



INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES DE STRASBOURG

Université de Strasbourg

**L'Enseignement moral et civique par les professeurs
d'Histoire-Géographie en collège :
les appropriations divergentes d'une matière indéfinie**

Delphine BRESSOT

Mémoire de 4^{ème} année, filière « Politiques et Sociétés »

Sous la direction de Vincent Dubois

2019

" L'Université de Strasbourg n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur[e] " .

Remerciements :

Premièrement, je tiens à remercier Vincent Dubois, mon directeur de mémoire, dont les conseils et la réactivité m'ont particulièrement aidée dans la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite également remercier Jean-Philippe Heurtin pour son aide apportée lors des séminaires de méthodologie du mémoire, et pour avoir accepté d'être le second membre du jury.

Merci à toutes les professeures et tous les professeurs qui ont accepté de me donner du temps lors des entretiens, et qui constituent la substance même de ce travail. Je remercie particulièrement « Stéphanie » pour m'avoir accueillie dans sa classe à plusieurs reprises, et « Béatrice » qui m'a guidée dans ma réflexion dès ses débuts.

Merci à Zoé, Marie et Louison pour leur soutien quotidien et leur relecture.

Merci enfin à Alicianne pour son aide précieuse sur le système éducatif et son appui tout au long de mon travail.

Introduction :

Aujourd'hui en France, on compte plus de 12 800 000 élèves du primaire et du secondaire, dont 3 340 000 collégiens¹. Soit près de 20% de la population française. La place de l'école dans la société est centrale : elle constitue le mode de socialisation et de formation dominant depuis plus de trois siècles. Elle est peu à peu devenue une pratique sociale institutionnalisée, jusqu'à concurrencer les autres formes d'éducation telles que la famille. A tel point qu'elle ne cesse d'impacter tout un chacun, que cela soit en tant qu'élève, ou une fois la scolarisation terminée, en tant que parent. Finalement, chaque français est confronté, à un moment de son parcours, à l'institution scolaire.

Inversement, l'école étant partie intégrante de la société, elle reflète son état, ses valeurs et ses contradictions. Le contenu et la structure des matières enseignées sont tributaires de cette société, d'autant plus lorsque ces enseignements touchent à son étude et son histoire. C'est le cas de l'enseignement moral et civique, que l'un des professeurs interrogés pour mon analyse qualifie de « *caisse de résonance de la société* »² par excellence. Beaucoup plus que les disciplines d'enseignement proprement dites, son histoire mouvementée témoigne de sa proximité avec les enjeux sociétaux et, souvent, le débat politique. Selon François Galichet, « *les remaniements de l'éducation civique en France ont toujours répondu à des situations de crise, et cette éducation a toujours été conçue comme un remède possible, sinon même comme le principal remède à la crise* »³. En effet, de sa conception à sa plus récente modification, l'enseignement moral et civique s'est façonné au gré de l'évolution de la société et de son regard sur ce que signifie « être citoyen français ». Pour comprendre les enjeux actuels de cet enseignement, il convient de rappeler sa courte histoire.

¹ Chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018. « L'éducation nationale en chiffres 2018 ». <https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>.

² Entretien avec Charles, professeur au collège de REP Jacques Twinger à Strasbourg, le 1^{er} mars 2019.

³ Galichet, François. « L'éducation civique en France », Colloque international salésien de Lyon, 20 août 2005.

C'est dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1791 que cet enseignement puise ses racines. Condorcet, alors président du Comité d'instruction publique, prône la liberté et l'indépendance de l'éducation au service de la formation d'un esprit critique. Il s'agit selon lui, dans la continuité de la Révolution française et de l'instauration du suffrage universel, d'émanciper le peuple par l'éducation à la citoyenneté⁴.

C'est cependant en 1882, dans le cadre des lois scolaires de Jules Ferry, au contexte tendu de mise en place de la Troisième République et de progressive sécularisation de l'État, que naît la première forme d'enseignement civique. Cette « instruction morale et civique » s'inscrit en rupture avec l'enseignement d'Ancien régime, jusqu'alors délivré majoritairement par l'Eglise catholique⁵ : il ne s'agit plus de former de « bons chrétiens », mais des citoyens éclairés, défendant une « morale laïque »⁶ et non plus religieuse, capable d'imprégner la société française d'un ensemble de valeurs structurantes⁷. L'objectif clair est ainsi de forger une identité nationale et républicaine en inculquant des valeurs et idéaux issus de la Révolution, pour favoriser l'instauration durable de la démocratie. Ferdinand Buisson affirme alors « *l'enseignement civique a un double but : l'instruction et l'éducation ; faire connaître le pays, et faire aimer la patrie* »⁸. La formation du citoyen, sous la forme d'un catéchisme républicain, est donc au cœur du nouveau système scolaire français.

Au fil du temps, cet enseignement va évoluer et subir de nombreux changements terminologiques, montrant un va et vient entre la référence, ou non, à la morale⁹. En 1941, le gouvernement de Vichy remplace l'« instruction morale et civique » par une

⁴ Faïlly, Anaïs. « L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi », Mémoire de Master 2 MEEF, sous la direction de Manuel Tonolo, Université Grenoble Alpes, 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202/document>.

⁵ Déloye, Yves (1963-). *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy, controverses*, 1994.

⁶ Cette morale laïque promue par Durkheim doit, par l'école laïque, s'imposer comme une morale de la société.

Durkheim, Émile, et Maurice Halbwachs. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France: Presses universitaires de France, 1990, 1990.

⁷ Hayat, Pierre. « Laïcité, fait religieux et société. Retour à Durkheim ? » *Archives de sciences sociales des religions*, n° 137 (1 avril 2007): 9-20. <https://doi.org/10.4000/assr.4139>.

⁸ Buisson, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 1, Paris, Hachette, 1887.

⁹ Faïlly, Anaïs. « L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi », Mémoire de Master 2 MEEF, sous la direction de Manuel Tonolo, Université Grenoble Alpes, 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202/document>.

« éducation morale et patriotique », porteuse d'une idéologie nationaliste et réactionnaire. A la Libération, le GPRF lui rend son intitulé d'origine, et l'étend au secondaire, voulant réaffirmer les valeurs républicaines mises à mal sous l'occupation.

Cette importance est cependant contestée dès les années 60, en parallèle des critiques des institutions et de la crise des valeurs traditionnelles de mai 68 notamment. L'instruction morale et civique fait l'objet d'une méfiance accrue, elle est accusée de véhiculer des préjugés, d'imposer une morale stigmatisante et conservatrice par le biais de méthodes trop magistrales. La pratique de cet enseignement baisse progressivement, avant que la réforme Haby de 1977 le supprime du primaire et du collège.

Moins d'une décennie plus tard, dans un contexte d'abstentionnisme croissant, de fracture sociale, de prise de conscience des difficultés d'intégration sociale d'une jeunesse culturellement diverse et d'interrogation sur l'identité nationale, la réforme Chevènement de 1985 le réintroduit sous le nom d'« Education civique ». La référence à la dimension morale disparaît des programmes, alors davantage centrés sur l'étude des institutions, et l'apprentissage des symboles (Chevènement exige par exemple que *La Marseillaise* soit apprise à tous les élèves) et valeurs républicaines¹⁰.

Cet enseignement n'est cependant finalement présent à tous les niveaux du système éducatif qu'à la suite du mouvement lycéen de 1998 et la consultation le précédant, qui l'étendent au lycée dans un enseignement « d'éducation civique, juridique et sociale », privilégiant le débat et la participation à la vie de l'établissement¹¹.

La pluralité des dispositifs est cependant remise en question en 2012 par Vincent Peillon, ministre de l'Education nationale, qui annonce vouloir les remplacer par une seule et même matière du primaire au lycée qui insisterait davantage sur la « morale laïque »¹². C'est donc le 8 juillet 2013¹³, qu'est créé, sous un nouveau changement terminologique l'« Enseignement moral et civique » (EMC), avec une mise en place

¹⁰ « L'instruction civique fête ses 130 ans ». Libération.fr, 4 septembre 2012. https://www.liberation.fr/societe/2012/09/04/l-instruction-civique-fete-ses-130-ans_843972.

¹¹ Bergounioux, Alain. « L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique ». *Après-demain* N° 5, NF, n° 1 (2008): 6-11.

¹² Le Journal du Dimanche « Peillon : "Je veux qu'on enseigne la morale laïque" ». lejdd.fr. <https://www.lejdd.fr/Societe/Education/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018-3210299>.

¹³ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013). Section 4, article 41.

prévue pour la rentrée de septembre 2016. Mais à la suite des quelques 200 incidents survenus lors des minutes de silence dans les écoles après les attentats de janvier 2015¹⁴, la nouvelle ministre Najat Vallaud-Belkacem souligne l'importance et l'urgence d'une « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »¹⁵, dans laquelle l'EMC doit tenir un rôle central. Le ministère avance alors le calendrier de ce nouvel enseignement à la rentrée 2015, malgré les protestations des syndicats et l'absence de manuels pédagogiques (prévus pour 2016).

En juillet 2018, un ajustement des programmes d'EMC est publié au BO, afin de « *prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière d'éducation et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui.* »¹⁶. Le texte publié constitue moins une réécriture complète du programme d'EMC qu'une réorganisation de celui-ci dans sa forme et dans sa structure, puisqu'on y retrouve l'ensemble des notions abordées dans le programme initial.

Si l'utilité et la raison d'être de cet ajustement pose question, il s'agit seulement, dans le cadre de mon étude, de rendre compte de son application. Or, les professeurs m'ayant accordé un entretien soulignent que ce nouveau programme ne change pas leur manière de faire, dans le sens où l'ajustement ne précise pas davantage les méthodes pédagogiques à utiliser, ni ne change le contenu de l'enseignement.

¹⁴ « “Charlie Hebdo” : 200 incidents dans les écoles ». Le Nouvel Obs, 2015. <https://www.nouvelobs.com/charlie-hebdo/20150114.OBS9946/charlie-hebdo-200-incidents-dans-les-ecoles.html>.

¹⁵ Celle-ci crée le Parcours citoyen, l'un des trois parcours éducatifs mis en œuvre de l'école élémentaire à la classe de terminale. L'EMC en constitue la colonne vertébrale. « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. <https://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>.

¹⁶ « Français, mathématiques, EMC : des programmes plus clairs et plus précis du CP à la 3e à la rentrée 2018 ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid132853/francais-mathematiques-emc-des-programmes-plus-clairs-du-cp-a-la-3e.html>.

Point sur les programmes 2018 d'EMC¹⁷ :

L'enseignement moral et civique tel que défini au Journal officiel porte « *sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique* ».

Les programmes détaillent trois finalités à l'EMC, qui structurent les objets d'enseignements : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, construire une culture civique. Ce dernier objet est réparti en quatre domaines : la culture de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement et celle de l'engagement. Ces thèmes sont déclinés en sous thèmes, qui constituent les objets d'enseignement particulièrement peu détaillés, laissant une grande marge d'interprétation¹⁸. On remarque une insistance particulière sur les notions de laïcité, de « vivre ensemble », et de tolérance.

Il est précisé que « *l'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires scientifiques, historiques, juridiques, etc.), et des pratiques.* ». Ainsi, l'EMC se doit d'être à la fois une matière prodiguant des connaissances spécifiques (notamment sur les institutions), et un moyen de faire vivre concrètement les valeurs de la morale civique, « *chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes* ». C'est un aspect particulièrement important et novateur des programmes, qui invite à sortir du cours classique, mais aussi à développer une cohérence entre le contenu et les méthodes.

Les modalités d'enseignement à cet effet sont peu détaillées, préconisant l'usage de formes ludiques et pédagogiques d'apprentissage (débat , travaux de groupe). Elles sont cependant complétées par la référence explicite à la liberté pédagogique des enseignants quant aux méthodes à mettre en œuvre, ce qui laisse une grande souplesse dans la pratique de la matière.

¹⁷ « Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

¹⁸ Par exemple, au thème « le respect d'autrui » est rattaché l'objet d'enseignement « l'engagement moral : la promesse, la loyauté ». « Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

Il est cependant précisé que l'EMC « *donne lieu à des traces écrites et à une évaluation* », et qu'il doit disposer d'un « *horaire dédié* » (de l'ordre de 30 minutes par semaine pour les collégiens, soit 18 heures en tout dans l'année).

Par ailleurs, et c'est une nouveauté depuis 2015, l'EMC n'est plus la prérogative des professeurs d'Histoire-Géographie uniquement. Le programme n'est plus rattaché directement à ceux d'Histoire-Géographie, et il est précisé que « *tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement* ».

Enfin, les programmes d'EMC en primaire et au collège sont organisés par cycles de trois ans et non plus en programmes annuels, comme c'est le cas pour une grande partie des disciplines (sauf l'Histoire-Géographie, qui reste organisée de manière chronologique, par niveau). Cela implique donc de se mettre d'accord, au sein de l'équipe pédagogique de chaque établissement, mais aussi au sein du conseil école-collège, sur les thèmes qui seront abordés en EMC à chaque niveau¹⁹.

Au cours de son histoire, cet enseignement complexe n'a donc cessé d'osciller entre la morale individuelle, l'apprentissage des règles de savoir vivre et la formation du futur citoyen. Les cours de morale dogmatiques de ses débuts ont laissé place à davantage de débats et à la pensée réflexive, avec une approche des questions abordées se voulant plus philosophique, ouverte et active²⁰. Les nouveaux programmes semblent ainsi intégrer une nouvelle orientation générale dans la manière d'enseigner, plus transversale, interdisciplinaire, ludique et pédagogique. Cependant, ils apparaissent relativement imprécis, et détaillent peu la structure et les méthodes des thématiques à aborder en classe. Par ailleurs, cet enseignement est sensé mêler éducation formelle et informelle, et représente peut-être aujourd'hui davantage un savoir-être qu'un savoir. Ce statut ambigu laisse par nature une grande souplesse d'interprétation, par comparaison

¹⁹ Le collège est, depuis la rentrée 2016, à cheval sur le cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}) et le cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}). Des conseils école-collège, réunissant des enseignants du collège et des écoles du secteur de celui-ci, ont donc été créés pour renforcer la continuité pédagogique entre le cycle 3 et 4. « Au BO du 5 septembre 2013 : cycles d'enseignement à l'école et au collège et conseil école-collège ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013. <https://www.education.gouv.fr/cid73620/au-bo-du-5-septembre-2013-cycles-d-enseignement-a-l-ecole-et-au-college-et-conseil-ecole-college.html>.

²⁰ Faily, Anaïs. « L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi », Mémoire de Master 2 MEEF, sous la direction de Manuel Tonolo, Université Grenoble Alpes, 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202/document>.

avec d'autres matières, comme les mathématiques, au curriculum bien plus précis et rigide.

Aussi, les enseignants chargés de l'EMC disposent d'une très grande marge d'interprétation des programmes, ce qui correspond à la liberté pédagogique qui leur est reconnue et garantie. Définie dans le Code de l'éducation²¹, celle-ci confère à l'enseignant la liberté de choisir les moyens, outils et méthodes pour atteindre, par sa pratique pédagogique, les objectifs qui lui sont demandés par les textes officiels.

On peut assimiler cette notion au pouvoir discrétionnaire caractéristique des agents de l'Etat, décrit par Lipsky²² dans sa théorie des street level bureaucrats. Notre analyse s'inscrit dans cette direction de recherche, puisque nous prenons le parti de considérer les professeurs comme des street level bureaucrats. En France, les recherches sur les petits fonctionnaires en contact avec le public, telles que celles de Vincent Dubois, Delphine Serre ou encore Alexis Spire, sont nombreuses à se référer à l'analyse de Lipsky, tout en l'utilisant dans des perspectives théoriques assez différentes, les travaux de ces auteurs se focalisent la plupart du temps sur agents situés tout en bas de l'échelle hiérarchique, peu diplômés, souvent agents de guichet²³.

Mais les enseignants, bien que davantage diplômés et reconnus, sont aussi des agents de l'Etat. Leur formation, leur recrutement, leur nomination, la gestion de leur carrière, et leur salaire dépendent de celui-ci. Leur statut relève donc du statut général de la fonction publique, ils en sont des agents de catégorie A. Les missions qui leurs sont confiées sont des missions de service public, et sont encadrées par le ministère de l'Éducation Nationale, via des règlements plus ou moins généraux, allant du statut de fonctionnaire aux contenus des enseignements (prenant alors la forme de programmes scolaires, appelés Bulletins Officiels²⁴). La mise en œuvre de ces missions est contrôlée par les inspecteurs et les chefs d'établissements, qui participent alors à la définition

²¹ : Notion juridiquement définie en 2005, dans la Loi Fillon. Selon le Code de l'éducation : Art. L. 912-1-1 - La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Code de l'éducation - Article L912-1-1, L912-1-1 Code de l'éducation § (s. d.).

²² Lipsky, Michael. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980

²³ Spire, Alexis. « Grand angle ». *Gouvernement et action publique* n° 2, n° 2 (20 juin 2012): 167-74.

²⁴ Les Bulletins Officiels de l'Éducation nationale (BOEN), dits couramment BO, présentent tous les textes nationaux en provenance du ministère de l'Éducation nationale. Le BO est hebdomadaire et publié sur Internet : www.education.gouv.fr/bo/.

officielle du travail enseignant. Cependant, ce contrôle est par nature limité, ce qui facilite les stratégies autonomes des enseignants et leur capacité à investir leurs tâches de manière décisive.

Par ailleurs, cette profession rentre dans la catégorie des « métiers relationnels », utilisée notamment dans la sociologie interactionniste des professions et des « relations de service »²⁵ par Erving Goffman. L'activité enseignante se déploie, au sens de Maurice Halbwachs, dans le « monde des choses humaines » par opposition au « monde des choses matérielles »²⁶. Les professeurs sont en effet au dernier échelon de la mise en œuvre des politiques publiques, au contact direct et quotidien avec leur public. La salle de classe est leur terrain, et les élèves sont les destinataires de ces politiques. Ils sont en ce sens, la liaison, le point d'intersection entre le gouvernement et les futurs citoyens, le visage humain du système éducatif.

Or, exercer pour et en interaction avec un public qu'il s'agit de mettre en activité implique certaines contraintes. L'expérience des professeurs est fortement marquée par l'indétermination qui caractérise la salle de classe, liée à ces interactions et à la multitude de variables pouvant influencer le déroulement du cours, le rendant relativement imprévisible. De fait, les situations auxquelles les enseignants sont confrontés sont singulières et ne rentrent pas dans un cadre strictement technique et bureaucratique tel que celui des programmes scolaires.

Il s'agit alors pour les enseignants d'interpréter, de reformuler, et donc d'adapter les programmes aux cas concrets, sur le terrain. Or, comme l'affirme Frederickson, « *every application of a law involves further elaboration of that law* »²⁷ : ils contribuent, par leurs décisions, et par le bas, à véritablement définir le contenu des programmes. Ils sont, au sens de Lipsky, des « *policy makers* », des agents centraux du processus de mise en œuvre des politiques publiques. Selon Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, dans cette perspective, « *ce sont les interprètes et l'auditoire qui sont mis au centre de*

²⁵ Les relations de services y sont définies comme les relations qui se nouent entre des individus, à l'occasion d'une prestation de service. Les professions de services comprennent alors l'ensemble des professions directement en contact avec leur public. Goffman, Erving, et Robert Castel. *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Les Ed. de Minuit, 2013.

²⁶ Maurice Halbwachs établit cette distinction dans son analyse des employés, soulignant la dimension interpersonnelle de leur travail. Halbwachs, Maurice. *Morphologie sociale*. Paris, Armand Colin, 1938.

²⁷ Frederickson, H. George. *The Spirit of Public Administration*. San Francisco: John Wiley & Sons, 1996.

*l'analyse et non plus la partition et le compositeur. La musique produite est une partition appropriée par des interprètes qui lui donnent matière et couleur »*²⁸. Mais s'approprier cette « partition » demande, au quotidien, d'activer des ressources personnelles, et développer des pratiques routinières, que Lascoumes appelle « *normes secondaires d'application* »²⁹. Ainsi, chaque professeur met en œuvre les programmes de sa matière d'une manière propre, singulière.

Pour rendre compte de ces pratiques spécifiques et des expériences des sujets centraux à mon analyse, les professeurs enseignant l'EMC, il m'a paru indispensable de les interroger en premier lieu. C'est donc la méthode sociologique des entretiens qui m'a semblée la plus adaptée pour constituer mon terrain. Quivy et Van Campenhoudt affirment qu'elle permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* »³⁰. En partant de leurs témoignages, c'est donc non seulement leurs pratiques d'enseignement que nous pouvons analyser, mais aussi leur rapport personnel à la matière.

Mon matériau ethnographique est constitué de 14 entretiens semi-directifs, durant chacun entre 50 minutes et 2 heures 30 minutes. Ils ont été effectués de janvier à mars, dans des cadres divers, allant des salles des professeurs en collège, à des cafés. Pour des raisons logistiques et des contraintes de temps, une petite partie de ces entretiens se sont déroulés via vidéoconférence. Par ailleurs, un des entretiens a fait intervenir trois professeurs, ce qui porte le nombre de profils étudiés dans mon analyse à 16. Afin de rendre compte au mieux de la diversité des expériences enseignantes, j'ai sollicité des professeurs de différents âges, sexes, formations (en IUFM, en ESPE), et types d'établissements différents (REP+, REP, privé, rural, urbain). Cependant, compte tenu de la contrainte de temps de mon analyse, il m'a semblé nécessaire de me limiter à un niveau d'enseignement. Effet, le contenu, les méthodes et l'évaluation de l'EMC sont

²⁸ Lascoumes, Pierre, et Patrick Le Galès. *Sociologie de l'action publique: Domaines et approches*. 2e édition. Paris: Armand Colin, 2012.

²⁹ Lascoumes, Pierre. « Normes juridiques et mise en oeuvre des politiques publiques », *L'Année sociologique*, 1990.

³⁰ Van Campenhoudt, Luc, et Raymond. *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Dunod, 2011

relativement différents selon le niveau d'études, en primaire, collège et en lycée. J'ai donc décidé de me focaliser uniquement sur le collège, qui me semble en effet particulièrement intéressant du point de vue de la tranche d'âge des élèves (pré-adolescents et adolescents), et des enjeux de l'EMC y étant liés.

Mes passations se sont structurées selon deux thématiques : la première porte sur le profil, la trajectoire, le rapport au métier et à la hiérarchie ; la seconde sur le rapport à l'EMC et ses programmes, et les pratiques pédagogiques y étant liées. Si ces entretiens apportent de nombreux éléments concrets d'explication à mon analyse, je suis toutefois consciente de la petite taille de mon échantillon et du biais de généralisation qu'elle peut induire. J'essaierai de rendre compte au mieux de ces nuances dans mon étude, en utilisant une approche qualitative.

Mon matériau ethnographique se compose également de deux observations ethnographiques en salle de classe, auprès d'une enseignante avec laquelle j'ai aussi mené un entretien, Stéphanie. L'ambition de ces observations est moins de confronter les éléments énoncés en entretien avec la réalité de sa pratique de la matière, que de me permettre de mieux appréhender ce que peut concrètement signifier « faire de l'EMC » dans la salle de classe. Ce terrain est en effet difficile d'accès, notamment pour des raisons géographiques et d'emploi du temps (la plupart des enseignants faisant cours d'EMC à des moments spécifiques de l'année). Il m'a été difficile d'effectuer davantage d'observations, et celles-ci représentent une part modeste de mon matériau. Cependant, elles m'ont permis de me rendre compte de la réalité du terrain, surtout du point de vue des interactions, de la posture vis-à-vis des élèves dans le cadre de l'EMC, et leurs réactions face à cette matière. Par ailleurs, la manière dont l'enseignante étudiée met en place l'EMC correspond relativement bien aux tendances générales que je soulignerai dans mon analyse, ce qui permet d'en appuyer le propos.

Sur cette base, j'ai pu constater une grande diversité des pratiques d'enseignement et des rapports à la matière. Cette diversité répond à la liberté pédagogique dont disposent ces enseignants, leur donnant une marge de manœuvre conséquente pour interpréter et appliquer les programmes scolaires à la singularité de leur contexte

d'enseignement. Une des professeures interrogées souligne en ce sens l'articulation entre la règle et la liberté dont ils bénéficient :

« C'est vrai qu'un enseignant est à la fois cloisonné et libre : vous avez un programme, on nous dit, l'élève, à la fin de l'année, doit en être là, avoir vu ça... ça, c'est une obligation légale. Par contre, après, on fait ce qu'on veut dedans. Au moment d'aborder telle ou telle question, à vous d'aborder le sujet que vous voulez, et à vous la liberté de s'exprimer »³¹ (Béatrice)

Or, cette liberté pédagogique s'avère particulièrement forte dans le cadre de l'Enseignement moral et civique. En effet, comme nous l'avons souligné, cette matière possède un statut ambigu, sans enjeu strictement scolaire. Son contenu est peu précis, et les modalités d'enseignement peu détaillées. De ce point de vue, la réforme des programmes de 2018 d'EMC s'avère particulièrement paradoxale. En effet, elle ne modifie pas réellement le contenu de la matière, mais laisse en revanche davantage penser à un effet d'affichage politique, puisqu'elle intervient lors des premiers débats sur le projet de loi de « L'école de la confiance » de Jean-Michel Blanquer³², voyant des propositions émerger quant au retour de symboles relativement conservateurs, tels que l'uniforme des élèves ou encore l'affichage de drapeaux français dans les salles de classe³³.

Le statut et le contenu de l'EMC sont en réalité largement définis par la pratique « sur le tas » de ses enseignants. Or, celle-ci n'est pas neutre : elle dépend de tout un ensemble de facteurs particulièrement entremêlés, tenant aux contextes locaux et au rapport entretenu à la matière. C'est à la fois des dynamiques individuelles et collectives qui sont en jeu dans la définition de ce que signifie « faire de l'EMC » pour ces professeurs.

³¹ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

³² « N° 1481 - Projet de loi pour une école de la confiance » 5 décembre 2018. <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481.asp>.

³³ Morin, Violaine. « Défendue par Jean-Michel Blanquer, « L'école de la confiance » est un terrain d'affrontements », Le Monde, 1 mars 2019. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/03/01/defendue-par-jean-michel-blanquer-l-ecole-de-la-confiance-est-un-terrain-d-affrontements_5429733_3232.html.

Il s'agit donc d'analyser les manières dont ces professeurs s'approprient, réinterprètent, détournent et adaptent cette matière à leur manière, et quels en sont les éléments structurants.

Nous analyserons donc la mise en œuvre de l'Enseignement moral et civique par les professeurs d'Histoire-Géographie sous deux angles.

Premièrement, il s'agit d'étudier le rapport que ces enseignants entretiennent à la matière. Celui-ci semble découler d'un ensemble de facteurs tenant à la fois aux conditions d'enseignements et aux objectifs perçus, mais aussi à la trajectoire des enseignants et au contexte scolaire dans lequel ils enseignent. Ce rapport à la matière se décline alors, dans notre analyse, en deux tendances considérées : celle, majoritaire, d'un investissement faible dans l'EMC, découlant d'un statut secondaire accordé à la matière ; et celle, plus réduite, d'une implication plus conséquente dans l'enseignement de la matière, davantage valorisée.

En second lieu, nous nous intéresserons à la forme donnée par les enseignants à leurs cours d'EMC. Celle-ci se montre multiple, et semble déterminée par l'environnement de travail, mais aussi par la formation et la carrière des enseignants. Trois types de pratiques spécifiques de la matière se distinguent tout particulièrement, de la plus conforme à la plus dérogatoire à l'esprit des programmes.

Partie 1 : Des rapports distincts à l'Enseignement moral et civique

Nous nous intéressons dans cette première partie à la conception de l'Enseignement moral et civique qu'entretiennent les professeurs d'Histoire-Géographie, en termes de statut et d'objectifs. Cette conception va en effet déterminer la place que mérite, à leurs yeux, la matière dans leur tâche d'enseignants.

Ce rapport à la matière va se matérialiser dans leur investissement dans son enseignement, c'est-à-dire dans la quantité d'heures, de travail, et d'énergie accordée à celui-ci. En ce sens, nous distinguerons deux tendances dans le rapport entretenu par les enseignants interrogés à l'EMC : la tendance générale, d'une part, concernant la majorité de ces enseignants, et consistant en la désignation d'un statut faible et secondaire à la matière, se traduisant par une implication réduite dans celle-ci. La seconde tendance, d'autre part, moins grande en termes de professeurs concernés, repose sur un investissement plus fort et donc davantage conforme aux exigences du programmes, notamment en termes d'heures d'enseignement, qui témoigne d'un statut plus fort accordé à la matière.

Ces deux tendances mettent donc en jeu le statut octroyé à la matière et l'investissement en conséquence dans celle-ci. Si la première dépend avant tout des considérations des enseignants en termes de conditions d'enseignement (surtout du point de vue du temps dont ils disposent), liées à la perception d'objectifs larges à la matière, et à l'absence d'incitation à respecter le programme ; nous allons voir que la seconde tendance dépend non seulement de variables tenant aux dispositions personnelles et aux parcours des enseignants, constituant une vision plus ou moins stricte de leurs devoir d'endosser un rôle de formateur du citoyen par le biais de l'EMC, mais aussi à des dynamiques à l'œuvre dans leur environnement de travail, constituant des enjeux propres à l'enseignement de la matière.

Chapitre 1 : Une tendance générale à un investissement faible dans une matière subie

La tendance générale que nous allons distinguer dans ce premier chapitre notre analyse est celle d'un investissement faible dans l'EMC, à qui les enseignants accordent un statut largement dévalorisé par rapport aux autres matières. Ceux-ci perçoivent des objectifs larges à la matière, sur lesquels ils s'appuient pour tenter de réduire leur responsabilité d'enseignement de la matière, en revendiquant son partage entre l'ensemble des professeurs.

En effet, les conditions d'enseignement défavorables, notamment au regard de la surcharge des programmes à assumer, poussent les professeurs d'Histoire-Géographie à lui accorder moins de temps et de travail à l'EMC que ce que les programmes prescrivent, ce qui correspond à un détournement de la règle.

Nous verrons alors que ce détournement est rendu possible car l'élément central du système de contrainte n'incite pas les enseignants à une réelle conformité dans le cadre de l'EMC.

I) L'EMC : une matière « en trop »

Les programmes des trois matières sont considérés comme surchargés par l'ensemble des professeurs interrogés, qui peinent à les mettre en place. Ce décalage produit une hiérarchisation des trois matières à charge, qui débouche majoritairement sur une mise à l'écart de l'EMC, dont le statut devient très secondaire à côté de celui de l'Histoire-Géographie.

A) Des conditions d'enseignement défavorables se traduisant par des détournements aux programmes

« Entre les illusions de ce qu'on voudrait faire au mieux, et ce qu'on a la capacité de faire, c'est pas toujours la même chose. »³⁴ (Hélène)

L'inadéquation entre les attentes des professeurs et les conditions d'enseignement réelles est un élément central de l'expérience enseignante. Les moyens mis à disposition, qu'on étudiera ici en termes de temps, apparaissent disproportionnés aux yeux des enseignants au regard du poids des curriculums qu'ils doivent transmettre, ce qui produit un sous-investissement en EMC.

1. La surcharge des programmes : un poids en termes de temps de travail

La notion de temps est centrale dans les témoignages des enseignants. Celle-ci contribue à définir leurs pratiques, leur interprétation des programmes, leur rapport à la matière et de manière plus générale, leur rapport au métier.

Elle prend son sens lorsqu'on l'articule à la tâche de l'enseignant, à savoir transmettre un contenu, les connaissances du curriculum, aux élèves. Cet exercice est largement dépendant du temps imparti, qui va, lui, déterminer à la fois la forme du cours, sa qualité, et la quantité des connaissances transmises.

Le poids du programme à la charge de l'enseignant apparaît en ce sens déterminant pour sa pratique. Plus il est important, plus la gestion du temps va s'avérer difficile et représenter un élément central de préoccupation. Il s'agit de « finir le programme », d'« avoir le temps » de tout faire. Or, la quasi-majorité des enseignants interrogés dénoncent la surcharge des programmes d'Histoire-Géographie, notamment par rapport à d'autres matières.

« On est très contraints en Histoire Géo par les programmes. Il y a des matières où c'est beaucoup plus libre ! En Anglais, même en Français... les programmes y sont moins contraignants, les nôtres sont très très lourds, on

34 Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

arrive rarement au bout. [...] On voit bien, hein, pour le Brevet on est les plus stressés du collège, on a peur de pas arriver au bout »³⁵ (Béatrice)

« On a un programme d'Histoire Géo hyper chargé, c'est la matière du collège où on a le programme le plus chargé, le plus de choses à transmettre »³⁶ (Gaëlle)

La partie de leur tâche tenant à l'Histoire-Géographie s'avère donc particulièrement prenante en termes de travail de préparation et d'enseignement.

Les enseignants doivent par articuler leur gestion du temps de l'Histoire-Géographie, avec celle de l'EMC. Or, la nature de la matière leur complique la tâche. Les enseignants décrivent en effet les méthodes préconisées par les programmes d'EMC comme extrêmement prenantes : *« On est sensés faire un certain nombre de choses, comme des débats, ça c'est vrai que c'est intéressant, mais c'est très chronophage. »* (Béatrice). Comme en témoigne Christophe, chercher à donner la parole aux élèves pose le risque de dépassement du nombre d'heures prescrites : *« très vite, ça déborde, parce que les élèves ils ont beaucoup de choses à raconter ! Très vite, je me retrouve à faire deux fois le quota horaire prévu. »*

Beaucoup se disent donc pris par le temps, et avouent volontiers leur retard dans les programmes, comme Clément : *« Normalement, j'ai un emploi du temps ultra cadré au début de l'année, mais je suis tout le temps en retard. »³⁷*. Certains considèrent même ce retard comme un gage de la qualité de l'enseignement qu'ils prodiguent :

« Les programmes en Histoire Géo sont tellement vastes ! Moi j'estime qu'un bon prof d'Histoire Géo, s'il termine pas ses programmes, est un bon prof, parce qu'il a eu le temps de bien expliquer et d'approfondir. Sinon, je suis pas sûr que tout a bien été intégré et compris par les élèves. Parce que comprendre la Première Guerre Mondiale en 4 heures, il faut y aller. »³⁸
(Clément)

35 Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

36 Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

37 Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

38 Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

« Ça pose la question de ce qui est le plus important : de cravacher pour finir le programme, pour que les élèves en aient rien retenu ? Ou de pas avoir fait un ou deux chapitres à la fin de l'année, où on a un peu réfléchi, où à la limite ces deux là, ils arriveront à s'en passer. »³⁹ (Olivia)

Ne pas finir ses programmes représente donc à leur yeux la garantie de la qualité du cours, et de la bonne compréhension de celui-ci par les élèves. En bref, cela revient à faire un « bon » travail. Cet argument de la conscience professionnelle tend à représenter un élément de justification pour les enseignants qui ne réussissent pas à « boucler » les programmes. Tourner la question de la gestion du programme à leur avantage, en y corrélant la qualité du cours, se rapproche alors d'une manière de préserver la face⁴⁰ et d'apparaître comme un « bon professeur ».

Par ailleurs, si les heures de cours sont formellement définies et prises en compte, ce n'est pas le cas du travail annexe de préparation des cours, corrections de copies, de réunions, de contact avec les parents... Pourtant, ce « travail invisible » aux yeux de l'institution représente, d'après une enquête du SNES-FSU, plus de 40% du temps de travail des enseignants⁴¹. Cela constitue une part déterminante de l'expérience professorale, à tel point que les sociologues Tardif et Lessard affirment qu'il représente l'un des deux pôles du travail enseignant⁴².

Ainsi, lors de mon observation dans un collège de la banlieue de Strasbourg avec Stéphanie⁴³, une des enseignantes interrogées, celle-ci a pris 30 minutes avant le début des cours du matin pour vérifier des colis de chocolats de Pâques achetés pour un voyage en Italie avec les 6^{ème}. Or, cela ne relève initialement pas du rôle d'enseignant : ce sont des « à-côtés » non prévus, des éléments de travail annexes mais nécessaires à la mise en place du cours, de projets... Cette évolution du travail professoral vers davantage de tâches « hors salle de classe » est vécue comme un poids pour beaucoup

39 Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

40 Goffman, Erving. *Les rites d'interaction*. Le sens commun. Paris: Ed. de Minuit, 1998.

41 Pétrault, Thierry. « Temps de travail des enseignants, du prévisible à l'imprévisible ». L'US Mag n° 779 du 29 juin 2018 - SNES. <https://www.snes.edu/L-US-Mag-no-779-du-29-juin-2018.html>.

42 Les deux auteurs distinguent deux types d'exercices : le « pôle du travail flou » et le « pôle du travail codifié ». Tardif, Maurice, et Claude Lessard. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles; Montréal: De Boeck; Presses de l'Université Laval, 1999

43 Observation du cours d'EMC de Stéphanie, dans un collège classé REP de la banlieue de Strasbourg, 4 avril 2019.

d'enseignants, d'autant plus que leurs aspects administratifs sont particulièrement coûteux en termes de temps, et envahissent le quotidien enseignant.

« Moi, j'ai l'impression que notre boulot s'est déplacé, aussi. De plus en plus vers l'administratif. Rien que pour remplir les bulletins, maintenant, pour chaque gamin, c'est 3 rubriques différentes. Je sais pas ... il y a des fois... il y a des périodes où on se sent loin de nos cours, à proprement parler [...] Quand je suis arrivé, j'ai pas l'impression que c'était le cas. Je pense qu'il y a des avantages, mais aussi des lourdeurs. »⁴⁴ (Fabien)

Ce travail supplémentaire rend la gestion du temps d'autant plus complexe, ce qui conduit les enseignants à réduire leur investissement en EMC.

2. Un sous-investissement en termes d'heures : détournements et jeu avec la règle

Selon les textes, l'EMC est sensé être pratiqué en tant que tel durant 30 minutes par semaine, soit un total de 18 heures sur l'année⁴⁵. Cela représente 1/6 du temps de travail total des professeurs d'Histoire-Géographie-EMC, soit une portion relativement réduite. Il semble cependant difficile, pour la grande majorité des enseignants interrogés, de réaliser ce quota d'heures pourtant obligatoires d'après les programmes, comme l'affirme Fabien. *« Il faut reconnaître ce qui est, 18heures, sur 38 semaines... on zappe, hein, l'EMC. »⁴⁶.*

Cela se comprend au regard du poids des curricula des deux autres matières que les professeurs interrogés enseignent. En effet, les heures consacrées à l'Histoire-Géographie tendent à déborder sur celles d'EMC, comme l'avoue Christophe : *« C : Nan nan, c'est clair, le programme d'EMC, au départ, il a été... tous les profs font ça ! On prend les heures d'EMC pour terminer les programmes d'Histoire-géo. »⁴⁷.* Cette stratégie est largement assumée par les professeurs interrogés, qui, dans une sorte de

44 Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

45 « Les horaires par cycle au collège ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html>.

46 Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

47 Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

fatalisme, reconnaissent que l'EMC « sert à ça » : « *Ça nous arrive souvent d'utiliser ces heures pour finir nos programmes ! C'est une soupape du point de vue des horaires, pour finir les autres programmes !* »⁴⁸ (Muriel)

L'EMC représente donc davantage une matière optionnelle aux yeux d'une bonne partie des professeurs, dès lors qu'elle permet de combler le manque d'heures en Histoire-Géographie. Cela représente moins un détournement qu'une réelle résistance à la règle du quota d'heures, étant pourtant une obligation clairement énoncée par les programmes. Ce non-respect du nombre d'heures prescrit représente la tendance générale chez les professeurs interrogés, qui semblent tous pratiquer l'EMC sur un temps plus ou moins réduit.

Si les instructions en termes de quantité d'heures de cours sont peu respectées, certains enseignants tentent de mieux les respecter en développant des stratégies de contournement :

*« Nous, ce qu'on fait au collège, on est pas les seuls à le faire : on a la matière EMC, on a plein d'interventions différentes, et donc on récupère beaucoup des heures d'interventions. On fait venir l'association Temis, sur la justice, en 4^{ème}, là. Ça permet de pas passer 4 heures à expliquer la justice, et nous par contre on récupère ce qui a été fait, et on fait un travail à côté-là-dessus [...] Nous, en cours, ça nous prend 2 heures, et en tout, ils en auront fait 4 heures. »*⁴⁹ (Stéphanie)

Ainsi, se décharger d'une partie des heures d'EMC permet de réduire le temps passé sur la matière en classe, et donc d'en gagner au profit de l'Histoire-Géographie. Alléger la charge de travail est considéré comme souhaitable, quitte à moins s'investir dans la matière.

3. Des détournements justifiés par la liberté pédagogique

Les détournements des instructions des programmes vont de pair avec la mise en cause de la pertinence de ceux-ci.

48 Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

49 Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

« On est sensés en faire 30min sur 3h30 dans la semaine. Evidemment, j'en fais pas 30 min par semaine, je répartis ça autrement. Je vais pas, en plein milieu d'un chapitre d'Histoire, couper avec de l'EMC. »⁵⁰ (Jules)

Le jugement porté sur l'efficacité de la règle prévaut alors sur la règle en elle-même. Ainsi, dès lors qu'ils jugent une méthode plus adaptée à l'enseignement de leur curriculum, ils l'adoptent. C'est particulièrement vrai lorsque l'on considère la pratique de l'EMC « par blocs »:

« Moi j'aime bien alterner un chapitre d'Histoire, un de Géo, un d'Histoire, de Géo... pour plaire à tout le monde. Et des fois, j'insère un chapitre d'EMC dedans. C'est pour alterner, parce qu'au bout d'un moment, ils en ont marre d'une matière. Des fois, quand il me reste, avant les vacances, deux heures, plutôt que commencer un nouveau chapitre, où je sais très bien qu'on arrivera pas à le finir et il faudra tout reprendre au retour des vacances, et bien je profite de ces deux heures pour faire un petit truc d'EMC, sur la laïcité, le harcèlement, des trucs comme ça. »⁵¹ (Olivia)

Qu'il soit explicitement précisé dans les programmes que l'EMC doit avoir lieu durant un « horaire dédié »⁵² dans la semaine ne semble pas impacter leurs pratiques, puisque l'énorme majorité des enseignants interrogés indiquent avoir cette pratique « par blocs ». Ils affirment au regard de leur expérience sur le terrain, que cette organisation du temps d'enseignement de l'EMC est la plus adéquate. Ce savoir-faire face à la classe produit un jugement sur la méthode à utiliser. Ceux-ci vont alors utiliser leur pouvoir discrétionnaire pour adapter la règle à la réalité du terrain, en justifiant une pratique correspondant davantage aux besoins des élèves.

Ainsi, lorsqu'ils évoquent ces détournements, les professeurs tendent à se référer à leur liberté pédagogique, comme Christophe : « On est totalement libre de ses choix pédagogiques. Après, normalement, il faut faire tout le programme de Géo, celui d'Histoire, d'Education civique. [...] Mais je traite les questions à ma façon »⁵³. Or,

50 Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

51 Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

52 « Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

53 Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

cette liberté pédagogique doit être exercée « *dans le respect des programmes et des instructions* »⁵⁴ : elle n'est pas sensée s'appliquer à la répartition des heures de cours, explicitement précisée dans les programmes. Il apparaît donc que ces professeurs utilisent une définition extensive de leur liberté enseignante, revendiquant celle-ci pour justifier leurs détournements.

Dans les faits, ces méthodes de répartition des heures de cours vont conduire à un sous-investissement en EMC. C'est souvent entre deux chapitres d'Histoire ou de Géographie, à la rentrée, juste avant les vacances, etc. que les professeurs « en profitent » pour faire de l'EMC. La matière ne bénéficie alors pas réellement d'une place définie, elle s'insère davantage timidement entre l'Histoire et la Géographie, qu'à leur côté.

C'est donc une tendance générale à contourner les instructions en termes d'horaires, et donc à s'investir de manière réduite dans l'EMC, qui apparaît parmi les enseignants interrogés. Les quotas horaires d'enseignement des trois matières sont considérés comme inadaptés, trop limités pour aborder de manière sérieuse l'ensemble des programmes des trois matières. La majorité des enseignants interrogés tend alors à plier cette règle pour l'adapter à la gestion du temps de travail qu'ils jugent être la plus réaliste et adéquate. De fait, ils établissent un déséquilibre dans la pratique et la gestion des heures des trois matières. L'EMC y prend une place très secondaire.

B) Le pôle d'intérêt enseignant, producteur d'une hiérarchie des matières

Le statut bas de l'EMC, dont témoigne le peu de temps qui lui est accordé en classe, semble tenir d'une hiérarchisation établie entre les trois matières enseignées, créée selon le pôle d'intérêt initial ou dérivé des différents enseignants.

54 Code de l'éducation - Article L912-1-1, L912-1-1 Code de l'éducation § (s. d.).

1. L'intérêt pour l'Histoire : une matrice d'entrée dans la profession

La majorité des enseignants rencontrés affirment s'être initialement engagés dans l'enseignement pour une raison : l'Histoire. C'est par exemple le cas de Muriel : « *j'ai toujours aimé l'Histoire, et j'avais envie d'enseigner ça* »⁵⁵ ; Hélène : « *j'ai la passion de la discipline* »⁵⁶ ; ou encore Stéphanie : « *c'est donner le goût de l'Histoire qui m'intéresse. La transmission.* »⁵⁷.

Être professeur d'Histoire semble représenter pour eux le moyen de concilier leur intérêt initial pour la discipline et la transmission. L'enseignement était donc la voie privilégiée pour une grande partie d'entre eux. Pour d'autres, c'est davantage un prolongement logique aux études d'Histoire qu'une motivation initiale :

*« Histoire, tout ce qui reste... c'est pas grand-chose : chercheur, c'est pas donné à tout le monde, un poste en fac, c'est une infime minorité, donc il reste l'enseignement, il y a pas trop d'autres débouchés. »*⁵⁸ (Martin)

*« Moi, c'est plus l'intérêt pour la matière que l'enseignement. L'Histoire, quand on se lance en fac, il y a pas 50 000 débouchés, quoi. Les métiers de la culture, les concours, l'enseignement. »*⁵⁹ (Fabien)

La majorité des enseignants semble en tout cas partager un intérêt affirmé pour l'Histoire. Or, leur métier comporte deux autres pôles : la Géographie et d'EMC.

2. La Géographie et l'EMC : des matières « en plus » ?

Dans l'enseignement primaire et secondaire, l'Histoire, la Géographie et l'EMC sont regroupés en une même unité d'enseignement. Être professeur d'Histoire au collège implique d'être également professeur de Géographie et d'EMC, bien que la

⁵⁵ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁵⁶ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

⁵⁷ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

⁵⁸ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

⁵⁹ Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

formation initiale de la majorité des enseignants interrogés ne concerne que l'Histoire. Cela demande donc une formation secondaire dans les autres matières, décrite comme insuffisante.

« Alors j'ai du sans doute avoir une formation, mais alors, pour te dire, ça m'a pas marquée ! (rires) Je m'en souviens pas du tout. C'est un peu ce qui m'énerve des fois, c'est qu'on est prof d'Histoire, de Géographie, et d'EMC : sur les trois, on est formés que pour une. Même de la Géographie, honnêtement... moi j'ai suivi un module de Géographie en licence, parce que je savais que je me destinais à l'enseignement, mais il est pas obligatoire ! [...] il y a jamais nulle part où on t'explique comment faire un cours de Géographie ! L'EMC, c'est un peu pareil. »⁶⁰ (Olivia)

La Géographie et l'EMC tendent donc à être des matières peu formalisées et considérées comme auxiliaires par rapport à l'Histoire. Cette dernière représente non seulement une motivation forte, mais aussi une spécialisation impliquant davantage d'expertise que dans les deux autres matières. La relation à l'EMC pourrait alors découler de l'inadéquation entre la motivation initiale de l'enseignant et sa confrontation avec le réel : *« il y a des collègues qui n'aiment pas faire ça. Peut-être parce que ce n'est pas leur matière, c'est pas ce pour quoi ils ont signé. »* (Béatrice). Mais cette supposition peut être nuancée, comme l'affirme la sociologue Anne Barrère : *« si l'intérêt pour la discipline est une matrice stable d'entrée dans le métier, elle est remodelée et parfois ébranlée par l'exercice quotidien »⁶¹*. Ainsi, si la majorité se présente comme des historiens avant tout, ils affirment également s'être bien accommodés de la Géographie.

« Moi, je dis toujours que j'ai fait des études d'Histoire, mais j'ai quasiment plus de plaisir maintenant à enseigner la Géo. Et disons, à m'ouvrir à la Géo. Disons que c'est très dynamique, et plus que l'Histoire, qui est quand même assez figée. Alors que la Géo, c'est quand même une matière en

⁶⁰ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

⁶¹ Barrère, Anne. *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Le sens social. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015.

renouvellement perpétuel. [...] L'Histoire reste un centre d'intérêt, mais la Géo, c'est très plaisant. »⁶² (Fabien)

Cette reconfiguration des préférences est commune chez les enseignants interrogés, qui endossent davantage le rôle de géographe au fil de leur parcours et tendent à valoriser ce pôle de leur travail. En revanche, pour la majorité des professeurs interrogés, ce réaménagement des préférences d'enseignement initiales ne semble pas concerner l'EMC. En effet, cette matière est relativement absente de leurs discours lorsqu'ils témoignent de leur trajectoire, contrairement à la Géographie. C'est donc un double rôle d'historien et de géographe qu'ils revendiquent et semblent avoir intégré. Il est d'ailleurs intéressant de noter que tous se désignent comme des « professeurs d'Histoire-Géographie », et non « professeurs d'Histoire-Géographie-EMC ». L'absence de la référence à l'EMC dans leur propre description du métier en dit long sur la place réduite qu'ils accordent à la matière dans leur pratique.

3. La question du pôle d'intérêt, déterminante pour le statut de l'EMC

Le statut que les enseignants accordent à l'EMC par rapport à l'Histoire et la Géographie se manifeste dans les choix qu'ils opèrent sous la contrainte de temps évoquée précédemment.

Tout d'abord, l'Histoire apparaît prioritaire par rapport aux deux autres matières dans la gestion du temps :

« Je suis limitée par le temps, je peux pas tout faire, sinon je ferais cours l'été ! Mais l'Histoire, c'est la priorité, parce que tu as une chronologie de la 6ème à la 3ème, c'est plus difficile pour eux si tu sautes une leçon ! Alors que la Géo, il y a des choses que tu revois beaucoup, surtout entre la 3ème et la 4ème, le thème de l'écologie que tu vois un peu tout le temps... et du coup, je trouve ça moins grave de perdre un chapitre de Géo qu'un chapitre d'Histoire. Et c'est pareil pour l'EMC. »⁶³ (Zoé)

⁶² Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁶³ Entretien avec Zoé (réalisé en compagnie de Fabien et Muriel), 27 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

La structure des programmes par chronologie en Histoire favorise un suivi plus rigoureux, et justifie le moindre investissement en EMC ou en Géographie. Cela témoigne donc d'une réelle sélection opérée entre les enseignements prioritaires et secondaires, dans un cadre de fortes contraintes temporelles.

Cette hiérarchisation est justifiée par le pôle d'intérêt des enseignants.

« Je crois que chaque prof se concentre sur la matière qu'il préfère... il y en a qui sont très branchés EMC, j'imagine, qui sont très militants, des droits de l'Homme, tout ça... d'autres qui ont plutôt l'attrait pour l'Histoire, d'autres qui sont plutôt des géographes... on n'a pas obligatoirement le même pôle d'intérêt. »⁶⁴ (Christophe)

La préférence pour une matière semble donc se traduire par un plus gros investissement dans celle-ci, et une priorisation par rapport aux autres enseignements. Or, comme la majorité des professeurs affirment leur préférence pour l'Histoire, cette focalisation sur le pôle d'intérêt se traduit souvent par une mise à l'écart de l'EMC, et un sous-investissement dans la matière.

« J'avoue que quand il y a quelque chose à zapper, c'est quand même l'EMC. »⁶⁵ (Muriel)

« Ce qu'il faut comprendre, c'est que clairement, l'EMC, ça passe en dernier. Je sais pas ce que les autres profs t'ont dit là-dessus, mais... C'est on fait l'Histoire, la Géographie, et si on a le temps, on fait l'EMC. [...] Il y a ce côté où on reste quand même des historiens de formation pour la plupart, et il y a donc toujours ce côté où on se dit qu'on va pas envoyer des 5^{ème} en 4^{ème} sans avoir vu Louis XIV. J'en suis vraiment consciente, mais c'est un défaut lié à notre formation d'Historiens, on va toujours mettre la priorité à l'Histoire. Après, on va faire la géo, et l'EMC va passer en dernier, quoi. »⁶⁶ (Olivia)

C'est donc une hiérarchisation forte des trois enseignements qui constitue la tendance générale chez les professeurs interrogés. Dans l'échelle d'importance des

⁶⁴ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

⁶⁵ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁶⁶ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

enseignements, l'Histoire est tout en haut, suivie par la Géographie, puis tout en bas, par l'EMC.

Les conditions d'enseignement, au sens du poids des programmes et du nombre d'heure de cours, sont considérées comme défavorables par l'ensemble des professeurs interrogés. Selon le pôle d'intérêt principal ou dérivé des enseignants, cela se traduit par une tendance à la hiérarchisation des trois matières à charge, reléguant l'EMC à un statut secondaire. Le regard porté par ces enseignants sur la matière, sa nature et ses objectifs, va par ailleurs participer à cette relégation, en y ajoutant une revendication de davantage de partage de son enseignement.

II) Un rôle de formateur du citoyen à partager davantage au nom de ses objectifs

Les enseignants interrogés semblent avoir particulièrement retenu le point des programmes touchant au partage de l'EMC à l'échelle de tout l'établissement. Ces derniers insistent beaucoup sur celui-ci, qui ressort de tous les entretiens :

« C'est marqué dans les textes, c'est pas l'Histoire Géo uniquement ! Normalement, l'EMC concerne tous les profs. Et toutes les matières. Et l'EMC, c'est tous les jours, tout le temps, par tout le monde. [...] C'est pas une matière cloisonnée ! Les nouveaux programmes, tels qu'ils ont été écrits, ne veulent pas en faire une matière cloisonnée. »⁶⁷ (Muriel)

La question du partage de la matière rend particulièrement compte de la perception des ses objectifs par les professeurs. En effet, c'est parce qu'ils sont compris comme larges, infusant tous les aspects de la vie du collège, et complexes à enseigner seuls qu'ils en revendiquent un meilleur partage, en s'appuyant sur les programmes qui

⁶⁷ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

le préconisent. Cette demande participe à témoigner du statut bas de la matière, que ses enseignants rechignent souvent à endosser.

A) Un enseignement aux objectifs perçus comme ambigus

Les enseignants tendent à percevoir certains objectifs de l'EMC comme tendancieux et complexes. Ils utilisent cet argument afin de revendiquer un nouveau partage de la matière, avec l'ensemble de l'équipe éducative.

1. Le malaise face à la « morale »

La place de la morale dans l'enseignement questionne les enseignants, et tend à produire un malaise chez eux. C'est le bien-fondé d'un des piliers de l'Enseignement moral et civique qui est ici questionné. En effet, l'idée même de « morale » est rattachée à un sentiment d'illégitimité chez bon nombre des professeurs, qui ont eux-mêmes du mal à définir les contours de la notion.

« Mais qu'est-ce que c'est, ce « morale » ? Qui je suis, moi, pour faire la morale aux élèves ? Je ne suis pas canonisé ! C'est étrange comme terme. Autant, je me vois très bien formateur de citoyen, pas de souci. Mais ce terme « moral » me gêne beaucoup, surtout parce qu'on est pas toujours des bons modèles. »⁶⁸ (Clément)

Enseigner la « morale » pose une multitude de questions : celle du rôle et de la place de l'enseignant ; celle de la nature de cette morale et donc du contenu des programmes ; celle des réels objectifs et de la raison d'être de l'EMC. Cette notion floue et relativement subjective provoque donc un certain malaise et un rejet chez les professeurs qui l'enseignent. On y distingue une critique sous-jacente de l'EMC et de son ancrage politique. Par ailleurs, certains y ajoutent une condamnation de l'orientation générale de la matière.

« J'aime pas trop le terme Education morale et civique... ça me gêne un peu. Ils veulent vraiment les faire rentrer dans un moule. Ils nous demandent par

⁶⁸ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

exemple beaucoup d'insister sur la laïcité, sur la citoyenneté européenne. Je dis pas que c'est bien ou pas bien. Je dis juste que moi, je serais plus dans une optique de leur développer un esprit critique. Pas de les formater à dire « la citoyenneté européenne, c'est génial, la laïcité, c'est génial » »⁶⁹ (Vincent)

2. Des sujets particulièrement complexes à aborder

Enfin, certains sujets s'avèrent difficiles à traiter, comme en témoignent Luc : « *La laïcité, c'est terriblement long et compliqué à expliquer à des enfants de cet âge* »⁷⁰, ou Béatrice :

« Cette matière, c'est une véritable usine à gaz [...] ils nous conseillent de faire des choses qui nous paraissent très compliquées, des choses qui sont très casse-gueule, voire négatives pour les élèves, qui peuvent perturber véritablement les élève, je pense. Du genre, dilemmes moraux. Honnêtement, je ne sais pas si beaucoup d'enseignants se sont collés à ça. Par exemple, donner l'exemple d'un type qui va chez le pharmacien, je crois, qui n'a pas de sous, et sa femme est proche de mourir si elle n'a pas ses médicaments. Donc le dilemme, c'est de voler ou pas. Moi, je trouve ça complètement dément pour des gamins de cet âge-là ! »⁷¹

C'est ici la pertinence des programmes qui est mise en question, au regard de la maturité des élèves. Ces enseignants se disent donc démunis face à de telles prescriptions, particulièrement complexes selon eux.

3. Des objectifs face auxquels les professeurs manquent d'outils

Ce malaise face aux sujets complexes et tendancieux que peut proposer l'EMC pose la question des qualifications pour l'enseigner. Les enseignants tendent alors à s'appuyer sur la comparaison de leurs propres compétences avec celles de leurs

⁶⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁷⁰ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

⁷¹ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

collègues, et du personnel d'encadrement éducatif pour revendiquer davantage de partage de ces sujets.

« Il y a certains sujets en EMC qui sont assez intéressants, comme le harcèlement, la discrimination. Mais je vois pas pourquoi c'est aux professeurs d'Histoire-Géo de se saisir de ces sujets là, plus que d'autres: on est pas plus qualifiés pour parler de harcèlement, de discrimination parce qu'on fait de l'Histoire. Il faut intégrer d'autres disciplines à ça, et la vie scolaire, le CPE... ils peuvent très bien venir faire des choses, et c'est d'ailleurs souvent le cas dans des établissements, des formations sur le harcèlement par exemple. »⁷² (Vincent)

Lorsque les sujets quittent le domaine d'expertise des professeurs, ces derniers tendent à remettre en question leur responsabilité d'enseigner l'EMC. L'absence de formation et de qualifications pour traiter de sujets « sensibles », complexes peut produire un sentiment d'illégitimité et de rejet. C'est d'autant plus un élément de justification du partage de l'EMC.

B) La perplexité des enseignants face à l'enseignement d'un « savoir-vivre »

Le contenu même de l'EMC, axé sur le « vivre ensemble » et la construction d'une culture civique interpelle les enseignants. En effet, ces objectifs ont un caractère général et basique, comme l'affirme Martin : *« On met une étiquette, mais au fond, c'est la vie de tous les jours. Et c'est ça qui interpelle les gamins tous les jours. C'est un savoir être, un savoir agir... un espèce de fourre tout, quoi. »⁷³*. L'EMC prend alors son sens non seulement comme apprentissage de valeurs, mais aussi comme moyen de les faire vivre concrètement, au quotidien.

« C'est quoi l'objectif ? Moi, je pense que c'est plus d'éduquer au quotidien. Et de reprendre le gamin qui quitte sa table en laissant son stylo par terre, ses épiluchures de taille crayon... C'est aussi de l'EMC, que de lui dire de ranger

⁷² Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁷³ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

pour le prochain qui sera à sa place. C'est ça, je trouve, moi que l'EMC a pas toujours de sens en tant que matière. Enfin, après, une partie oui, mais il y a une autre partie de l'EMC qui est, finalement, juste du bon sens, quoi. [...] L'institution nous demande d'institutionnaliser, mais je pense que ça doit être spontané, une matière vive, se faire au quotidien. »⁷⁴ (Muriel)

« Un prof qui reprend un élève en train de faire une bêtise, il va faire de l'EMC. On fait de l'EMC toute la journée ! »⁷⁵ (Luc)

Selon les professeurs, il s'agit davantage d'enseigner un savoir vivre que des connaissances à proprement parler. L'enjeu de l'EMC n'est pas strictement scolaire : il s'agit d'éduquer au quotidien, d'inculquer des valeurs de respect et des règles de vie en société. Comme le souligne Edith, cela pose la question du rôle de l'enseignant : *« les programmes de 4^{ème}, c'est la sensibilité, soi et les autres... on doit donc se mettre à la place des parents ! »⁷⁶*. Les objectifs de la matière obligent donc le professeur à endosser, dans une certaine mesure, et au quotidien, le rôle d'éducateur.

Les enseignants s'appuient donc sur cet aspect des programmes pour revendiquer le partage de l'EMC, compris comme une matière concernant tout un chacun. La référence à l'absence de cloisonnement de la matière montre la tendance à interpréter de l'EMC comme « touche à tout », couvrant tous les aspects de la société et de la vie en communauté. Cette interprétation extensive justifie les revendications de partage : si l'EMC tient davantage à un savoir vivre en société qu'à des connaissances spécifiques, il est à la portée de tous les professeurs de collège de l'enseigner :

« L'EMC au départ, pourquoi ça serait lié à l'Histoire-géo ? C'est une vraie question. C'est quoi l'EMC, c'est la citoyenneté, le vivre ensemble, c'est... le comportement alimentaire, c'est la sécurité routière... Moi, j'ai connu une époque, il y a longtemps déjà, dans mes 1ères années d'enseignement, où le prof de français faisait

⁷⁴ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁷⁵ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

⁷⁶ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

de l'Education civique, le prof de SVT pouvait en faire aussi... et c'était pas illogique en soi ! L'EMC, c'est pareil »⁷⁷ (Martin).

« La citoyenneté, c'est pas que nous. C'est logique que ça soit un peu tout le monde. »⁷⁸ (Stéphanie)

Les objectifs perçus de l'EMC sont larges, ce qui justifie à leurs yeux une pratique collaborative. Mais l'EMC est déjà pratiquée indépendamment de la matière principale du professeur, de manière instinctive, comme le fait remarquer Muriel : *« Le prof de Maths va pas penser qu'il fait de l'EMC, mais il va rappeler à l'ordre le gamin qui fait le bazar. Je pense qu'instinctivement, les profs font de l'EMC, sans le notifier. »⁷⁹*. Insister sur la prégnance de l'aspect du « savoir vivre » dans l'EMC permet de réclamer un meilleur partage de la matière, dans ce cas à la portée de tous les professeurs.

L'objectif de l'EMC tend à être perçu par les enseignants comme non scolaire, relevant souvent de l'apprentissage d'un certain savoir être. Cette perception les pousse à interroger leur rôle dans cette matière. Ils tendent donc à remettre en question leur responsabilité envers l'enseignement de l'EMC, qui, selon eux, devrait être davantage partagée.

C) Une relation paradoxale à l'enseignement de la matière

Pourtant, depuis 2015, l'EMC n'est plus la prérogative des professeurs d'Histoire-Géographie uniquement. Le programme n'est plus rattaché à ceux d'Histoire-Géographie, et il est précisé que *« tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement »⁸⁰*. Mais dans les faits, cette matière tend à rester avant tout celle des professeurs d'Histoire-Géographie, comme le souligne Hélène :

⁷⁷ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

⁷⁸ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

⁷⁹ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

⁸⁰ « Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

« On a l'impression que les autres profs ne font pas d'EMC dans leurs cours, quoi. C'est encore compliqué ça. Ou alors, ils le font sans en avoir vraiment conscience, sans l'avoir vraiment anticipé. On a encore un peu l'impression que l'EMC, il faut encore que ça soit les profs d'Histoire Géo, quoi. »⁸¹

1. L'EMC, un « parent pauvre de l'Histoire-Géo »⁸²

Une des explications à l'absence de partage de la matière peut être trouvée dans sa relation avec les disciplines d'Histoire et de Géographie. Depuis que l'Education civique existe dans le secondaire, elle a été rattachée aux sciences humaines mais surtout à l'Histoire-Géographie⁸³. Le lien entre ces matières aujourd'hui enseignées conjointement est reconnu, plus ou moins à contrecœur, par ses enseignants, désignant l'EMC comme un « parent pauvre de l'Histoire-géo. »⁸⁴ (Martin).

C'est surtout du point de vue des connaissances formelles que l'EMC doit transmettre (se rapprochant davantage de la manière dont l'Education civique était pratiquée avant l'EMC) que la matière se relie à l'Histoire-Géographie. En effet, comme Béatrice le souligne, « L'EMC, c'est aussi des connaissances, hein ! [...] Et c'est bien formulé dans les programmes, c'est pas seulement une matière où on doit réfléchir, c'est aussi une matière où il y a des choses à savoir. »⁸⁵. Ainsi de nombreux égards, les sujets plus « scolaires » de l'EMC se recoupent avec des sujets d'Histoire, ce que confirme Béatrice : « Il y a quand même des liens forts, au niveau par exemple... les institutions, on les voit en 3^{ème}, c'est des choses qu'on a vues parallèlement en Histoire. »⁸⁶.

De fait, dans leur pratique, les professeurs vont souvent tenter de relier les deux matières, comme moyen de gagner du temps sur les programmes :

⁸¹ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

⁸² Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

⁸³ « L'instruction civique fête ses 130 ans ». Libération, 4 septembre 2012. https://www.liberation.fr/societe/2012/09/04/l-instruction-civique-fete-ses-130-ans_843972.

⁸⁴ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

⁸⁵ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

⁸⁶ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

« Je fais exprès d'insister sur ça, sur la DDHC par exemple, pour faire un peu d'EMC en Histoire. Je prends bien le temps d'expliquer, de dire « ça, il faut l'apprendre, le savoir pour l'EMC ». Par exemple pour les symboles de la République, avec mes 4^{ème}. »⁸⁷ (Gaëlle)

« Quand je fais de l'Histoire ou de la Géo, j'essaie de rattacher ça à de l'EMC pour faire d'une pierre deux coups. On a un thème par exemple en Histoire, sur la question des grands empires au Moyen Age, donc on parle à la fois du christianisme, de l'Islam... et j'ai fait un lien avec la laïcité. Ou par exemple, quand on fait la Révolution, on en profite pour parler des libertés. »⁸⁸ (Jules)

Finalement, les enseignants admettent les liens qui unissent les trois matières, en ce qu'elles concernent la société, ses évolutions et ses institutions. Cette relation entre elles représente donc un élément d'explication de la difficulté du partage de l'EMC, vue comme naturellement articulable avec l'Histoire-Géographie.

2. L'inertie du corps enseignant face à la réforme de 2015

Si l'EMC reste assignée aux professeurs d'Histoire-Géographie, c'est aussi à cause des résistances du reste du corps enseignant. En effet, lorsque la réforme de 2015 introduit l'esprit d'un partage de l'EMC, elle fait face à des débats qui aboutissent à un réel immobilisme.

« Moi je me souviens que pour la réforme du collège, c'était la naissance de l'EMC en tant que tel, et il était clairement question que cette matière devait être interdisciplinaire. Alors on a tenté le truc, il y a eu une levée de boucliers, une montée au créneau des autres profs, qui disent que non, c'est pas leur truc, ils ont déjà assez à faire [...] Donc et tout de suite derrière, les inspecteurs d'Histoire-Géo ont exigé que cette matière reste dans l'épreuve du brevet d'Histoire-Géo, et que même si elle était partagée ça devait revenir à l'Histoire-Géo dans l'examen. Et là du coup c'était borné, parce que si c'est

⁸⁷ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

⁸⁸ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

les inspecteurs d'Histoire-Géo qui veulent l'EMC, pourquoi le partager ? Donc si tu veux, c'est une matière qu'on aurait dû partager, mais c'est un cercle vicieux, ça revient sans arrêt. »⁸⁹ (Martin)

« A un moment donné, en 6^{ème}, on avait perdu des heures, et c'était le prof principal qui devait faire une partie de l'EMC. Mais en fait, on se rendait compte que c'était pas fait, donc tu vois. Sauf quand on arrivait à bien s'entendre avec le prof principal. Si c'est un prof de français il arrivait encore souvent à le faire. Mais il y a des matières, ils avaient pas envie, tout simplement. »⁹⁰ (Béatrice)

C'est en quelque sorte un « héritage de l'Education civique »⁹¹ des professeurs d'Histoire-Géographie qui les suit et qui bloque l'évolution de leur tâche. Le reste du corps enseignant refusant par ailleurs de prendre leur part de la matière, l'EMC revient finalement, dans les faits, aux professeurs d'Histoire-Géographie.

Paradoxalement, si, comme vu précédemment, ces derniers revendiquent une répartition plus égalitaire de l'EMC, ils admettent tenir à en conserver une certaine part.

« C'était aussi une question d'heures. Ça dépend des établissements, s'il y avait des matières qui étaient demandeuses d'heures. Chez nous, chacun avait ses heures, et ça semblait logique pour tout le monde autour de la table. Je pense qu'on aurait montré les dents si ça n'avait pas été le cas, bon. On aurait trouvé des arguments. [...] C'était pas aussi une question de garder nos 3 heures ? Il y a un flou autour de ça... et je sais pas après... on a repris le rythme. Mais ça s'emboîte quand même bien avec les deux autres matières. »⁹² (Fabien).

Il semble donc que la répartition de l'EMC tient également à une certaine réticence à déléguer la matière à d'autres professeurs, au nom de calculs stratégiques quant aux heures de travail. Ce paradoxe entretenu par les enseignants participe donc à

⁸⁹ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

⁹⁰ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

⁹¹ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

⁹² Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

la forte inertie qui marque les pratiques enseignantes, et de fait, la répartition de l'EMC au sein de l'établissement.

Les enseignants tendent donc à revendiquer davantage de partage de l'EMC, en s'appuyant tantôt sur des arguments de qualification, tantôt sur l'aspect instinctif de la matière. Ce débat autour de la question « à qui revient l'enseignement de l'EMC ? » témoigne d'une interprétation extensive de la matière et ses objectifs, qui reste cependant liée à l'Histoire et la Géographie. Mais surtout, il atteste le statut dévalorisé de la matière, que les professeurs d'Histoire-Géographie rechignent à enseigner : c'est ainsi une matière davantage subie que réellement choisie.

Nous voyons ici que le suivi des règles dépend par ailleurs étroitement du jugement sur leur pertinence : alors que les enseignants se considèrent peu liés par les préconisations du programme en termes d'investissement à fournir dans la matière (vu comme peu réalisable au vu des conditions d'enseignement) ils insistent davantage sur la nécessité de respecter ces instructions lorsqu'elles peuvent leur permettre de réduire leur charge d'enseignement de l'EMC. C'est donc une vision sélective des programmes qui apparaît. Cela va poser la question des enjeux liés au respect de ces règles, déterminante pour leur application.

III) Une résistance aux programmes rendue possible par un contrôle limité

Les enseignants interrogés dans cette analyse tendent à déroger à la règle dans le cadre de l'EMC, comme nous l'avons vu précédemment. Se pose alors la question de leur relation au contrôle de leur action d'une part et à l'évaluation de la matière d'autre part. Elle détermine en effet leur possibilité de détournement des règles, et donc leur pratique au quotidien.

C'est justement parce que le rapport des enseignants à l'évaluation et au contrôle est distant et peu contraignant, qu'ils se sentent libres de contourner ces règles.

A) L'absence d'enjeu d'évaluation de l'EMC, à l'exception du Brevet

L'EMC se caractérise par un mode d'évaluation peu défini et quasi inexistant, sauf lorsque l'examen Brevet entre en considération.

1. Un mode d'évaluation flou ou quasi inexistant

Le « socle commun de compétences et de connaissances » est mis en place par la loi Fillon du 23 avril 2005⁹³, et constitue « *l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen* ». Il introduit la notion de compétences dans l'évaluation des élèves, que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République⁹⁴, dite « loi Peillon », approfondit en 2013. Ainsi, se baser davantage sur les compétences, que Guy le Boterf désigne comme de l'ordre du savoir-mobiliser⁹⁵ davantage que de l'ordre des connaissances formelles, doit permettre une « *évaluation avec des objectifs plus explicites, pour aider les élèves à progresser en précisant leurs acquis et ce qu'ils doivent approfondir* »⁹⁶. Le système entier de notation et d'évaluation des élèves du primaire au secondaire s'appuie donc sur cette nouvelle modalité d'évaluation et de notation des élèves, en délimitant des domaines de compétences spécifiques. L'EMC s'insère particulièrement dans le troisième domaine, dit de « formation de la personne et du citoyen », et doit permettre de valider des compétences telles que « *comprendre et respecter les règles communes, notamment les règles de civilité* ».

Si ce mode de notation correspond relativement bien à l'esprit de l'EMC (dans le sens de la pratique informelle et quotidienne du savoir-vivre notamment), les enseignants interrogés pointent la difficulté de cette évaluation : Martin « *c'est difficile d'évaluer quelque chose moins formaté que les autres matières* »⁹⁷. Certaines

93 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (s. d.).

94 LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013).

95 Le Boterf, Guy. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994

96 « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

97 Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

compétences, comme « *être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance.* » sont en effet très subjectives et de fait, compliquées à évaluer au sein de la salle de classe. Aussi, la manière dont les élèves peuvent se comporter en cours ne garantit pas une réelle acquisition des compétences, comme le souligne Luc : « *on a aucune garantie que ça ait fonctionné. On n'a pas de moyen de voir si ils ont changé de manière de penser, en dehors de la classe, dans le domaine du privé.* »⁹⁸. Cela peut donner un sentiment d'impuissance aux professeurs, qui ne voient pas réellement l'impact de leur enseignement.

Ces difficultés liées à la nature du système de notation poussent donc les enseignants à peu évaluer l'EMC. Cette tendance s'inscrit dans la place laissée à l'EMC dans les bulletins scolaires : d'après les professeurs interrogés, la matière ne bénéficie pas d'une ligne à elle, mais est fusionnée avec celle d'Histoire-Géographie. Cela semble inciter les enseignants à un investissement très limité en termes d'évaluation de l'EMC.

2. L'unique enjeu d'évaluation des élèves : le Brevet

C'est uniquement lorsque l'on s'intéresse au niveau 3^{ème} qu'un certain enjeu d'évaluation de l'EMC apparaît.

*« Je fais des évaluations en 3^{ème}, parce qu'ils ont le Brevet. Dans les autres classes, j'évalue, mais pas leurs connaissances. Seulement les compétences, comment ils coopèrent, mutualisent, comme on fait beaucoup de travaux de groupes. Vraiment des choses transversales »*⁹⁹ (Vincent)

Les enseignants tendent à évaluer davantage l'EMC lorsque l'échéance du Brevet se rapproche. En effet, cette matière est intégrée dans l'épreuve d'Histoire-Géographie, et constitue une petite partie de l'épreuve. Or, les professeurs soulignent le peu de points qu'elle représente, comme Stéphanie : « *l'EMC, je pense que c'est la matière qui compte le moins au Brevet. C'est 10 points sur les 50 d'Histoire-Géo, et je crois sur 400 points pour le Brevet en tout.* »¹⁰⁰. Cette place réduite est révélatrice du statut minimal

⁹⁸ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

⁹⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

¹⁰⁰ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

de l'EMC parmi les autres matières. L'enjeu est alors limité, et ne pousse pas à un investissement fort dans la matière.

L'épreuve requiert des connaissances formelles, par exemple sur les institutions de la République, mais tient aussi de l'exercice de rédaction. Or, les professeurs interrogés soulignent unanimement la simplicité de l'épreuve :

« Il y a une épreuve d'EMC extrêmement simple, avec des documents. En général, il y a deux petits documents enfantins, des petites questions enfantines... donc n'importe quel gamin de... on va dire de CM1-CM2 arrive à répondre aux questions. »¹⁰¹ (Christophe)

« On sait très bien qu'en EMC, les élèves s'en sortiront, même si ils ont pas vu la notion qui leur est demandée »¹⁰² (Olivia)

« Même l'épreuve est un peu, entre guillemets, hors scolaire. C'est-à-dire que ça consiste en quelques questions sur un document, et après au lieu d'avoir une rédaction, un texte structuré, ils doivent se mettre dans la peau de... je sais pas moi, « vous êtes dans la peau d'un député, vous voulez favoriser la piétonisation du centre-ville de Strasbourg... » [...] on nous demandera quoi qu'il arrive d'être cool sur la notation... comme c'est un peu subjectif aussi, on leur demande une certaine forme de subjectivité. »¹⁰³ (Martin)

En soulignant le peu de connaissances nécessaires à la réussite de l'épreuve, les enseignants semblent déprécier la valeur de celle-ci. Or, le manque d'enjeu à celle-ci n'encourage pas nécessairement une grande rigueur dans l'enseignement. En décrivant cette épreuve comme simpliste et « gagnée d'avance », les enseignants admettent peu s'investir dans sa préparation. Finalement, la seule réelle échéance en termes d'évaluation de l'EMC est déconsidérée par les enseignants, ce qui renforce la dynamique du sous-investissement dans la matière.

¹⁰¹ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

¹⁰² Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

¹⁰³ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

B) Le rapport des enseignants au contrôle : une relation distendue

Si le manque d'enjeu de l'évaluation de l'EMC encourage un investissement réduit des enseignants, leur relation distendue au contrôle renforce cette tendance. Le système de contrainte des enseignants, basé sur l'inspection pédagogique, joue peu sur leurs pratiques.

1. Le nouveau système d'inspection

La pratique des professeurs du secondaire est encadrée par un système d'inspection, réformé en 2016¹⁰⁴. Leur travail est évalué par les inspecteurs, qui doivent veiller à la mise en œuvre de la politique éducative dans les établissements scolaires¹⁰⁵. Ceux-ci s'appuient sur une observation d'un cours en classe, mais aussi sur un bilan concernant l'ensemble des activités pédagogiques du professeur. C'est donc la qualité de l'enseignement des disciplines, la pédagogie mise en place, le respect des programmes nationaux qui est évaluée. Trois rendez-vous de carrière sont instaurés pour « *apprécier la valeur professionnelle de l'enseignant* » : au 6e échelon, au 8e échelon et au 9e échelon, c'est-à-dire en moyenne tous les 7 ans. Ceux-ci sont composés d'une observation en classe, suivi par un entretien avec l'inspecteur qui permet de faire un bilan de l'inspection, mais aussi de donner des axes d'amélioration. Puis, un deuxième entretien a lieu entre l'enseignant et son chef d'établissement, visant à un « *temps d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle* »¹⁰⁶.

Mais l'inspecteur n'a pas qu'un rôle de contrôle : il doit également apporter des conseils personnalisés aux professeurs tout au long de leur parcours professionnel. Il représente, comme le souligne Gaëlle, « *c'est LA personne qui est sensée pouvoir répondre et aider sur leurs pratiques pédagogiques des professeurs* »¹⁰⁷. Il est donc professionnel de la pédagogie, mais aussi un spécialiste de la matière.

¹⁰⁴ « Les modalités d'inspection pour 2016-2017 ». SNUipp, 2016. <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/les-modalites-d-inspection-pour>.

¹⁰⁵ « Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html>.

¹⁰⁶ « Rendez-vous de carrière : mode d'emploi ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019. <https://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html>.

¹⁰⁷ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

2. Le « meilleur cours » du jour de l'inspection

Le système d'inspection induit cependant de nombreux biais, favorisant des détournements. Les visites d'inspections étant prévues des mois à l'avance, les enseignants tendent à proposer un cours biaisé par rapport à leurs pratiques habituelles le jour de l'inspection, puis à revenir à un cours plus « normal » dès celle-ci passée.

« Quand il vient, on affine le cours à l'extrême, par rapport à un cours où parfois, tu peux arriver à l'arrache. »¹⁰⁸ (Vincent)

« Aucun de mes cours ne ressemble à celui que j'ai fait pendant l'inspection. Mais tous les profs, c'est comme ça : on fait le cours qu'il attend, puis on revient à ce qu'on faisait avant [...] hors inspection, je fais ce que je veux. »¹⁰⁹ (Clément)

C'est donc leur « meilleur cours » qu'ils proposent durant les inspections : plus respectueux du programme, plus fin, mais aussi plus artificiel. Ces témoignages montrent le caractère biaisé de l'inspection, évaluant, de fait, une pratique ne correspondant pas à celle quotidienne. Ainsi, comme l'affirme le sociologue Xavier Albanel, sur le long terme, l'inspection n'a que peu d'impact sur les pratiques des enseignants¹¹⁰, qui tendent à reprendre leurs habitudes de travail une fois celle-ci passée. Les enseignants insistent en revanche sur d'autres éléments permettant une amélioration des pratiques :

« Parfois, certains conseils de l'inspecteur peuvent être utiles, et peuvent faire évoluer vos pratiques. Mais le vrai truc important, c'est le terrain. Si vous aimez votre métier, ce qui va vous faire évoluer, c'est les élèves. Tu le paie cher auprès des élèves, si tu fais pas ton boulot. Et tu te remets en question quand tu as un cours qui ne marche pas. Tu te dis, si t'es normalement constitué, « qu'est ce que j'ai mal fait »... Je pense que les gamins ils sont pas tendres avec toi, si tu les accroches pas, c'est le bazar, si

¹⁰⁸ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019

¹⁰⁹ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

¹¹⁰ Albanel, Xavier. « Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 49, n° 1 (2012): 107-21.

tu leur donne pas envie, tu le paies, quoi. Je pense que c'est ça qui nous fait avancer, c'est les élèves, plus que les inspecteurs je dirais. »¹¹¹ (Béatrice)

« c'est pas ce qui va me faire avancer dans ma façon de travailler. Parce que j'ai pas attendu les inspecteurs pour essayer de modifier ma façon d'enseigner ! Au final, quand on prend du recul, c'est plus le vécu au quotidien, les échanges avec les collègues, les propositions de la direction... qui nous font avancer. »¹¹² (Hélène)

Par opposition aux éléments très concrets du travail professoral touchant aux relations humaines, l'inspection n'a pas d'impact déterminant sur les pratiques des enseignants sur le long terme.

3. Des enjeux limités

Les enjeux que recouvrent l'inspection apparaissent limités aux yeux des enseignants. Tout d'abord, la distance du système vis-à-vis des enseignants produit un certain détachement.

« Dans le secondaire, on les voit jamais! Il y a très peu de relations, finalement, avec notre hiérarchie (...) c'est beaucoup éloigné. Il y a vraiment pas de cadre. Finalement, si on voulait faire n'importe quoi dans nos cours, on pourrait, quoi ! »¹¹³ (Muriel)

Avec une inspection en moyenne tous les 7 ans seulement, c'est un système qui apparaît comme très lointain aux yeux des professeurs. Cela induit un impact très limité sur les pratiques au quotidien des enseignants, d'autant plus que l'inspection ne porte que sur une heure de cours, soit une partie infime de l'expérience enseignante.

Par ailleurs, le nouveau système d'inspection cherche à mettre les enseignants sur un même pied d'égalité quant aux avancements dans la carrière, ce qui réduit l'enjeu de l'inspection.

¹¹¹ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

¹¹² Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

¹¹³ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

« Maintenant, tout le monde avance pareil. Donc que tu fasses bien ou pas bien, c'est pareil. »¹¹⁴ (Fabien)

« Les inspections maintenant ne valent plus rien. Tout le monde avance pareil, alors qu'avant, l'inspection pouvait vous faire gagner 10 ans dans votre carrière, maintenant c'est maximum 3 ans. [...] Il y a pas d'enjeu, là ce qui se joue c'est 50 euros d'augmentation, c'est rien, si je veux ça je fais une heure sup'. Ça récompense pas les efforts des profs. »¹¹⁵ (Luc)

Ce manque d'enjeu est d'autant plus réel lorsque les enseignants progressent dans leur carrière et atteignent le dernier échelon.

« Alors moi normalement, je ne suis plus inspecté, parce que je suis hors-classe, au dernier échelon. Je suis tout à fait au sommet du système, et normalement à ce dernier échelon de la classe normale, il n'y a plus d'inspection. »¹¹⁶ (Christophe)

« Moi, à mon âge, et là où je suis arrivé, je... (hésite) j'ai plus rien à obtenir, je suis arrivé au taquet, au plafond. Donc maintenant, ils vont plus m'inspecter, ça sert plus à rien. »¹¹⁷ (Martin)

Ainsi, le système d'inspection fonctionnant sur la base de visites préprogrammées dans la carrière, et non sur des visites impromptues, il ne pèse plus du tout sur les enseignants en fin de carrière. Son poids est donc à relativiser, autant au cours de la carrière (car il ne représente qu'un nombre réduit de visites sans réel impact) qu'à la fin de celle-ci (où il est tout simplement absent). C'est en revanche sur le début de la carrière que l'inspection représente un gros enjeu :

« C'était très stressant, parce que c'est l'aboutissement de 7 ans d'études, de révisions, d'essais... je sais que c'était qu'une formalité après le concours.

¹¹⁴ Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

¹¹⁵ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹¹⁶ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

¹¹⁷ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

Parce que l'interne, je l'ai essayé 3 fois, quand même, avant d'y arriver. Mais c'est l'enjeu qui était ultra-stressant, en fait. »¹¹⁸ (Clément)

« On a l'habitude d'avoir quelqu'un au fond de la classe, mais quand c'est l'inspecteur... et que la titularisation en dépend... il y en a qui sont très stressés, qui ont la pression. »¹¹⁹ (Vincent)

Finalement, la relation des professeurs à l'inspection tient surtout à l'enjeu immédiat qu'elle recouvre. Or, comme ce dernier est très limité dans la plus grande partie de la carrière, la tendance générale est celle d'un rapport distendu à ce système de contraintes.

4. Une défiance du système

Le rapport détaché des enseignants au système d'inspection résulte par ailleurs d'une certaine défiance de l'institution. En effet, ils insistent sur le caractère artificiel et donc non représentatif de l'inspection.

« Psychologiquement, c'est vrai que c'est difficile, parce que déjà, c'est une seule séance. Et une séance, en fonction de la classe, de l'horaire, de tellement de critères, ça peut changer du tout au tout ! Et c'est vrai que quand tu te dis, elle m'a pas vue en 6 ans, et tout va se jouer sur une heure, elle va dire si je suis une bonne ou mauvaise prof... Ca paraît un peu hallucinant. »¹²⁰ (Gaëlle)

« moi je m'en fiche complètement. L'avis de quelqu'un qui vient me voir une fois tous les 5 ans, sur une heure de cours, c'est pas représentatif. »¹²¹ (Olivia)

C'est les conditions de l'inspection qui sont ici mises en cause : les enseignants contestent la justesse du jugement des inspecteurs, qui ont selon eux un aperçu de leur travail bien trop bref pour être représentatif. Mais c'est surtout sur une critique de la

¹¹⁸ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

¹¹⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

¹²⁰ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹²¹ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

compétence pédagogique des inspecteurs que les enseignants s'appuient pour contester le système d'inspection.

« Ça m'a intéressé tout ce qu'elle a dit, « merci, c'est gentil », mais concrètement... le problème, c'est qu'ils vont nous pondre des grandes, nouvelles théories sur comment il faudrait faire, mais concrètement, avec 30 élèves en face de nous, il y a les trois quarts de ce qu'ils disent qui n'est pas possible. De toutes façons, il y a un gros écart maintenant entre ceux qui décident, et ceux qui sont sur le terrain. C'est un sentiment assez généralisé, que les gens se rendent pas compte de ce que c'est aujourd'hui, d'être en classe avec des élèves. »¹²² (Olivia)

« J'essaie toujours de prendre les conseils. Par exemple, il voulait que j'attende la fin de la séquence sur le totalitarisme pour en définir le terme, pour que les élèves le définissent eux même dans la séquence. Des élèves de REP+ ! Alors, j'ai appliqué son conseil à la séquence d'après, je n'ai pas défini le terme du sujet au début, et c'était une catastrophe ! Donc il faut toujours garder son esprit critique. »¹²³ (Luc)

Les enseignants tendent à contester la pertinence des conseils des inspecteurs, et leur manque de sens des réalités. Cette rhétorique s'appuie sur une critique plus générale sur l'institution, que les sociologues américains Maynard-Moody et Musheno identifient comme récurrente chez les *street level bureaucrats*¹²⁴. Selon eux, ces derniers ont tendance à insister sur la supériorité de leur jugement sur celui des calculs de ceux qui créent la règle, et qui la font appliquer, souvent vus comme des élites ineffectives et « hors-sol » qui sont peu au fait des réalités du métier.

Les professeurs utilisent alors leur expertise pédagogique et leur connaissance du terrain face à ces conseils jugés inadaptés. Revendiquer leur esprit critique et leur liberté pédagogique correspond, finalement, à se justifier de peu appliquer ces instructions. Ce

¹²² Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

¹²³ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹²⁴ Steven Maynard-Moody, et Michael C. Musheno. *Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service*. Ann Arbor, Etats-Unis d'Amérique: University of Michigan Press, 2003.

qui signifie que le passage des inspecteurs impacte peu les pratiques des professeurs, surtout au long terme.

Finalement, le système de contraintes que représente l'inspection joue peu sur les pratiques enseignantes. De même, les modalités d'évaluation ne représentent pas un enjeu ni une contrainte forte. Ces professeurs s'octroient ainsi une réelle liberté dans la mise en œuvre du curriculum, se sentant relativement libres de ne pas suivre les instructions du programme qui leur semblent peu pertinentes ou impraticables. C'est particulièrement ce qui permet d'expliquer leur faible investissement en EMC, peu conforme aux instructions du programme.

La tendance générale que nous distinguons dans ce premier chapitre notre analyse est celle d'un investissement faible dans l'EMC, dont le statut est largement dévalorisé par rapport aux autres matières. Ces professeurs attestent d'une conception large des objectifs de la matière en réclamant davantage de partage de la responsabilité son enseignement, davantage subi que choisi.

La place réduite accordée à l'EMC parmi les autres matières correspond à un détournement des instructions du programme, puisqu'elle conduit dans les faits à réduire les heures consacrées à la matière et les thèmes abordés. Ce détournement est rendu possible par la relation distendue des enseignants au contrôle de l'inspection, et à l'absence d'enjeux de l'évaluation de la matière. Ainsi, l'élément central du système de contrainte n'incite pas les enseignants à davantage de conformité dans le cadre de l'EMC.

Nous allons cependant distinguer, dans le chapitre suivant, une seconde tendance dans l'investissement en EMC. Une portion réduite des enseignants interrogés est en effet davantage investie dans la matière, au nom de visions spécifiques de la mission de l'enseignement.

Chapitre 2 : Un investissement fort dans l'EMC au nom de valeurs d'éducation

Si la tendance générale est au sous-investissement dans l'EMC, certains enseignants se consacrent davantage à son enseignement. Ils lui consacrent davantage de temps, de travail, et de crédit... Bref, ils font davantage d'EMC ou du moins autant que les programmes l'exigent.

Dans cette tendance à un investissement plus conforme aux règles, nous percevons deux groupes distincts de professeurs, qui semblent s'investir selon des visions spécifiques de l'enseignement. Les premiers, au nom d'une éthique de rigueur dans l'éducation ; les seconds, en continuité avec leur engagement personnel, non lié à la pratique professorale, dans des domaines de l'éducation. Ces derniers s'investissent par ailleurs davantage, au nom de l'importance perçue de l'enseignement de l'EMC dans leurs contextes de travail relativement difficiles.

I) Une éthique de rigueur dans l'enseignement poussant à un investissement conforme à la règle

Nous pouvons distinguer un premier groupe dans la tendance à un investissement conforme (au sens des prescriptions des programmes) dans l'EMC. En effet, certaines enseignantes interrogées s'impliquent davantage dans ces cours, et affirment « faire toutes les heures » préconisées par le programme. Cette implication plus soutenue en EMC n'est pas nécessairement liée à intérêt plus grand pour la matière en tant que telle. Elle correspond davantage, chez ces deux enseignantes, à une éthique de travail basée sur une grande rigueur et un respect des règles.

A) Une éthique de travail valorisant la rigueur

Cette variation dans le type d'investissement dans l'EMC concerne deux femmes d'une cinquantaine d'années, Béatrice et Edith, enseignant dans des établissements au

niveau relativement élevé (privé et rural). Elles insistent sur l'importance d'une application rigoureuse des programmes d'Histoire-Géographie-EMC.

« Je pense que tout le monde s'en fout, de l'EMC. Mais moi, je suis désolée, ça fait partie du programme, ça fait partie du cours. [...] Mais pourquoi les profs ne font pas d'EMC, c'est parce qu'ils veulent finir le programme d'Histoire Géo ! Mais on peut tout faire ! C'est un challenge, moi j'ai une programmation, je m'y tiens ! Mais ça veut pas dire que je le bâcle. Je suis pas quelqu'un de très synthétique, ni forcément encore très rapide. Mais je me fais un point d'honneur à finir le programme. Et quand je le finis, je le dis aux élèves, « on a fini 98% des programmes ». Il y a vraiment moyen de tout faire ! Et il faut le faire. »¹²⁵ (Edith)

Quelle que soit la contrainte en termes de quota horaires, il convient de s'organiser pour remplir sa tâche d'application des programmes. Si le respect des programmes d'EMC est tant valorisé par ces enseignantes, c'est parce qu'il témoigne, selon elles, du sérieux des professeurs. Finir son programme représente alors un gage de conscienciosité, et revient à « faire du bon travail ». Edith tend ainsi à valoriser ce sérieux par rapport aux manquements de ses collègues, tandis que Béatrice utilise une même comparaison pour souligner le gage de sérieux que représente la complétion du programme : « à Châtillon [le collège où elle enseigne], on en fait tous. Alors, il y en a qui aiment mieux faire ça que d'autres, bon. Mais mes collègues sont sérieux, ils tiennent leurs horaires quand même. ». Quelle que soit le jugement sur la matière, il convient d'en respecter les programmes : c'est ce qui semble, selon elles, témoigner de la valeur professionnelle de l'enseignant.

B) Une vision particulière de la mission et des devoirs de l'enseignant comme agent de l'Etat

Ce jugement de valeur sur ce qui fait le « bon prof » correspond à une vision spécifique de l'enseignant et de son statut.

¹²⁵ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

« On a cette obligation, en tant que fonctionnaires, de suivre les programmes. Alors on a tous notre esprit critique, et moi quand ça me semble pas faisable et pas intéressant... Mais j'essaie de coller au plus près des programmes, parce que je suis une fonctionnaire, quand même. »¹²⁶ (Béatrice)

En insistant sur un « devoir » de suivre les programmes, les enseignantes endossent leur rôle d'agent de l'Etat. La conscience aiguë de ce rôle produit ici une recherche de conformité aux instructions. C'est donc au nom du statut de fonctionnaire qu'il apparaît comme primordial de s'investir dans l'EMC, afin de remplir sa tâche d'exécution des programmes. Ces arguments trouvent par ailleurs leur continuité dans une vision spécifique de l'éducation et du collège unique. En effet, c'est l'idée que le respect des programmes garantit l'égalité de situation de tous les collégiens, quel que soit leur établissement.

« Moi, je pense que c'est important qu'il y ait un cadre. Les programmes je trouve ça important. Sinon, attends... moi je crois quand même au principe d'égalité des programmes sur l'ensemble du territoire. [...] Ça pose la question des élèves qui changent d'établissement. »¹²⁷ (Béatrice)

Au nom de l'intérêt de l'élève, il est selon elles nécessaire de veiller à une application relativement conforme aux programmes. Cela correspond, à leurs yeux, à un service dû au public, leurs élèves, dans le cadre de leur mission d'enseignement.

Finalement, le respect de cette vision de l'éducation, mettant en jeu une éthique de rigueur basée sur la valorisation de leur statut d'agent du service public au service de ses élèves, produit une plus grande conformité aux programmes du point de vue de l'investissement, puisqu'il implique un respect strict des prescriptions du programme.

Cette même tendance à accorder davantage de travail et de temps à l'EMC se retrouve chez un autre groupe d'enseignants, pour des raisons différentes. Ainsi, ces

¹²⁶ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

¹²⁷ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

enseignants vont développer un investissement fort dans la matière, lié à leur engagement personnel dans des questions d'éducation.

II) Un investissement fort en EMC comme articulation à l'engagement personnel sur des questions d'éducation

Nous distinguons un second groupe d'enseignants qui s'inscrit dans la tendance à un investissement conforme dans l'EMC. Ceux-ci paraissent s'impliquer bien davantage dans la matière, qui correspond à un prolongement de leur engagement personnel sur les questions d'éducation. Cet investissement est lié à intérêt plus grand pour la matière, qui bénéficie dans ce groupe d'un statut important.

A) Un statut de l'EMC particulièrement valorisé

Les enseignants qui tendent à se détacher de la tendance au sous-investissement en EMC sont Charles et Martin, enseignants dans le même collège classé REP à Strasbourg, Luc, professeur en REP+ à Mulhouse, et Gaëlle, enseignante en Seine-Saint-Denis dans un collège REP+. Tous affirment s'investir beaucoup en EMC, et semblent avoir une appétence particulière pour la matière.

1. Un goût prononcé pour les questions de société

L'investissement fort dans les questions d'EMC correspond tout d'abord à une appétence particulière pour la matière. Ils expriment en effet tous un enthousiasme prononcé pour celle-ci :

« C'est une matière passionnante, et surtout qui est très importante pour les enjeux actuels de la société. L'éducation civique, morale, est très très importante. La société, d'ailleurs, nous met la pression là-dessus. Sans arrêt, des débats, on nous parle du rôle de l'école, de ce qu'elle fait... »¹²⁸ (Charles)

¹²⁸ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

« Toutes ces questions là, on peut pas dire que ça nous intéresse pas, c'est pas possible. Pareil pour l'écologie, la crise migratoire, c'est des êtres humains, on peut pas dire que ça nous intéresse pas ! Ca touche tout le monde, ça peut pas laisser indifférent. »¹²⁹ (Luc)

Ces professeurs insistent sur l'importance des questions d'EMC, jugées actuelles et passionnantes. Leur description du plaisir qu'ils prennent à aborder ces thèmes de société témoigne du pôle d'intérêt que la matière constitue à leurs yeux, et justifie une implication conséquente dans la matière.

2. L'endossement enthousiaste d'un triple rôle

Non seulement ils constituent l'EMC en réel pôle d'intérêt, mais l'articulent avec celui des deux autres matières qu'ils enseignent. Martin décrit en ce sens l'EMC comme un prolongement à l'Histoire : *« c'est l'Histoire immédiate, en réalité. L'Histoire en marche, comme on pourrait dire. Ça me plaît bien. »¹³⁰*. Ces enseignants valorisent le triple rôle de professeur d'Histoire-Géographie-EMC, contrairement à la tendance générale, qui le vit davantage comme un poids. Cette diversité des tâches est ici davantage considérée comme un élément de diversité des sujets et d'ouverture sur le monde.

« Aujourd'hui, je prends autant de plaisir à enseigner l'Histoire que la Géographie ou l'EMC. Je m'intéresse beaucoup aux questions d'actualités, pas que par rapport à la discipline. Tout ce qui est dit en Géographie, c'est très actuel, donc je pense que ça intéresse beaucoup les élèves, c'est des vrais sujets de préoccupation, donc je pense qu'on a une mission dans ce domaine-là. Le décryptage du monde... »¹³¹ (Charles)

Ils endossent donc davantage ce rôle de formation du citoyen, s'appuyant sur leur appétence pour ces questions de société.

¹²⁹ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹³⁰ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

¹³¹ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

Ainsi, dans les pratiques de ces enseignants, l'EMC n'a pas un rôle réduit, au contraire : la place qui lui est accordée est plus conséquente et correspond davantage à l'esprit des programmes. Cependant, ici, c'est moins une conformité aux programmes qu'une ouverture des élèves au monde qui les entoure qui est recherchée. C'est au nom de l'intérêt prononcé pour l'EMC que ces professeurs s'y investissent davantage.

B) L'EMC : une articulation logique à l'engagement dans les questions d'éducation

L'investissement fort en EMC des quatre enseignants est lié à leur investissement hors classe dans des questions d'éducation. Cet investissement témoigne d'une idéologie spécifique, et permet aux professeurs de bénéficier d'une certaine expertise pédagogique qui rejaillit sur leurs pratiques de l'EMC.

1. Un engagement dans la continuité de l'EMC...

Chacun de ces professeurs a un engagement « à côté » de son rôle de professeur, ayant un lien plus ou moins étroit avec l'EMC.

Ainsi, Martin et Charles sont tous deux formateurs du pôle civique de l'Académie de Strasbourg sur les questions de laïcité et de citoyenneté. Ils interviennent dans les groupes de formation académiques pour échanger sur leurs pratiques.

*« Notre formation consiste à présenter ce que nous on fait, dans le cadre de notre travail. Ça relève plus de l'ordre du... presque du témoignage. Pour dire, « voilà, comment nous on fait, les billes qu'on a... ». C'est moins une formation qu'un partage de méthodes à d'autres professeurs ».*¹³² (Martin)

Recrutés pour leurs compétences pédagogiques sur recommandation de leur proviseur, ils sont donc considérés comme des spécialistes des thématiques touchant à la citoyenneté.

Luc, lui, s'investit dans des programmes de démocratisation des grandes écoles :

¹³² Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

« En 3^{ème}, je chapeaute le projet PEI, programme d'études intégrées, qui vise à une certaine solidarité et une certaine égalité, permettre d'ouvrir l'accès aux grandes écoles à un public venant de milieux où on n'en entend jamais parler. 90% des élèves d'ici connaissent pas Sciences Po, même pas de nom. [...] C'est une belle épreuve, une bonne expérience ! On va à Sciences Po, on visite les lieux durant l'été, ils nous donnent un sujet de mémoire à travailler toute l'année. Il y a aussi un oral au Conseil départemental du Bas Rhin, dont une partie en langue étrangère. C'est un projet ambitieux. »¹³³

Par ailleurs, il a lui-même initié le projet de « Journées de l'Europe » : un ensemble d'événements sur des thématiques de l'Union Européenne (éducation, sécurité...) organisé par et pour les collégiens, faisant intervenir des personnalités politiques et des acteurs de la société civile à Strasbourg.

Enfin, Gaëlle est engagée en tant que déléguée syndicale de son établissement à la CGT :

« Je suis même un peu plus que syndiquée : j'ai 3 heures de décharge de cours, ce qui me permet de me dégager tout mon jeudi, que je passe au syndicat. Ça peut être écrire des articles, envoyer des mails, accompagner des collègues... ça peut prendre diverses formes. [...] souvent, tu as des collègues qui savent pas comment ça marche, et qui viennent te demander conseil, de l'aide pour résoudre un conflit... »¹³⁴

Ces engagements sont très valorisés par les enseignants, qui les considèrent comme des éléments bénéfiques pour leur vie professionnelle :

« C'est gratifiant, de voir que tu es utile au quotidien, pour ne serait-ce qu'informer les gens sur leurs droits [...] Je pense que les collègues me voient un peu comme un repère syndical, pour demander des conseils par exemple. Ça m'a aussi permis de m'intégrer plus rapidement, parce que du coup je me mets un peu en avant, et puis avec des collègues aussi syndiqués, ça crée un lien directement, parce qu'on sait qu'on partage des idées. »¹³⁵ (Gaëlle)

¹³³ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹³⁴ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹³⁵ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

« Le fait de faire des formations, par exemple, il y a un bénéfice, non pas pécunier mais... on rencontre un autre public, on fait profiter de son expérience... ça aussi, ça agit comme une soupape. Et quand on revient dans l'établissement, on est plus frais, on a vu autre chose. Ça permet de relativiser ! [...]. On est tous à dire ça, on est ravis d'avoir le collègue, parce que tout ce qu'on récupère déjà, on l'expérimente, donc on sait de quoi on parle quand on est formateur. On pourrait pas être que formateur, ça aurait pas de sens. Quand les petits nous énervent, on retourne chez les petits, et quand les petits nous énervent... ça fait une sorte de balancier. En fait, on n'a pas les œufs dans le même panier. »¹³⁶ (Martin)

Ces engagements sont ainsi jugés très utiles et bénéfiques dans leur expérience au quotidien. Ils s'articulent logiquement avec leur rôle de professeur d'EMC, dans le sens où ils concernent la pédagogie, l'engagement citoyen, et politique.

2. ...Correspondant à une vision spécifique de l'éducation...

L'implication de ces quatre professeurs s'inscrit dans une vision plus large de l'éducation, au nom de convictions personnelles diverses (quant à la laïcité, l'Europe, la pédagogie...).

« Pour moi, c'est aussi une question d'idées, de vision de l'éducation que je partage avec la CGT. C'est des personnes qui réfléchissent à l'éducation, essaient de trouver des améliorations pour l'éducation en France [...]. Et c'est une force, qu'on réfléchisse ensemble, qu'on ait une même vision de l'éducation et qu'on essaie de la porter, je trouve ça positif. »¹³⁷ (Gaëlle)

« C'est aussi parce que j'apprécie de le faire, je le fais en équipe... voilà. C'est vraiment par conviction, parce que ce sont des enjeux qui me tiennent à cœur. »¹³⁸ (Martin)

¹³⁶ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹³⁷ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹³⁸ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

« Avec mon collègue [Martin], on a fait le kit pédagogique mis en place sur la métropole... c'est des centaines d'heures. Rien qu'en lectures ou autres, c'était quasiment toute l'année dessus. Donc c'est sûr que ça demande du temps. Mais on fait pas ça pour la carrière. C'est qu'il y a une vraie motivation derrière, qui dépasse l'intérêt de carrière, ou pécunier. Sur des questions qui sont sociales, sociétales, on fait ça par conviction. On va pas dire qu'on est les hussards noirs de la République, mais on fait ça pour les autres, parce qu'on a une expérience, et qu'on peut la partager. »¹³⁹ (Charles)

« L'Europe, ça a été une terre de guerre. Mais elle a permis qu'on ait aujourd'hui une période sans guerre, depuis plus de 20 ans, sur le territoire européen. Tout est dit, quoi. On l'oublie souvent. Et ça, c'est citoyen. Se rappeler d'où on vient, et pourquoi il faut aller voter aux élections européennes. Et ça, c'est l'EMC. Et c'est pour ça que je fais les journées de l'Europe. »¹⁴⁰ (Luc)

Leurs convictions personnelles sous-tendent donc leurs engagements, qu'ils lient à l'EMC. En effet, ces convictions correspondent relativement bien à l'esprit des programmes (dans lesquels on retrouve par exemple la thématique européenne). L'implication dans ces activités devient alors un prolongement de l'EMC. Elle participe par ailleurs à la réalisation de ce que certains considèrent relever de la mission de l'enseignant.

« Mon idée étant de construire le futur citoyen européen, et de voter, de donner leur avis, quel qu'il soit. [...] le rôle du prof, c'est de monter un maximum de voies politiques, pour que l'élève, il ait un panel, et puisse faire son choix. Et ça, c'est de l'EMC. Et là, si vous construisez pas un citoyen, dites moi comment le faire. »¹⁴¹ (Luc)

Finalement, cette affinité entre engagement annexe et rôle de professeur d'EMC montre une réelle adhésion aux objectifs de la matière. Les convictions de ce groupe d'enseignants semblent aller dans le sens de l'esprit des programmes.

¹³⁹ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹⁴⁰ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁴¹ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

3. ...Permettant une expertise dans les questions d'EMC

Cet engagement dans des thématiques d'éducation influe par ailleurs sur les pratiques des enseignants. En effet, il représente un gain en termes de ressources pédagogiques, de connaissances, de savoir-faire... En bref, il permet une certaine expertise sur les sujets touchant à l'EMC. En s'impliquant davantage sur ces thématiques, les quatre enseignants développent en quelque sorte une « longueur d'avance » sur leurs collègues. C'est une réflexivité, une compréhension plus profonde des enjeux et des objectifs de l'EMC qu'ils acquièrent par ailleurs, comme le souligne Luc : « *de fil en aiguille, on développe nos compétences* »¹⁴². Cela permet une certaine aisance face à certains sujets et problématiques (telles que la laïcité).

*« c'est super sympa, parce qu'on rencontre d'autres gens dans les groupes de travail, qui donnent des idées. Les idées, on revient, on les file aux collègues, on récupère les idées de collègues qui sont aussi partis ailleurs... et du coup il y a plein de trucs qu'on sait, au final, on est un peu privilégiés, on est un peu au fait de ce qui se fait en EMC. »*¹⁴³ (Charles)

L'engagement de ces quatre professeurs dans des questions d'éducation constitue à la fois un prolongement de l'EMC, et un cercle vertueux pour sa pratique. Ils développent ainsi une certaine expertise dans la matière, qui se traduit par un plus grand investissement dans les cours d'EMC.

Nous allons voir que le profil de ces professeurs est également similaire au regard du type d'établissement dans lequel ils enseignent : des collèges classés en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Leur investissement fort sur des questions d'EMC intervient donc au nom de ses enjeux perçus comme particulièrement importants au regard de ce contexte spécifique d'enseignement.

¹⁴² Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁴³ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

III) Un endossement du rôle de construction du citoyen plus affirmé dans un contexte scolaire « difficile »

L'espace social spécifique dans lequel les enseignants mettent en œuvre les programmes scolaires a une influence certaine sur leurs pratiques. En effet, les configurations locales de l'établissement et les enjeux qu'elles recouvrent exercent autant de poids que les injonctions hiérarchiques, puisqu'elles participent à déterminer les modalités de mise en place de l'enseignement.

La diversité des contextes scolaires et sociaux dans lesquels les enseignants interrogés évoluent laisse voir une grande hétérogénéité des pratiques et du statut accordé à l'EMC. On distingue cependant une tendance particulière à leur surinvestissement dans cette matière lorsqu'on se place le cadre des établissements classés réseau d'éducation prioritaire. 6 des 16 enseignants interrogés enseignent en REP ou REP+. Chez quatre d'entre eux, l'investissement en EMC est particulièrement fort. Ce groupe correspond à celui des professeurs engagés et fortement investis en EMC (Martin, Charles, Gaëlle et Luc), que nous avons analysé précédemment. Dresser une corrélation entre leur engagement extra-curriculaire, leur type d'établissement et leur propension à endosser leur rôle de formateur du citoyen nous permet donc de désindividualiser notre analyse, tout en renforçant notre argument précédent.

A) L'éducation prioritaire : une politique de correction des inégalités produisant un contexte spécifique

La politique d'éducation prioritaire consiste à réduire les inégalités dans le contexte scolaire, en donnant davantage de moyens aux établissements identifiés comme défavorisés, qui constituent des contextes d'enseignement spécifiques.

1. Une politique de correction des inégalités

L'éducation prioritaire a été créée en 1981 avec pour mot d'ordre « *donner plus à ceux qui ont moins* »¹⁴⁴. Si elle a été initialement portée par des gouvernements socialistes, elle a été reprise par des gouvernements de droite, preuve de son implantation durable dans les politiques nationales. En 2015, elle se transforme pour passer de ZEP (Zones d'Education Prioritaire) à REP (Réseau d'Education Prioritaire). Il y avait, à la rentrée 2016, 1095 REP dont 364 REP+ (qui constituent un réseau renforcé d'éducation prioritaire).

Cette politique d'éducation prioritaire part de l'idée qu'il existe une corrélation entre pauvreté et échec scolaire, et classe donc les établissements en fonction d'un indice social qui découle de quatre paramètres: le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées (55% des élèves concernés pour le REP, 70% pour le REP+), le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible, et le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. L'objectif est donc de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.

2. Des dispositifs supplémentaires pour l'enseignement

Concrètement, être en REP signifie que les élèves et les équipes éducatives bénéficient de dispositifs qui insistent sur le travail en équipe, la réflexion et le soutien à la formation, l'individualisation de la relation de travail avec l'élève, et un accompagnement tout au long de la scolarité¹⁴⁵. Les professeurs en REP ont moins d'heures de cours que dans un collège non-REP, et bénéficient d'une prime supplémentaire et d'un bonus de points s'ils restent 5 ans dans le même établissement. Ces avantages ont pour but de "stabiliser les équipes", autrement dit de motiver les enseignants à rester dans les établissements REP¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Blanchard, Marianne, et Joanie Cayouette-Remblière. *Sociologie de l'école*. Paris: La Découverte, 2016.

¹⁴⁵ « Un référentiel pour l'éducation prioritaire », Ministère de l'Éducation nationale, 2014. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Enfin, les classes en REP sont également moins nombreuses, et un soutien financier est attribué pour intensifier l'accent mis sur les projets, sorties, et l'interdisciplinarité.

3. Un classement à nuancer

Il convient de rappeler que tous les contextes ne se valent pas, car le même label REP recouvre une multitude de réalités différentes : les situations des établissements classés sont extrêmement variables¹⁴⁷. C'est l'idée, largement partagée chez les professeurs, que tous les collèges en REP ne se valent pas : « *là, j'ai eu la moins pire des REP, parce que Twinger, si tu veux, c'est un peu entre guillemets, la REP "exemplaire" »*¹⁴⁸ (Martin).

Par ailleurs, la différence entre des établissements en REP et des établissements non classés est souvent remise en question par les enseignants qui s'appuient sur leur parcours au sein de ces deux types de contextes:

*« En arrivant ici, j'étais agréablement surpris. J'étais dans un collège normal, l'année dernière, et j'avais beaucoup plus de problèmes de comportement ! »*¹⁴⁹ (Jules)

« Mon expérience dans le 93, entre les REP et les REP+ m'a permis de voir qu'il n'y avait pas forcément plus de difficultés dans les REP que dans les établissements non classés. En fait, tu as les mêmes problématiques partout dans le 93 : tu as un abandon des services publics, des populations économiquement s'en sortent moins bien, des problèmes de drogue, de violence et tout ce qui va avec la pauvreté, en gros. Donc tu as des établissements qui sont classés, car proche de cités, avec des parents avec peu de moyens, avec des taux de boursiers élevés, mais ça garantit pas que l'établissement est plus dur. A Sevran, par exemple, en REP+, j'ai trouvé ça

¹⁴⁷ Barrère, Anne. *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Le sens social*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015.

¹⁴⁸ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

¹⁴⁹ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

plus facile que l'établissement non classé que je faisais en même temps.»¹⁵⁰
(Gaëlle)

D'ailleurs, ce dispositif d'éducation prioritaire est remis en cause par des organes internes de l'Etat car les résultats sont faibles et ne compensent pas le coût global du dispositif. En octobre 2018, la Cour des comptes a émis un rapport sur l'Éducation prioritaire qui questionne les raisons de ce manque de résultats, et tente de proposer des orientations afin de la rendre plus efficace à moyen et long terme.

Cela pose donc la question de la pertinence du cadrage « REP ». En effet, la décision de placer un établissement en REP, et donc lui donner plus de moyens, est éminemment politique et dépend de la volonté des maires des communes des établissements. Certains établissements possèdent le même public que celui des REP sans pour autant profiter de cette dénomination, comme l'explique Christophe :

« -Christophe : C'est un établissement de type REP mais on n'est pas REP. Parce qu'actuellement, il n'y a plus de collèges qui deviennent REP. On a le même type de publics, hein. La principale a étudié les caractéristiques des REP, on est exactement au même niveau. Mais il n'y a plus de REP qui sont créés, ça coûte trop cher à créer. C'est plus d'enseignants, plus de surveillants, plus de moyens financiers.

-Moi : Et vous, vous préféreriez que ça soit classé ?

-Christophe : Evidemment, oui. On aurait des avantages financiers. Et plus de personnel aussi. Plus de choses pour qu'on puisse travailler mieux. Il n'y a plus de création de REP, c'est fini. »¹⁵¹ (Christophe)

Finalement, le REP n'est pas envisagé par les enseignants seulement en termes de type de public, mais également en termes de moyens financiers bénéfiques pour l'enseignement qu'ils valorisent, comme Gaëlle: *« C'est pour ça que j'ai demandé un REP+, parce qu'en plus tu as des avantages de points de mutation, des équipes plus pérennes, une stabilité... »¹⁵².*

¹⁵⁰ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹⁵¹ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

¹⁵² Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

B) Un contexte difficile pour l'enseignement de l'EMC

Bien que chaque établissement ait ses propres enjeux et configurations, le classement REP témoigne d'un contexte social spécifique dans lequel évoluent les élèves. Nous nous intéressons au type d'établissement en termes du public qu'il accueille, ici particulièrement dissipé.

1. L'imprévisibilité du cours d'EMC

L'imprévisibilité du cours est une notion centrale dans le travail professoral. Elle découle directement des interactions sociales qui font le propre de l'enseignement:

« Dans la logique, on est sensés compter les heures et répartir selon ce qui est préconisé. Mais ça dépend des chapitres, des niveaux... Il y a des chapitres où on va passer beaucoup de temps, parce que ça m'intéresse, ou que les élèves sont plus réceptifs, et d'autres où on va les faire, mais pas forcément en profondeur. C'est pas du tout ce qu'on est sensés faire, mais c'est ce que ça donne dans la pratique, parce que c'est de l'humain en face ! Ça dépend beaucoup de ça. Surtout qu'avec les attentats, l'EMC a pris une dimension énorme. [...] Ils avaient besoin d'en parler, de poser leurs questions »¹⁵³
(Stéphanie)

Ainsi, la nature même de la tâche professorale impliquant une interaction directe avec son public, il est impossible pour les professeurs de donner leur cours sans prendre en compte les réactions des élèves. Cela produit de fait une incertitude dans la manière dont le cours se déroule. C'est particulièrement vrai dans le cadre de l'EMC, puisque la discussion, indéfinie par nature, y tient une place centrale.

Or, cette imprévisibilité est plus ou moins prégnante selon les publics. En effet, en fonction du comportement des élèves, le professeur va devoir : c'est là que la notion de gestion de classe apparaît. Celle-ci se présente de la manière la plus contrastée selon les établissements, mais aussi les classes. Dans l'observation réalisée en collège, on a pu ainsi distinguer un réel écart entre deux classes de 6^{ème}, assistant pourtant au même cours préparé par la même professeure. L'une des deux classes (la 6^{ème} C) était

¹⁵³ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

davantage dissipée, et Stéphanie, la professeure observée, devait systématiquement les rappeler à l'ordre. L'aspect surdimensionné de cette gestion de la classe s'est traduit par un retard pris dans le cours, par rapport à l'autre classe dans laquelle Stéphanie pouvait davantage se concentrer sur le curriculum de l'EMC à proprement dire. Cet exemple est révélateur de la difficulté à jongler entre le rôle de transmission du savoir et le rôle de maintien de la discipline dans la classe, et qui constitue selon Maynard-Moody et Musheno le "bipolar occupational role" des enseignants¹⁵⁴.

2. Des lacunes en termes de savoir-être

Ces difficultés de gestion de la classe, et donc l'imprévisibilité du cours, sont particulièrement importantes dans un contexte de REP.

*« C'est un public qui est très attachant, mais aussi plus agité qu'un autre établissement... C'est même nettement plus turbulent. Cette année, j'ai un stagiaire, quand je vais dans son établissement, je me rends bien compte de la différence ! C'est pas le même public, quoi. La mise en route, au travail, est nettement plus simple. »*¹⁵⁵ (Charles)

Les enseignants de REP pointent par ailleurs une atmosphère particulière dans leurs établissements :

*« Quand vous êtes en REP, vous êtes forcément... en première ligne sur les questions de société. [...] tu as un antisémitisme assez marqué, et ça, dans tous les collèges de REP [...] Les théories du complot, les fake news, c'est... waoh. C'est un tsunami dans tous les établissements. »*¹⁵⁶ (Martin)

Les enseignants attestent d'une tendance au manque de discipline, de savoir-vivre et de tolérance de la part de leurs élèves. Dans ce cadre, la mission de l'enseignant d'EMC est double : enseigner des savoirs, mais aussi un savoir-être. Ici, cette seconde dimension tend à prendre le pas sur la première.

¹⁵⁴ Steven Maynard-Moody, et Michael C. Musheno. *Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service*. Ann Arbor, Etats-Unis d'Amérique: University of Michigan Press, 2003

¹⁵⁵ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹⁵⁶ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

« S'engager, apprendre à réfléchir par soi-même, respecter les différences, les autres... Tout ça, quand vous êtes à Barr [collège privé], c'est acquis. C'est des jeunes qui ont déjà ça dans la poche. Ici, pas du tout. Il y a beaucoup d'intolérances. Tout est à faire. Beaucoup d'élèves ne font pas le travail à la maison, ou pas complètement. Il faut être derrière eux, tout le temps. »¹⁵⁷
(Luc)

« Les règles de vie, c'est pas évident pour tout le monde : ici, ils ne comprennent pas pourquoi il faut enlever sa veste en cours, pourquoi il ne faut pas jeter des papiers dans la cour de récré, pourquoi il ne faut pas mâcher de chewing-gums en cours, ils comprennent pas que c'est énervant. »¹⁵⁸ (Luc)

Le comportement des élèves en REP pointé par ces enseignants donne donc une acuité particulière à la dimension du savoir-être dans l'EMC.

3. L'EMC et l'éducation parentale : une « longueur d'avance » pour certains élèves

Le public de l'école est composé des élèves, mais aussi de leurs parents. Comme le souligne Agnès van Zanten, ce rôle de l'usager est partagé¹⁵⁹ : c'est l'enfant qui reçoit les services, mais ce sont les parents qui sont réellement en mesure d'apprécier leur efficacité, surtout en début de scolarité. En tant qu'instance première d'éducation, la famille est sensée en fournir les bases. L'école arrive en second, et doit alors, d'une certaine manière, prendre le relai d'une éducation plus formelle des enfants. Or, dans un contexte socio-économique difficile, il arrive que la famille ne fournisse pas cette base d'éducation correspondant aux attentes de l'école. L'implication de la famille dans la scolarité de l'enfant s'avère alors réduite, ce qui peut poser problème en termes de soutien éducatif.

« Il y a des parents... ils font ce qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont. On les juge hâtivement, les parents, parce qu'en vrai, parfois, ils se demandent comment ils vont manger. Alors c'est facile, pour nous de juger, quand on a un

¹⁵⁷ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁵⁸ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁵⁹ Van Zanten, Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

logement, à manger... Leur préoccupation, parfois, c'est de faire manger leurs enfants, pas de les éduquer. C'est pas les mêmes... on réfléchit pas pareil. Après, s'ils arrivent à les éduquer, c'est autre chose. Ils sont plus absents »¹⁶⁰
(Charles)

« Quand il sont embêtants, j'appelle les parents. Mais c'est toujours pareil : il y a des familles qui sont totalement absentes, des élèves qui sont incontrôlables, qui n'ont pas la famille derrière, qui ont eu un nombre énorme de rapports... »¹⁶¹ (Gaëlle)

L'absence de soutien de la famille dans l'éducation des enfants pose la question de la place des professeurs. En effet, comme l'affirme Luc : *« En REP, il y a certains des enfants, où tout un pan de leur éducation, c'est à nous de la reprendre. »¹⁶²*. Mais cela pose également la question du rôle de l'EMC, puisque, comme l'affirment les textes de loi instaurant l'EMC en 2015 : *« L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. »¹⁶³*.

Finalement, au même titre que les enfants issus des classes dominantes sont favorisés dans l'institution scolaire grâce à leur capital culturel hérité, dans la théorie bourdieusienne¹⁶⁴; c'est un déséquilibre qui apparaît, en EMC, entre les élèves bénéficiant du soutien éducatif de leur famille et ceux dont ce soutien est limité. Les premiers disposent, en quelque sorte, d'une « longueur d'avance » sur les thèmes de l'EMC, grâce à une éducation familiale solide. Les seconds, en revanche, en maîtrisent moins les codes et sont désavantagés.

Selon les enseignants, les établissements classés REP représentent donc un contexte difficile et défavorisé, qui rend le rapport des élèves à l'EMC moins facile et évident que dans des établissements plus « classiques ».

¹⁶⁰ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹⁶¹ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹⁶² Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁶³ « Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

¹⁶⁴ Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, France: Les Éditions de Minuit, 1964.

C) Un endossement du rôle de construction du citoyen affirmé, lié aux enjeux perçus de la matière au regard des spécificités du public

Les enjeux perçus à l'enseignement de la matière, dans ce contexte spécifique d'éducation prioritaire, vont favoriser un plus grand investissement des enseignants dans la matière.

1. Des enjeux forts à l'EMC

La relation que le professeur entretient avec son public est centrale dans notre analyse. En effet, elle n'est pas neutre : ici, la situation défavorable des élèves entre en résonance avec les convictions et l'engagement personnel des professeurs. Dans le cas des quatre enseignants étudiés (Gaëlle, Martin, Charles et Luc), le « retard » des élèves en EMC appelle un investissement plus intense dans la matière.

Là où ils distinguent des enjeux plus importants à l'EMC, ils tendent à davantage adhérer à l'esprit des programmes de la matière, et à endosser avec enthousiasme le rôle de formateur de citoyens. L'attitude de Luc en témoigne : « *Quand on parle d'EMC, d'ailleurs, on parle de construction du citoyen [...] et ce qui m'intéresse moi, c'est de construire des citoyens.* »¹⁶⁵. Par exemple, construire l'esprit critique des élèves permet de réduire leur perméabilité aux fake news et leur tendance à l'intolérance.

2. « Faire la différence » dans le parcours des élèves

Cet investissement prend son sens aux yeux des enseignants lorsqu'ils le rapportent à la situation défavorisée des élèves. Contrairement à la sociologie spontanée à l'œuvre dans les interactions de guichet (décrite par Vincent Dubois)¹⁶⁶, la vision qu'un professeur a de ses élèves se construit sur la durée, au cours des longues interactions de cours. Cela implique d'autant plus de capacité de projection dans leur

¹⁶⁵ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁶⁶ Dubois, Vincent. *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris, France: Economica, 1999.

situation, qui permet une certaine compassion à leur égard, entraînant ici une volonté de s'investir dans leur réussite.

« Ici, on a l'impression de plus faire la différence. Les élèves qu'on a ici, l'école, c'est une partie importante de leur vie, vous êtes très important dans ce qu'ils vont faire après. D'un autre côté, en cas d'échec, vous avez aussi une part de responsabilité. Vous êtes au cœur du jeu, quoi [...] donc vous avez l'impression, quand il y a une progression, que vous êtes responsables de ça, c'est valorisant ! Quand vous voyez des élèves arriver en 6^{ème} d'Afghanistan, qui savent pas parler, et qui après vont en fac de médecine, vous vous dites que vous avez été sur leur parcours, quoi. »¹⁶⁷ (Luc)

« Il y a des limites à notre métier. Et il faut en avoir conscience. Il y a des gamins, là, de toutes façons, vous les sauverez pas, il y a plein de choses que vous pouvez pas régler seul, et sûrement pas avec une heure d'EMC tous les 15 jours. Mais peut-être, ça j'aime y croire, que vous avez semé quelque chose qui dans 2, 3 ans, va germer. »¹⁶⁸ (Martin)

Nous distinguons à travers ces témoignages enseignants, la conscience de leur potentielle importance sur le parcours des élèves. Cela pousse à un investissement dans le sens de leur réussite. Ici, cette implication en EMC se comprend aussi lorsque l'on compare la place des enseignants sur le parcours d'élèves de REP en difficulté, à celle sur le parcours d'élèves plus privilégiés, bénéficiant du soutien familial (que Luc décrit même comme des « *consommateurs* »¹⁶⁹).

3. L'EMC comme moyen de donner du sens à son métier

On utilise en ce sens le point de vue de l' « agent-citoyen » décrit par Maynard Moody et Musheno : c'est en regardant comment ces professeurs articulent leur rôle d'agent de l'état et leur qualité de citoyen ; que leur adhésion à l'EMC et leur fort investissement dans celui-ci prennent sens. Ici, les enseignants jouent de leur liberté

¹⁶⁷ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁶⁸ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

¹⁶⁹ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

pédagogique en s'investissant plus que prescrit pour rendre leur travail de professeur plus conforme à leur engagement personnel (décrit précédemment).

Ainsi, le sens qu'ils donnent à leur rôle d'enseignants est celui d'une transmission de principes et connaissances dont ils jugent qu'ils pourront « faire la différence » sur les parcours des élèves. Dans cette optique, le statut de l'EMC se trouve élevé, et se rapporte à un outil de réussite de l'élève. Cela d'autant plus que l'EMC, moins « scolaire » qu'une matière classique, permet de toucher davantage les élèves en difficulté, comme le souligne Luc : « *en EMC, c'est possible pour tout le monde de construire le cours, tout le monde peut trouver sa place* »¹⁷⁰.

Finalement, le contexte d'enseignement des professeurs, et par extension, leur rapport aux élèves ; influe directement sur leur manière d'appréhender et d'enseigner l'EMC. Ainsi, dans les contextes scolaires difficiles où l'EMC recouvre des enjeux plus grands, les enseignants ont tendance à davantage s'investir dans la matière et à adhérer à ses objectifs. Ils donnent ainsi du sens à leur métier, en valorisant leur présence sur le parcours des élèves en difficulté.

Cette matière, nous l'avons vu, dispose d'un statut à part aux yeux des enseignants de notre étude. Généralement considérée comme secondaire par rapport aux autres matières, elle mérite selon eux d'être de la responsabilité de tous les enseignants et non de celle des professeurs d'Histoire-Géographie uniquement, puisqu'elle recouvre des enjeux concernant tout un chacun. L'EMC apparaît alors comme une matière plus subie que réellement endossée, et par conséquent, se trouve sous-pratiquée et sous-investie par ces enseignants, peu incités par ailleurs à en respecter les programmes au vu de leur relation distante avec le système d'inspection.

Cependant, si la majorité des enseignants de cette étude s'inscrit dans cette tendance, une autre se détache : celle d'un investissement plus conforme aux programmes, tenant à la fois à l'éthique de travail et aux valeurs d'enseignement des professeurs de cette tendance ; d'autant plus que les types de publics auxquels ils sont

¹⁷⁰ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

confrontés ont à leur yeux particulièrement « besoin » d'EMC, qui recouvre alors des enjeux plus importants.

Nous avons donc analysé le statut de la matière, la perception de ses objectifs et enjeux et l'investissement en découlant. Nous allons désormais en considérer les formes différentes données au cours d'EMC par les enseignants interrogés.

Trois pratiques différentes de la matière se distinguent particulièrement, mettant chacune en jeu des méthodes, une posture et un travail différent. Elles peuvent être placées sur une échelle de conformité aux exigences du programmes en termes de pédagogie et de contenu, du cours le plus travaillé et interactif au cours magistral. Nous verrons que ces trois types de pratiques sont dépendantes des compétences pédagogiques, des environnements de travail mais aussi de la carrière de ces professeurs.

Partie 2 : Des formes divergentes données à l'Enseignement moral et civique

Dans cette seconde partie, nous allons nous intéresser aux formes données aux cours d'EMC par leurs enseignants. Celles-ci sont évidemment liées aux différents statuts accordés par leurs enseignants à l'EMC, que nous avons analysés dans la première partie. En effet, le travail et le temps consacré à la préparation de ces cours influe sur sa qualité. Cependant, elles n'en sont pas exclusivement dépendantes, au sens où elles varient selon l'interprétation par les professeurs des exigences du programmes en termes de contenu et de méthodes, mais aussi selon les capacités de ces enseignants, au sens de leurs compétences pédagogiques, à suivre ces exigences.

Nous allons ici adopter la perspective et méthode d'Alexis Spire dans son enquête sur les agents aux guichets de l'immigration, lorsque ce dernier construit trois sous catégories d'agents de préfecture avec des pratiques et usages du pouvoir discrétionnaire différents, selon leurs trajectoires¹⁷¹. Selon le même schéma, trois types de pratiques se dégagent dans mon analyse quant aux méthodes et à la forme de cours d'EMC développée. Evidemment, cette classification n'a pas l'ambition de celle de Spire : elle est plus superficielle et moins systématique. Par ailleurs, elle recouvre davantage des pratiques communes que des trajectoires absolument identiques.

Se référer à ces groupes sous un même nom permet cependant de davantage les mettre en relation et d'en comparer les pratiques. C'est tout particulièrement important dans le sens où cette classification représente en quelque sorte une échelle des pratiques en cours, des plus pédagogiques et diversifiées au cours magistral. Par ailleurs, elle témoigne d'un certain degré de conformité aux programmes d'EMC. C'est donc souvent en référence au premier groupe, le plus pédagogique et donc conforme aux instructions, que les deux autres groupes vont s'articuler dans notre analyse. Ainsi, nous

¹⁷¹ Spire décrit trois sous-groupes d'agents de préfecture, selon leurs pratiques au guichet et leurs trajectoires : les entrepreneurs de morale, les pragmatiques et les réfractaires.

Spire, Alexis. « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 169, no. 4, 2007, pp. 4-21.

distinguons tout d'abord le groupe des « pédagogues » : les enseignants aux pratiques les plus travaillées et pointues pédagogiquement parlant, valorisant la matière ; les « désarmés » ensuite, manquant de moyens pour comprendre et mettre en œuvre les prescriptions complexes de l'EMC ; et enfin, les « réfractaires » (ne recouvrant cependant pas la même identité professionnelle que la catégorie des « réfractaires » de Spire), désapprouvant la matière et adoptant une résistance à sa pratique.

Chapitre 1 : La pratique de l'EMC « experte » et conforme aux programmes des enseignants évoluant dans un contexte scolaire dynamique

Les enseignants de ce premier groupe tendent à proposer un cours d'EMC à la forme et au fond très travaillés, marqués par une grande maîtrise pédagogique.

Il est intéressant de noter que le groupe de professeurs auquel nous nous sommes intéressés dans la partie précédente (Gaëlle, Martin, Charles, Luc) se distingue particulièrement au regard de leurs pratiques pédagogiques expertes. C'est donc un second aspect de leur investissement qui apparaît dans notre analyse, s'ajoutant à celui du statut accordé à l'EMC. Cela permet d'appuyer l'argument selon lequel le groupe est particulièrement engagé dans la matière, à la fois au regard de ses formes et de son statut.

Cependant, il convient de remarquer que d'autres professeurs ayant un investissement plus réduit en EMC, adoptent par ailleurs des méthodes de cours semblables à leurs collègues ci-dessus. Ainsi, si l'implication (surtout en termes de temps de travail) dans la matière favorise l'adoption de méthodes de qualité, il n'en est pas le seul élément. Nous allons voir que l'environnement de travail de ces enseignants, particulièrement dynamique et coopératif, est bénéfique à l'adoption de ces pratiques de l'EMC.

I) Une appropriation forte de la liberté pédagogique pour des cours aux formes multiples

Les « pédagogues » développent une interprétation et une vision enthousiaste des programmes d'EMC. Celles-ci se traduisent en une pratique mettant en place des formes diversifiées, originales, mais aussi cohérentes au vu du contenu.

A) L'interprétation enthousiaste des exigences des programmes d'EMC

Les nouveaux programmes d'EMC, mis en place en 2015 puis revus en 2018, sont largement valorisés par les enseignants de ce groupe. Les questionnements, la transversalité, et l'approche nouvelle qu'ils impliquent sont interprétés comme sources de liberté pédagogique. L'EMC est ainsi compris comme un cours fondamentalement différent des autres.

1. Une matière « réflexive »

La tendance chez ces professeurs est à la valorisation de la réforme de 2015¹⁷² qui fait disparaître l'Education civique pour instaurer l'EMC.

« j'ai vu tout de suite l'intérêt de l'EMC. Autant l'Education civique, c'était des choses qui étaient très... on enseignait des notions, beaucoup sur les institutions, finalement assez peu de savoir-être ... et là, on va plus insister sur l'idée d'engagement des élèves, sur l'appropriation des savoirs, sur la sensibilité, on aborde de nouvelles questions sociétales, beaucoup plus qu'avant... et donc c'est, à mon avis, plus intéressant que l'ancienne Education civique, peut-être plus motivant pour les élèves. »¹⁷³ (Charles)

« C'est plus de réflexion personnelle par rapport à ce qu'ils faisaient avant, qui était plus théorique. L'EMC est devenu plus « réflexif », je trouve. Ils réfléchissent plus, critiquent plus. (...) Je trouve ça mieux. Parce que pour

¹⁷² « Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

¹⁷³ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

l'élève, il y a plus d'intérêt, c'est lui qui réfléchit et qui donne son avis. L'argumentation, c'est plus valorisant pour eux. »¹⁷⁴ (Stéphanie)

Par rapport à la précédente Education civique, l'EMC est vu comme stimulant et pertinent, davantage orienté vers l'esprit critique et la réflexion. Il ne s'agit plus d'une matière classique, transmettant d'abord des connaissances formelles, mais d'une matière participative et réflexive, ce qui paraît à leurs yeux être l'atout principal de la réforme. Si l'aspect du vivre ensemble est particulièrement saillant dans la réforme, c'est selon eux le fruit des évolutions de la société et conjointement, de l'école :

« je pense qu'il y a eu une prise de conscience du vivre ensemble. Avant, ces thèmes-là n'étaient pas des priorités. »¹⁷⁵ (Edith)

« pendant des années, jusqu'à la réforme du collège, qui date d'il y a 3-4 ans, jusqu'à la fin du collège, cette matière-là est très peu ou mal enseignée. Et quand elle l'était, c'était sous forme assez bidon : quelques fiches... de manière vraiment scolaire. Et on s'est aperçu que ça ne fonctionnait pas, parce qu'il y a un vrai enjeu autour des questions de l'enseignement moral et civique. Des valeurs de la république, dont la laïcité, le vivre-ensemble... »¹⁷⁶ (Martin)

L'orientation moins « scolaire » de l'EMC est donc jugée pertinente au regard des enjeux qu'il recouvre, d'autant plus que ces enjeux ont une importance croissante à l'école, comme nous l'avons vu en introduction.

2. Une liberté pédagogique décuplée

Cette orientation se matérialise par ailleurs dans ce que les professeurs distinguent comme une nouvelle approche des thèmes :

« on a quand même changé de manière de faire. Avant, pour la justice par exemple, on faisait un truc « qu'est-ce que la justice », on expliquait les différents types de Tribunaux... en 3^{ème}, on faisait un truc super précis, parce

¹⁷⁴ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

¹⁷⁵ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

¹⁷⁶ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

qu'il y avait le Brevet et des questions précises. Là, on fait moins précisément, mais on part de l'idée que c'est pas grave si ils connaissent pas le nom de tous les tribunaux en France, mais qu'ils ont compris qu'il y avait un système de justice, qu'il y a une défense...»¹⁷⁷ (Stéphanie)

« on prend le programme, mais on l'applique pas linéairement, ça c'était avant. On se l'approprie. Le but, c'est de voir les notions, pas tellement l'architecture du programme. Vous l'avez vu, les programmes aujourd'hui, c'est plus des grands thèmes... donc le but, c'est d'aborder les questions, à travers ça, de voir les grands axes d'EMC, et d'aborder différents sous-thèmes. C'est à dire, à travers une question d'actualité, on peut arriver à aborder plein de choses. »¹⁷⁸ (Charles)

Cette approche large des notions du programmes permet donc à l'élève de comprendre davantage la logique générale que tous les éléments du thème : elle est jugée plus « intelligente » pédagogiquement parlant.

3. Un cours ludique et original

La nouvelle formule de l'EMC est comprise comme un moyen de faire cours de manière plus détendue.

« En général, je commence l'année avec de l'EMC, parce que ce que je fais, c'est un peu plus "léger", plus "cool". C'est bizarre de dire ça, tu vois, mais tu rentres pas directement dans les traces écrites, les contrôles... je le fais aussi parce que j'ai souvent des accroches plus sympas, plus rigolotes. Ils aiment toujours de temps en temps faire une séance où ils peuvent un peu souffler. [...] J'essaie de me dire l'EMC, il faut que ce soit le moment où ils s'éclatent. Même moi, c'est le moment aussi où je sais que je peux m'éclater. En général, quand ils s'amusent, je m'amuse aussi. C'est une autre façon de faire cours. »¹⁷⁹ (Gaëlle)

¹⁷⁷ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

¹⁷⁸ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019

¹⁷⁹ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

C'est une orientation vers un cours plus ludique et léger qui tend à émerger des interprétations des professeurs. Les professeurs valorisent l'esprit des programmes en tant qu'ils permettent de faire cours autrement.

« je me dis, l'EMC, je veux vraiment que les élèves se disent que c'est un moment où on va faire cours de manière différente. Les faire souffler. J'aime bien le fait qu'ils puissent identifier ce moment, se dire que c'est un moment à part, où on va travailler autrement qu'en Histoire et Géo. »¹⁸⁰ (Jules)

L'EMC est compris, dans son architecture, comme une matière radicalement différente des autres. Son orientation réflexive appelle une approche large, qui doit permettre aux élèves de s'approprier des valeurs et notions tout en ayant une forme attrayante et légère.

B) Le développement de formes de cours multiples et pédagogiques

Cette interprétation valorisée des programmes d'EMC se matérialise dans les méthodes et formes du cours choisies. Celles-ci sont originales et se distinguent des autres matières, comme en témoigne Hélène : *« Je suis pas dans une construction de cours classique. J'ai pas l'impression de faire un cours, quoi. »¹⁸¹*. L'idée phare est donc de faire cours autrement.

1. Une pédagogie « de projet »

La singularité de l'EMC tient d'abord à la pédagogie préconisée dans les programmes.

« On a un programme, mais on te demande expressément de le faire de manière... en cassant les murs. [...] Donc vraiment, l'idée phare c'est que ton EMC tu vas le faire de manière le moins scolaire possible, et vraiment, multiplier les occasions de sortie, de débat, différentes formes de débat... ça c'est quand tu restes dans tes murs. Mais même dans tes murs, tu essaie de

¹⁸⁰ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

¹⁸¹ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

faire des débats, discussions, jeux de rôles. Sur des thématiques bien écrites, bien définies, dans le programme. [...] L'EMC c'est une matière où tu dois faire la pédagogie de projet, c'est le maître mot. Des projets, pas 100 000, mais peut-être 2-3 dans l'année, autour de thématiques qui sont dans le programme, et là on considèrera que tu auras bien fait ton boulot.»¹⁸²
(Martin)

Cet accent sur les projets correspond à l'exigence de latitude dans l'approche des thèmes, tout en permettant à l'élève de « vivre » les notions abordées. Ainsi, durant l'entretien conjointement réalisé avec Fabien, Muriel et Zoé, lorsque Muriel se plaint de ne jamais avoir le temps d'aborder le thème d'EMC « Vivre ensemble dans la commune », Fabien lui rétorque : « *T'as qu'à faire une sortie à la mairie, puis c'est tout !* »¹⁸³. Cette approche apparaît donc profondément intégrée par les professeurs interrogés, et se manifeste énormément dans leurs pratiques.

2. La diversité des formes pédagogiques

La majorité des professeurs interrogés affirment avoir développé une pratique très libre de l'EMC :

« il n'y a plus de cours typique... c'est en fonction de la thématique. D'un point de vue pédagogique, et didactique, on s'est ouvert de nouvelles voies possibles. »¹⁸⁴ (Charles)

« L'avantage de l'EMC, c'est que c'est beaucoup moins orienté, ils nous laissent beaucoup plus de libertés, notamment en termes de pratiques. Du coup, ça nous permet de travailler sur un film, faire des jeux, des débats, des affiches, des vidéos, des choses qu'ils aiment bien [...] Avec les supports que je peux utiliser, je prends même parfois plus de plaisir qu'à enseigner

¹⁸² Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

¹⁸³ Entretien avec Fabien, Muriel et Zoé, professeurs dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

¹⁸⁴ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

l'Histoire Géo. C'est vraiment le moment où j'ai le plus de liberté. »¹⁸⁵
(Gaëlle)

Chez ces professeurs, les nouveaux programmes d'EMC sont vecteurs de liberté pédagogique. Ils préconisent et permettent aux professeurs d'adopter des formes de cours extrêmement variées. Ainsi, dans l'énorme majorité des entretiens, les professeurs décrivent avec enthousiasme la variété des méthodes qu'ils utilisent. Celles-ci vont de la rédaction d'articles sur des thèmes d'EMC pour le journal de l'école, à des concours d'affiches à l'échelle du collège, en passant par la réalisation de mini-reportages. Comme le souligne Gaëlle, c'est l'originalité des formes qui est recherchée : *« le but, c'est de les varier au maximum, de travailler sur le plus de documents possibles, de faire en sorte que le document les intéresse, de faire une accroche de début de cours qui sorte de l'ordinaire et qui les attire... »¹⁸⁶.*

Une place particulière est laissée à deux méthodes : les débats (explicitement prescrits dans les programmes), et les interventions extérieures. En effet, comme nous allons le voir, en plus de constituer des formes ludiques et originales de cours, elles entrent en cohérence avec les valeurs que l'EMC cherche à transmettre.

C) Une pédagogie en cohérence avec le contenu de l'EMC

L'interprétation des objectifs de l'EMC par ce premier groupe d'enseignants « pédagogues » donne à voir des formes très ludiques et originales. Mais au-delà de l'aspect ludique et divers des méthodes utilisées, les professeurs tentent d'adopter une pédagogie en cohérence avec les valeurs que l'EMC cherche à transmettre, produisant alors une conformité manifeste aux programmes. Ainsi, c'est une réelle correspondance entre la forme et le fond qui apparaît, rendue possible par leur savoir-faire pédagogique.

¹⁸⁵ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

¹⁸⁶ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

1. Articuler le fond et la forme

L'EMC cherche à travers les méthodes utilisées, à « *essayer de donner du sens à ce qu'ils peuvent découvrir sur les grandes valeurs* »¹⁸⁷ (Hélène). Le débat est en ce sens une méthode plébiscitée par les programmes¹⁸⁸ et par les enseignants :

*« Le débat, c'est quand même quelque chose de très important. Ça peut toucher plein de thématiques, de la différence au droit de vote. Ça touche aussi à leur apprendre à respecter les autres : lever la main, attendre que l'autre ait terminé avant de lui rentrer dedans [...] Ça leur demande un certain vocabulaire, de réfléchir par eux-mêmes »*¹⁸⁹ (Luc)

*« Ça permet de travailler l'empathie, l'écoute, l'esprit critique, l'argumentation... c'est fortiche. »*¹⁹⁰ (Charles)

Par ailleurs, certains professeurs tentent de mettre en place des projets visant à faire expérimenter concrètement aux élèves les notions abordées :

*« Je fais aussi de l'EMC avec un projet humanitaire : on découvre une association que je connais. Ils vont sur le site internet de l'association, on a fait un temps d'échange avec le président, on peut prévoir une action... Je trouve que cette approche va bien avec l'EMC. Je sais pas si c'est préconisé, mais moi je me dis qu'on leur demande d'être dans l'empathie, dans la sensibilité aux autres... ben là, on est dans des pratiques qui, à mon avis, vont dans ce sens-là. »*¹⁹¹ (Hélène)

On distingue donc une articulation entre la forme du cours, ludique et participative, et le fond des thématiques abordées. Cela répond à l'idée d'une

¹⁸⁷ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

¹⁸⁸ Selon les programmes de 2015, l'EMC « n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...) ». « Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

¹⁸⁹ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁹⁰ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹⁹¹ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

« *cohérence entre ses contenus et ses méthodes* »¹⁹² présente dans les programmes de 2015. Très concrètement, les professeurs cherchent à ce que les élèves « vivent » les notions et grandes valeurs abordées en cours.

2. Les élèves au centre de l'enseignement

Cette idée de faire « vivre » les valeurs de l'EMC est centrale dans les programmes¹⁹³. Il s'agit alors d'impliquer les élèves autant que possible dans les pratiques.

*« il faut arriver à les accrocher, parce que si tu vis cette matière sans que les élèves s'impliquent, ça n'a pas grand intérêt. Il faut qu'ils puissent beaucoup parler, s'exprimer, et qu'ils soient acteurs de leur savoir. »*¹⁹⁴ (Béatrice)

Cet objectif est réalisé par une approche mettant les élèves au centre du processus de construction du cours.

*« ils sont dans de la réflexion personnelle... c'est un peu eux qui font le cours ! Ils sont plus dans l'action que pendant un cours d'Histoire Géo. [...] Mais je leur apporte pas grand-chose, j'essaie de les faire réfléchir par eux-mêmes. On est plus dans l'échange, et dans l'échange entre eux, pas que avec moi. »*¹⁹⁵ (Hélène)

« par eux-mêmes, ils vont arriver à la définition de ces grands mots, que sont les valeurs de la République, qui est parlant pour pas grand monde aujourd'hui. [...] On les aiguille évidemment, puis on tire sur le fil... et je leur dis, voilà, vous avez compris, et on va mettre une grosse étiquette, ça s'appelle

¹⁹² « Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

¹⁹³ « L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires scientifiques, historiques, juridiques, etc.), et des pratiques. ». « Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

¹⁹⁴ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

¹⁹⁵ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

la laïcité. C'est important que ça soit eux-mêmes qui trouvent le truc. Ça marche toujours mieux. »¹⁹⁶ (Martin)

En insistant sur l'autonomie des élèves, les professeurs affirment leur transmettre des outils pour un esprit critique. Cette pédagogie de l'élève-acteur est à leur yeux bénéfique et permet une meilleure réussite de l'élève, comme l'affirme Luc : *« c'est plus quelque chose que l'adulte a imposé, il réfléchit donc plus. »¹⁹⁷.*

C'est donc en mettant l'élève au cœur du processus et en leur faisant expérimenter concrètement les notions d'EMC que les professeurs donnent au cours une cohérence forte.

3. Un grand savoir-faire pédagogique

Ces méthodes font appel à un savoir-faire pédagogique important. Elles témoignent d'un travail important en amont des cours, pour proposer des supports et méthodes innovantes en EMC.

« mon point de vue c'est qu'on peut tout aborder, si on prépare bien. Il faut beaucoup réfléchir à comment on va faire passer le message, le faire travailler, quelles sont les précautions à prendre... »¹⁹⁸ (Charles)

« ça prend vachement de temps. Les années passent, tu te dis j'ai de l'expérience, ça va aller plus vite... mais non, je bosse souvent 60 heures par semaine. En même temps, si tu veux motiver, les accrocher, il faut te casser un peu la tête, quand même. Enfin moi, j'ai toujours beaucoup travaillé. Je suis pas un modèle à suivre, je travaille trop. »¹⁹⁹ (Béatrice)

Ce travail en amont consiste en un investissement important en termes de temps : c'est ici qu'on peut faire le lien entre cet investissement (vu en première partie) et la qualité du cours. En effet, il semble que les professeurs investissant beaucoup de

¹⁹⁶ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

¹⁹⁷ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

¹⁹⁸ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

¹⁹⁹ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

temps dans la matière, sont tendanciellement les mêmes que ceux qui vont proposer des cours à la fois originaux et pointus pédagogiquement parlant.

C'est donc une pratique non seulement ludique et originale, mais aussi cohérente et pédagogique que ces enseignants tendent à adopter. Elle apparaît alors particulièrement conforme aux programmes, exigeant à la fois une originalité, une diversité et une cohérence des méthodes d'enseignement. Elle demande un travail conséquent et témoigne d'un investissement fort dans la matière. Ces pratiques sont favorisées par l'environnement de travail spécifique : les « pédagogues » semblent tous bénéficier d'un soutien et d'une dynamique forte d'établissement, qui se manifeste par une grande coopération entre collègues, ainsi que par un soutien de l'administration.

II) La dimension collective du travail enseignant, centrale en EMC

La pratique en classe, au contact des élèves, est un travail principalement individuel pour l'enseignant. Cependant, celui-ci cohabite avec autre forme d'activité enseignante : le travail partagé. Celui-ci est défini par Marcel et Garcia comme « *l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, partenaires), selon des modalités individuelles ou collectives* »²⁰⁰. S'intéresser à cet aspect du travail enseignant permet de désindividualiser notre analyse. Dans celle-ci, cette notion recouvre une importance clé. En effet, elle correspond à une des orientations phares de l'EMC : l'interdisciplinarité. Par ailleurs, elle recouvre la coopération entre le professeur et l'équipe d'encadrement pédagogique de l'établissement, vers un discours commun sur des valeurs portées par l'EMC.

²⁰⁰ Marcel, Jean-François, et Audrey Garcia. « Chapitre 1. Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels », Lise Corriveau éd., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 13-29.

Il apparaît ici que la qualité de la pratique pédagogique de ces enseignants est soutenue par un environnement de travail privilégié. En effet, les professeurs interrogés se disent au sein d'un contexte favorable de coopération de l'ensemble de l'équipe éducative, ce qui impulse une dynamique bénéfique à l'enseignement de l'EMC.

A) La relation entre professeurs, déterminante pour une pratique collective efficace de l'EMC

Les pratiques d'EMC les plus pédagogiques et conformes aux programmes sont favorisées et même impulsées par une forte coopération entre les professeurs.

1. L'entraide enseignante : un facteur d'amélioration des pratiques pédagogiques

Dans les témoignages des enseignants les plus pédagogues, on constate la prégnance de la dimension collective du travail. Elle transparaît notamment dans l'usage récurrent de la comparaison avec leurs collègues dans leurs discours, pour appuyer leurs propos²⁰¹. Cette dimension collective tient beaucoup à une culture de travail affinitaire, et informelle²⁰². Entre deux cours, à la pause de midi, ou à la sortie du collège, des échanges entre professeurs ont lieu, créant une sociabilité enseignante très valorisée dans leur expérience. Elle constitue un élément clé de motivation, comme le montre le témoignage de Béatrice et Hélène :

« J'aime bien cet établissement. Il y a une équipe plutôt dynamique, et puis maintenant j'ai des vrais amis au collège. Donc non, j'ai même plus envie de partir, je vais y rester jusqu'à la retraite. »²⁰³. (Béatrice)

²⁰¹ Béatrice utilise tout au long de son entretien des formules de comparaison : « je suis pas toute seule dans ce cas là, on en discute souvent avec des collègues » ; « Tous les gens avec qui j'ai pu en discuter, tout le monde trouve que... ».

Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

²⁰² Barrère, Anne. *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Le sens social*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015.

²⁰³ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

« Il y a même de la convivialité. C'est pour ça que j'y suis restée depuis si longtemps. On a beaucoup de moments de partage, des petits pots, on rigole bien ensemble... ça fait du bien, quoi. »²⁰⁴ (Hélène)

Cette sociabilité est aussi un facteur de soutien au quotidien, comme le souligne Anne Barrère : *« les enseignants ont besoin d'être dans des rapports de confiance, d'autosatisfaction, de réassurance et de soutien dans lesquels les autres collègues jouent un rôle clé »²⁰⁵*. Ainsi, les enseignants tendent à beaucoup échanger informellement entre eux quant à leurs expériences, leurs difficultés, et leurs pratiques en général. La qualité de ces rapports est en ce sens cruciale pour les pratiques des enseignants, car ils sont facteurs d'ajustement des pratiques.

« On se forme sur le tas... dans certains établissements, il y a une sorte d'émulation, en discutant avec les collègues par exemple... on échange des idées. »²⁰⁶ (Charles)

« Il y a ici beaucoup de soutien entre les collègues, on s'envoie des cours, on discute, on se donne des conseils... et c'est ça qui a été le plus formateur pour moi. De voir une façon différente de faire, jamais meilleure ou moins bonne, mais qui te fait toujours progresser. »²⁰⁷ (Gaëlle)

L'environnement de travail au sens des sociabilités professorales est donc un aspect déterminant pour les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, lorsqu'il est de qualité, les professeurs bénéficient d'un appui et peuvent s'améliorer dans leur travail.

2. Des programmes par cycles appelant un travail d'équipe

Dans le cadre de l'EMC, le travail collectif recouvre une importance particulière. En effet, les programmes d'EMC étant répartis par cycles et non par niveaux, il est

²⁰⁴ Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

²⁰⁵ Barrère Anne, Saujat Frédéric & Lantheaume Françoise (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien d'Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. Recherche et formation, n° 57, p. 89-101.

²⁰⁶ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

²⁰⁷ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

nécessaire pour les professeurs d'Histoire-Géographie-EMC de se mettre d'accord sur la répartition des thèmes par niveau.

« En Histoire-géo, on a gardé des programmes par niveau, mais dans beaucoup d'autres matières, c'est des programmes par cycles. Ça suppose donc que les enseignants se mettent d'accord entre eux pour faire une progression commune. Mais tu vois bien le problème : quand un élève vient d'un autre établissement en cours de route, tout est perturbé. Il va peut-être lui manquer des choses, parce que selon l'établissement, les programmes de cycles sont pas les mêmes. Alors en EMC, on s'est mis d'accord dès 2015 pour savoir ce qu'on faisait en 5^{ème}, en 4^{ème} et en 3^{ème}. »²⁰⁸ (Béatrice)

Ici, c'est la cohérence de l'enseignement de l'EMC sur l'ensemble du cursus de l'élève qui est en jeu. La bonne coordination des professeurs dans la programmation de la matière par niveau permet donc une continuité et une efficacité de l'enseignement. Comme nous le verrons dans la partie suivante, un déficit de travail commun dans ce domaine produit une pratique amoindrie et manquant de continuité.

3. Affinités et mise en place de projets

L'interdisciplinarité est un élément central des orientations de l'EMC²⁰⁹. En effet, l'ensemble de l'équipe pédagogique est sensée participer, plus ou moins formellement, à son enseignement. Or, c'est la qualité des relations au sein de l'établissement, et particulièrement des relations entre professeurs, qui permettent l'interdisciplinarité. En effet, les projets se mettant en place de manière volontaire et informelle, leur mise en place dépend énormément de l'entente entre eux.

« On s'entend bien, on fait de plus en plus de travaux entre collègues. Ça dépend vraiment des affinités, quoi. »²¹⁰ (Stéphanie)

²⁰⁸ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

²⁰⁹ Le programme de 2015 insiste sur ce point : « Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaire ». « Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

²¹⁰ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

« Toutes les contingences de l'établissement. Quid de l'entente entre les profs, est ce que ça se passe bien avec le chef d'établissement... tous les petits trucs normaux, de mésentente qui peuvent aller dans un lieu de travail, ça va freiner de toutes façons les projets possibles. »²¹¹ (Martin)

4. Un travail plus cohérent et productif

Le contexte de bonne entente dans l'équipe pédagogique que décrivent ces professeurs se caractérise par une fluidité dans la mise en place de projets interdisciplinaires touchants à l'EMC.

« Nous, on le fait beaucoup. On l'a tellement fait, et bien fait, qu'on a obtenu le Prix Jean Zay en 2016. Alors concrètement, par exemple, toutes les années depuis quelques années, tous les niveaux de 6^{ème}, on organise la kermesse du savoir être. Ça rentre dans le cadre de l'EMC. C'est banalisé pour les 6^{ème}, le mercredi matin, chacun a un petit carton, et ils doivent faire des ateliers animés par des profs, et ils auront à tamponner comme quoi ils sont passés à tous les stands. Nous par exemple, profs d'Histoire-géo, on anime l'atelier laïcité. Concrètement les gamins sont 5 – 6, on fait une étude de cas, sous forme de diaporama ou autre chose, puis doivent faire un petit quizz... ça permet d'amorcer la discussion avec les gamins, c'est le moment de discuter, de débattre. Puis ils vont à un autre atelier : « qu'est-ce que l'hygiène alimentaire ? » puis « comment exprimer ses émotions » ... et du coup tout ça, au fond c'est de l'EMC. Et voilà une manière de « partager » l'EMC au cours d'un projet qui fédère toutes les disciplines. »²¹² (Martin)

C'est donc un enseignement dynamique et interdisciplinaire qui est permis par la qualité des relations entre professeurs. Cela produit une plus grande efficacité dans la transmission aux élèves, comme le souligne Béatrice : *« C'est très productif quand on travaille à deux enseignants dans le même sens, on le voit. On est crédibles, les gamins comprennent que c'est important ».*

²¹¹ Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

²¹² Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

5. Le REP : un contexte d'émulation enseignante amenant une dynamique particulière

Cet aspect collectif du travail en EMC est particulièrement présent en REP, contexte d'enseignement de la majorité des enseignants de ce groupe.

D'abord, la sociabilité professorale prend une dimension plus importante lorsque le contexte scolaire est difficile : le besoin d'échanger et de relativiser son expérience s'y font particulièrement sentir, comme en témoigne cet échange entre Zoé, Muriel et Fabien :

« -Muriel : Je peux vous dire que l'ambiance qu'il y avait en REP... mes collègues de Pfulgiesheim sont très sympathiques, mais... on s'y est jamais retrouvés debout sur les tables, à faire des trucs vraiment rigolos. Il y avait une bonne dynamique, et une équipe extrêmement soudée. C'est aussi le cas à Lampersheim [collège des trois enseignants, non classé REP]... mais c'est différent. Mais voilà, en REP, je pense que c'est nécessaire, cette cohésion. Mais à Lampersheim aussi ! Il y a une très très bonne dynamique d'équipe.

-Fabien : Mais qui est pas la même, quand même. Il y a une bonne entente entre tout le monde. Mais comme ça fonctionne assez bien, chacun fait son truc.

-Zoé : Oui, je pense qu'en REP, les collègues travaillent plus ensemble.

-Fabien : Et il y a plus besoin de décompresser, d'échanger... Alors que là, finalement, on vient, on fait notre boulot, on rentre. »²¹³.

Le contexte propre aux établissements classés REP tend à produire un soutien mutuel et une cohésion au sein de l'équipe pédagogique, alors vu comme nécessaire. Dans son étude de cas *Un cas d'école, L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire*, Ludivine Balland décrit cette dynamique

²¹³ Entretien avec Fabien, Muriel et Zoé, professeurs dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

comme déterminante, contribuant chez l'enseignante qu'elle étudie à transformer son expérience au quotidien mais aussi son propre regard sur cette dernière²¹⁴.

Par ailleurs, tous soulignent que le travail en équipe y est renforcé par rapport à des établissements « classiques ».

« En REP, on est obligés d'avoir des projets communs, on appuie beaucoup plus sur ce côté « projet ». Je sais pas trop pourquoi, peut être juste qu'on pense que ça marche mieux comme ça avec ce type d'élèves. »²¹⁵ (Stéphanie)

Privilégier le travail en équipe est en effet une des préconisations du référentiel pour l'éducation prioritaire²¹⁶. Ainsi, davantage de moyens sont octroyés pour favoriser la coopération entre professeurs : *« en REP+, deux heures dans la semaine qui sont balisées pour tous les profs. Pendant ces heures-là, on peut se voir les uns les autres. On sait qu'on a ce créneau exprès, c'est prévu. »²¹⁷ (Luc).*

Cela permet la mise en place de davantage de projets d'une part, et d'un meilleur suivi des élèves d'autre part. Cet aspect du contexte d'éducation prioritaire rentre donc en cohérence avec une certaine vision de l'EMC et plus largement, de l'éducation :

« Ca rentre dans ma conception de l'EMC, c'est ce que je voulais, ce qui me faisait plaisir en allant en REP+ : travailler en équipe. J'avais recherché ça auparavant, sans le trouver. Et pour moi, quand tu es enseignant, tu peux pas mener cette bataille seul. Il faut t'épauler avec d'autres personnes, et je trouve ça super cool d'être à plusieurs. »²¹⁸ (Jules)

Le travail en équipe des enseignants, très dépendant du contexte de l'établissement et des relations affinitaires, est particulièrement important pour la

²¹⁴ Balland, Ludivine. « Un cas d'école. L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 191-192, no. 1, 2012.

²¹⁵ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

²¹⁶ « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative » est un des 6 axes du référentiel.

« Un référentiel pour l'éducation prioritaire », Ministère de l'Éducation nationale, 2014. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

²¹⁷ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

²¹⁸ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

pratique de l'EMC. Il permet d'embrasser l'orientation transversale de la matière, et d'améliorer l'efficacité de la transmission des notions. Le soutien du reste des agents éducatifs du collège est par ailleurs nécessaire à une pratique cohérente de l'EMC, et constitue un élément clé de l'expérience enseignante pour les professeurs de ce premier groupe.

B) Le soutien de l'équipe d'encadrement éducatif : l'élément constitutif d'un environnement de travail dynamique, permettant un discours cohérent

Le personnel d'encadrement éducatif recouvre l'ensemble des professions présentes au sein de l'établissement et visant à l'encadrement des élèves, à l'exception des professeurs²¹⁹. La qualité de son soutien est déterminante pour l'expérience des professeurs, qui s'appuient sur lui dans sa pratique quotidienne. La direction du collège a en ce sens une importance toute particulière.

1. Le personnel d'encadrement éducatif : un soutien à l'action pédagogique...

Le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble du personnel²²⁰, et exerce donc un contrôle au quotidien et sur place. Ce dernier est cependant relatif, comme le souligne Béatrice :

« On a quand même un chef d'établissement sur le dos, mais qui n'est pas sensé venir dans nos cours vérifier le contenu. Mais autrement, qui sait tout. [...] il y a toujours des choses qui remontent à l'administration, d'une manière ou d'une autre. »²²¹

C'est donc un contrôle qui ne concerne pas la pratique curriculaire (contrairement aux inspecteurs). Le cadre que constitue la présence du chef d'établissement est donc davantage un soutien pédagogique et logistique, contingent au

²¹⁹ « Les personnels d'encadrement ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 31 mai 2019. <https://www.education.gouv.fr/pid50/les-personnels-d-encadrement.html>.

²²⁰ Les métiers de l'éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid1133/personnels-de-direction.html>

²²¹ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

contexte de l'établissement, qu'un contrôle formel. Il assure en effet le fonctionnement régulier de l'établissement dans les domaines pédagogiques et disciplinaires, et va donc souvent cadrer, soutenir les projets mis en place, comme le rappelle Martin: « *un projet qui fédère tout un établissement, en général le chef d'établissement joue un rôle aussi. A ce moment-là, lui va dire « on va se voir » (...) c'est un peu à son bon vouloir.* » ²²². La relation que les enseignants entretiennent avec la direction est donc importante, puisqu'elle va constituer un appui à l'action pédagogique des enseignants.

Par ailleurs, les personnels d'encadrement, tel que les conseillers principaux d'éducation (CPE) , peuvent fournir cet appui bénéfique :

« Ce que j'ai fait pour l'instant en EMC, c'est travailler avec la CPE, par exemple dernièrement sur la règle de droit, un gros bloc d'EMC avec les 3 classes de 6^{ème} que j'ai. On est partis d'abord de cercles de parole, en leur demandant des questions assez simples, du genre « c'est comment un élève du collège ? ». C'était super pédagogique, ça marchait assez bien, comme un petit débat. Puis on a fait des petites scénettes, en s'appuyant sur le règlement intérieur et des situations types. Et ça marchait bien aussi parce que la CPE était là, donc il y avait un vrai confort pour l'animer. Pour moi, la CPE est vraiment une personne ressource pour l'EMC, je la vois vraiment comme ça. Dans le sens où l'EMC sert à la construction du citoyen, et le CPE connaît bien les règles, avec sa formation, il est rodé, il a un discours solide et cohérent là-dessus, donc on peut s'appuyer sur lui pour l'EMC. »²²³ (Jules)

C'est donc l'expertise en termes disciplinaires de ces personnels qui permet un enseignement efficace de l'EMC. En s'appuyant sur eux, les professeurs peuvent donc ajuster et améliorer leurs pratiques.

²²² Entretien avec Martin, 44 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 11 janvier 2019.

²²³ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

2. ...Un soutien face aux difficultés ...

« Certains profs mènent des batailles seuls, ce qui n'a aucun sens. C'est pas grave, il faut l'admettre, parfois on a des soucis, mais il faut aller vers des personnes pour nous épauler. Que ça soit le CPE, la direction... »²²⁴ (Jules)

Lorsque les enseignants observent des difficultés, ils sont sensés s'appuyer sur le personnel d'encadrement éducatif du collège pour régler le problème. La qualité de direction est donc primordiale dans l'expérience enseignante, au sens où elle protège les enseignants, notamment en cas de conflit avec les parents.

« J'ai eu des bâtons dans les roues de parents. Pour la LICRA, contre le racisme et l'antisémitisme, le père ne voulait pas que la fille assiste à leur intervention ! Alors moi, je cède jamais. J'ai fait intervenir la principale, et tout, elle lui a téléphoné. Alors tu vois, c'est là toute l'importance du chef d'établissement : si tu en as un un peu peureux, qui n'ose pas affronter les parents, et ben tu es tout seul face à des situations qui peuvent être compliquées. »²²⁵ (Béatrice)

« S'ils ont un problème [les parents], ils vont d'abord râler à la direction. A mon avis, il y a des choses qu'on sait pas. La chef d'établissement dit toujours qu'elle fait écran, avec cette avalanche de mails qu'elle reçoit. Pour nous protéger, il y a des trucs qui sont absurdes. Quand il y a besoin, elle vient nous parler. »²²⁶ (Stéphanie)

Les enseignants auxquels on s'intéresse dans cette partie bénéficient ainsi d'une qualité notable du soutien de leur direction. L'efficacité de la prise en charge des problèmes rencontrés permet à l'enseignant de se concentrer sur son travail personnel, en lui ôtant une charge.

C'est lorsque ces problèmes deviennent particulièrement difficiles que bénéficier d'une relation de confiance avec la direction prend toute son importance. Comme le

²²⁴ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

²²⁵ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

²²⁶ Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

soulignent de nombreux professeurs, c'est particulièrement le cas dans un contexte d'éducation prioritaire.

« Dans ce genre d'établissement, c'est nécessaire, je pense. Alors qu'ailleurs, le système peut fonctionner autrement. Ici, si on n'a pas de relation de confiance avec la direction, ça marche pas. Comment imaginer qu'on puisse ne pas avoir de contact ? On a tellement de choses à régler, dans ce type d'établissement. »²²⁷ (Luc)

3. ...Participant au bien-être des enseignants...

Cette qualité de direction est extrêmement valorisée par les enseignants, en tant qu'elle constitue ce qu'ils décrivent être un excellent environnement de travail.

« il y a un vrai intérêt pour les élèves quoi. Non non, on a une qualité de direction qui est phénoménale, franchement [...] Depuis que Madame Saxaud est là, j'ai même pas eu envie de partir. Et on travaille dans une bonne ambiance en plus. On est franchement bien, à Châtillon. Moi je vais au boulot avec le sourire tous les matins ! [...] J'estime avoir beaucoup de chance. »²²⁸ (Béatrice)

Dans un tel cadre, les enseignants tendent à s'investir d'avantage, comme l'affirme Olivia lorsqu'elle compare son expérience en REP et son expérience actuelle dans un petit collège rural d'Alsace.

« On avait un chef d'établissement génial, qui croyait énormément en nous, et qui nous valorisait tout le temps pour ce qu'on faisait. Et c'est ça, aussi, qui faisait qu'on donnait tellement. C'était vraiment un tout. Là où je suis maintenant, le chef d'établissement, je comprends pas son point de vue. C'est quelqu'un qui a pas confiance en nous, tout le temps qui nous remet en cause. Quand on a un problème avec un élève, on doit, nous, se justifier. Il y a un

²²⁷ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

²²⁸ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège r

ural proche de Besançon, 3 février 2019.

côté confiance qu'il n'y a pas. Et c'est dur, j'ai eu du mal à passer de l'un à l'autre. C'est pour ça, l'année dernière, j'étais vraiment démoralisée. Quand même le chef d'établissement est incapable de reconnaître ce que tu fais... »²²⁹
(Olivia)

C'est donc non seulement une réelle motivation au travail, mais aussi un bien-être qui découle d'un environnement de travail et d'une direction de qualité.

4. ...Participant à créer un discours cohérent d'EMC

La qualité de direction a enfin son importance dans le cadre de l'EMC. En effet, elle touche des aspects tels que la discipline, le savoir-vivre, la lutte contre les discriminations... et contribue donc à cet enseignement. Comme le rappelle Luc, « *la directrice est aussi là pour sanctionner, rappeler à l'ordre, le dire quand certains comportements ne sont pas citoyens. L'EMC, c'est tout le monde. Chaque échelon est important, chaque maillon.* »²³⁰. La direction participe donc pleinement à l'élaboration d'un discours commun avec les professeurs, touchant aux valeurs que l'EMC veut transmettre.

Dans des contextes scolaires particulièrement difficiles, l'emphase sur ce discours commun produit un cadre propice à l'intégration de ces valeurs et règles par les élèves. C'est donc une réelle cohérence dans l'action de l'ensemble de l'équipe éducative qui permet une qualité de l'encadrement et de la transmission aux élèves.

« C'est une équipe qui est solide, c'est ce qui est bien et très important. Il faudrait que ça soit pareil partout, ça faciliterait tellement la vie ! On se sent pas mal soutenus, et ça permet vraiment à l'enfant de sentir qu'il y a une structure, un cadre... et ça évite de le perdre. On a des élèves qui grandissent dans un quartier où il y a d'autres règles qui sont appliquées, malheureusement. Et pour moi, le cadre ici, ça permet d'éviter de les perdre et de construire les citoyens, leur faire comprendre qu'il y a des règles et qu'il faut les respecter. Qu'il y a une hiérarchie, qu'il faut la respecter, que tout ça,

²²⁹ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

²³⁰ Entretien avec Luc, 41 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 11 mars 2019.

ça a un sens. Et d'avoir ce discours en commun, tenu par plusieurs personnes et pas une, ça leur permet de mieux comprendre, je pense. »²³¹ (Jules)

Ces enseignants bénéficient ainsi d'une qualité d'environnement de travail remarquable, alliant soutien et coopération de l'ensemble de l'équipe. Cela permet de répondre à l'exigence de transversalité et de pratique en commun de l'EMC, alors présent à tous les niveaux dans l'établissement. Finalement, leur mise en place de la matière est la plus conforme aux programmes, mettant en cohérence à la fois forme et le fond du cours.

Chapitre 2 : Un cours moins sophistiqué selon les lacunes de formation et d'expérience

Le second groupe d'enseignants de notre analyse, dits « désarmés » se caractérisent par leur difficulté d'assimilation du programme, et leurs pratiques adoptant une forme ludique et légère, sans atteindre la forte conformité pédagogique aux programmes des enseignants « pédagogues ». Ce détournement de la règle peut se comprendre au regard de leurs difficultés pédagogiques, qu'on peut rattacher à leur formation et leur trajectoire.

I) Une interprétation difficile des programmes, se traduisant en une pratique réduite de l'EMC

Les enseignants de ce second groupe éprouvent des difficultés à interpréter le sens des programmes d'EMC, ce qui se traduit par une stratégie de détournement

²³¹ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

consistant à réadapter des anciens programmes d'Education civique sous une forme plus ludique.

A) Des difficultés de compréhension des nouveaux programmes d'EMC

Les professeurs « désarmés » se caractérisent par les difficultés qu'ils éprouvent à interpréter et comprendre les programmes d'EMC, jugés flous par rapport à l'ancienne Education civique qu'ils semblent regretter à cet égard.

1. Le « flou » des programmes

L'ensemble des enseignants de ce groupe semble perplexe face aux nouveaux programmes de l'EMC.

« -Fabien : Moi, je trouve... qu'il est illisible.

[Ils acquiescent tous]

-Zoé : C'est... pfff... on a quand même mis du temps à essayer de le rattacher...

-Fabien : Et pour moi, ça reste quelque chose d'assez vague... Et quand on voit les textes officiels... pourtant, ils ont remodifié ça ! Mais même la modification (rires), c'est... la sensibilité, le jugement, le machin, le truc...

-Muriel : C'est abstrait, voilà ! »²³².

« La sensibilité, le soi, les autres, excusez-moi, mais c'est du flan, tout ça. »²³³
(Edith)

C'est principalement ce caractère général et abstrait des notions structurant le programme qui pose problème à ces enseignants. Ils y distinguent manque de consistance critiquable, les mettant en difficulté lorsqu'ils doivent construire leurs cours d'EMC :

²³² Entretien avec Fabien, Muriel et Zoé, professeurs dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²³³ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

« Tous les nouveaux chapitres, quand on lit le programme, on les lit, et on se dit « non, là je vois pas où je suis sensée aller, qu'est-ce que je suis sensée faire ». C'est flou ! En plus, ils nous ont articulé le truc autour de 4 thèmes, la sensibilité, le jugement... mais du coup, on sait plus ! »²³⁴ (Olivia)

C'est donc une certaine incompréhension des directions du programme, jugées imprécises, qui domine dans ce groupe.

2. Le confort de l'éducation civique l'emportant sur la liberté de l'EMC

Cette critique du flou des programmes d'EMC s'appuie sur la comparaison avec les anciens programmes relevant de l'Education civique. Fabien affirme en effet : « les anciens programmes, c'était beaucoup plus lisible »²³⁵. C'est notamment le cadrage plus précis imposé par ces programmes qui est valorisé dans leurs discours. Charles, professeur appartenant au groupe des « pédagogues », décrit ainsi ce qu'il percevait comme pouvant être déstabilisant pour ses collègues :

« il y a des collègues, ça leur a posé problème, je pense, parce qu'ils étaient habitués.. c'est de l'inertie, hein, ils s'étaient habitués à un enseignement un petit peu... « transcendantal » avec l'Education civique. C'est de dire : « ça part du haut, ça va vers le bas ». Et puis voilà, on apprenait des notions, on faisait des exercices... parce que l'EMC oblige à se poser plus de questions, à être beaucoup en prise avec l'actualité. Après, l'Education civique avait ses avantages, aussi. Par exemple, d'une façon systématique, comme c'était un programme qui était très clair, très balisé, tous les élèves en France voyait comment fonctionnait une commune... c'était très balisé, ça avait son avantage. Aujourd'hui, ça l'est un peu moins, c'est un peu plus flou, donc certains collègues peuvent être un peu désarmés par ça. »²³⁶ (Charles)

C'est donc la question du cadre qui apparaît centrale dans les préoccupations de ce second groupe de professeurs. En effet, ils se montrent démunis face à la plus grande

²³⁴ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

²³⁵ Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²³⁶ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

latitude donnée dans l'interprétation des programmes. Parce qu'ils sont moins guidés qu'en Education civique, ils considèrent leur tâche comme complexifiée et se trouvent en difficulté face à celle-ci.

Ainsi, là où le groupe d'enseignants des « pédagogues » voit de la souplesse et une manière d'investir sa liberté pédagogique, les enseignants « désarmés » voient un manque de précisions préoccupant, et se trouvent donc sans moyens.

B) Une pratique moins conforme aux programmes d'EMC

Les difficultés de compréhension du programme, et les difficultés pédagogiques qu'éprouvent ces professeurs sont déterminantes dans leurs pratiques de l'EMC. En effet, elles vont les conduire, dans les faits, à reprendre le contenu de l'Education civique, en y ajoutant une forme plus ludique. Cela aboutit, dans les faits, à un enseignement moins conforme aux programmes et plus superficiel.

1. La reprise du contenu des programmes d'Education civique

Face aux difficultés de compréhension du programme d'EMC, les professeurs vont se raccrocher à ce qui leur est familier : les anciens programmes d'Education civique.

« En fait, moi je fais la même chose que beaucoup de collègues : on prend les thèmes de l'ancien programme, pour les répartir par niveau, en essayant d'y caser les histoires de « le droit à règle », la sensibilité, le jugement... Parce que le problème, c'est que le nouveau programme ne donne pas vraiment de thèmes par niveau, donc tout se retrouve entrecroisé. [...] du coup, on est beaucoup à pas trop savoir comment on sort de ça. C'est vrai que du coup, moi je suis un peu restée sur l'ancien programme. »²³⁷ (Olivia)

La stratégie dominante de ce groupe est donc la reprise du contenu de ces anciens programmes lorsqu'ils ne comprennent pas le sens réel des nouveaux.

²³⁷ Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

Il est intéressant de noter que cette stratégie peut également découler d'un manque de coopération entre professeurs. Avec la répartition des programmes d'EMC par cycle et non plus par niveau, les professeurs doivent construire une progression sur l'ensemble de la scolarité au collège, et y répartir les thèmes d'EMC. Or, lorsque ce travail en commun est défaillant, les enseignants adoptent une répartition au plus simple, c'est-à-dire se basant sur ce qui se faisait auparavant. Ainsi, comme en témoigne Edith « *chaque année, je me bats pour qu'on fasse une progression commune, qu'on se mette d'accord, mais ça arrive jamais. Donc on finit par faire le programme d'Education civique calqué sur l'EMC.* »²³⁸.

Cette reproduction du contenu et de la répartition par niveau de l'Education civique revient à donner une thématique principale par niveau, ce qui n'est pas conforme à l'esprit des programmes d'EMC.

*« Mes collègues, ils ont découpé les thèmes : en 6^{ème}, on fait sur le collégien, en 5^{ème}, les discriminations, en 4^{ème}, c'est plutôt les médias, la justice, et en 3^{ème}, c'est plus les institutions républicaines. Alors que dans les programmes d'EMC, c'est pas comme ça, c'est des thématiques. On devrait, soi-disant, chaque année, refaire chaque thème un peu plus en profondeur, ou alors diviser... »*²³⁹(Vincent)

Malgré le changement conséquent dans l'esprit des programmes de la matière en 2015, le fond, le contenu du cours est donc en substance semblable à l'avant-réforme. Cette inertie est donc un produit des difficultés d'adaptation et de compréhension des enseignants de ce groupe.

2. Une pratique superficielle de l'EMC

Les enseignants de ce groupe tendent à diversifier les formes de leur cours d'EMC, utilisant volontiers des supports divertissants pour les élèves. A l'image des professeurs « pédagogues », ils retiennent l'idée d'un cours « pas comme les autres » sur la forme.

²³⁸ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

²³⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

« *Moi, enfin, depuis l'année dernière, je commence à faire différemment, je me prends plus le chou avec « grand 1, grand 2, grand 3 »*²⁴⁰ (Muriel)

« *Je pense qu'il faut faire beaucoup de jeux, de trucs ludiques. [...] Par exemple, il y a des vidéos rigolotes, « 1 jour 1 question », j'utilise beaucoup ça ! »*²⁴¹ (Edith)

C'est donc un cours d'EMC plus léger et ludique qu'un cours classique qu'ils proposent. Mais contrairement aux professeurs « pédagogues », ils ne vont pas réellement au-delà de cette forme ludique. Alors que les premiers adoptent une réelle conformité à l'esprit des programmes, avec une cohérence entre les contenus et les méthodes, les seconds se limitent à l'adoption de méthodes moins pointues en termes de pédagogie. En effet, ils éprouvent des difficultés d'ordre pédagogique en EMC. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de mettre en place des techniques d'enseignement préconisées dans les programmes qui sont relativement complexes (au regard du savoir-faire pédagogique et de la maîtrise de la classe qu'elles requièrent), telle que celle du débat réglé, pourtant méthode d'enseignement par excellence de l'EMC:

« *Pour l'instant, je suis pas encore au point sur ma façon d'organiser les débats, je suis pas convaincue. C'est compliqué, ils sont trop nombreux dans les classes [...] Donc j'en fais pas beaucoup.* »²⁴² (Olivia)

Ces enseignants semblent disposer d'un savoir-faire pédagogique moins important que celui des enseignants du premier groupe, et ne parviennent pas à réellement à adopter les techniques d'enseignement préconisées.

Comme Alain Bergounioux, inspecteur général de l'Éducation nationale et promoteur de l'EMC, le prédisait avant même la réforme de 2015, la complexité pédagogique de la matière est à double tranchant : « *Le risque est de reculer face aux exigences de cet enseignement en vidant de sens l'apprentissage à la citoyenneté au profit d'exercices pratiques qui se contentent de diversifier quelque peu les méthodes*

²⁴⁰ Entretien avec Muriel (réalisé en compagnie de Fabien et Zoé), 43 ans, professeure dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁴¹ Entretien avec Edith, 57 ans, professeure dans un établissement privé à Metz, 15 mars 2019.

²⁴² Entretien avec Olivia, 31 ans, professeure dans un collège rural proche de Strasbourg, 2 mars 2019.

d'enseignement »²⁴³. C'est le cas des enseignants « désarmés », privilégiant le côté ludique par rapport au réel contenu de l'EMC. C'est donc davantage une Education civique sous forme ludique qui apparaît, qu'un nouvel Enseignement Moral et civique.

Sur le fond, ces professeurs adoptent donc peu de changements par rapport à l'Education civique, largement repris. Sur la forme, c'est davantage l'aspect « ludique » des supports qui est retenu dans les programmes. La réforme de 2015 a modifié leurs pratiques de manière superficielle, mais pas substantielle. C'est donc une moindre conformité aux programmes qui apparaît en ce sens. Cela peut se comprendre au regard de leurs lacunes en termes de pédagogie et d'expérience sur le terrain.

II) Des lacunes pédagogiques

Les compétences des professeurs sont déterminantes pour la forme du cours et la pratique de la matière. Celles-ci trouvent principalement leur source dans deux éléments : la formation et la pratique au contact des élèves.

A) La formation des enseignants: des bases limitées en termes de pédagogie

La formation enseignante en termes d'EMC et de pédagogie est décrite comme insuffisante par l'ensemble des professeurs interrogés.

1. La formation initiale

Les enseignants de notre analyse ont été formés à des moments différents, dans trois types d'écoles différentes selon la période. Ainsi, les plus âgés ont fréquenté les Centres Pédagogiques Régionaux de formation des professeurs de collèges et lycées. Ces centres disparaissent en 1989, lorsque la loi Jospin d'orientation sur l'éducation les

²⁴³ Bergounioux, Alain. « L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique ». *Après-demain* N ° 5, NF, n° 1 (2008): 6-11.

remplace par des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) dans chaque académie. Plus de la moitié des professeurs interrogés dans notre étude ont bénéficié d'une formation dans ces instituts. Le reste d'entre eux a été formé dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), mises en place en 2013 par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. La formation y est décrite comme plus complète qu'auparavant:

« Aujourd'hui en tout cas, la formation est un petit peu meilleure. Il y a des formations, des accompagnements, des stages... alors qu'il y a une vingtaine d'année, on passait le concours, puis on découvrait l'enseignement, c'était un peu quitte ou double. Je pense qu'on est mieux préparé maintenant »²⁴⁴
(Charles)

Cependant, à l'image des anciens IUFM, les ESPE sont relativement indépendants les uns des autres, et la formation en leur sein diffère énormément, puisque chacune dispose d'un programme propre. Ainsi, certains des professeurs interrogés, comme Vincent, avaient *« des heures de cours pour nous préparer à enseigner l'EMC, au même titre que l'Histoire et la Géo. »²⁴⁵*, d'autres n'ont pas abordé la matière avant d'être face à la classe. Il est donc difficile, aujourd'hui comme auparavant, d'identifier « une » formation pour les futurs enseignants.

2. L'absence de la pédagogie dans la formation initiale

Par ailleurs, les jeunes enseignants issus des ESPE soulignent les lacunes de leur formation de manière récurrente dans leurs témoignages. Selon eux, celle-ci comporte très peu de pédagogie.

« Je trouve que pour la formation, il y a vraiment des choses à revoir. Par exemple, en termes de discipline, c'est complètement pauvre à l'ESPE. On a rien eu dessus, sur la psychologie de l'adolescent, comment on tient une

²⁴⁴ Entretien avec Charles, 43 ans, formateur du pôle civique de l'Académie et professeur dans un collège classé REP à Strasbourg, 1 mars 2019.

²⁴⁵ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

classe... Pourtant, on travaille avec des adolescents, ça me paraît important.
»²⁴⁶ (Vincent)

Par ailleurs, le concours sur lequel les enseignants sont recrutés semble totalement déconnecté de la réalité du travail professoral dans le primaire et le secondaire.

*« le CAPES est tellement scientifique... ça n'a rien à voir avec ce que tu vas faire en classe ! Moi, j'ai travaillé sur des choses que je ne vais jamais refaire en cours, sur l'Union Indienne, en Géographie, par exemple. Et du coup, tu te retrouves des fois avec des gens brillant qui ont le CAPES, mais qui y arrivent pas du tout, face à une classe. Et la formation, justement, t'aide pas forcément sur la pédagogie. En fait, c'est pas dans le concours écrit qu'ils vérifient le niveau pédagogique, c'est seulement une fois qu'on a le concours, avec le stage. »*²⁴⁷

Les enseignants affirment donc manquer d'outils pédagogiques pour le face à face avec la classe, car aucune formation n'est donnée formellement dans ce domaine. Sans une certaine prédisposition pour la pédagogie et la gestion de classe, il semble plus difficile de réussir dans le métier.

3. Une formation insuffisante en EMC, dans les écoles et durant la carrière

C'est particulièrement vrai dans le cadre de l'EMC, dans lequel la pédagogie occupe une place centrale. Or, la matière est souvent peu présente, voire absente dans les formations.

« Il y a pas de formation pour les profs, de manière globale. J'en ai suivi des formations sur l'EMC, spécifiques, l'an dernier, c'était 2-3 par an. Mais le programme est tellement large que ça suffit pas. Je pense que comme tous mes camarades de l'an dernier, on était perdus. Alors l'ESPE nous a donné des « kits » de ce cours, pour vite comprendre ce qu'on attendait de nous. Parce que personne n'avait jamais vraiment fait ça, on savait pas ce qui était

²⁴⁶ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁴⁷ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

attendu. Donc ils nous ont donné un résumé des programmes, mais aussi une pratique, comment mettre ça en place, un espèce de « kit de survie », des billes pour pouvoir faire cours. »²⁴⁸ (Vincent)

« Je me souviens seulement des cours d'une de nos profs qui s'occupait de l'EMC : elle nous a parlé de dilemmes moraux, de choses comme ça, mais bon, il suffit de regarder sur Eduscol, c'est pas très utile. »²⁴⁹ (Gaëlle)

Par ailleurs, en plus d'être peu nombreuses²⁵⁰, les formations complémentaires proposées au cours de la carrière des enseignants sont souvent jugées comme une perte de temps.

« cette journée de formation, c'était en gros nous présenter le BO. Je suis désolé, mais je suis assez grand pour le lire. »²⁵¹ (Fabien)

« Le peu de journées de formation qu'on a, c'est nul, ça ne sert à rien ! C'est une journée où on glousse, on a des intervenants nazes... En même temps, je suis à la recherche de formations, mais à la fin je suis toujours déçue. »²⁵² (Edith)

Qu'elle soit initiale ou au cours de la carrière, la formation en EMC est donc considérée insuffisante et inadaptée.

4. Une inadéquation entre exigences du programme et outils/moyens donnés en formation

Les carences de ces formations, tant du point de vue de la pédagogie que de l'EMC, produisent un décalage entre les exigences du programme et les moyens donnés aux enseignants pour y répondre. Ceux-ci se disent mal préparés et donc démunis lorsqu'il s'agit de mettre en place des méthodes complexes d'enseignement (telles que le débat réglé) qui mobilisent des compétences pédagogiques particulières.

²⁴⁸ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁴⁹ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019.

²⁵⁰ « en EMC, on n'en a pratiquement pas ». Entretien avec Stéphanie, 29 ans, professeure dans un collège REP de la banlieue de Strasbourg, 6 mars 2019.

²⁵¹ Entretien avec Fabien (réalisé en compagnie de Muriel et Zoé), 37 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁵² Entretien avec Héléne, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

Enfin, en ce qui concerne la formation à l'EMC et à la pédagogie qu'elle requiert, les enseignants semblent tous « logés à la même enseigne ». Contrairement au cas d'étude de Delphine Serre²⁵³, il n'existe pas, dans notre cadre d'analyse, de différence profonde entre les générations de professeurs, qui pourrait produire des divergences dans les pratiques. On va voir que c'est davantage la pratique et l'expérience sur le terrain qui participe à la formation des enseignants sur ces questions, et qui détermine leurs pratiques.

B) L'expérience : un élément central pour les pratiques pédagogiques de l'EMC

Comme le souligne François Dubet, « la plupart des enseignants décrivent leurs pratiques non en termes de rôle, mais en termes d'expérience »²⁵⁴. C'est le cas des enseignants interrogés : ils font référence à leur expérience de manière récurrente dans leurs témoignages. C'est d'autant plus vrai qu'ils sont en fin de carrière, comme Béatrice : « globalement, maintenant, j'ai pas trop de surprises parce que je pense que c'est l'expérience. Tu vois, je sais aller à l'essentiel, et puis je sais comment les accrocher, quoi. »²⁵⁵. C'est leur regard sur leur propre trajectoire, leurs échecs et réussites dans la salle de classe... qui leur permettent de tracer les contours des méthodes qui « fonctionnent » ou pas. C'est aussi l'idée qu'une grande expérience permet une meilleure capacité à maîtriser la classe et la discipline en son sein.

Cette notion d'expérience correspond donc ici à un savoir-faire acquis par la pratique, au long du parcours de l'enseignant. Il est étroitement dépendant de la durée de sa carrière, puisqu'on le considère comme accumulé empiriquement au cours du temps. C'est donc au regard du stade de leur carrière que nous allons analyser ce second groupe d'enseignants. Il s'avère que certains d'entre eux se trouvent à des étapes complexes de leur parcours et donc déterminantes pour leurs pratiques. Par ailleurs, le

²⁵³ Dans son analyse, Delphine Serre distingue un facteur générationnel dans l'usage du pouvoir discrétionnaire des assistantes sociales, formées dans des cadres différents. Serre, Delphine. « Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées ». *Déviance et Société* 34, n° 2 (2010): 149-62. <https://doi.org/10.3917/ds.342.0149>.

²⁵⁴ Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris, France: Éd. du Seuil, 1994. P16 -17

²⁵⁵ Entretien avec Béatrice, 50 ans, professeure dans un collège rural proche de Besançon, 3 février 2019.

manque de formation couplé au manque d'investissement dans l'EMC rend sa pratique d'autant plus difficile.

1. Le début de parcours : un stade de « tâtonnements »

Les enseignants en début de carrière tendent à éprouver des difficultés en termes de pédagogie et de gestion de classe. En effet, comme semble l'affirmer Christophe, un certain temps d'adaptation et de pratique est nécessaire avant de pouvoir en maîtriser les codes et méthodes : « *Je pense que les premières années, j'ai pas mal zoné.* »²⁵⁶.

Contrairement aux professeurs ayant davantage d'expérience, ils semblent encore « tâtonner » pour trouver les méthodes les plus efficaces. C'est particulièrement le cas de Vincent, enseignant depuis deux ans : « *je connais pas encore assez bien le système, j'essaie de m'y intéresser, mais ... je connais pas trop encore ma manière de fonctionner avec les élèves, je la teste encore.* »²⁵⁷.

Les jeunes enseignants semblent d'ailleurs encore très marqués par leur formation, à laquelle ils font systématiquement référence dans leurs témoignages : « *C'est comme ça qu'on nous a dit de réfléchir* »²⁵⁸, « *j'ai appris ça à l'ESPE* »²⁵⁹... Mais comme nous l'avons vu dans la partie précédente, cette formation est insuffisante dans le domaine de la pédagogie.

« Normalement, on a été préparés, et puis c'est plutôt frais dans ma tête, toutes les périodes, avec le concours qui est quand même récent pour moi. En revanche, j'ai des soucis niveau pédagogie. Quelles tactiques adopter, comment apporter des choses à mes élèves... ça, souvent, ça pose plus de problèmes.[...] Surtout que j'avais pas d'expérience au collège. Là, j'ai 6 classes, de 6^{ème}, 5^{ème}, et 3^{ème}. Et c'est extrêmement différent, la manière de faire cours aux 6^{ème} et 3^{ème}. En 3^{ème}, c'est bien, je retrouve un peu la manière de faire du lycée, c'est pas très différent des jeunes 2^{nde}. Mais en 6^{ème} 5^{ème},

²⁵⁶ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

²⁵⁷ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁵⁸ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁵⁹ Entretien avec Jules, 25 ans, professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse, 14 mars 2019.

c'est compliqué. Par exemple, en EMC, j'ai du mal à mettre en place des choses intéressantes pour eux. »

Ces difficultés sont donc particulièrement présentes lorsque les jeunes enseignants manquent d'expérience, puisqu'ils ont peu été formés en termes de pédagogie. Selon certains, ce manque se fait particulièrement sentir s'il n'est pas compensé par une certaine prédisposition dans ce domaine, comme l'affirme Gaëlle : *« Vraiment, c'est de plus en plus un métier où si tu as la vocation, tu t'en sors, et sinon, tant pis pour toi parce qu'on t'a pas donné les clés pour réussir, quoi. »*²⁶⁰. Ainsi, les carences de formation « condamnent » en quelque sorte l'enseignant qui ne dispose pas de facilités en pédagogie, et rendent la confrontation avec la classe plus difficile.

2. L'expérience comme facteur d'inertie

Cependant, l'expérience a un double tranchant : elle peut s'avérer être un facteur d'inertie. En effet, tout au long de sa carrière, l'enseignant établit des modes d'action routiniers au sein de la classe. Or, il peut être difficile de sortir de cette routine lorsque les exigences de l'institution évoluent. C'est le cas lors des réformes scolaires en général, et de la réforme du collège de 2015²⁶¹ tout particulièrement, qui exigent une transformation en profondeur des manières de faire cours et le rapport au métier.

*« Ce qui est en train de changer, c'est aussi le recours aux nouvelles technologies : c'est plus le cours où le prof reste assis derrière son bureau. De plus en plus de pratiques, on nous incite à faire des travaux de groupe, de la classe inversée : c'est une approche complètement différente du métier d'enseignant, on est plus dans du frontal, mais à côté de l'élève, à l'accompagner dans l'acquisition du savoir. »*²⁶² (Hélène)

En effet, ces réformes cherchent à développer le travail en équipe, la transversalité, l'évaluation par compétences, la mise en action des élèves... des notions particulièrement présentes dans l'enseignement de l'EMC. C'est donc toute une

²⁶⁰ Entretien avec Gaëlle, 25 ans, professeure dans un établissement classé REP+ à Epinay sur Seine, 29 mars 2019

²⁶¹ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013).

²⁶² Entretien avec Hélène, 47 ans, professeure dans un établissement privé proche de Nantes, 21 mars 2019.

pédagogie, un mode d'enseignement qui est remis en question par l'évolution de l'institution scolaire.

Certains professeurs éprouvent des difficultés particulières à s'accommoder de ces changements, et à s'approprier les nouvelles méthodes: c'est le cas d'Edith, qui a plus de trente années d'expérience.

« Aujourd'hui, on nous dit « il faut évoluer, prendre de nouvelles méthodes ». C'est normal, on peut pas faire la même chose qu'il y a 25 ans. Mais moi, j'ai encore du mal. J'y viens, mais c'est pas naturel, pour moi. J'ai toujours fait comme ça. Et là, du jour au lendemain, ils nous demandent de changer. C'est pas facile. Déjà, je fais des Powerpoints, ça paraît facile mais moi je suis pas née avec l'ordinateur. Ça me demande un temps fou, mais j'essaie de le faire pour mes élèves, pour être au goût du jour. J'ai pas envie d'être à la ramasse. Donc je me remets beaucoup en cause, en ce moment. » (Edith)

La réadaptation des pratiques aux exigences des réformes semble dépendre des capacités d'adaptation des enseignants. Or, cette réadaptation est particulièrement nécessaire dans le cadre de l'EMC, qui exige une méthode spécifiquement pédagogique.

3. Un manque de travail pour les cours d'EMC

C'est ici que la question du statut donné à l'EMC a son importance. En effet, les enseignants de ce groupe appartiennent tous ici à la tendance générale qu'on a distinguée dans la première partie de l'analyse: ils consacrent peu de temps et de travail à cette matière. Or, la pédagogie exigée par les programmes demande un travail conséquent en amont du cours. Vincent constate en ce sens : *« En soi, les débats, ça peut fonctionner, mais ça demande beaucoup de préparation. Mais j'ai pas le temps, et cette charge de travail, je peux pas la prendre encore. »*²⁶³. Ainsi, le manque d'investissement dans la préparation des cours d'EMC ne permet pas de compenser les difficultés liées aux carences de la formation.

²⁶³ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

Ces enseignants sont donc « désarmés » à deux égards. A la fois au sens de leur perplexité face aux programmes, et au sens des carences dans leur formation et dans leur expérience sur le terrain. C'est donc bel et bien un manque de clés pour construire un cours d'EMC conforme aux exigences du programme qui se fait sentir chez les enseignants de ce groupe. Ils produisent finalement un cours ludique et léger, sans aller aussi loin dans la profondeur que les enseignants du premier groupe, en restant à sa surface. On peut donc conclure à une moindre correspondance à la règle, par rapport aux enseignants « pédagogues ».

Chapitre 3 : La pratique à moindre coût des démotivés de la profession

Un dernier type de pratique de l'EMC se distingue dans notre analyse. Elle concerne une portion très réduite de l'échantillon d'enseignants interrogés, à savoir trois enseignants : Vincent, Christophe, et Clément. Nous allons donc utiliser une focale plus individuelle, et nous intéresser à certains aspects de leur carrière qui rentrent en résonance avec leurs pratiques de l'EMC.

Ce groupe d'enseignant s'inscrit dans la tendance générale à accorder à l'EMC un statut secondaire, observée dans la première partie. Cependant, contrairement « pédagogues » et aux « désarmés », ils émettent en plus un jugement très négatif sur la matière, qui se traduit en une pratique réduite au moindre effort. Celle-ci peut s'interpréter au regard de leur carrière, au sens de la succession de positions qu'ils occupent et leur point de vue sur celles-ci²⁶⁴. C'est davantage leur jugement sur la matière et sur leur carrière que leurs capacités pédagogiques qui va déterminer leur pratique.

²⁶⁴ Notion notamment développée par Everett Hughes dans ses recherches sociologiques menées sur les professions. Hughes, Everett. *Men and their work*. Glencoe, Ill., Etats-Unis d'Amérique: Free Press, 1958.

I) Le dégoût de la matière

Les enseignants de ce groupe émettent un jugement péjoratif sur les programmes d'EMC. Ce dégoût pour la matière les conduit à adopter des pratiques au moindre effort, dérogeant de fait aux exigences des programmes.

A) Une critique virulente des programmes de l'EMC

Les critiques des programmes d'EMC émises par ces enseignants portent sur deux aspects différents : celui de l'orientation politique des programmes, et celui de leur vacuité.

1. Une « propagande républicaine »

La première critique du programme d'EMC est émise par Clément, professeur dans le privé à Strasbourg. Elle est particulièrement virulente et péjorative :

« C'est une horreur. C'est de la propagande républicaine. Ça pique les yeux, ces programmes. On a l'impression d'être dans un Etat totalitaire. En Education civique, ça l'était déjà, mais au moins, on avait l'esprit critique qui était là. Là, en gros, M. Blanquer nous dit « esprit critique », mais il est pas là, on l'a perdu en route. Par exemple, en 3^{ème}, on doit traiter les institutions françaises. Je suis sensé leur dire « La France est à l'écoute de ses citoyens »... vous vous rappelez du dernier référendum ? Non, vous étiez pas nés ! Alors je leur dis « je dois vous dire ça, mais je suis pas d'accord », parce qu'avec ce qu'il se passe en ce moment, le fait qu'on nous sucre des libertés pour des raisons de sécurité... Et ça, c'est un seul chapitre ! Non, je trouve que oui, l'Education civique servait à développer un esprit critique, mais l'EMC ne sert qu'à endormir les cerveaux. Et je trouve ça très triste. Et la façon dont on nous dit de le faire... on nous dit « privilégiez les débats ! ». Mais quand il y a un seul avis dans un débat, c'est pas un débat ! Voilà, l'EMC... »²⁶⁵

²⁶⁵ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

C'est donc un discours particulièrement négatif sur la matière dans son contenu, jugé orienté et partial. Ce discours rejoint la critique de la notion de morale présente dans les programmes comme empêchant la discussion et la formation de l'esprit critique des élèves, alors formatés dans un catéchisme républicain. Il s'articule par ailleurs avec des convictions d'ordre politique quant à un autoritarisme étatique, et s'inscrit dans une critique plus large de l'institution scolaire:

« Je trouve ça important de critiquer le régime en place, même si Blanquer aime pas du tout. Clairement, si l'inspecteur est au courant de ce que je dis là... et pourtant, il y a rien de grave, on a le droit de critiquer ! Mais non, pas les profs ! Mais rien à foutre, je préfère garder mon intégrité que répéter ce qu'on me dit comme un toutou. »²⁶⁶ (Clément)

2. Un « blabla »

La seconde critique est davantage axée sur l'absence de consistance de la matière, sur l'aspect bateau et « à la mode » de ses thèmes.

« C'est très simple, il n'y a rien besoin d'apprendre en EMC. Pour dire les choses crûment, c'est un peu du blabla, quoi. Ça leur plaît bien, de bavarder. C'est un peu des thèmes à la mode... le racisme, c'est un thème à la mode, tout le monde a envie de dire quelque chose ! Mais dans le fond, il y a pas grand-chose. »²⁶⁷.

Cette critique est reprise par Vincent, selon qui l'EMC d'autant plus inintéressante au collège qu'elle est peu adaptée à la maturité des élèves : *« Avec les 6ème 5ème, j'ai du mal à lier l'EMC avec l'actualité, parce qu'ils sont complètement déconnectés, pas intéressés par le monde qui les entoure. On peut pas vraiment avoir des réflexions profondes, quoi. »²⁶⁸.*

²⁶⁶ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

²⁶⁷ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

²⁶⁸ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

Jugé néfaste ou inutile, l'EMC est décriée par ce groupe d'enseignants. Ces critiques marquent leur aversion plus ou moins profonde pour la matière, transparaissant tout au long de leurs témoignages. Le jugement négatif sur le fond du programme va donc infuser leur rapport à la matière. A tel point qu'ils vont adopter une résistance aux méthodes d'enseignement prescrites.

B) Un EMC réduit au cours magistral par économie de moyens

La forme du cours d'EMC donné par ces enseignants « réfractaires » se montre très classique, tendant vers le cours magistral. Cette pratique correspond ici à une économie de temps, de travail et d'énergie.

1. Le manque de conformité des méthodes aux exigences du programme

Les méthodes utilisées par ces professeurs semblent très classiques. De même, les supports utilisés sont peu diversifiés et peu originaux, contrairement à ceux utilisés par les deux autres groupes d'enseignants:

« En général, j'essaie de trouver un document vidéo, qui va me servir à un moment ou à un autre, pour travailler dessus, quoi. Sinon, je prends des documents écrits, sur lesquels on fait des exercices, puis voilà, ça démarre. »²⁶⁹ (Vincent)

« Ca dépend vraiment des chapitres. En 3^{ème}, le chapitre sur les symboles de la République... on fait une liste, quoi. C'est pas très intéressant. Quand j'ai la flemme, c'est étude de document, trace écrite, et on passe à autre chose. Si le sujet m'inspire, on discute, ou alors j'utilise un film. »²⁷⁰ (Clément)

« Ca dépend quel cours, de la pédagogie que j'aurai décidé de mettre en place. Mais on va dire que la plupart du temps, ça sera une étude de docs dans le manuel. Et puis c'est beaucoup de cours magistraux. Le débat est

²⁶⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁷⁰ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

surtout favorisé au lycée, c'est marqué dans les programmes, même, il faut faire quasi que ça. Au collège, beaucoup moins, c'est marqué dans les textes. Donc c'est pas mal de cours magistraux. »²⁷¹ (Christophe)

Ainsi, leur pratique de l'EMC semble ne pas intégrer de pédagogie de projet, de sorties, ou de pratique en dehors de la salle de classe. Ils n'utilisent pas l'interdisciplinarité prescrite par les programmes, mais semblent plutôt pratiquer l'EMC uniquement dans le cadre des cours. Or, ces éléments représentent des directions explicitement précisées dans les programmes. Tant sur le fond que sur la forme, leur pratique très classique et magistrale correspond fortement à l'enseignement de l'ancienne Education civique. Chez Clément, cette pratique s'accompagne d'une critique explicite des programmes devant les élèves²⁷², comme moyen de faire cours sans renier ses convictions personnelles. C'est donc un détournement des règles actuelles qu'adoptent ce groupe de professeurs, en résistance avec la réforme.

2. Des pratiques moins coûteuses en temps et en énergie

Cette pratique magistrale de l'EMC correspond à une économie de travail, de temps et d'énergie. En effet, éviter les projets interdisciplinaires, les sorties, la recherche de supports originaux et de méthodes pédagogiques innovantes revient à adopter une attitude la moins coûteuse possible en termes d'investissement.

C'est en ce sens que ce groupe de professeurs se rapproche de la catégorie des agents « *pragmatiques* » que Spire désigne dans son enquête aux guichets de l'immigration ²⁷³. Cependant, ici, les pratiques adoptées par les professeurs ne produisent pas une conformité aux instructions, au contraire. On peut alors dresser un parallèle avec la catégorie des agents « en situation de survie » (« *the survivalists* »)

²⁷¹ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

²⁷² « *Je critique mon propre cours. Et je dis à mes élèves de faire de même. C'est ma manière d'enseigner l'esprit critique.* » Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

²⁷³ Spire décrit trois sous-groupes d'agents de préfecture, selon leurs pratiques au guichet et leurs trajectoires : les entrepreneurs de morale, les pragmatiques et les réfractaires. Spire, Alexis. « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 169, no. 4, 2007, pp. 4-21.

dans la typologie de Celeste Watkins-Hayes²⁷⁴ sur les agents de l'Etat Providence américaine. Comme Spire le décrit dans l'article *Grand angle. Du nouveau chez les bureaucrates* : « ce sont ceux qui s'investissent le moins possible et qui se caractérisent par leur apathie, aussi bien à l'égard des attentes des usagers que vis-à-vis des injonctions de la hiérarchie. Leur seul souci est de tenir ainsi jusqu'à la fin de la journée, voire jusqu'à la retraite »²⁷⁵. Nous allons ainsi voir dans la section suivante que cet investissement réduit est le produit d'une absence de motivation et d'appétence réelle pour l'enseignement.

Finalement, ces pratiques au moindre coût produisent un cours d'EMC « comme les autres », à l'opposé de l'esprit des programmes. Elles sont à relier à la carrière

II) Une carrière marquée par l'absence de motivation

La carrière de ces enseignants est marquée par une absence de réelle motivation à l'enseignement, ce qui participe à expliquer leur résistance à la pratique préconisée de l'EMC.

A) Un engagement par défaut : l'absence de vocation

Les enseignants de ce troisième groupe semblent s'être engagés dans l'enseignement par défaut, et sans réelle motivation.

*« Au départ, pas du tout. Je ne voulais pas faire ça... (marque une pause en faisant la moue) Il faut trouver un emploi, quoi. Voilà. J'ai rencontré un de mes vieux profs à Paris qui m'a dit, « pourquoi tu fais pas prof ? », j'ai dit « j'ai pas la vocation ». Il m'a dit « personne n'a la vocation ».*²⁷⁶
(Christophe)

²⁷⁴ Watkins-Hayes, Celeste. *The New Welfare Bureaucrats: Entanglements of Race, Class, and Policy Reform* Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2009.

²⁷⁵ Spire, Alexis. « Grand angle. Du nouveau chez les bureaucrates », *Gouvernement et action publique*, vol. 2, no. 2, 2012, pp. 167-174.

²⁷⁶ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

« J'ai fait une Licence et un Master d'Histoire. Mais mon directeur de recherche est parti avec mes recherches, et il a publié un livre avec tout mon travail, qu'il avait volé [...] Donc j'ai pas pu valider mon Master 2. Et donc je suis demandé qu'est ce que je pouvais faire de ma vie, et j'ai enchaîné sur un Master enseignement. [...] J'ai jamais su quoi faire de ma vie. Et j'aimais l'Histoire, et ma mère m'a dit « oh, tu ferais un bon prof! », « bon, bah ok ». »²⁷⁷ (Clément)

« je voulais préparer des concours de journalisme, mais il fallait les préparer... alors je me suis inscrit en Master de recherche, c'était mon autre idée, pour continuer l'Histoire. La 2^{ème} année, j'ai décidé de continuer mon Master sans trop me poser de questions. »²⁷⁸ (Vincent)

C'est donc au terme de leurs études d'Histoire qu'ils se sont dirigés vers l'enseignement, faute de mieux et sans appétence réelle pour ce domaine. C'est davantage la nécessité de gagner sa vie qui les pousse à entrer dans la profession. Si l'absence de vocation peut être compensée et dépassée au cours de la carrière, dans le cas des professeurs de ce groupe, elle continue d'infuser leur rapport au métier d'enseignant. Chacun se trouve en effet à un stade de démotivation quant à leur tâche professorale.

B) Un stade de parcours démotivant

Ces trois professeurs se situent à des étapes de leur parcours qu'ils subissent davantage que choisissent. L'absence de motivation réelle à leur tâche constitue alors un élément d'explication à leur moindre investissement dans le métier.

²⁷⁷ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

²⁷⁸ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

1. La retraite attendue

Christophe, en fin de carrière, ne cache pas sa hâte de quitter son poste pour partir à la retraite : « *je prends ma retraite dans 5 ans. Vivement !* »²⁷⁹. Une certaine lassitude du métier transparait dans ses propos. Il semble avoir un regard désenchanté sur la profession, comme en témoigne notre échange à la fin de l'entretien :

« *Christophe : Vous voulez faire quoi, après Sciences Po ?*

Moi : Je pense faire un Master dans la culture, mais c'est vrai que l'éducation m'intéresse aussi...

Christophe : Prof ? (rires) Non... quand même pas ! »²⁸⁰

C'est donc une réelle démotivation au travail que Christophe semble ressentir, ce qui peut constituer un élément d'explication de son moindre investissement au quotidien.

2. L'enseignement privé : un cadre défavorable

Clément est professeur dans l'enseignement privé, et en condamne vigoureusement le fonctionnement.

« *C'est toujours la faute du prof, dans le privé. Très souvent, la direction soutient pas du tout ses employés. Parce qu'on est dans le privé, et du coup, les parents, c'est les clients. Donc il y a une relation de clientélisme qui est terrible.* »²⁸¹

Sa pratique est pensée en anticipation des conflits avec les parents :

« *Au début, je me disais « je vais essayer de bien faire mon boulot ». Mais les parents pensent qu'ils payent les profs. Ils payent l'établissement, mais mon bulletin de salaire, c'est pas les parents, c'est l'Etat ! S'ils devaient payer aussi les profs, l'enseignement privé serait énormément plus cher. Et du coup, comme ils ont l'impression de nous payer, ils se permettent d'exiger des choses de nous. Alors déjà, je donne plus de devoirs maison, parce que c'est*

²⁷⁹ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

²⁸⁰ Entretien avec Christophe, 58 ans, professeur dans un collège à Strasbourg, 17 février 2019.

²⁸¹ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

les parents qui les font à leur place. Je leur donne plus de punition, je donne rien... parce qu'après ça va me retomber dessus, c'est ultra-chiant : « oh là là, vous avez donné ce travail à faire à la maison, pourquoi, moi j'aurais pas fait comme ça ». Enfin, j'ai un Bac+5 là dedans ! Je viens pas vous dire comment faire votre métier ! Tout le temps, tout le temps. [...] A cause des parents, je partirai si j'en ai l'occasion. C'est vraiment les parents qui pourrissent mon métier. »²⁸² (Clément)

Ce dégoût de l'institution privée et son fonctionnement, impacte donc fortement ses pratiques et sa relation à la profession, qu'il envisage quitter s'il en voit la possibilité.

Il subit d'ailleurs cette situation davantage qu'il ne la choisit : en effet, il cherche à éviter le système des mutations en jeu dans l'enseignement public : *« j'ai pas envie d'être envoyé sur Paris. C'est hors de question que j'aille ailleurs, j'ai ma famille, un bébé, on a construit notre maison... J'aime pas être dans le privé, c'est juste pour rester en Alsace que j'ai fait ça. »²⁸³*. Rester dans l'enseignement privé est donc à la fois une contrainte forte à ses yeux, et un moyen de concilier sa profession et sa vie de famille. C'est pour lui une situation sans issue, qui constitue une expérience très négative de l'enseignement, et une démotivation forte.

3. Une étape provisoire du parcours

Vincent semble à une étape spécifique de son parcours, dans lequel l'enseignement en collège n'est que temporaire.

« Je voulais faire une thèse, mais mon Master s'est pas très bien passé... j'étais sans sujet et du coup, j'ai pas voulu continuer cette thèse. J'étais en difficulté financière, j'ai dû faire des prêts, travailler pendant mes études. Cette année, je pense un peu plus sérieusement à reprendre ma thèse, mais

²⁸² Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

²⁸³ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

pour l'instant, disons que je renfloue un peu les caisses, en bossant au collègue. »²⁸⁴

C'est donc davantage une considération pécuniaire qu'une réelle motivation qui le pousse à enseigner au collègue.

Par ailleurs, Vincent est en début de carrière, et il ne dispose pas d'assez de points²⁸⁵ pour obtenir un poste en lycée, bien qu'il ait obtenu l'Agrégation l'année précédente. Il subit alors en quelque sorte le système de mutation en se retrouvant « coincé » en collègue.

« Honnêtement, l'Agrégation, c'est un sésame pour le lycée, et je préfère être en lycée qu'en collègue. J'ai plus de facilités relationnelles, j'arrivais mieux à me projeter dans ce que peuvent comprendre des lycéens que des collégiens. Par exemple, l'EMC, l'année dernière, j'ai pris beaucoup de plaisir à en faire en lycée, en stage. On pouvait parler de plein de choses. [...] En collègue, tu te retrouve vite coincé dans « sortez le stylo bleu, le stylo rouge », « oui, à la fin de la page, il faut tourner la page »... des fois c'est un peu pesant. »²⁸⁶

Ce désajustement entre ses préférences de mutation et sa situation réelle produit de la frustration qui se mue en démotivation au travail.

Enfin, Vincent occupe un poste de titulaire sur zone de remplacement (TZR)²⁸⁷, c'est-à-dire de remplaçant. Or, comme le souligne Clément, « *« quand on est remplaçant, comme dit, on est le bouche trou, la petite merde du rectorat. »²⁸⁸*. Si Vincent se montre moins virulent que son homologue, il laisse cependant paraître un certain découragement quant à sa situation : « *Ça rend pas les choses faciles pour nous, parce qu'on doit préparer les cours en peu de temps pour n'importe quel niveau.*

²⁸⁴ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collègue de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁸⁵ Ce système de mutations consiste en un « processus qui confronte, chaque année, l'ensemble des demandes de mutation formulées par les enseignants [...] du second degré aux capacités d'accueil de chaque académie. ».

« Mutation des personnels du second degré (SIAM phase interacadémique) ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2019. <https://www.education.gouv.fr/pid62/mutation-des-personnels-enseignants-du-second-degre-siam-phase-interacademique.html>

²⁸⁶ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collègue de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁸⁷ « Les enseignants remplaçants du second degré public ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019. <https://www.education.gouv.fr/cid66690/les-enseignants-remplacants-du-second-degre-public.html>.

²⁸⁸ Entretien avec Clément, 30 ans, professeur dans un établissement privé à Strasbourg, youtubeur en vulgarisation historique, 21 mars 2019.

Franchement, c'est dur. »²⁸⁹. Il apparaît que ce statut de remplaçant est pénalisant à plusieurs égards : « *beaucoup de choses se décident au début de l'année, et si t'as pas pris le train en route, c'est fini [...] tu es partout et nulle part, tu t'intègres pas parce que tu es là pas pour longtemps.* »²⁹⁰. Cette situation ne pousse pas à un investissement conséquent, la situation étant vue comme provisoire.

Ces situations individuelles représentent toutes, pour des raisons différentes, une absence de motivation à la tâche. Elles constituent, s'ajoutant à l'absence de vocation, un rapport distant de ces professeurs au métier. Celui-ci va alors se manifester par des résistances à l'enseignement de l'EMC, qu'ils désapprouvent et détournent pour l'adapter à leur moindre effort.

²⁸⁹ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

²⁹⁰ Entretien avec Vincent, 25 ans, professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg, 13 mars 2019.

Conclusion :

L'Enseignement moral et civique est décidément loin d'être une matière « comme les autres ». Au regard de son curriculum d'abord, qui prescrit la pratique interdisciplinaire, transversale, dynamique et réflexive d'un contenu peu défini et tenant davantage du « savoir-être » que des connaissances formelles. Au regard ensuite, et surtout, de ce qu'en font ses enseignants.

Délaissée, déconsidérée, sous-pratiquée, mais aussi applaudie, appréciée et surinvestie ; cette matière recouvre de multiples pratiques et dispose d'un statut complexe à bien des égards. Elle se distingue par la diversité de ses formes et de son contenu, et par la variabilité de la place lui étant accordée parmi les autres enseignements. C'est justement la pluralité et la complexité des visages que les enseignants donnent à l'EMC qui en font une matière particulièrement indéterminée. C'est donc moins un Enseignement moral et civique, que des enseignements moraux et civiques, influencés par tout un ensemble de facteurs contextuels et individuels ; qui sont donnés, au quotidien, aux élèves.

La complexité de cette analyse tient en partie à cette diversité des pratiques. En effet, avec 14 entretiens pour 16 profils d'enseignants utilisés, mon analyse tient évidemment du qualitatif. Cependant, il m'a été particulièrement difficile d'en tirer des tendances générales qui ne me paraissaient pas trop grossières et aveugles quant à la complexité des pratiques. Articuler une grosse et une petite focale à la fois s'est donc avéré complexe, et j'espère avoir rendu compte de ces tendances tout en laissant voir les nuances et la multiplicité des pratiques de l'EMC.

Par ailleurs, il m'a semblé particulièrement difficile de m'éloigner de mon propre jugement et d'éviter d'imposer ma propre problématique dans cette analyse. En effet, ma propre expérience de la matière et du système éducatif constitue un biais potentiel. Avoir occupé la place de l'élève en cours d'Education civique il y a quelques temps donne l'illusion de savoir ce qui constitue un « bon » ou un « mauvais » cours. En outre, mon propre regard et ma propre lecture des programmes constitue un biais, car leur « flou » laisse un espace pour une interprétation personnelle, relativement aveugle quant aux réalités de la salle de classe et à ce qui s'avère réalisable ou pas. J'ai donc conscience qu'un jugement de valeur sur la matière, mais aussi la manière dont elle est

appliquée peut transparaître au cours de mon analyse. J'espère cependant l'avoir réduit tant que possible pour adopter un point de vue relativement objectif.

« *Quand les programmes laissent dans l'incertitude, l'insuffisance de prescription est toujours compensée par la liberté qu'elle permet* »²⁹¹, affirme la sociologue Anne Barrère. En effet, le faible cadre que constituent les programmes d'EMC laisse une grande marge d'interprétation aux enseignants, qui utilisent leur pouvoir discrétionnaire, à savoir leur liberté pédagogique, pour adapter ces instructions à leur réalité.

Non seulement ils se saisissent de leur liberté pédagogique, mais ils émettent aussi des résistances à la règle, allant parfois jusqu'à la détourner de ses objectifs initiaux. Peu incités à suivre les programmes à la lettre par le système de contrainte leur étant imposé, ils se justifient alors par leur propre expérience sur le terrain, leur connaissance de ce qui « marche » ou ne « marche pas » face aux élèves, de ce qui est réalisable dans leur contexte d'enseignement ou ne l'est pas. La question de la conformité aux programmes est donc secondaire à leurs yeux, passant derrière les considérations pratiques d'enseignement.

Leurs compétences pédagogiques semblent alors déterminantes, rendant possible telle ou telle méthode au regard des conditions d'enseignement. Ainsi, la plus grande conformité aux programmes d'EMC est celle d'une pratique peu scolaire : un idéal de pédagogie, de transversalité, de réflexivité, d'originalité et de cohérence entre la forme et le fond de l'enseignement. Elle demande une certaine expertise pédagogique, et un investissement conséquent, que beaucoup de professeurs ne semblent pas en mesure de donner.

Le rôle des enseignants dans la formation des individus apparaît en ce sens d'autant plus déterminant qu'ils sont en mesure d'en définir les contours. Cela pose inévitablement la question de la place de l'école vis-à-vis de la famille dans l'éducation des enfants : un éternel débat dans lequel l'EMC prend aujourd'hui une place centrale.

²⁹¹ Barrère, Anne. *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Le sens social*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015. <http://books.openedition.org/pur/24334>.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles universitaires:

Albanel, Xavier. « Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 49, n° 1 (2012): 107-21.

Barrère, Anne. *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Le sens social*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015.

Barrère Anne, Saujat Frédéric & Lantheaume Françoise (2008). *Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes*. Recherche et formation, n° 57, p. 89-101.

Bergounioux, Alain. « L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique ». *Après-demain* N ° 5, NF, n° 1 (2008): 6-11.

Blanchard, Marianne, et Joanie Cayouette-Remblière. *Sociologie de l'école*. Paris: La Découverte, 2016.

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, France: Les Éditions de Minuit, 1964.

Buisson, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 1, Paris, Hachette, 1887.

Déloye, Yves. *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy, controverses*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

Dubois, Vincent. *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris, France: Economica, 1999.

Durkheim, Émile, et Maurice Halbwachs. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France: Presses universitaires de France, 1990, 1990.

Failly, Anaïs. « L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi », Mémoire de Master 2 MEEF, sous la direction de Manuel

Tonolo, Université Grenoble Alpes, 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202/document>.

Frederickson, H. George. *The Spirit of Public Administration*. San Francisco: John Wiley & Sons, 1996.

Goffman, Erving. *Les rites d'interaction. Le sens commun*. Paris: Ed. de Minuit, 1998.

Goffman, Erving, et Robert Castel. *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Les Ed. de Minuit, 2013.

Halbwachs, Maurice. *Morphologie sociale*. Paris, Armand Colin, 1938.

Hayat, Pierre. « Laïcité, fait religieux et société. Retour à Durkheim ? » *Archives de sciences sociales des religions*, n° 137 (1 avril 2007): 9-20. <https://doi.org/10.4000/assr.4139>.

Hughes, Everett. *Men and their work*. Glencoe, Ill., Etats-Unis d'Amérique: Free Press, 1958.

Lascombes, Pierre, et Patrick Le Galès. *Sociologie de l'action publique: Domaines et approches*. 2e édition. Paris: Armand Colin, 2012.

Lascombes, Pierre. « Normes juridiques et mise en oeuvre des politiques publiques », *L'Année sociologique*, 1990.

Le Boterf, Guy. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994.

Lipsky, Michael. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980

Marcel, Jean-François, et Audrey Garcia. « Chapitre 1. Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels », Lise Corriveau éd., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 13-29.

Spire, Alexis. « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 169, no. 4, 2007, pp. 4-21.

Spire, Alexis. « Grand angle ». *Gouvernement et action publique* n° 2, n° 2 (20 juin 2012): 167-74.

Steven Maynard-Moody, et Michael C. Musheno. *Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service*. Ann Arbor, Etats-Unis d'Amérique: University of Michigan Press, 2003.

Tardif, Maurice, et Claude Lessard. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles; Montréal: De Boeck ; Presses de l'Université Laval, 1999.

Van Campenhout, Luc, et Raymond. *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Dunod, 2011

Van Zanten, Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

Textes de loi :

« Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 : Programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015.
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

« Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 : Ajustement au programme d'enseignement moral et civique ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

Code de l'éducation - Article L912-1-1, L912-1-1 Code de l'éducation § (s. d.).

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013). Section 4, article 41.

« N° 1481 - Projet de loi pour une école de la confiance » 5 décembre 2018.
<http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481.asp>.

Site internet du Ministère de l'Éducation nationale (Eduscol) :

« Les horaires par cycle au collège ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html>.

« Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html>.

« Rendez-vous de carrière : mode d'emploi ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019. <https://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html>.

« Un référentiel pour l'éducation prioritaire », Ministère de l'Éducation nationale, 2014.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018. « L'éducation nationale en chiffres 2018 ». <https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>.

« Au BO du 5 septembre 2013 : cycles d'enseignement à l'école et au collège et conseil école-collège ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013. <https://www.education.gouv.fr/cid73620/au-bo-du-5-septembre-2013-cycles-d-enseignement-a-l-ecole-et-au-college-et-conseil-ecole-college.html>.

« Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015. <https://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>.

« Les métiers de l'éducation nationale », Ministère de l'Éducation nationale, 2018. <http://www.education.gouv.fr/cid1133/personnels-de-direction.html>

Littérature grise :

Thierry Pétrault. « Temps de travail des enseignants, du prévisible à l'imprévisible ». *L'US Mag* n° 779 du 29 juin 2018 - SNES. <https://www.snes.edu/L-US-Mag-no-779-du-29-juin-2018.html>.

« Les modalités d'inspection pour 2016-2017 ». SNUipp, 2016. <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/les-modalites-d-inspection-pour>.

Le Journal du Dimanche « Peillon : “Je veux qu'on enseigne la morale laïque” ». [lejdd.fr. https://www.lejdd.fr/Societe/Education/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018-3210299](https://www.lejdd.fr/Societe/Education/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018-3210299).

Galichet, François. « L'éducation civique en France », Colloque international salésien de Lyon, 20 août 2005.

« “Charlie Hebdo” : 200 incidents dans les écoles ». Le Nouvel Obs, 2015. <https://www.nouvelobs.com/charlie-hebdo/20150114.OBS9946/charlie-hebdo-200-incident-dans-les-ecoles.html>.

« L'instruction civique fête ses 130 ans ». *Libération.fr*, 4 septembre 2012. https://www.liberation.fr/societe/2012/09/04/l-instruction-civique-fete-ses-130-ans_843972.

« Français, mathématiques, EMC : des programmes plus clairs et plus précis du CP à la 3e à la rentrée 2018 ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid132853/francais-mathematiques-emc-des-programmes-plus-clairs-du-cp-a-la-3e.html>.

« Défendue par Jean-Michel Blanquer, « L'école de la confiance » est un terrain d'affrontements », *Le Monde*, 1 mars 2019. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/03/01/defendue-par-jean-michel-blanquer-l-ecole-de-la-confiance-est-un-terrain-d-affrontements_5429733_3232.html.

Entretiens avec des professeurs d'Histoire-Géographie :

Pour répondre aux demandes d'anonymisation de ces enseignants, leurs noms ainsi que les noms de leurs établissements ont été modifiés.

Entretien avec Martin

Professeur dans un collège classé REP à Strasbourg.

Réalisé le 11 janvier 2019 au Coffee Stub à Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 1h05 min.

Présentation de l'enquêté : 44 ans, professeur depuis 22 ans. Formateur du pôle civique de l'académie sur les questions de laïcité. Enseigne depuis 10 ans dans son établissement actuel, classé REP.

Entretien avec Béatrice

Professeure dans un collège rural proche de Besançon.

Réalisé le 3 février 2019 au café Granvelle à Besançon

Durée de l'enregistrement : 1h40 min.

Présentation de l'enquêtée : 50 ans, professeure depuis 27 ans. Enseigne depuis 21 ans dans son établissement actuel, situé dans une zone rurale.

Entretien avec Christophe

Professeur dans un collège au centre-ville de Strasbourg.

Réalisé le 17 février 2019 au Brasseur à Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 50 min.

Présentation de l'enquêté : 58 ans, professeur depuis 35 ans. Enseigne depuis 4 ans dans son établissement actuel, situé en ville.

Entretien avec Charles

Professeur dans un collège classé REP à Strasbourg.

Réalisé le 1^{er} mars 2019 dans la salle des professeurs de son établissement.

Durée de l'enregistrement : 1h10 min.

Présentation de l'enquêté : 43 ans, professeur depuis 20 ans. Formateur du pôle civique de l'académie sur les questions de laïcité. Enseigne depuis 13 ans dans son établissement actuel, classé REP.

Entretien avec Stéphanie

Professeure dans un collège classé REP de la banlieue de Strasbourg.

Réalisé le 6 mars 2019 au café Atlantico à Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 50 min.

Présentation de l'enquêtée : 29 ans, professeure depuis 8 ans. Enseigne depuis 4 ans dans son établissement actuel, classé REP.

Entretien avec Luc

Professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse.

Réalisé le 11 mars puis le 14 mars 2019 via vidéoconférence.

Durée de l'enregistrement : 1h05 min puis 1h35 min.

Présentation de l'enquêté : 41 ans, professeur depuis 9 ans. Était agent immobilier et a changé de voie à 32 ans. Enseigne depuis 7 ans dans son établissement actuel, classé REP+.

Entretien avec Olivia

Professeure dans un collège rural proche de Strasbourg.

Réalisé le 2 mars 2019 au Coffee Stub à Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 1h05 min.

Présentation de l'enquêtée : 31 ans, professeure depuis 8 ans. Enseigne depuis 2 ans dans son établissement actuel, situé dans une zone rurale.

Entretien avec Vincent

Professeur dans un collège de la banlieue de Strasbourg.

Réalisé le 13 mars 2019 à la cafétéria de la BNU de Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 1h25 min.

Présentation de l'enquêté : 25 ans, professeur depuis 2 ans. Titulaire de l'Agrégation. Enseigne depuis 1 an dans son établissement actuel.

Entretien avec Muriel, Fabien et Zoé

Professeurs dans un collège de la banlieue de Strasbourg.

Réalisé le 13 mars 2019 au domicile de Muriel, à Pfulgiesheim.

Durée de l'enregistrement : 1h40 min.

Présentation des enquêtés :

Muriel : 43 ans, professeure depuis 20 ans. Était professeure des écoles pendant 15 ans, avant de se réorienter vers le collège à 38 ans. Enseigne depuis 4 ans dans son établissement actuel.

Fabien : 37 ans, professeur depuis 14 ans. Enseigne depuis 12 ans dans son établissement actuel.

Zoé : 27 ans, professeure depuis 5 ans. Enseigne depuis 2 ans dans son établissement actuel.

Entretien avec Jules

Professeur dans un collège classé REP+ à Mulhouse.

Réalisé le 14 mars 2019 via vidéoconférence.

Durée de l'enregistrement : 1h10 min.

Présentation de l'enquêté : 25 ans, professeur depuis 2 ans. Enseigne depuis 1 an dans son établissement actuel, classé REP+.

Entretien avec Edith

Professeure dans un collège privé à Metz.

Réalisé le 15 mars 2019 via vidéoconférence.

Durée de l'enregistrement : 1h30 min.

Présentation de l'enquêtée : 57 ans, professeure depuis 25 ans. Enseigne depuis 20 ans dans son établissement actuel, collège privé.

Entretien avec Clément

Professeur dans un collège privé au centre-ville de Strasbourg.

Réalisé le 21 mars 2019 au café Troc'afé à Strasbourg.

Durée de l'enregistrement : 1h05 min.

Présentation de l'enquêté : 30 ans, professeur contractuel dans le privé depuis 7 ans. Youtuber en vulgarisation historique. Enseigne depuis 2 ans dans son établissement actuel, collège privé.

Entretien avec Hélène

Professeure dans un collège privé proche de Nantes.

Réalisé le 21 mars 2019, via vidéoconférence.

Durée de l'enregistrement : 50 min.

Présentation de l'enquêtée : 47 ans, professeure depuis 24 ans. Enseigne depuis 18 ans dans son établissement actuel.

Entretien avec Gaëlle

Professeure dans un collège classé REP+    Epinay sur Seine.

Réalisé le 29 mars 2019 via vidéoconférence.

Durée de l'enregistrement : 1h25 min.

Présentation de l'enquêtée : 25 ans, professeure depuis 3 ans. enseigne depuis 1 an dans son établissement actuel.

Table des matières :

PARTIE 1 : DES RAPPORTS DISTINCTS A L'ENSEIGNEMENT

MORAL ET CIVIQUE

16

CHAPITRE 1 : UNE TENDANCE GENERALE A UN INVESTISSEMENT FAIBLE DANS UNE MATIERE SUBIE	17
I) <i>L'EMC : une matière « en trop »</i>	17
A) Des conditions d'enseignement défavorables se traduisant par des détournements aux programmes	18
1. La surcharge des programmes : un poids en termes de temps de travail	18
2. Un sous-investissement en termes d'heures : détournements et jeu avec la règle	21
3. Des détournements justifiés par la liberté pédagogique	22
B) Le pôle d'intérêt enseignant, producteur d'une hiérarchie des matières	24
1. L'intérêt pour l'Histoire : une matrice d'entrée dans la profession	25
2. La Géographie et l'EMC : des matières « en plus » ?	25
3. La question du pôle d'intérêt, déterminante pour le statut de l'EMC	27
II) <i>Un rôle de formateur du citoyen à davantage partager au nom de ses objectifs</i>	29
A) Un enseignement aux objectifs perçus comme ambigus	30
1. Le malaise face à la « morale »	30
2. Des sujets particulièrement complexes à aborder	31
3. Des objectifs face auxquels les professeurs manquent d'outils	31
B) La perplexité des enseignants face à l'enseignement d'un « savoir-vivre »	32
C) Une relation paradoxale à l'enseignement de la matière	34
1. L'EMC, un « parent pauvre de l'Histoire-Géo »	35
2. L'inertie du corps enseignant face à la réforme de 2015	36
III) <i>Une résistance aux programmes rendue possible par un contrôle limité</i>	38
A) L'absence d'enjeu d'évaluation de l'EMC, à l'exception du Brevet	39
1. Un mode d'évaluation flou ou quasi inexistant	39
2. L'unique enjeu d'évaluation des élèves : le Brevet	40
B) Le rapport des enseignants au contrôle : une relation distendue	42
1. Le nouveau système d'inspection	42
2. Le « meilleur cours » du jour de l'inspection	43
3. Des enjeux limités	44
4. Une défiance du système	46
CHAPITRE 2 : UN INVESTISSEMENT FORT DANS L'EMC AU NOM DE VALEURS D'EDUCATION	49

<i>I) Une éthique de rigueur dans l'enseignement poussant à un investissement conforme à la règle</i>	49
A) Une éthique de travail valorisant la rigueur	49
B) Une vision particulière de la mission et des devoirs de l'enseignant comme agent de l'Etat	50
<i>II) Un investissement fort en EMC comme articulation à l'engagement personnel sur des questions d'éducation</i>	52
A) Un statut de l'EMC particulièrement valorisé	52
1. Un goût prononcé pour les questions de société	52
2. L'endossement enthousiaste d'un triple rôle	53
B) L'EMC : une articulation logique à l'engagement dans les questions d'éducation	54
1. Un engagement dans la continuité de l'EMC...	54
2. ...Correspondant à une vision spécifique de l'éducation...	56
3. ...Permettant une expertise dans les questions d'EMC	58
<i>III) Un endossement du rôle de construction du citoyen plus affirmé dans un contexte scolaire « difficile »</i>	59
A) L'éducation prioritaire : une politique de correction des inégalités produisant un contexte spécifique	59
1. Une politique de correction des inégalités	60
2. Des dispositifs supplémentaires pour l'enseignement	60
3. Un classement à nuancer	61
B) Un contexte difficile pour l'enseignement de l'EMC	63
1. L'imprévisibilité du cours d'EMC	63
2. Des lacunes en termes de savoir-être	64
3. L'EMC et l'éducation parentale : une « longueur d'avance » pour certains élèves	65
C) Un endossement du rôle de construction du citoyen affirmé, lié aux enjeux perçus de la matière au regard des spécificités du public	67
1. Des enjeux forts à l'EMC	67
2. « Faire la différence » dans le parcours des élèves	67
3. L'EMC comme moyen de donner du sens à son métier	68

PARTIE 2 : DES FORMES DIVERGENTES DONNEES A

L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE 71

CHAPITRE 1 : LA PRATIQUE DE L'EMC « EXPERTE » ET CONFORME AUX PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS EVOLUANT DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE DYNAMIQUE 72

<i>I) Une appropriation forte de la liberté pédagogique pour des cours aux formes multiples</i>	72
---	----

A)	L'interprétation enthousiaste des exigences des programmes d'EMC	73
1.	Une matière « réflexive »	73
2.	Une liberté pédagogique décuplée	74
3.	Un cours ludique et original	75
B)	Le développement de formes de cours multiples et pédagogiques	76
1.	Une pédagogie « de projet »	76
2.	La diversité des formes pédagogiques	77
C)	Une pédagogie en cohérence avec le contenu de l'EMC	78
1.	Articuler le fond et la forme	79
2.	Les élèves au centre de l'enseignement	80
3.	Un grand savoir-faire pédagogique	81
II)	<i>La dimension collective du travail enseignant, centrale en EMC</i>	82
A)	La relation entre professeurs, déterminante pour une pratique collective efficace de l'EMC	83
1.	L'entraide enseignante : un facteur d'amélioration des pratiques pédagogiques	83
2.	Des programmes par cycles appelant un travail d'équipe	84
3.	Affinités et mise en place de projets	85
4.	Un travail plus cohérent et productif	86
5.	Le REP : un contexte d'émulation enseignante amenant une dynamique particulière	87
B)	Le soutien de l'équipe d'encadrement éducatif : l'élément constitutif d'un environnement de travail dynamique, permettant un discours cohérent	89
1.	Le personnel d'encadrement éducatif : un soutien à l'action pédagogique...	89
2.	...Un soutien face aux difficultés ...	91
3.	...Participant au bien-être des enseignants...	92
4.	...Participant à créer un discours cohérent d'EMC	93
CHAPITRE 2 : UN COURS MOINS SOPHISTIQUE SELON LES LACUNES DE FORMATION ET D'EXPERIENCE		
		94
I)	<i>Une interprétation difficile des programmes, se traduisant en une pratique réduite de l'EMC</i>	94
A)	Des difficultés de compréhension des nouveaux programmes d'EMC	95
1.	Le « flou » des programmes	95
2.	Le confort de l'éducation civique l'emportant sur la liberté de l'EMC	96
B)	Une pratique moins conforme aux programmes d'EMC	97
1.	La reprise du contenu des programmes d'Education civique	97
2.	Une pratique superficielle de l'EMC	98
II)	<i>Des lacunes pédagogiques</i>	100
A)	La formation des enseignants: des bases réduites en termes de pédagogie	100
1.	La formation initiale	100

2.	L'absence de la pédagogie dans la formation initiale	101
3.	Une formation insuffisante en EMC, dans les écoles et durant la carrière	102
4.	Une inadéquation entre exigences du programme et outils/moyens donnés en formation	103
B)	L'expérience : un élément central pour les pratiques pédagogiques de l'EMC	104
1.	Le début de parcours : un stade de « tâtonnements »	105
2.	L'expérience comme facteur d'inertie	106
3.	Un manque de travail pour les cours d'EMC	107
CHAPITRE 3 : LA PRATIQUE A MOINDRE COUT DES DEMOTIVES DE LA PROFESSION		108
<i>I)</i>	<i>Le dégoût de la matière</i>	<i>109</i>
A)	Une critique virulente des programmes de l'EMC	109
1.	Une « propagande républicaine »	109
2.	Un « blabla »	110
B)	Un EMC réduit au cours magistral par économie de moyens	111
1.	Le manque de conformité des méthodes aux exigences du programme	111
2.	Des pratiques moins coûteuses en temps et en énergie	112
<i>II)</i>	<i>Une carrière marquée par l'absence de motivation</i>	<i>113</i>
A)	Un engagement par défaut : l'absence de vocation	113
B)	Un stade de parcours démotivant	114
1.	La retraite attendue	115
2.	L'enseignement privé : un cadre défavorable	115
3.	Une étape provisoire du parcours	116