

Année universitaire 2019-2020

D.U. *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Lettres-Histoire-Géographie

**Les représentations de l'Éducation morale et civique (E.M.C.)
chez les élèves de Seconde professionnelle**

Présenté par Marion Esposito.

**Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Marie-Sylvie Claude et
M. Bertand Le Doré.**

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Marion Esposito

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / **MEEF-SD** /
MEEF-EE / MEEF-PIF :

Les représentations de l'Éducation morale et civique (E.M.C.) chez les élèves de Seconde professionnelle.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Voreppe,
Le 19 mai 2020.

Signature de l'étudiant(e)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'MEsp', is written over a light blue rectangular stamp.

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui auront contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier tout particulièrement :

- tous les formateurs et tuteurs qui m'ont encadrée cette année ;
- ma tutrice d'établissement, Caroline Jouvençon, ainsi que toute l'équipe du Lycée Ferdinand Buisson de Voiron ;
- les élèves pour avoir bien voulu se prêter au jeu du questionnaire ;
- ma famille et mes amis.

Table des matières

Introduction	4
1) État de l'art.	5
1. 1 Comprendre l'échec scolaire : aperçu de la recherche	5
1.1.1 L'hypothèse d'un lien étroit entre origine sociale et réussite scolaire	5
1.1.2 L'émergence de la notion de rapport au savoir.....	6
1.1.3 La notion de « malentendus sociocognitifs ».....	9
1.2. De nouvelles pistes pour appréhender l'échec scolaire ?	10
1.2.2 Poser la question du sens	11
1.2.3 Interroger les supports pédagogiques.....	13
1.2.4 Questionner les élèves et prendre en compte leur spécificité	14
2) Problématique : pourquoi l'E.M.C. ?	16
3) Enquête auprès des élèves : caractéristiques, présentation et analyse des résultats	18
3.1. Caractéristiques de l'enquête.....	18
3.1.1 Contexte et participants	18
3.1.2 Protocole	19
3.1.3 Mise en œuvre	19
3.2. Présentation des résultats	20
3.3. Analyse des résultats	29
3.3.1 Niveau scolaire et mémoire des apprentissages.....	29
3.3.2 Intérêt et sens donné à la discipline.....	30
3.3.3 Le rapport aux supports.....	30
3.3.4. Prise en compte de variables.....	31
4) Pistes de mise en œuvre pédagogiques	34
Conclusion	36
Bibliographie	37
ANNEXES.....	39

Introduction

L'enseignement moral et civique (E.M.C.) a été inscrit dans la loi « de refondation de l'école » du 8 juillet 2013. Son programme initial, entré en application à la rentrée 2015, concerne désormais l'ensemble des élèves du CP aux classes terminales des lycées de toutes les sections. Les attendus de cet enseignement ont par ailleurs été fixés en 2019 pour une partie de la voie professionnelle, lors de l'élaboration des nouveaux programmes scolaires.

En effet, aujourd'hui, il apparaît plus que jamais nécessaire d'inciter les élèves à réfléchir sur leur société et les valeurs qu'elle porte, à les mettre en situation de citoyens garants du vivre ensemble. Cet enseignement est donc clairement ouvert sur le monde concret, la vie quotidienne des élèves et leur vie future. Mais les élèves le reçoivent-ils ainsi ? Dans cet E.S.R., je me suis interrogée sur la représentation de l'E.M.C. chez des élèves de Seconde professionnelle.

Dans un premier temps, je présenterai les lectures qui m'ont permis de d'étayer ma réflexion et d'orienter le choix de ma problématique. Ensuite, j'explicitai le protocole mis en œuvre ainsi que le contenu des questionnaires et entretiens menés auprès des élèves. Enfin, je présenterai les modestes conclusions tirées de ce travail de recherche.

1) État de l'art

1. 1 Comprendre l'échec scolaire : aperçu de la recherche

1.1.1 L'hypothèse d'un lien étroit entre origine sociale et réussite scolaire

Durant les années 1960-70, de nombreux chercheurs ont travaillé sur le lien entre origine sociale des élèves et réussite scolaire. Parmi ces théoriciens dits « de la reproduction », il faut évidemment citer les pionniers P. Bourdieu et J.-C. Passeron. En 1964, est publié leur livre intitulé *Les Héritiers* sous-titré *Les étudiants et la culture* (Bourdieu & Passeron, 1964). Dans cet ouvrage, ceux-ci établissent une corrélation statistique entre échec scolaire et milieux populaires défavorisés. Ils soutiennent alors la thèse statistique selon laquelle l'école constitue un système de sélection et de reproduction des élites qui légitime et perpétue les inégalités sociales. Les chercheurs démontrent également que la société agit pour maintenir la domination d'une classe sur une autre. Dans ce contexte, l'origine sociale des individus déterminerait toujours leur devenir final. Leurs travaux permettaient donc de soutenir la théorie d'une reproduction sociale marquée par un héritage constitué de capitaux économiques, sociaux et culturels inégaux et non plus uniquement de capitaux biologiques, comme le proposait le déterminisme biologique de l'époque. L'école, selon cette théorie, participerait donc à renforcer ce déterminisme social inhérent à notre société.

Selon P. Champagne, (2018, p.1), « *ce livre établissait une vérité aussi banale qu'incontestable : l'école, telle du moins qu'elle fonctionne en France, loin d'être – ce qu'elle croit – une institution assurant la mobilité et la promotion sociales contribue, en fait, à la reproduction et à la légitimation des inégalités sociales. Il est vrai que le livre remettait en cause les certitudes et les illusions du sens commun sur l'école telles qu'elles s'étaient constituées au début de la III^{ème} République. Aussi, pour comprendre l'impact de cet ouvrage, qui va ouvrir une période de réformes permanentes visant à instaurer une impossible « véritable démocratisation du système d'enseignement », il faut le replacer dans son contexte idéologique et prendre en compte le fait que les auteurs prenaient à contre-pied un consensus idéologique qui était alors particulièrement puissant. Celui-ci s'exprimait dans le courant dit de « l'école libératrice » selon lequel l'école de la République serait impartiale et sélectionnerait les élèves en fonction de leur seul mérite scolaire. ».*

Il en ressort par ailleurs que le facteur majeur expliquant les inégalités devant l'école résiderait dans les inégalités culturelles et dans une inégale maîtrise de la langue scolaire. La reproduction des privilèges culturels serait notamment liée au fait que « *le rapport à la culture*

qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation (...) Ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas. » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 51).

À partir de la publication des thèses de Bourdieu, la sociologie française de l'éducation a donc accordé une large place à la relation entre milieu social et trajectoire scolaire des élèves, démontrant qu'il existait une corrélation claire entre ces deux éléments. Cependant, les résultats de ces travaux présentaient certaines limites (Charlot, 1992) : d'abord, ils ne permettaient pas d'expliquer un certain nombre de cas, comme ceux des élèves issus de milieux modestes qui réussissent. Ensuite, ils laissaient de côté des paramètres pouvant jouer un rôle non négligeable dans la réussite des élèves comme les pratiques enseignantes ou les politiques spécifiques d'établissements. D'autre part, ils ne permettaient pas de comprendre la genèse et la construction de l'«habitus», tel que défini par Bourdieu (Bourdieu, 1972) : ensemble des pratiques individuelles portant la marque de l'origine sociale de l'individu, elles-mêmes organisées par des conditions sociales d'existence. Enfin, ils réduisaient l'école à un lieu de différenciation sociale en reléguant au second plan sa fonction première de lieu de transmission des savoirs. L'école était alors étudiée comme un champ social comme un autre, sans tenir compte de la grande spécificité qu'il y a à apprendre et à enseigner. Si la relation entre origine sociale et réussite scolaire était donc désormais une donnée essentielle, il restait à la mettre à l'épreuve des histoires singulières des élèves.

1.1.2 L'émergence de la notion de rapport au savoir

Progressivement, des chercheurs ont tenter de « dépasser » le cadre de ces théories pour s'interroger sur le rapport à l'école et aux savoirs des élèves, afin de repenser la question de l'échec scolaire. Des recherches ont dès lors exploré de nouvelles voies pour tenter d'expliquer ces histoires singulières. Peu à peu, a ainsi émergé la notion de « rapport aux savoirs ».

Depuis les années 1990, plusieurs équipes en France ont contribué aux recherches sur le rapport au savoir. Parmi elles, on peut citer : le groupe CREF de l'Université Paris X Nanterre (un groupe axé sur la psychologie, autour de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi), le groupe ESCOL de l'Université Paris VIII (un groupe axé sur la sociologie, autour de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex) et le groupe de l'Université de Provence (autour d'Yves Chevallard). Pour les deux premiers groupes, le cadre théorique est centré sur le sujet et son désir d'apprendre, tandis que le troisième développe une théorisation des rapports personnels et institutionnels à des objets de savoir (Catel, Coquidé & Gallezot, 2002). Pour ma part, je privilégierai l'aspect sociologique.

Le laboratoire ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités locales) de Paris VIII, dirigé par B. Charlot, a notamment été à l'initiative de nombreux travaux allant dans ce sens. Depuis, B. Charlot a en effet défini le rapport au savoir comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* », comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus du savoir* » (Charlot, 1982, p.135-136). Cette notion questionne donc profondément notre vision de l'enseignement et du rapport que les élèves entretiennent avec la « chose scolaire ». Elle interroge la manière dont sont dispensés les apprentissages dans la mesure où le savoir est appréhendé ici comme contenu mais aussi comme processus, incluant l'acte d'apprendre.

L'angle d'approche de B. Charlot est en effet très différent de celui proposé par les théoriciens de la reproduction, car même s'il considère que la relation entre origine sociale et réussite est incontournable, il prend en compte la singularité des individus qui se construisent comme des sujets à part entière dans leur groupe social, à travers une histoire et le sens qu'ils donnent aux événements vécus. B. Charlot parle ainsi d'un rapport *identitaire* au savoir, c'est-à-dire d'un lien entre rapport au savoir et identité de l'individu, « *mettant en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales* » (Charlot, 1992, p.122). Mais cela ne s'arrête pas là, car B. Charlot relève aussi un rapport *épistémique* au savoir, dans la mesure où ce qui entre en jeu est aussi la nature même de l'acte d'apprendre : « *Est-ce s'approprier du savoir, construire du sens, savoir se tirer d'affaire dans n'importe quelle circonstance, s'acquitter de ses obligations professionnelles d'écologiste ?* ».

L'approche de B. Charlot est d'autant plus novatrice que, d'une part, elle refuse de considérer le rapport au savoir comme une caractéristique de l'individu mais elle affirme le principe selon lequel le rapport au savoir est un ensemble de processus et de relations ; d'autre part, elle soutient que la notion de rapport aux savoirs renvoie à des questions et un mode d'approche avec le refus de réduire l'individu à un ensemble de caractéristiques figées comme le soutenaient les théoriciens de la reproduction (Charlot, 2006).

Comme l'expliquent S. Bautier et J.-Y. Rochex (1997, p.106) qui font également partie du laboratoire ESCOL, « *si de nombreuses recherches ont été menées autrefois dans le cadre scolaire, ces travaux (...) ne nous apprennent que peu de choses sur les processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou au contraire, entravent l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux (...) Ceci est lié au fait qu'elles se sont finalement peu intéressées aux rapports entre des phénomènes tels que les représentations sociales, les catégories d'entendement, de jugement, d'évaluation des enseignants ou encore les*

interactions maître-élève; et les processus et les activités d'enseignement et d'apprentissages de contenus cognitifs et culturels spécifiés.»

Ce type de questionnement a par exemple permis de démontrer que le rapport au savoir ne serait pas uniquement conditionné par l'origine sociale des élèves, ni par la reproduction des déterminismes sociaux. B. Charlot l'a notamment établi dans une étude qui s'est interrogée sur le rapport au savoir des jeunes issus de milieux populaires (1992). Ce dernier a en effet mené des recherches pendant trois ans dans un collège de la zone d'éducation prioritaire (ZEP) de Saint-Denis, dans la banlieue nord de Paris, *« cette ZEP étant une poche de 12 000 habitants, classée en DSQ (procédure de développement social des quartiers), enserré par un canal, une autoroute et une voie ferrée. (...) et le collège présentant les caractéristiques typiques du collège de ZEP »* (faible taux de passage à la classe supérieure à partir de la 4^{ème}, forte orientation en lycée professionnel) (Charlot, 1992, p.126). Dans ces classes, il a utilisé des « bilans de savoirs » et des entretiens semi-directifs pour tenter de comprendre et d'identifier des processus et variables structurant les histoires scolaires des élèves, les éléments faisant sens pour eux. Les bilans réalisés dans cet établissement ont ensuite été comparés à d'autres, rédigés dans un collège de la banlieue sud de Paris, à Massy-Palaiseau. Les éléments relevés ont fait l'objet d'une étude qualitative et quantitative qui ont permis de proposer des éléments d'analyse et des hypothèses d'interprétation. Il ressort de cette étude que les parcours scolaires des jeunes sont bien des histoires singulières, que les jeunes de milieux populaires pensent l'école en termes d'avenir plutôt que de savoir et qu'apprendre ne présente pas un sens univoque. Cette étude démontre que les difficultés rencontrées par certains jeunes proviennent certainement de leur rapport au savoir et qu'ils n'étaient donc pas voués à une reproduction mécanique de l'échec scolaire. Ceci expliquerait par opposition, pourquoi certains élèves de quartiers défavorisés réussissent, alors qu'ils sont dans le même environnement que d'autres qui échouent, voire de la même fratrie et viennent de mêmes milieux économiques.

Le fossé existant parfois entre ce qu'attend l'école des élèves et leur compréhension de ces attendus a été à nouveau mis en évidence plus tard par B. Charlot (1999, p.245) dans son analyse des rapports au langage des lycéens de LP de la banlieue Nord de Paris, qui explique que *« Pour ces jeunes, le langage est désirable lorsqu'il permet d'échanger avec d'autres des expériences, des émotions, des commentaires sur le monde et il est insupportable lorsque le monde lui-même n'est plus que langage. Or, ce que propose l'école, ce qui est au centre de son fonctionnement, ce qui constitue une part essentielle de sa spécificité, c'est de mettre le monde en mots, d'introduire les élèves dans des univers constitués de mots. Il y a deux rapports au monde, au langage, aux autres, à soi, au savoir, à l'apprendre, largement antagonistes. »* Un

grand nombre de postures métacognitives et cognitives ne vont donc pas de soi.

Ces travaux précurseurs ont ainsi permis de faire émerger la notion de « malentendus sociocognitifs ».

1.1.3 La notion de « malentendus sociocognitifs »

Certains groupes de chercheurs s'intéressant à la transmission des savoirs ont donc peu à peu mis en lumière un ensemble de phénomènes regroupés sous l'appellation « malentendus sociocognitifs ». Selon ces derniers, le malentendu sociocognitif désigne le fait que les différents acteurs de l'interaction, parfois sans le savoir, ne partagent pas la même compréhension de la situation, et que cela a des implications sur la mobilisation des ressources cognitives. Le malentendu sociocognitif se produit donc quand deux individus n'ont pas la même interprétation d'une même situation, ni dans son processus de construction, ni dans sa définition. Chaque individu a ses propres croyances, son propre bagage social et culturel influençant sa logique et interprétation du monde.

D'après E. Bautier et J.-Y. Rochex (1997, p.107), ce qui générerait l'échec scolaire serait *« davantage une différence dans ce qui est considéré comme savoir et apprentissage par les élèves, dans les modalités selon lesquelles ils donnent sens à leur scolarité et interprètent les situations scolaires, qu'une différence de capital culturel et de compétences cognitives qui vont rendre compte des processus de différenciation qui, cumulés, vont produire de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, ce y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs socio-statistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. (...) Divers travaux de recherche permettent de penser que trois composantes de l'expérience scolaire sont plutôt au cœur de tels processus de différenciation : le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et au langage, et le rapport aux tâches et activités scolaires. »* Ces malentendus sociocognitifs peuvent donc représenter un vrai obstacle dans l'apprentissage. S'ils sont trop fréquents, ils empêchent une partie des élèves de répondre aux attentes de l'enseignant et de l'institution scolaire. Sont par exemple pointés du doigt : des attentes implicites, des consignes trop vagues, des attendus peu clairs (Rayou 2018).

Par ailleurs, les chercheurs d'ESCOL explorent d'autres éléments pouvant potentiellement entrer en ligne de compte dans le rapport des élèves au savoir. Selon le site du CIRCEFT (<https://circeft.fr/>), *« Pour comprendre la construction des inégalités, les travaux de l'équipe portent sur les politiques, les systèmes, les curricula et diplômes, les pratiques et les supports éducatifs en mettant en œuvre une approche relationnelle et contextuelle. Approche relationnelle, tout d'abord. Celle-ci repose sur des recherches qui appréhendent la production de ces inégalités comme résultant de la confrontation entre : d'une part, les caractéristiques et*

les dispositions sociocognitives et langagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non-scolaire et les préparent et les disposent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires ; et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Approche contextuelle ensuite. Il s'agit, sur le plan synchronique, d'étudier les relations entre structures, politiques et pratiques éducatives, et de mettre en rapport les modalités d'interprétation des situations scolaires des élèves et des praticiens, avec les contraintes de situations et avec les contextes sociogéographiques et politico-institutionnels dans lesquels s'exercent leurs activités. »

Analyser l'ensemble des phénomènes décrits dans ces travaux permettrait donc de comprendre d'une part les processus cognitifs en jeu chez l'élève, d'autre part de mieux appréhender son rapport aux savoirs. D'après P. Rayou et E. Bautier (2013), une activité d'apprentissage scolaire croise finalement trois registres :

- le registre cognitif : les opérations et postures cognitives qui permettent d'accéder aux attendus ;
- le registre culturel : les savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde qui y sont requis ;
- le registre de l'identité symbolique : le type d'identité personnelle que construit l'activité et le lien qu'elle suppose avec une communauté pour laquelle elle vaut. Une identité construite et requise par l'activité scolaire qui, de fait, relie l'élève à une communauté pour laquelle cette identité a une valeur. En effet, les activités pratiquées sous une certaine forme et dans le cadre scolaire peuvent être valorisées par certains groupes et dévalorisées par d'autres. Les activités scolaires mettent donc en jeu un engagement subjectif et des formes de « fidélités » à une représentation que l'élève s'en fait.

1.2. De nouvelles pistes pour appréhender l'échec scolaire ?

1.2.1 Une nécessaire remise en question des pratiques pédagogiques

Depuis les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, des recherches sont donc venues questionner le rôle de l'école, des enseignants et de la famille dans la scolarisation de l'élève. Celles-ci nous invitent à repenser nos pratiques pédagogiques, empêchant l'institution scolaire de se « cacher » derrière les concepts de « transmission » du capital culturel et d'« habitus », qui

seraient seuls responsables de la création des inégalités scolaires. Dans son article « Les héritages décident de tout » (Rayou, 2019), Patrick Rayou déconstruit un mythe de la théorie de la reproduction et nous rappelle comment les théoriciens se sont longtemps appuyés sur des explications liées à l'origine sociale des élèves pour tenter de comprendre les processus de création d'inégalités scolaires. Pleines de « bonne volonté », ces manières d'envisager l'échec scolaire avaient pourtant le travers de déresponsabiliser l'école face à ces situations. Questionner le rapport au savoir est donc certes déstabilisant pour l'institution mais ouvre de nouvelles perspectives sur la manière d'accompagner les élèves vers une voie de réussite, en s'attachant aux biais de transmission du savoir plutôt qu'à leurs supposées lacunes, inhérentes au seul milieu social.

Interroger la question du rapport au savoir permet en effet de questionner de manière renouvelée l'échec scolaire et de tenter d'y apporter des solutions puisque *« penser et interroger la scolarisation comme activité spécifique nécessite dès lors de faire porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives qui requièrent leur appropriation et leur exercice (...) »* (Bautier & Rochex 1997, p.106).

Cette réflexion ouvre un champ des possibles aussi vaste que prometteur. Vaste, car à la lecture des travaux de recherche portant sur ce thème, il apparaît que le rapport au savoir revêt de multiples dimensions : rapport au monde, au temps, à l'école, au savoir, au langage, à soi-même mais aussi au sens que l'on donne au fait d'aller à l'école et d'y apprendre quelque chose. Prometteur car il renouvelle profondément notre manière de concevoir le rapport élèves/savoir/enseignant.

1.2.2 Poser la question du sens

La notion de rapport au savoir pose notamment la question du sens que les élèves donnent à leur scolarisation et aux apprentissages. B. Charlot va dans ce sens lorsqu'il explique que les élèves issus de milieux populaires ayant des difficultés percevraient l'école comme un passage obligé et non comme un lieu d'apprentissage. Dans son article « Le rapport au savoir des milieux populaires » (Charlot, 1999), on peut lire que les jeunes en difficulté issus de ces milieux conçoivent l'école comme une structure où ils passeraient de classe en classe dans le but d'obtenir un métier, sans faire le lien avec les objectifs sous-jacents des tâches scolaires. L'échec de certains élèves issus de milieux défavorisés pourrait donc être expliqué par cette vision dévalorisée du savoir, vidé de sens et dénué d'enjeux.

Par extension, les élèves ne semblent pas se projeter dans ce que l'école attend d'eux et ne pas comprendre quelle doit être leur attitude en classe. Là encore, les concepts de rapport

aux modalités d'apprentissages ne font pas sens. B. Charlot relève d'ailleurs l'attitude plus passive des élèves en difficulté, se reposant essentiellement sur l'enseignant(e) pour réussir. L'ensemble de ces recherches semble donc bien montrer que, plus que l'origine sociale ou les capacités cognitives, le rapport aux savoirs et le sens qu'on leur donne auraient des conséquences directes sur l'échec ou la réussite scolaire.

Comme le souligne Alexis Rosier (Rosier, 2012, p. 44), *« il est primordial de donner à l'élève d'aujourd'hui plus de responsabilité dans le processus de transmission du savoir. Si un élève a le sentiment de se sentir effectivement intégré à ce processus, ou bien s'il a l'impression que sa contribution compte, cela conduira à créer chez lui un sentiment d'engagement personnel. Ce manque d'engagement est l'un des fléaux de l'éducation. L'école est considérée par l'élève comme un devoir, une obligation dont il doit s'acquitter; alors qu'elle devrait être un droit qu'il revendique et une chance qu'il s'approprie. »*. Les élèves valoriseraient ou dévaloriseraient donc les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'ils leur confèrent.

E. Bautier et J.-Y. Rochex ont largement développé cette problématique dans leur article *« Ces malentendus qui font la différence »* (199, p.107). D'après eux, *« c'est souvent le sens même de l'entreprise scolaire qui est au cœur du malentendu. Ainsi, nombre d'élèves ne peuvent-ils conférer de sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux que dans une logique du « niveau » et du cheminement, voire de la survie. Le sens de l'entreprise scolaire semble à leurs yeux ne guère être lié avec ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais se réduire à la course d'obstacle permettant de « passer » de classe en classe, d'aller ainsi « le plus loin possible » et de pouvoir prétendre in facto à un « bon métier » (...) ce faisant, elle ne peut contribuer à conférer ou à restituer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et à leurs contenus. »* Selon cette théorie, les modes de rapports aux savoirs et les modes d'interprétation des situations scolaires constitueraient donc des facteurs importants de différenciation des élèves. On noterait de grands contrastes entre les élèves qui comprennent les enjeux des apprentissages, qui identifient leur objet et le registre spécifique auquel il correspond au-delà des consignes ; et ceux qui ne sont pas capables de transférer la valeur des savoirs à d'autres domaines que celui de l'activité donnée ni de ne percevoir le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'elle permet d'élaborer au-delà des exercices demandés par l'enseignant. Plus encore, ces malentendus se conjugueraient avec une forme de leurre qui conduit les élèves à s'en remettre entièrement à l'enseignant et augmenterait leur dépendance vis-à-vis de celui qui « sait ». Au contraire, les élèves qui s'approprient les apprentissages et leur sens ont *« intuitivement conscience du caractère progressif et toujours incomplet des apprentissages, dont la réalisation participe d'un travail de développement et de*

transformation de soi, et d'élaboration de l'expérience personnelle » (p.109).

Pour les enseignants, prendre conscience de ces phénomènes permettrait, selon E. Bautier et G. Goigoux (2004, p.89) de « *mettre l'accent sur des phénomènes spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves dans les domaines de l'identification des visées cognitives et du caractère "second" des tâches comme des objets de savoirs proposés* ». Au contraire, « *la méconnaissance, la non-prise en charge de ces difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes aux différences perçues entre élèves peuvent avoir pour effet d'accroître ces difficultés et de renforcer différenciation et inégalités* ».

1.2.3 Interroger les supports pédagogiques

Les écrits de S. Bonnéry, J. Crinon et G. Simons (2016) ont également nourri ma réflexion dans la mesure où ils s'interrogent sur le lien supports pédagogiques et inégalités scolaires. Les auteurs questionnent en effet la nature des outils pédagogiques mis à disposition des élèves dans les classes, soulignent le problème que peut poser leur diversité et montrent les effets que ceux-ci peuvent avoir dans le cadre des apprentissages, notamment en matière d'inégalités.

Cet article dresse un certain nombre de constats : la trop grande diversité des supports existants à l'école, la multiplicité de leurs formes et de leurs objectifs, leur éventuelle complexité et « fragmentation », la multiplicité des codes sémiotiques et des discours, leurs attendus implicites, la difficulté pour les élèves de s'en approprier les « schèmes d'utilisation ». Il incite à se poser des questions essentielles dès lors que l'on souhaite proposer des outils pédagogiques à des élèves. L'enseignant peut ainsi être amené à se demander : Pourquoi choisir tel outil ? Que peut-il apporter aux élèves ? Disposent-ils de toutes les clés pour l'utiliser au mieux ? S'il me convient à moi, leur convient-il à eux ? L'ai-je suffisamment explicité pour qu'ils se l'approprient ? Mais il présente également l'intérêt de rappeler que certes, les supports ne constituent pas le rapport aux savoirs à proprement parler mais ils présupposent, souvent sans l'explicitier, un certain rapport au savoir qui n'est pas celui des élèves. De sorte que les élèves peuvent accomplir des tâches demandées *a minima*, sans réaliser les apprentissages visés. Il nous donne donc l'occasion de nous questionner sur nos propres pratiques et sur ce qui se joue dans les processus d'enseignement-apprentissage. On pourrait alors se demander si le type de médiums utilisés dans le cadre de l'enseignement de l'EMC (textes, images, vidéos...) peut avoir un impact sur le lien qu'entretiennent les élèves avec cet enseignement ?

Dans cette optique, il est utile de faire référence aux travaux de Marie-Sylvie Claude (Claude, 2017), qui a pu montrer grâce à ses recherches qu'il existe une différence de perception

chez les élèves entre ce qui relève de la lecture d'un texte et ce que l'on nomme communément « lecture d'image », dans la mesure où ces deux propositions ne relèveraient pas de la même « activité ». Ces différences de perception s'expliqueraient en partie par le fait que ces supports ne font pas appel au même langage, en ce sens que le rapport des élèves aux œuvres picturales est plus proche de celui des enseignants que leur rapport au texte. De plus, un tableau, ne présentant aucune écriture, permettrait une interprétation plus libre de la part des observateurs ainsi qu'une appropriation plus directe du sens de l'œuvre. Le texte, au contraire, serait associé à une représentation qui réduirait la posture de commentateur et d'analyste dans la mesure où il semblerait davantage imprégné de la pensée de son auteur.

La lecture de ces différents apports théoriques m'a incitée à aller à la rencontre des élèves afin de questionner leurs représentations de la discipline nommée « E.M.C. » et leur rapport à ces savoirs spécifiques, pour tenter de les définir mais aussi et surtout de dégager des pistes de mise en œuvre pédagogiques. Cette démarche supposait donc de recueillir la parole des élèves.

1.2.4 Questionner les élèves et prendre en compte leur spécificité

Se poser la question du rapport qu'entretiennent les élèves aux savoirs nécessite en effet de s'appuyer directement sur la parole des élèves. Dans leur article « Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires », M.-S. Claude et P. Rayou (2019, p.1) rappellent que les élèves, *« confrontés de longue date à des situations de classe et des styles d'enseignements nombreux (...) élaborent des catégories d'analyse qui font système, à l'aide desquelles ils appréhendent les gestes des enseignants qui les ont en charge et tentent de redéfinir des situations de classe à leur avantage »* (...). Acteurs sociaux à part entière, *« les élèves participent donc à produire des catégories d'analyse qui visent à réduire les situations qu'ils connaissent à l'école »*. Les élèves constituent donc une source fiable à prendre en compte et permettant de réexaminer les situations d'enseignement sous un angle nouveau et qui permet également de faire émerger différents types de rapports aux savoirs, de représentations de telle ou telle composante de la scolarité.

Dans cet E.S.R, nous nous intéresserons à des élèves de Seconde professionnelle, ce qui n'est pas anodin. En effet, plusieurs travaux de recherche ont bien démontré la spécificité de ces publics. Comme l'explique C. Agulhon dans son analyse des travaux de A. Jellab (2002, p.164-165) : *« Les élèves de LP sont orientés par l'échec, ils subissent plutôt qu'ils n'agissent dans cette orientation. Issus pour la majorité des milieux populaires, ils n'ont sans doute pas toutes les clés pour assumer leur métier d'élève et encore moins leur réussite; ils sont loin de cette culture scolaire qui permet de construire le capital scolaire incontournable pour s'insérer professionnellement (...) Distribués dans deux filières (CAP et BEP), et dans une multitude de*

spécialités (plus de 300 diplômes) qu'ils n'auront souvent pas non plus choisies, ils vont se reconstruire un rapport à l'école et aux savoirs scolaires après cette rupture avec la filière « normale » comme le disent les statistiques de la DPD (...).

Dans cette optique, les travaux de A. Jellab constituent une source précieuse dans la mesure où ce chercheur s'est tout particulièrement intéressé au rapport entre scolarité et savoirs chez les élèves de lycée professionnel. Selon lui, les élèves inscrits dans des cursus professionnalisés rejettent les « savoirs décontextualisés » et accordent une grande importance à la relation pédagogique. Grâce des enquêtes menées auprès de ce type d'élèves (Jellab, 2016, p.64), A. Jellab propose une typologie des formes de rapport aux savoirs :

- la forme « pratique », qui consiste en une valorisation du concret et des apprentissages professionnels, au détriment des enseignements décontextualisés ;
- la forme « réflexive », qui concerne les élèves accordant aux savoirs scolaires une attention particulière et souhaitent poursuivre en bac professionnel ou technologique ;
- la forme « désimpliquée », qui s'offre comme une rupture avec les savoirs mais aussi avec la chose scolaire dans son ensemble ;
- la forme « intégrative-évolutive », qui traduit la mise en perspective des savoirs scolaires et professionnels.

Il explique par ailleurs que *« les élèves de lycée professionnel font ainsi l'expérience d'une confrontation avec des contenus qui ont cette particularité d'être scolaires mais aussi professionnels. Or, ces contenus, circonscrits à partir des notions de « forme scolaire » et de forme « professionnelle » donnent lieu à des formes variées de rapports aux savoirs et l'apprendre chez les élèves. Ceux-ci, porteurs d'habitus et d'histoires sociales singulières, tentent ainsi de donner une cohérence à des savoirs qui, selon leurs contenus et ce que les sujets y associent, paraissent dotés de finalités hétérogènes. »* (Jellab, 2003, p.1)

Dans leur article *« Heurts et malheurs d'un enseignement cloisonné de la langue en lycée professionnel »*, F. Bollengier et I. de Peretti (2011), ont également souligné la particularité du professeur de LP, qui s'adresse à un public spécifique ayant des difficultés à adopter une posture métalinguistique et qui doit, pour atteindre ses objectifs, mettre en place d'autres dispositifs mettant les élèves en situation de réussite.

2) Problématique : pourquoi l'E.M.C. ?

On peut ici se demander pourquoi j'ai choisi de questionner le rapport au savoir et les représentations des élèves de Seconde professionnelle à la discipline dite « E.M.C. ». Des éclaircissements s'imposent donc.

L'enseignement moral et civique (E.M.C.) a été inscrit dans la loi « de refondation de l'école » du 8 juillet 2013. Son programme initial, entré en application à la rentrée 2015, concerne désormais l'ensemble des élèves du CP aux classes terminales des lycées de toutes sections. Depuis, la transformation de la voie professionnelle en 2019 et la création de nouveaux programmes ont précisé les attendus de cet enseignement pour ces filières spécifiques. Selon le Bulletin Officiel du 11 avril 2019, *« l'enseignement moral et civique contribue à transmettre les valeurs et principes de la République et à les faire éprouver et partager. Cet enseignement prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise aux responsabilités individuelles et collectives (...) Il ouvre l'élève au pluralisme des modes de pensées et des pratiques sociales et professionnelles, dans le respect des principes et des valeurs de la République et de la démocratie. Il aide à devenir un citoyen responsable, libre, à forger son sens critique et adopter un comportement éthique »*.

En ce qui concerne la mise en œuvre, chaque thème doit être traité dans le cadre d'une démarche de projet qui doit permettre la prise d'initiative individuelle ou collective, avec une construction au plus près du quotidien et des situations vécues des élèves (cas concrets, actualités, démarche d'enquête, ...). Les projets interdisciplinaires sont à l'honneur, avec, notamment la mise en lumière de situations vécues dans le cadre de la vie quotidienne et professionnelle ainsi que l'utilisation, pour aborder ces thématiques, de médias variés et actuels (types vidéo, films documentaires, films de fiction, *etc.*). Les finalités, l'architecture et les mises en œuvre de l'enseignement de l'E.M.C. en lycée professionnel sont donc bien balisées et permettent, à première vue, une appropriation facilitée des thématiques par les élèves : contenus en lien avec leurs préoccupations et leur vie quotidienne, biais de découvertes attractifs et cohérents avec leur usage du numérique, démarche active et collaborative permettant des modalités d'apprentissage variées. Mais eux-mêmes l'abordent-ils de cette manière ? Voient-ils à coup sûr, dans ces pédagogies qui se veulent ouvertes sur la « vraie vie », où sont les enjeux d'apprentissages ? L'E.M.C. met en jeu des savoirs, des notions qui vont être mis en tension dans l'étude de cas concrets. Cela constitue une évolution de l'éducation civique, qui était autrefois essentiellement centrée sur les savoirs. Cela pourrait impliquer une représentation et un regard particulier sur cette matière, au regard des autres disciplines...mais est-ce vraiment le cas ?

Certes, les élèves arrivent au lycée avec un bagage chargé de nombreuses années de « pratique » de l'E.M.C. et un socle de connaissances élaboré depuis la primaire. L'E.M.C. fait donc partie de leur univers. De plus, on peut supposer que cette « matière », centrée sur les grandes valeurs de la République, de son école (leur école !) et de notre société (leur société !), aiguise leur intérêt dans la mesure où elle s'intéresse à leur mise en application concrète, dans la vie quotidienne et pour l'avenir. Cependant, il s'agit également d'un enseignement dispensé de manières variées en fonction des niveaux de classes, des établissements et même des enseignants ; de plus, celui-ci implique une attention spécifique portée à des objets d'étude potentiellement considérés comme ardu par les élèves : les textes de lois en sont un bon exemple. Enfin, cet enseignement demande la connaissance et mobilisation d'un certain nombre de notions, repères historiques et processus qui peuvent s'avérer obscurs pour les élèves.

Selon les chercheurs d'ESCOL, c'est aussi un enseignement qui mise sur les capacités des élèves à scolariser des questions qui touchent à leur quotidien. Ce que ces chercheurs montrent comme particulièrement propice à la création de malentendus sociocognitifs car certains enfants importent à l'école la façon quotidienne, hors scolaire, de percevoir ces questions, alors que d'autres sont déjà habitués à les penser de façon scolaire dans leur environnement familial.

On peut donc légitimement se demander quelle représentation les élèves de filière professionnelle peuvent bien avoir de cet enseignement, notamment en classe de Seconde, alors qu'ils viennent de « refermer » la porte des années collège et ouvrent tout juste celle de l'univers lycéen ? Quel rapport entretiennent-ils avec ce savoir spécifique ? C'est cette question que je me suis posée et que j'ai souhaité explorer dans le cadre de ce mémoire de recherche. Pour ce faire, je me suis appuyée sur une étude menée auprès d'élèves de Seconde professionnelle auxquels j'assurais, cette année, l'enseignement de l'E.M.C.

Dans cette étude nous essayerons donc d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelle(s) représentation(s) les élèves de Seconde professionnelle ont de la discipline nommée « E.M.C. » ? Ces représentations sont-elles plurielles et si oui, est-il possible de les catégoriser ? Pour ce faire, on se demandera notamment s'ils savent la nommer et l'expliquer ; s'ils gardent des souvenirs de ce qu'ils ont abordé au collège puis dans leur début de lycée dans cette matière ; si cette matière les intéresse ; s'ils en mesurent l'intérêt et les enjeux pour la société et leur vie quotidienne, en somme, s'ils y mettent du sens ; s'ils apprécient les supports qui leur sont fréquemment proposés pour l'étude de cette matière ; enfin, s'ils peuvent être forces de proposition pour la mise en œuvre des enseignements.

Pour pousser plus loin l'analyse, on se demandera s'il est possible de dégager des critères permettant d'expliquer ces différences de représentations et si des corrélations sont perceptibles

entre le lien que les élèves entretiennent avec cette matière et certaines variables comme le genre, le milieu social et niveau scolaire global. Et surtout, des aménagements pédagogiques sont-ils possibles pour faciliter les apprentissages ?

Pour ce faire, nous présenterons l'enquête que nous avons mise en œuvre puis nous analyserons ses résultats ; enfin nous proposerons modestement des pistes pédagogiques susceptibles d'améliorer le rapport des élèves à l'E.M.C. en Seconde professionnelle.

3) Enquête auprès des élèves : caractéristiques, présentation et analyse des résultats

3.1. Caractéristiques de l'enquête

3.1.1 Contexte et participants

Notre étude s'est déroulée dans un lycée professionnel d'une petite ville du département de l'Isère. Il s'agit d'un lycée de secteur public proposant des filières générales, techniques et professionnelles. L'établissement accueille environ 1400 élèves. Il prépare au Bac général, aux BTS, aux Bacs Pro et comprend aussi des classes de préparation aux grandes écoles ainsi que des classes 3ème prépa-pro. Pour l'année 2019-2020, trois classes nous ont été confiées :

- **une classe de Seconde professionnelle de 30 élèves, filière TMAT2A**

(Menuiserie/Agencement + Assistant architecte) : enseignement de l'Histoire-Géographie et de l'E.M.C.

- **une classe de Seconde professionnelle de 30 élèves, filière MEI** (Maintenance des équipements industriels) : enseignement du Français et de l'E.M.C.

- **une classe de Seconde professionnelle de 30 élèves, filières TUEDPI** (Technicien ajusteur + Étude des produits industriels) : enseignement de l'Histoire-Géographie.

Dans le cadre du travail de recherche, nous décidons de travailler avec les deux classes de seconde professionnelle auxquelles l'E.M.C est enseignée, c'est-à-dire **la classe des Seconde TMAT2A et la classe de Seconde MEI**. Ce choix nous paraît également opportun parce que les classes diffèrent en plusieurs points :

- la classe de Seconde TMAT2A comprend 6 filles et 18 garçons (24 élèves). Deux filières y sont mixées. L'ambiance de la classe est très calme, les élèves sont soucieux de suivre les enseignements, avec un bon niveau général et de bons résultats depuis le début de l'année. La moyenne de classe est de 13,50. La moyenne la plus basse est de 9 et la plus élevée de 16,50.

- la classe de Seconde MEI comprend 29 garçons et 1 fille (30 élèves). Les élèves suivent tous la même filière. L'ambiance de la classe est relativement agitée, avec de nombreux problèmes de comportement (4 conseils de discipline ont eu lieu depuis le début de l'année et de nombreuses exclusions temporaires). Le niveau général est très hétérogène, avec un grand écart entre un groupe d'environ huit très bons élèves et un groupe d'une dizaine d'élèves très en difficulté. La moyenne de classe est de 11, avec la moyenne la plus basse à 1,84 et la plus haute à 16.

3.1.2 Protocole

Dans le cadre d'un travail de recherche tel que celui-ci, il est possible d'utiliser différentes méthodes comme les entretiens semi-directifs ou des questionnaires. En ce qui concerne ce travail, j'ai choisi d'utiliser la méthode du questionnaire qui me paraissait la plus adaptée. En effet, il m'était matériellement impossible de procéder à des entretiens. Ma recherche est donc qualitative. Le questionnaire donné aux élèves a été construit avec des questions ouvertes et fermées (annexe 1). Les questions ouvertes ont été utilisées pour stimuler les élèves (qui ont souvent tendance à répondre de façon laconique) et faciliter la rédaction des réponses. Mes questions ont été construites de manière à essayer d'interroger plusieurs critères : intérêt des élèves, réminiscence des savoirs appréhendés au collège, compréhension des enjeux de l'E.M.C. et lien avec la vie quotidienne, appropriation des valeurs, relation à deux types de supports fréquemment utilisés dans l'enseignement de l'E.M.C., pistes pour l'enseignement. Peu de temps après avoir fait remplir les questionnaires aux élèves, je suis revenue oralement avec eux sur quelques points afin d'obtenir des éclaircissements sur certains éléments (rapport aux supports pédagogiques notamment).

Les réponses des élèves au questionnaire ont dans un premier temps été traitées à partir de l'analyse des champs sémantiques utilisés par les élèves. Dans un second temps, elles ont été croisées avec différentes variables afin de voir si des phénomènes particuliers étaient observables en lien avec : le genre, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le niveau scolaire global.

3.1.3 Mise en œuvre

Le protocole a été mis en place au mois de février 2020. Plusieurs cours d'E.M.C. avaient déjà été donnés à chacune des classes mais plutôt en début de première période. Le but et la méthode de l'étude ont été présentés aux élèves puis ils ont complété le questionnaire (annexe 1).

Dans la classe des 2MEI, 25 questionnaires ont été distribués. Un élève était absent et quatre autres étaient en exclusion temporaire. Dans celle des 2TMAT2A, 22 élèves ont complété

le questionnaire, 2 élèves étant absents le jour de cette mise en œuvre.

3.2. Présentation des résultats

Dans cette sous-partie, nous rendrons compte des réponses obtenues pour chaque question, pour chacune des classes puis nous mettrons en évidence certains résultats qui nous semblent intéressants.

En préambule, rappelons quelques éléments concernant les modalités de réponse au questionnaire : les élèves de 2MEI ont globalement répondu par des phrases courtes voire par « oui », « non », « ça dépend ». Les élèves de 2TMAT2A ont plutôt répondu par des phrases plus longues et structurées. Le temps passé par les premiers à compléter le questionnaire a été de 25 minutes pour 45 minutes pour les seconds.

- **Questions 1 et 2 : « Connais-tu la discipline qu'on appelle E.M.C. ? », « Pourrais-tu expliquer brièvement ce que c'est ? »**

Classe des 2MEI

Sur les 25 élèves interrogés, tous déclarent connaître la discipline EMC et savent à quoi correspond ce sigle. Cependant, lorsqu'on leur demande d'expliquer ce qu'est cette matière, 7 d'entre eux déclarent qu'ils ne savent pas, 1 déclare savoir ce que c'est mais ne développe aucune idée ni aucun exemple et 7 répondent simplement « C'est de l'éducation morale et civique ».

Les 10 autres élèves répondent par des phrases courtes du type « C'est quand on parle de » ou « Ça porte sur ... » Dans ces réponses, les thèmes qui sont cités sont : les lois (1 fois), la politique (1 fois), la révolution française (2 fois), l'esclavage (3 fois), le racisme (1 fois), la liberté d'expression (1 fois), l'égalité (1 fois), la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (2 fois), la liberté (2 fois), le harcèlement (2 fois), la morale (2 fois), la liberté des femmes (2 fois), le fait d'être un bon citoyen (1 fois), savoir parler et écouter les autres (1 fois), savoir vivre ensemble (2 fois), les droits de l'Homme (1 fois), les droits et les devoirs (1 fois), les grands moments de l'Histoire (1 fois).

Classe des 2TMAT2A

À la première question, les 22 élèves interrogés ont répondu « oui ». À la question suivante, tous les élèves ont proposé une explication en donnant un exemple. Parmi ces exemples, voici les sujets évoqués : la liberté (2 fois), les libertés (1 fois), la société (2 fois), les droits et devoirs (2 fois), la citoyenneté (4 fois), l'égalité (5 fois), la politique (2 fois), le droit de vote (1 fois), les discriminations (2 fois), le vivre ensemble (2 fois), l'égalité femmes/hommes (2 fois).

L'ensemble de ces citations est présenté dans le tableau ci-dessous. Certains thèmes ont été regroupés en raison de leur similitude :

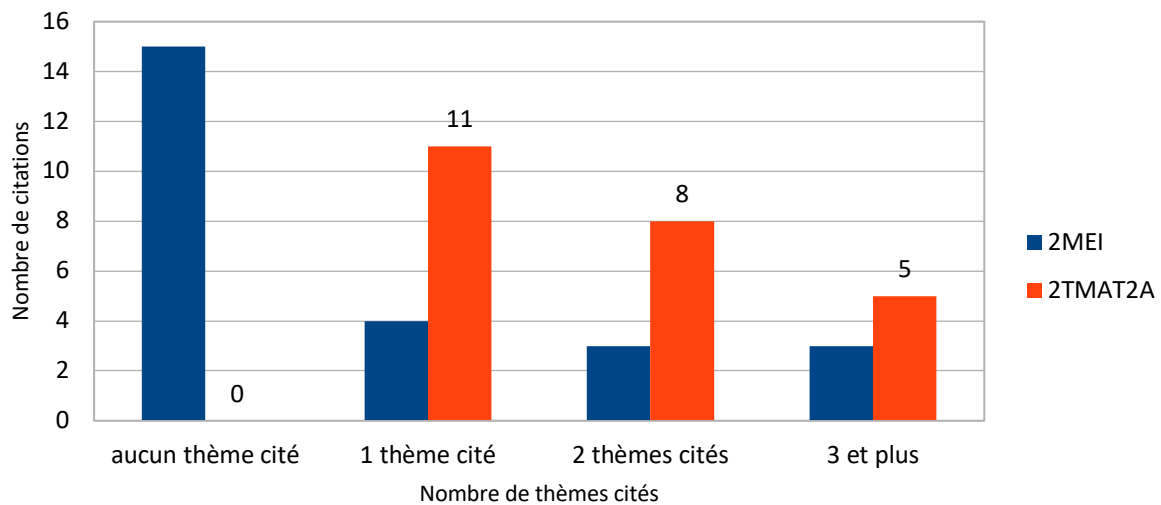
Thème évoqué	2MEI	2TMAT2A
Les lois	1	/
La politique	1	2
La Révolution française/ la DDCH *	4	/
L'esclavage	3	/
Le racisme	1	/
La liberté d'expression	1	/
La liberté/les libertés/ l'égalité	2	6
Le harcèlement	2	/
La morale	2	/
La liberté/le droit des femmes	2	2
Être un bon citoyen	1	/
Savoir parler et écouter	1	/
Vivre ensemble	2	2
Les droits de l'Homme	1	/
Les droits et devoirs/la citoyenneté	1	7
Les grands moments de l'Histoire (de France)	1	/
La société	/	1
Les discriminations	/	1
Aucun	15	0

(* DDCH : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen)

Tableau 1- Mise en évidence de la diversité des thèmes cités pour répondre à la question « Qu'est-ce que l'EM.C. ? ». Les élèves ont majoritairement répondu « Ça parle de... ».

Il apparaît que les 2MEI sont beaucoup plus nombreux à ne citer aucun thème que les 2TMAT2A, qui ont tous cités quelque chose, comme l'indique le graphique présenté ci-dessous.

fig.a- Nombre de thèmes cités pour décrire ce qu'est l'E.M.C.



- **Questions 3 et 4 : « Est-ce que tu te rappelles de quelque chose dont tu as parlé cette année en E.M.C. ? », « Et au collège ? ».**

Classe des 2MEI

Les élèves, interrogés sur leurs souvenirs d'E.M.C. du début de Seconde, évoquent : la liberté d'expression (3 fois), la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (2 fois), la Révolution française (2 fois), les valeurs de la République (3 fois), les femmes dans la société et la liberté des femmes (2 fois), l'esclavage (2 fois), le cyber harcèlement (2 fois), les droits et les devoirs (2 fois). Sept d'entre eux ne citent aucun exemple. Ces réponses correspondent bien au programme évoqué ensemble en début de période, à l'exception du cyber-harcèlement qui n'avait pas encore été traité en E.M.C. mais dont nous avons parlé en français dans le cadre d'un objet d'étude sur « Les circuits de l'information ».

Quand on interroge les élèves sur ce qu'ils ont abordé au collège en EMC, 10 élèves déclarent qu'ils ne se rappellent de rien, 5 autres disent se rappeler mais ne précisent pas de quoi. Pour les 10 autres, les thèmes principalement cités sont : le harcèlement scolaire (6 fois), le racisme (3 fois), la liberté (2 fois), le droit de vote (1 fois), la censure et la liberté d'expression (1 fois).

Classe des 2TMAT2A

Dans cette classe, lorsqu'on demande aux élèves de citer une thématique abordée cette année, 5 ne savent pas répondre. Les 17 autres citent : l'esclavage (3 fois), l'égalité des droits (1 fois), les lois de la République (5 fois), les discriminations (2 fois), le droit de vote (2 fois), la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (2 fois). L'ensemble de ces sujets

correspondent à ceux qui ont été vus en début d'année. À noter que la thématique des droits des femmes, qui est le dernier thème abordé avec cette classe, apparaît 10 fois.

En ce qui concerne les souvenirs du collège, ceux-ci sont orientés vers : les lois (4 fois), la laïcité (4 fois), la politique (3 fois), l'organisation politique (3 fois), l'égalité femmes/hommes (3 fois), la nationalité française (1 fois), les discriminations (1 fois). Les 5 élèves qui ont répondu « non » à la question précédente répondent également « non » à cette question, tandis que tous les autres ont donné l'un des exemples cités ci-dessus.

fig.b- Souvenirs des thèmes étudiés en E.M.C. au collège.

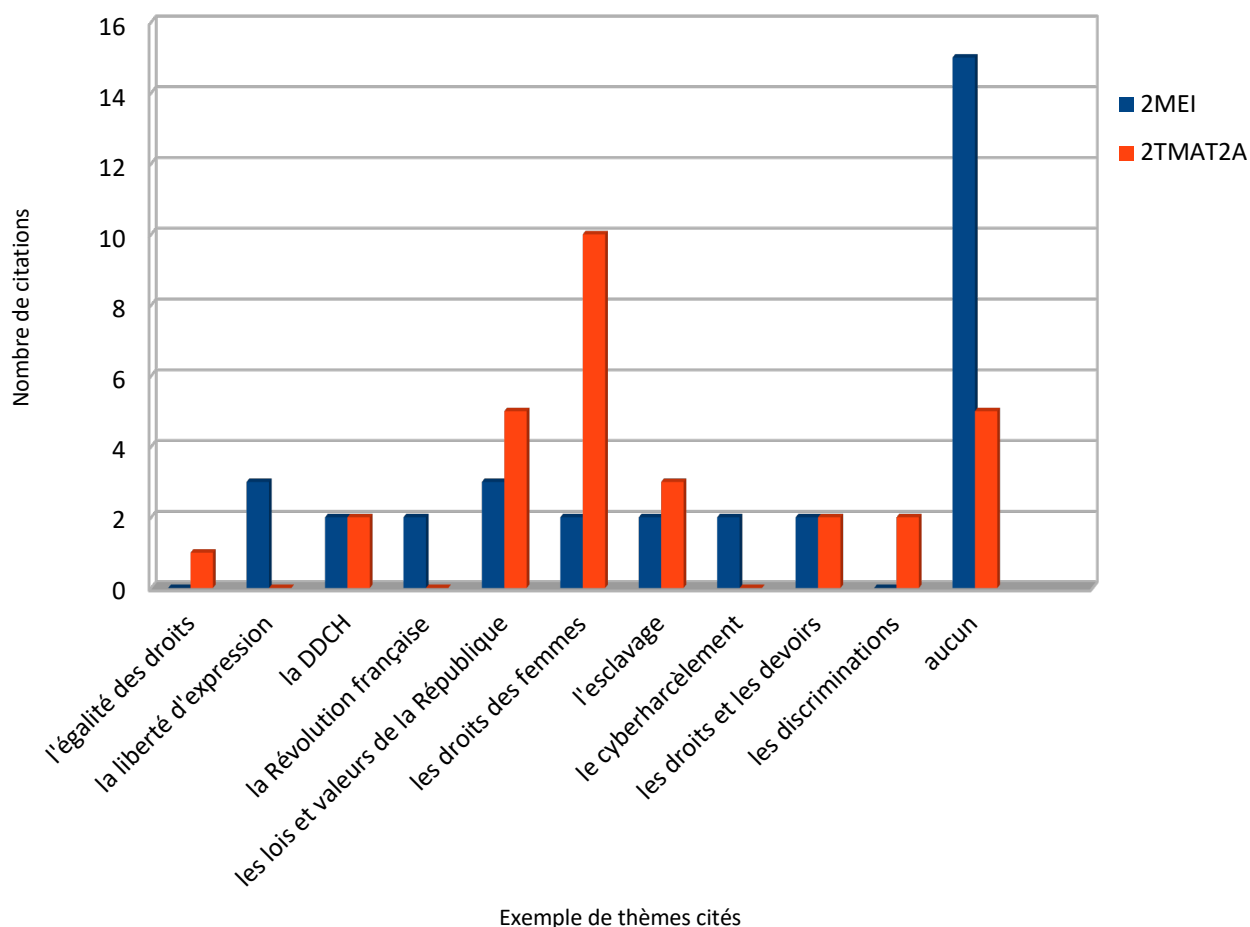
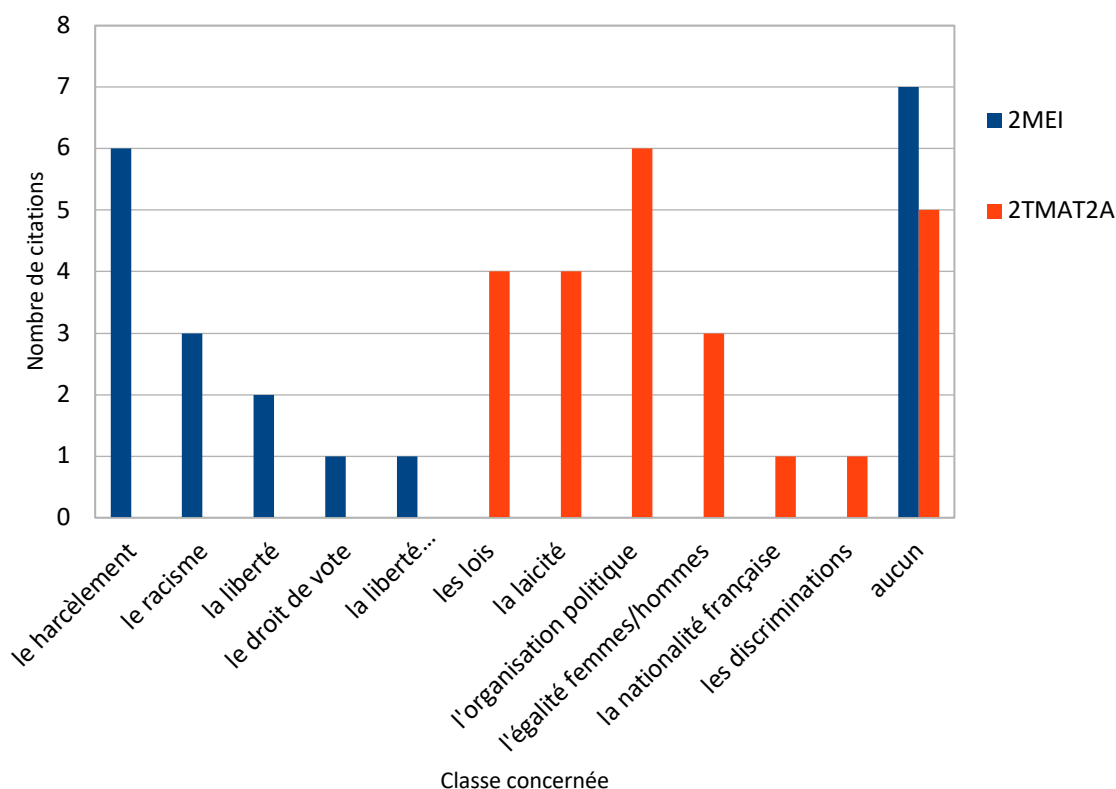


fig.c- Souvenirs des thèmes étudiés en E.M.C. en début de Seconde.



• **Question 5 : « Dirais-tu que c'est une matière qui t'intéresse ? Pourquoi ? »**

Classe des 2MEI

À la question « est-ce que tu trouves cette matière intéressante ? », 10 élèves ont répondu « non », 1 a répondu « ça dépend des thèmes » ; les 14 autres ont répondu « oui » en évoquant ces raisons : « ça nous informe sur des sujets actuels », « ça développe l'esprit critique », « on parle, on échange plus que d'habitude », « ça aide à prendre des décisions », « ça parle de notre Histoire ».

Classe des 2TMAT2A

Ici, 4 élèves se disent non-intéressés par la discipline, dont 1 précise « parce que c'est trop dur ». Les autres se déclarent intéressés par cette matière et donnent des explications : « ça nous parle d'aujourd'hui », « ça parle de la société », « on échange des idées », « j'adore la politique », « on parle de notre vie, de ce qu'on peut améliorer », « on parle de choses importantes », « on apprend de nouvelles choses », « c'est important pour la vie de tous les jours », « ça explique nos droits et nos devoirs », « on est tous concernés », « ça nous apprend à être de bons citoyens ».

- **Questions 6 et 7 : « À ton avis, est-ce que les thèmes que l'on aborde en E.M.C. ont un lien avec ta vie quotidienne ? », « Est-ce que les valeurs dont on parle en E.M.C. te semblent importantes ? ».**

Classe des 2MEI

Pour 4 d'entre eux, l'E.M.C. n'a pas de lien avec la vie quotidienne ; pour 5, cela dépend des sujets. Pour le reste de la classe, il y a un lien avec la vie de tous les jours. En revanche, quand on demande aux élèves si les valeurs abordées en E.M.C. sont importantes pour eux, ils ne sont plus que 2 à répondre « non » et 3 à répondre « ça dépend ».

Classe des 2TMAT2A

Dans cette classe, le nombre d'élèves qui déclarent que l'EMC n'a pas de lien avec la vie quotidienne est de 3. De même, seuls 3 élèves (les mêmes), disent qu'ils ne trouvent pas les valeurs de l'EMC importantes.

fig.d- Mise en évidence d'éléments faisant sens dans l'enseignement de l'E.M.C. chez les 2MEI.

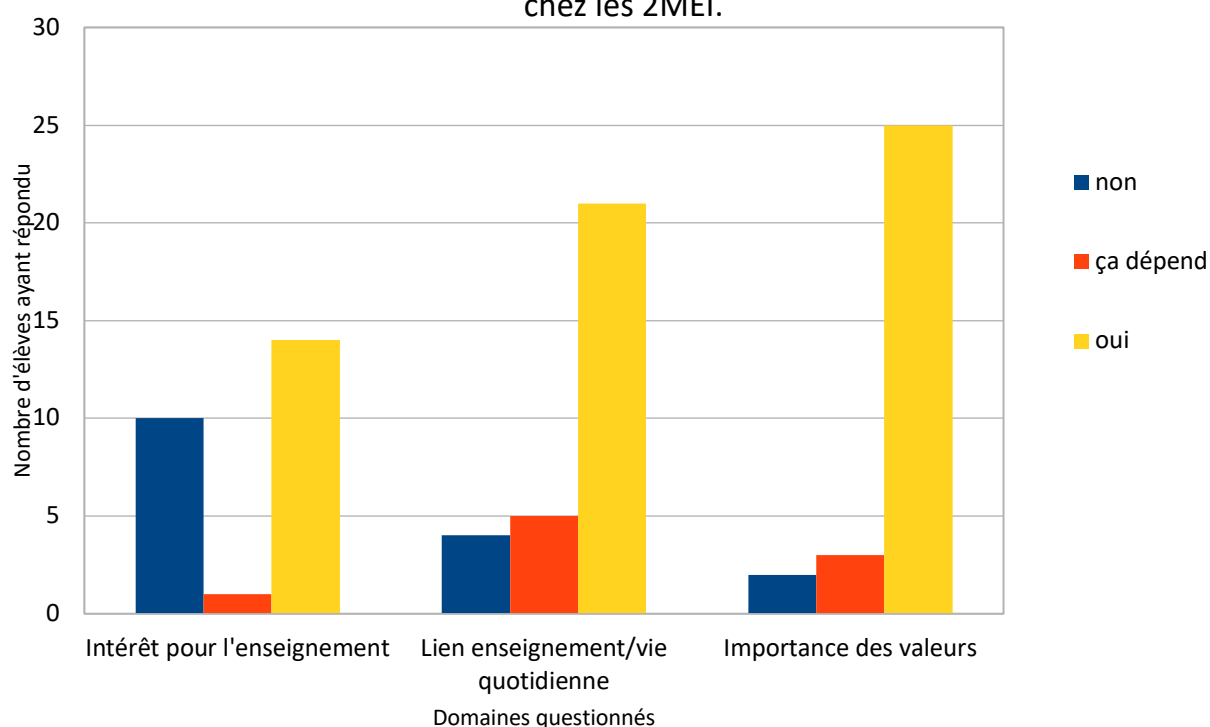
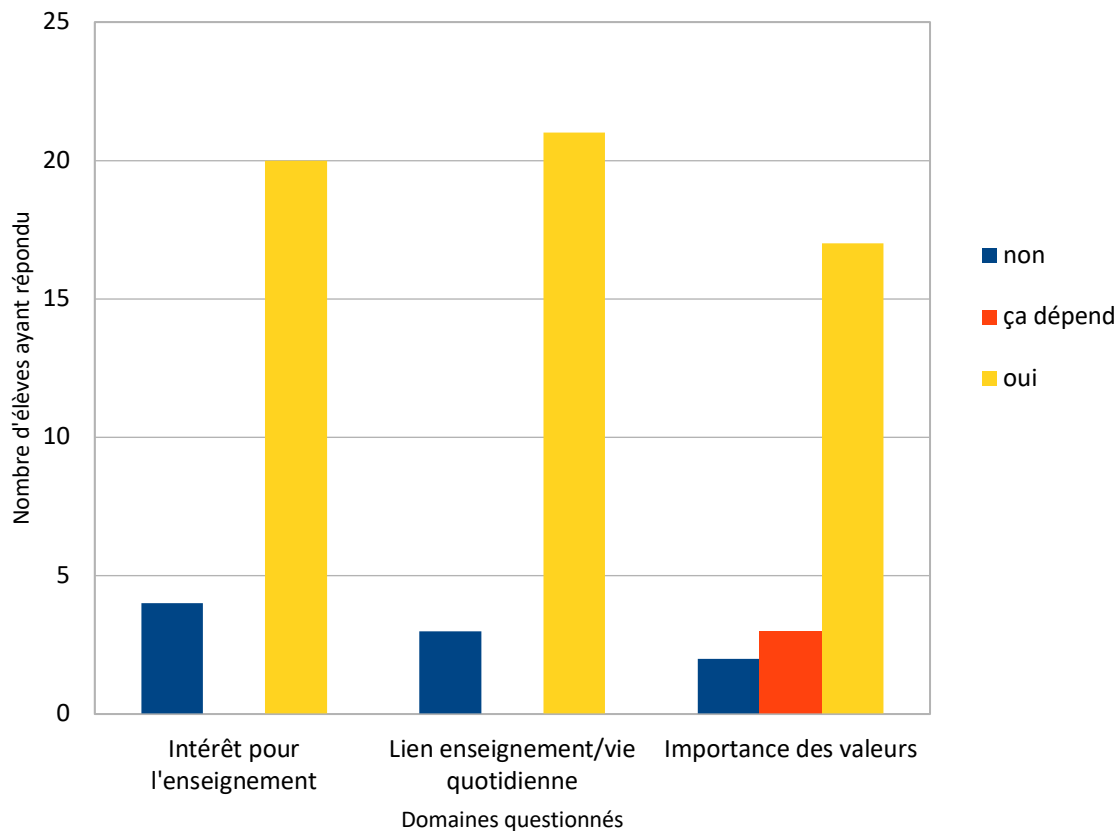


fig.e- Mise en évidence d'éléments faisant sens dans l'enseignement de l'E.M.C. chez les 2TMA2A.



- **Question 8 : « Voilà deux exemples de supports qu'on utilise en E.M.C. : un tableau (*La Liberté guidant le peuple*, E. Delacroix, 1830) et un extrait de texte de lois (article I de *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1789). Lequel des deux te semble le plus facile à comprendre ? »**

Classe des 2MEI

Dans cette classe, 1 élève dit avoir des facilités avec les deux supports. Seize élèves ont dit préférer le tableau et 8 le texte.

Ceux qui optent pour le tableau évoquent les raisons suivantes :

- « C'est facile à comprendre. »
- « L'image est plus représentative. »
- « On peut visualiser. »
- « En image, ça m'aide plus. »
- « Une image est plus simple à comprendre qu'un long texte. »
- « Sur cette image on voit les symboles de la République. »
- « Ce tableau de la Liberté, c'est pour moi ce qui représente le mieux la liberté. »

Ceux qui penchent pour le texte évoquent les raisons suivantes :

- « Il y a tout dans le texte. »
- « On le comprend mieux car il est à l'écrit. »
- « On ne peut pas comprendre le tableau comme ça. »
- « C'est plus simple. »
- « Le texte décrit plus. »
- « Le texte est plus simple car c'est un sujet dont on parle tout le temps. »
- « C'est écrit donc on peut comprendre plus facilement. »

Classe des 2TMA2A

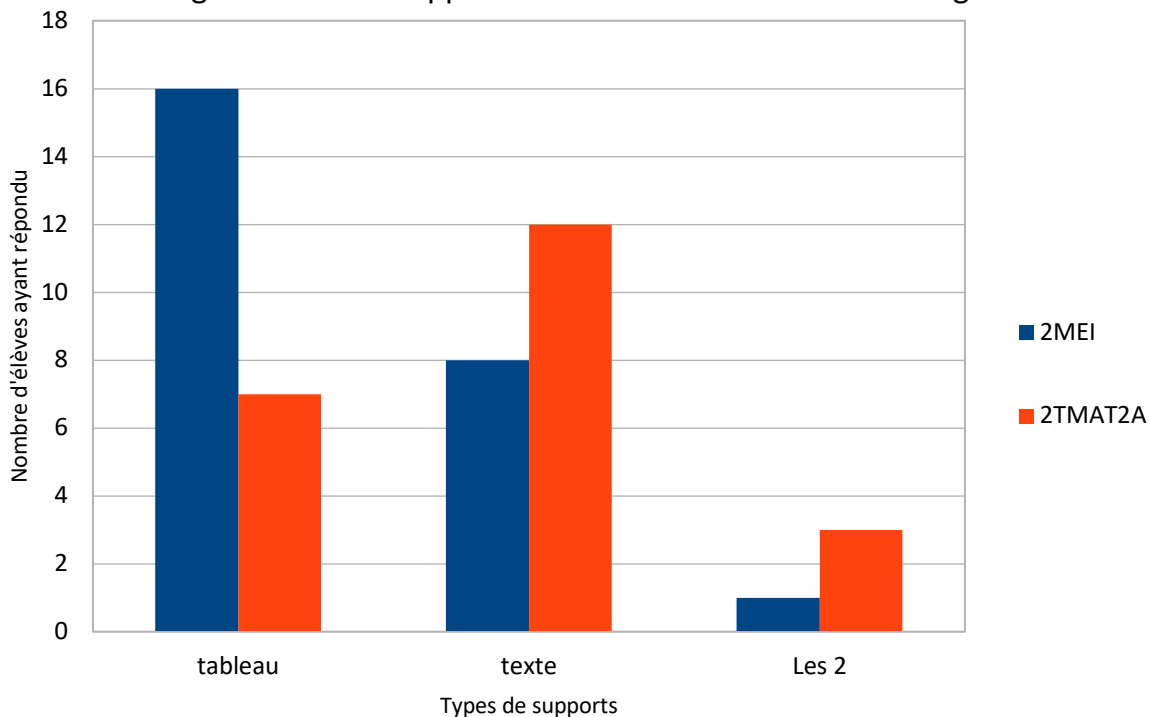
Dans cette classe, 7 élèves ont choisi le tableau, 12 le texte et 3 les deux. Les raisons évoquées pour le choix du tableau sont les suivantes :

- « Je comprends mieux avec des images. »
- « Une image est plus compréhensible, c'est visuel. »
- « Je préfère les images. »
- « L'image c'est beau. »

Pour sa part, le choix du texte est justifié comme ceci :

- « C'est plus facile pour moi. »
- « Je comprends mieux quand c'est écrit. »
- « Je comprends mieux les mots qu'un tableau. »
- « Les articles sont plus détaillés, on comprend mieux, c'est plus explicatif. »
- « Dans le tableau, il faut interpréter, on peut se tromper. »
- « C'est plus compréhensible car il explique clairement alors que pour le tableau on peut ressentir plusieurs choses et pas forcément ce que le peintre a voulu faire passer. »
- « Parce que j'ai vu au collège et parce que j'aime les images. »

fig. f- Choix des supports en fonction des classes interrogées.



Pour aller plus loin dans l'analyse, il aurait été nécessaire de savoir ce que les élèves auraient effectivement fait de chacun des supports.

- **9) Aurais-tu des idées pour enseigner l'E.M.C. de manière différente ?**

Classe des 2MEI

En ce qui concerne les pistes pour enseigner différemment l'EMC, 10 élèves ne proposent rien. Pour les autres, des propositions apparaissent et sont peut-être le reflet de situations vécues au collège : faire plus de débats, aborder des thèmes d'actualité, utiliser plus de vidéos, faire le cours sous formes d'activités ludiques, faire des mises en situations, naviguer sur Internet pour comprendre son fonctionnement. Deux d'entre eux souhaiteraient ne plus avoir cette matière au lycée, il s'agit de ceux qui ne voient pas de lien entre E.M.C. et vie quotidienne.

Classe des 2TMAT2A

Six élèves proposent des idées. Parmi les idées données pour enseigner l'EMC de manière différente, les propositions sont : faire beaucoup participer les élèves, faire des jeux éducatifs, faire des exposés, étudier des tableaux, étudier des caricatures.

3.3. Analyse des résultats

3.3.1 Niveau scolaire et mémoire des apprentissages

Après observation des résultats, il semblerait qu'un lien puisse être fait entre le niveau scolaire des élèves et la mémoire qu'ils ont des apprentissages en E.M.C.

Dans la première question, on leur demande d'expliquer brièvement ce qu'est l'E.M.C. : 15 MEI sur 25 ne donnent pas d'explication. Les 10 élèves restants, capables de donner une explication sur la discipline sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats dans la classe. De leur côté, tous les élèves des TMat2A fournissent une explication, même brève, et donnent au moins un exemple de ce en quoi peut consister l'E.M.C. On rappelle ici que la classe des 2TMat2A obtient globalement de meilleurs résultats que la classe des 2MEI (cf. sous-partie « Contexte et participants »).

Ensuite, il apparaît que 15 MEI sur 25 ne se rappellent de rien ou rien de précis quand on les interroge sur le collège. En ce qui concerne leurs souvenirs du début d'année de Seconde, 7 d'entre eux ne citent aucun exemple. Ces 7 élèves font partie des 15 qui n'ont pas de souvenirs du collège. Il s'agit des élèves les plus en difficultés dans cette classe, en Français, Histoire-Géographie et E.M.C. En revanche, ceux qui affirment se souvenir des thèmes traités et en donne des exemples, figurent encore parmi les élèves qui ont les meilleurs résultats dans la classe.

Dans l'autre classe, celle des TMat2A, les 5 élèves qui disent ne se rappeler de rien cette année sont les mêmes qui ne se rappellent de rien concernant le collège. Il s'agit également d'élèves en difficulté par rapport au reste de la classe. Au contraire les « meilleurs » élèves de la classe donnent systématiquement un exemple de thème et notamment celui de l'égalité femmes/hommes, qui a été le dernier sujet traité en classe.

De manière plus globale, les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats de la classe de MEI citent 5 thèmes différents vus au collège en E.M.C et 8 vus cette année, contre 7 thèmes cités par les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats en TMat2A pour le collège et 7 pour cette année. On ne note donc pas de différence majeure sur ce point entre les deux classes : à niveau scolaire égal il semblerait que les éléments mémoriels soient relativement similaires.

Les thèmes cités sont bien en lien avec les programmes de collège et de Seconde professionnelle. Il est intéressant de relever que les 2MEI ont plus souvent cité des items en lien avec des compétences et savoir-être (« être un bon citoyen », « savoir parler et écouter », « vivre ensemble »).

3.3.2 Intérêt et sens donné à la discipline

Chez les MEI, 10 élèves ont répondu que la matière ne les intéressait pas. Ce sont les mêmes qui ont répondu que l'EMC n'avait pas de lien avec la vie quotidienne ou que cela « dépendait des sujets ». En revanche, quand on demande aux élèves si les valeurs abordées en EMC sont importantes pour eux, ils ne sont plus que 2 à répondre « non » et 3 à répondre « ça dépend ». Le lien entre enseignement/vie quotidienne/mise en pratique des valeurs morales et civiques n'est donc pas évident pour un certain nombre, tandis que l'importance des valeurs semble assez unanimement partagée.

Chez les TMA2A, ce sont 4 élèves seulement qui se disent non-intéressés par la discipline dont 1 « parce que c'est trop dur », ce n'est donc pas tant ici la discipline qui est visée mais la difficulté que ressent l'élève à l'aborder. Au sein de ce groupe de 4, les 3 élèves restants disent qu'ils ne trouvent pas les valeurs de l'EMC importantes et pensent qu'elles n'ont pas de lien avec la vie quotidienne.

Dans les deux classes, pour ceux qui se disent intéressés et conscients du lien existant entre enseignement/valeurs/vie quotidienne, on peut relever qu'ils donnent de l'importance à des éléments faisant référence :

- d'une part, au « savoir être », par exemple « être un bon citoyen », « savoir écouter les autres », « savoir vivre ensemble ».
- d'autre part, au fait de pouvoir réinvestir les apprentissages dans la vie quotidienne : « ça développe l'esprit critique », « ça aide à prendre des décisions », « ça nous informe sur des sujets actuels ».

L'aspect « socialisation » de cet enseignement ressort également dans les réponses données, ce qui montre que l'E.M.C. est perçue par certains comme dépassant le cadre scolaire. Les résultats esquissés abonderaient donc dans le sens de chercheurs tels que B. Charlot ou encore E. Bautier et J.-Y. Rochex qui ont bien montré la corrélation entre sens donné aux apprentissages et appropriation, réinvestissement des savoirs par les élèves.

3.3.3 Le rapport aux supports

Chez les MEI, la préférence va au tableau. On pourrait penser que le fait qu'une grande partie des élèves ait des difficultés avec l'écrit joue un rôle dans ce choix. Pourtant, les élèves ayant choisi l'article de loi sont plutôt des élèves en grande fragilité scolaire. Nous les avons interrogés oralement sur ce choix, une semaine après la récolte des questionnaires. À travers leurs réponses, on a pu percevoir que l'interprétation du tableau suscitait davantage la « peur de se tromper », alors que dans le texte « C'est écrit noir sur blanc donc on peut comprendre plus facilement. ». Les élèves qui ont de bons résultats, plus sûrs d'eux, ont pour leur part choisi le tableau.

Chez les TMA2A, au contraire, la majeure partie des élèves préfère le texte. Cette fois, ce sont plutôt les élèves aux meilleurs résultats qui l'ont plébiscité. De même, nous les avons interrogés *a posteriori* sur ce choix. Dans leur réponse, il apparaît que les élèves ont conscience que l'œuvre est une interprétation, la vision d'un artiste, et qu'il est donc plus facile de se méprendre sur le sens à donner à l'image (« on ne sait pas ce que l'artiste a voulu nous montrer vraiment », « si on ne connaît pas l'artiste, on ne peut pas comprendre son tableau »).

La différence de justification que les élèves donnent à leurs choix nous paraît très intéressante dans la mesure où elle traduit, pour certains d'entre eux (les TMA2A), d'une capacité à prendre de la distance par rapport aux supports et enseignements proposés, où elle témoigne d'une posture métacognitive importante. D'ailleurs, comme l'indique un des élèves qui déclare n'avoir aucune préférence entre le tableau ou le texte : « il n'y a pas de différence entre les deux, c'est juste une question de méthode ».

Ces résultats résonnent avec les travaux de Marie-Sylvie Claude évoqués plus haut, qui a plus remarqué une différence de perception des supports et des activités associées.

3.3.4. Prise en compte de variables

3.3.4.1 Genre

Dans la classe des TMA2A, 4 filles ont répondu aux questionnaires. Dans la classe des MEI, 1 fille seulement. Elles se déclarent toutes intéressées par l'E.M.C. Nous n'avons pas relevé de particularités concernant leurs réponses, si ce n'est qu'elles sont 4 sur 5 à avoir cité à plusieurs reprises l'égalité femmes/hommes dans leurs réponses. Chez les MEI, 1 seul autre garçon cite cette thématique contre 7 garçons chez les TMA2A. On peut noter que cette thématique est la dernière qui ait été traitée en cours d'EMC avec les élèves cette année, il est donc assez logique que les « bons » élèves s'en souviennent.

3.3.4.2. Catégories socioprofessionnelles des parents

Les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents nous ont été transmises par l'établissement. Malheureusement, nous n'avons pas le détail pères/mères. Les CSP des parents d'élèves sont classées ici selon les normes de l'INSEE.

Professions et catégories Socioprofessionnelles (PSC) des parents d'élèves	Classe des 2MEI	Classe des 2TMAT2A	Total des 2 classes
Agriculteurs exploitants	0	1	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	4	3	7
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3	9	12
Professions intermédiaires	8	11	19
Employés	14	3	17
Ouvriers	14	11	25
Retraités	0	0	0
Autres personnes sans activités professionnelles	11	9	20
Information manquante	6	1	7
TOTAL	60	48	108

Tableau 2- Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves.

On peut remarquer ici que les catégories « cadres et professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires » sont davantage représentées chez les parents d'élèves de la classe des TMAT2A. Pour la classe de MEI, les « employés », « ouvriers » et « personnes sans activités professionnelles » sont plus nombreux.

Cependant, après examen plus attentif, il apparaît qu'il n'y a pas forcément de corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et le niveau scolaire des élèves. Même si une analyse plus fine serait nécessaire, enrichie notamment du niveau d'étude des parents, on peut donc dire que la théorie de la reproduction, telle que définie par Bourdieu et Passeron, ne trouverait donc pas écho dans ces résultats.

3.3.4.3. Niveau scolaire global

Que ce soit chez les MEI ou chez les TMAT2A, on a pu constater une corrélation assez forte entre le niveau scolaire des élèves et leur approche de la discipline. Les élèves ayant un niveau scolaire élevé sont en effet ceux qui savent expliciter la discipline, donner des exemples des sujets traités, convoquer des souvenirs du collège et de leur début de Seconde. Ils sont aussi conscients des enjeux de la discipline, de son intérêt et de son lien avec leur vie quotidienne (« savoir vivre ensemble », « savoir parler et écouter », « être un bon citoyen »). Enfin ils sont force de proposition pour des mises en œuvre pédagogiques dont nous donnons quelques

exemples ici mais qui seront détaillés plus loin : « faire plus de débats », « aborder des thèmes d'actualité », « utiliser plus de vidéos », « faire des mises en situations », ...

Ceux qui sont le plus en difficulté sont ceux qui ne semblent n'avoir presque rien retenu de la discipline durant leurs années de collège ni en début de Seconde. On se rend compte que cette absence de souvenirs va de pair avec une absence d'intérêt et une incompréhension des enjeux de la discipline. Cela irait à l'encontre du présupposé selon lequel l'E.M.C., pourtant différente des autres matières dans ses contenus et les processus d'apprentissage proposés (mises en situation, lien avec la vie courante, supports variés et interactifs...), serait perçue différemment par les élèves et permettrait de « raccrocher » les élèves les plus en difficulté scolairement aux pratiques scolaires et aux thématiques traitées.

Le lien entre niveau scolaire et CSP des parents n'a pas été souligné à ce stade de l'étude. En revanche, il serait intéressant de pouvoir étudier plus finement le lien entre :

- représentation de l'E.M.C et intérêt porté aux enseignements ;
- intérêt porté aux enseignements et compréhension des enjeux des savoirs délivrés en milieu scolaire ;
- intérêt porté aux enseignements et rapport à l'institution scolaire.

4) Pistes de mise en œuvre pédagogiques

Tout d'abord, les élèves ayant répondu à la question 9 du questionnaire proposent d'eux-mêmes des éléments de réponse à la mise en œuvre de nouvelles formes d'enseignements de l'E.M.C. : faire plus de débats, aborder des thèmes d'actualité, utiliser plus de vidéos, faire le cours sous formes d'activités ludiques, faire des mises en situations, naviguer sur Internet pour comprendre son fonctionnement, faire beaucoup participer les élèves, faire des jeux éducatifs et des exposés, étudier des tableaux et des caricatures.

Ces propositions rejoignent les préconisations des programmes de 2019 qui recommandent de mettre l'élève au cœur des apprentissages d'E.M.C., en utilisant notamment des outils variés, participatifs et en lien avec la vie quotidienne des élèves. C'est à ce titre que les démarches de projets et de recherches sont d'ailleurs recommandées, dans la mesure où leurs modalités de mise en œuvre permettent un plein engagement de l'élève. On sent bien, dans les réponses obtenues, le souhait des élèves de faire des temps d'E.M.C. des moments dynamiques d'échanges et de mise en action.

Si l'on associe ces réponses aux observations qui résultent de cette étude, on pourrait également souligner l'importance de certaines postures pédagogiques telles que :

1) les postures pédagogiques liées à l'explicitation des activités : c'est-à-dire une verbalisation explicite de la part de l'enseignant.

- rendre lisibles les objectifs de la situation scolaire,
- aider à identifier, à clarifier les objets sur lesquels portent les apprentissages,
- faire expliciter aux élèves l'activité qui va être la leur, les aider à se représenter ce qu'ils vont devoir faire,
- expliciter également les démarches, les procédures,
- clarifier les attendus.

2) les postures pédagogiques liées à la création de sens pour les élèves : une mise en lien des apprentissages avec les enjeux sous-jacents.

- faire systématiquement le lien avec des situations de la vie quotidienne des élèves,
- mettre en relation les valeurs auxquelles il est fait référence et la réalité concrète de la vie en société, ceci afin de valoriser une mise en œuvre concrète de ces dernières qui les accompagneront dans leur vie d'adulte et seront parfois en décalage avec la réalité.
- faire imaginer aux élèves le réinvestissement qu'ils pourront avoir de ces valeurs dans leur vie future.

- insister sur la notion de « combat », inhérente à la défense des valeurs étudiées.

3) les postures pédagogiques liées à la différenciation : une prise en compte des histoires singulières des élèves.

- prendre en compte le vécu de l'élève, la manière dont il appréhende la discipline, son « passé incorporé »,
- permettre aux élèves les plus en difficultés et éloignés de la « chose » scolaire de s'approprier les apprentissages et les savoirs proposés, en les mettant en situation d'acteurs,
- varier les supports et lever les implicites dans leur analyse,
- proposer différents parcours d'apprentissage,
- étayer, varier les activités.

4) les postures pédagogiques liées à la mise en action des élèves : une mise en œuvre centré sur le sujet-apprenant et sur le savoir-faire.

- inviter l'élève à prendre conscience de ses démarches et procédures, à verbaliser ce qu'il fait, comment et pourquoi il le fait.
- faire appel à la réflexion et à la déduction.
- proposer des activités où l'élève est partie prenante des apprentissages, dans lesquelles il s'en saisit, manipule, expérimente et se place en tant qu'acteur de ses apprentissages, acteur de sa vie de citoyen actuelle et future. Privilégier donc, une posture active plutôt qu'une posture passive face à un savoir descendant.
- favoriser la démarche projet et la démarche de recherche ; laisser aux élèves une marge de manœuvre dans la réalisation du projet.
- Insister sur le lien avec les valeurs humanistes qui semblent majoritairement importantes.

Conclusion

Dans le cadre de cet E.S.R, je me suis appuyée sur des recherches fondatrices qui ont permis de reconsidérer le rapport entre élèves, savoirs et enseignants. Celles-ci m'ont permis de m'interroger sur mes propre pratiques et de mettre en rapport la parole des élèves et les préconisations officielles des programmes scolaires.

Bien que partielle, cette étude permet de mettre en évidence le fait que les élèves de Seconde professionnelle ont des représentations diverses de l'E.M.C., parfois très éloignées de ce que l'on pourrait supposer au vu du caractère spécifique de cet enseignement. Les tendances dégagées gagneraient bien sûr à être explorées de manière plus fine et plus systématique. Elles nous incitent en tous les cas à nous intéresser de près aux représentations et aux histoires singulières de nos élèves, afin d'éviter la création de malentendus sociocognitifs et de prévenir plus efficacement l'échec scolaire.

Bibliographie

- Agulhon, C. (2002) - Jellab Aziz, Sclolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel, *Revue française de pédagogie*, vol.139., 164-165.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997) - Ces malentendus qui font la différence, *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 105-122.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004) - Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, 89-100.
- Bollengier, F. & de Peretti, I. (2011)- Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue en lycée professionnel, *Le français aujourd'hui*, n°173, 71-86.
- Bonnéry, S., Crinon, J., & Simons, G. (2016) - Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? *Recherche en Éducation*, n°25, 3-12.
- Bourdieu, P. (1972) - *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) - *Les héritiers- Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, 1964.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) - *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, 1970.
- Catel, L., Coquidé, M. & Gallezot, M. (2002) - Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions ? *ASTER n°35, Hétérogénéité et différenciation*, 2002, 123-148.
- Champagne, P. (2018) - « Les héritiers » de Bourdieu et Passeron : une analyse d'une grande actualité, *Silomag*, n° 8, hiver 2018. Repéré à <https://silogora.org/les-heritiers-de-bourdieu-et-passeron>.
- Charlot, B. (1982) - « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ». Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, *Quelles pratiques pour une autre école*, Casterman, GFEN, Paris.
- Charlot, B. (1992) - Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, *Sociétés contemporaines, Regards sur l'éducation*, n°11-12, 119-147.
- Charlot, B. (1999) - *Le rapport au savoir en milieu populaire- Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, 1999.
- Charlot, B. (2006) – La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches, *Savoirs*, n°10, 37-43.
- Claude, M.-S. (2017) - Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré, *Pratiques*, 175-176. Repéré à

<http://journals.openedition.org/pratiques/3577>.

Claude, M.-S. (2018) - Therriault G., Baillet D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.)- Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant, une énigmatique rencontre, *Recherche et formation*, n°84-2017, 143-144.

Claude, M.-S. (2019) - Tous les élèves ne peuvent pas accéder aux œuvres patrimoniales, *L'origine sociale des élèves, mythes et réalités*, pp.111-122.

Claude, M.-S. & Rayou, P. (2019) - Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires, *Varia*, 467-482.

Jellab, A. (2001) - *Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF Education.

Jellab, A. (2003) – Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs, *Revue française de pédagogie*, vol.142, 55-67.

Jellab, A. (2018) – Enseigner en lycée professionnel, un double défi, *Apprendre à enseigner*, pp.77-90.

Rayou, P. (2019) - Les héritages décident de tout, *L'origine sociale des élèves, mythes et réalités*, pp.65-86.

Rayou, P. & Bautier, E. (2013) - *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF.

Rosier, A. (2012) - L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est, *Après-demain*, vol. 2012/1, 44-46.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire Les élèves de Seconde Pro et l'EMC

- 1) Connais-tu la discipline qu'on appelle E.M.C. ?
- 2) Est-ce que tu pourrais expliquer brièvement ce que c'est ?
- 3) Est-ce que tu te rappelles de quelque chose dont tu as parlé cette année en E.M.C. ?
- 4) Et au collège ?
- 5) Est-ce que tu dirais que c'est une matière qui t'intéresse ? Pourquoi ?
- 6) À ton avis, est-ce que les thèmes qu'on aborde en EM.C. ont un lien avec ta vie quotidienne ?
- 7) Est-ce que les valeurs dont on parle en E.M.C. te semblent importantes ?
- 8) Voilà deux exemples de supports qu'on utilise en E.M.C. : un tableau/ un extrait de texte de lois. Lequel des deux te semble le plus facile à comprendre ?



TABLEAU- La Liberté guidant le peuple, E.Delacroix, 1830.

EXTRAIT DE TEXTE DE LOI

ARTICLE I

Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Extrait de La déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789.

- 9) Aurais-tu des idées pour enseigner l'E.M.C. de manière différente ?

Année universitaire 2019-2020

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Lettres-Histoire-Géographie

Titre l'écrit scientifique réflexif : *Les représentations de l'E.M.C. chez les élèves de Seconde professionnelle.*

Auteur : Marion Esposito

Résumé :

Cet « écrit scientifique réflexif » présente une recherche menée auprès de deux classes de Seconde professionnelle durant l'année scolaire 2019-2020. Celle-ci s'est intéressée à la représentation et aux rapports que ces élèves de lycée entretiennent avec l'enseignement de l'Éducation morale et civique. Après avoir dressé un bref état de l'art, cette étude présente le protocole de l'enquête puis les résultats obtenus. Elle propose enfin des pistes de mises en œuvre pédagogiques, en accord avec les résultats dégagés qui laissent apparaître des représentations plurielles de cet enseignement spécifique.

Mots clés :

Éducation morale et civique, représentation, rapport aux savoirs, lycée professionnel, Seconde professionnelle.

Summary :

This thesis presents a research project based on two first-year classes at a vocational high-school during the 2019-2020 school year. Its aim is to understand the way these high-school students perceive the teaching of moral and civic education and connect with it. After a brief review of existing studies, we will discuss the protocol used in the project, as well as its outcome. Finally, we will look at possible educational applications, following multiple representations of this specific teaching as outlined by our results.