéfinition des instances de décisions dans les établissements et de leur fonctionnement de façon à donner aux élèves un pouvoir de décision et d'action :
  - ⇨ capacité d'initiative pour animer la vie de l'établissement (sur le modèle des « maisons des lycéens »)
  - ⇨ meilleure représentativité dans les instances existantes (CVL, CA, CESC, Conseil de classe) par le nombre, la rotation des mandats, la formation
  - ⇨ respect des droits politiques, individuels et collectifs, des élèves dans les établissements scolaires sur les thématiques de leur choix (droit de réunion, organisation d'AG, « heure mensuelle d'information »)
- ➔ à plus long terme, implication des élèves dans le cadre d'établissement autogérés.

Avril 2015