

ÉDUCATION CIVIQUE (cycles 2 et 3)

■ L'éducation civique n'est pas le domaine qui a suscité le plus de commentaires de la part des enseignants dans le cadre de la consultation. On peut dire cependant que le texte est bien reçu dans l'ensemble, sous l'angle des contenus, mais qu'il suscite des *interrogations sur sa mise en œuvre*. Nombre de points abordés au cycle 2 se retrouvent au cycle 3 c'est pourquoi il a été assez difficile de distinguer des points de vue spécifiques à chacun des deux cycles.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- La **référence explicite à des valeurs** fait l'objet d'une adhésion quasi unanime.
- La formulation du texte apparaît à la plupart comme étant référée à un idéal auquel ils adhèrent, mais dont ils ne perçoivent pas vraiment **comment le mettre en œuvre concrètement**, au cœur de la vie scolaire.
- Il s'exprime une **demande de précisions sur les compétences visées** ainsi qu'une **attente de formation professionnelle**.

Conceptions de l'apprentissage en éducation civique

Des avis convergents sont exprimés sur certains points. Pour d'autres, les avis apparaissent assez divergents.

➔ Les remontées de la consultation soulignent majoritairement une tonalité générale du texte qui *évoque la profession de foi et contraste* avec les parties concernant les *autres domaines disciplinaires*. Certains contestent *le caractère, qualifié de philosophique*, de ce texte. D'autres y voient un document de cadrage utile apportant aux maîtres un *éclairage théorique pertinent* qui suscite la réflexion ; ils apprécient la *liberté de mise en œuvre* qu'il leur confère.

➔ La question de *l'éducation morale* apparaît en *filigrane* et suscite parfois des *scrupules* quant au droit de l'école à intervenir en ce domaine. Ce point de vue n'est pas majoritairement partagé mais il est exprimé à plusieurs reprises.

➔ Le scrupule exprimé à plusieurs reprises à propos de la *légitimité de l'intervention du maître* dans un domaine qui touche

nécessairement à *l'éducation morale* et donc au respect des consciences peut faire craindre le désengagement de certains. Une clarification sur ce qui fonde l'intervention de l'école, en tant qu'institution sociale, serait probablement utile dans ce domaine.

➔ Pour certains les problématiques posées par ce texte conduisent à *une redéfinition du rôle du maître* où l'exemplarité sera considérée avec attention. Il conduit aussi les maîtres à s'interroger sur leurs propres droits et devoirs.

➔ L'ancrage des apprentissages dans la vie de la classe fait l'objet d'un accord massif en raison du recentrage sur les savoir-être. Une question se pose : peut-on aborder toutes les valeurs par le vécu des élèves ?

Contenus disciplinaires

La référence à des valeurs communes est largement acceptée, toutefois, les maîtres regrettent fréquemment que les valeurs républicaines ne soient pas davantage affirmées.

➔ La référence explicite à des valeurs fait l'objet d'une adhésion quasi unanime.

➔ La *cohérence* entre l'éducation civique développée à l'école et *l'éducation apportée dans les familles* est l'objet d'interrogations fortes, souvent exprimées : comment l'école peut-elle réussir l'éducation à des valeurs dont la société fournit de nombreux contre-exemples et qui entrent parfois en contradiction avec le vécu familial ?

➔ S'agissant des valeurs communes, on *regrette souvent que celles de la République ne soient pas affirmées de façon plus explicite*, particulièrement celles qui touchent au respect de la laïcité et à la fraternité (solidarité, entraide, coopération).

Mise en œuvre pédagogique et relations avec les autres disciplines

Les formes de l'ancrage de l'éducation civique dans la vie de l'école et des classes suscitent des interrogations. L'éducation civique et la pratique raisonnée de la langue entretiennent des liaisons naturelles.

➔ La formulation du texte apparaît à la plupart comme étant référée à un idéal auquel ils adhèrent, mais dont ils ne perçoivent pas vraiment comment le mettre en œuvre concrètement, au cœur de la vie scolaire.

➔ Il est souvent regretté que la participation des élèves à des instances de régulation de la vie de la classe et de l'école ne soit pas plus clairement encouragée. Pourtant, certains souhaiteraient que le texte aille plus loin en faisant explicitement référence à la pédagogie institutionnelle, à l'institution de conseils d'élèves pour la régulation de la vie collective (règles de vie, gestion de la coopérative...).

➔ Toutefois, si le principe de l'ancrage de l'éducation civique dans la vie de la classe et de l'école fait l'objet d'un accord massif, de nombreux enseignants ne perçoivent pas le bénéfice éducatif concret que les élèves tireraient d'une participation à des conseils d'élèves régulant la vie sociale dans la classe et dans l'école, à des conseils de coopérative au niveau de la classe et au niveau de l'école.

➔ L'ancrage de ces apprentissages dans une *pratique raisonnée de la langue orale* (prise de parole, écoute de l'autre, capacité à argumenter), est considérée comme *un gage de succès*, bien au-delà du domaine de l'éducation civique. Certains n'hésitant pas à dire qu'il facilite *la réussite scolaire en général*. Ce travail sur *l'argumentation* peut s'articuler assez heureusement avec *la prévention de la violence* et avec la gestion des conflits.

➔ L'étendue du champ considéré est parfois perçue comme *trop vaste pour le créneau horaire* alloué à l'Éducation civique. Il serait opportun *d'insister* plus nettement sur la *dimension transversale* de nombreux points évoqués.

Il s'exprime une demande de précisions sur les compétences visées ainsi qu'une attente de formation professionnelle.

➔ Il conviendra probablement de réduire l'écart entre la formulation du chapitre consacré à l'éducation civique et ceux qui traitent des autres domaines d'enseignement. De nombreux enseignants expriment le besoin d'être rassurés par des *suggestions méthodologiques plus précises*, garantes d'une meilleure homogénéité de cet enseignement.

➔ Il importe que la formation des maîtres intègre effectivement ce domaine que sa transversalité éloigne parfois des préoccupations de formation. De même, la déontologie professionnelle, et l'éthique de l'école de la République gagneraient à faire l'objet d'un travail plus substantiel, attendu par certains enseignants.

➔ Des *précisions* sont demandées à propos des apprentissages que l'élève doit réaliser durant son parcours scolaire. On attend notamment un référentiel des *compétences identifiées qui seraient travaillées dans chaque cycle*.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 2

Un consensus assez général

S'agissant du cycle 2, les enseignants adhèrent assez volontiers aux propositions qui leur sont faites, mais ils souhaitent que le texte aille plus loin.

➔ La valorisation de *la civilité est perçue avec grand intérêt*. Elle est incontournable si l'on considère les situations vécues en de nombreux endroits. Certains insistent néanmoins sur la nécessité de concevoir l'éducation à la civilité bien au-delà du respect de règles de politesse, en la fondant sur les valeurs qui la légitiment. On fait même observer que sur ce chapitre, le

document d'application vise à former des êtres policés, ce qui ne garantit pas forcément un comportement citoyen.

➔ L'introduction de la problématique de *l'autorité* et de *la sanction* apparaît particulièrement pertinente. Certains demandent cependant des éléments pour la mise en œuvre des apprentissages liés à ces notions. En effet la transcription de ces orientations en activités d'apprentissage pose souvent problème et la demande *d'identification de compétences évaluables* est assez souvent exprimée.

➔ Massivement, on considère que les *droits* des élèves sont largement évoqués mais les *devoirs* insuffisamment formulés.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 3

Des interrogations sur les contenus

Pour le cycle 3, les contenus d'enseignement en éducation civique sont très inégalement reçus.

➔ La réflexion autour de la *citoyenneté* est bien perçue. Elle permet de réfléchir au projet collectif et de faire émerger les conditions d'un comportement responsable.

➔ L'étude du fonctionnement de *l'État* et des *ses institutions* est jugée intéressante mais trop abstraite et complexe, difficile d'accès pour les élèves. Le fonctionnement de *la démocratie locale* semble plus facile d'accès.

➔ La notion de *communauté nationale* présente, pour certains, un intérêt par rapport à la notion d'intégration et semble propice à une meilleure intégration d'enfants de culture étrangère. A contrario d'autres mentionnent la difficulté de présenter cette notion dans des classes à forte proportion d'élèves étrangers ou d'origine étrangère.

➔ D'aucuns regrettent que l'étude de *l'Europe* ne soit pas assez présente.

➔ Le fonctionnement de *la justice* ne semble pas à la portée des élèves. Le rôle de *l'armée* paraît parfois difficile à faire comprendre, de même que la notion de *désobéissance civile*.

➔ En ce qui concerne *les droits et les devoirs*, la seule référence à la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, est discutée. La Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 paraît plus accessible à certains. Beaucoup regrettent que l'étude de la Convention internationale des Droits de l'enfant de 1989 soit reportée au collège.

➔ De nombreuses synthèses déplorent le silence du texte sur l'éducation à *la consommation*, au *développement* et à *la protection de l'environnement*.

➔ *Les jeux de rôle* sont très majoritairement rejetés : crainte des dérives, opposition entre le jeu et une mise en œuvre concrète. En une occasion, la notion de *mise en scène* a été préférée à celle de *jeu de rôle*, parce qu'elle apparaît moins connotée à des dérives identifiées.