

RP

Recherches pédagogiques

*Revue éditée par la Faculté de Pédagogie
de l'Université Libanaise, Beyrouth*

23/2013

FACULTÉ DE PÉDAGOGIE - UNIVERSITÉ LIBANAISE
BEYROUTH, LIBAN

Une Ecole extra-muros:

L'impact de la pédagogie du voyage sur l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme^(*)

*Ali Khalifé^(**)*

Résumé

Cette recherche porte sur des parcours d'apprentissage extra-muros, examinant à travers une structure spécifique, celle de la classe-voyage, l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme. Le cadre ayant servi d'expérimentation fut progressivement construit grâce à un projet pédagogique pluridisciplinaire s'étalant sur l'année scolaire 2010-2011, dans une classe de seconde indifférenciée au lycée de la Mission laïque française - Verdun, puis couronné par un voyage à Nice-Côte d'Azur. Un journal/récit de voyage servant de recueil de comportements et d'attitudes grâce à l'adoption du GEASE comme type de travail ainsi qu'une analyse quantitative des résultats scolaires annuels permettront d'évaluer l'acquisition des compétences civiques par les élèves de la classe-voyage par rapport à d'autres élèves dans un contexte classique, au même lycée. L'apprentissage du civisme s'avère, d'après la présente recherche, plus significatif dans un cadre de décloisonnement des disciplines et à l'extérieur de l'enceinte statique de l'école.

Mots-clés:

Ecole extra-muros - classe-voyage - pédagogie du civisme - pédagogie du voyage - GEASE.

(*) Projet pédagogique pilote subventionné par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) et réalisé au lycée de la Mission laïque française-Verdun durant l'année scolaire 2010-2011.

(**) Responsable pédagogique du projet, enseignant au lycée de la Mission laïque française-Verdun et professeur assistant à l'Université Libanaise.
Docteur en sciences de l'Education de l'Université de Genève.

La pédagogie du civisme⁽¹⁾ ne constitue point l'une des clauses principales de la scolastique. En effet, l'École, dans sa structure classique (statique), se montre de plus en plus inefficace dans l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme par les élèves (Guillot, 2001). Plusieurs précurseurs des grands courants pédagogiques, dont Montaigne (2002) et Freinet (1994) ont notamment montré l'importance d'atténuer ce hiatus entre les deux milieux: celui des apprentissages livresques et artificiels de l'école et celui de l'acquisition réelle, hors de l'école, du savoir-être de l'élève.

Nous nous intéressons justement dans cette recherche à l'étude de l'impact de la pédagogie du voyage sur l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme par les élèves grâce à des types de travaux innovants et à des formes d'apprentissage spécifiques dans un climat scolaire non conventionnel.

La problématique qui en découle et qui constitue le fil conducteur de la présente recherche peut être formulée à travers la question suivante:

Dans quelle mesure les types de travaux induits par la pédagogie du voyage favoriseraient-ils l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme et les influenceraient-ils d'une manière significative?

De cette question problématique, découlent deux hypothèses:

- 1) *Les structures sous-jacentes à la pédagogie du voyage favorisent l'acquisition des fonctions communicationnelles de la pédagogie du civisme telles que l'expérimentation, l'esprit critique et la culture d'autonomie ainsi que les fonctions sociales telles que la participation comme pratique au sein du groupe et le sens de responsabilité.*
- 2) *La pédagogie du voyage mobilise des facteurs ayant une influence significative sur les résultats des élèves dans les matières connexes à la pédagogie du civisme.*

Pour examiner le degré de validité de ces hypothèses, nous mettrons en place respectivement, deux instruments de recherche: un journal/récit de voyage

(1) Ce terme est souvent utilisé notamment par Audigier (1999) et Schnapper (2002) et se retrouve aussi dans d'autres écrits relatifs à l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, nous le lisons, sur l'échelle locale, notamment dans les écrits de Messarra (1989).

servant de recueil de comportements et d'attitudes grâce à un GEASE⁽¹⁾ ainsi qu'une analyse quantitative des résultats des élèves dans des matières connexes à la pédagogie du civisme. Aussi, évaluons-nous l'acquisition des compétences civiques par les élèves de la classe-voyage par rapport à d'autres élèves dans un contexte classique, au même lycée.

Dans ce qui suit, nous présenterons les définitions de quelques-uns des concepts-clés de la recherche ainsi qu'un aperçu historique clarifiant l'évolution des concepts connexes à la pédagogie du voyage, sous un angle de vue spécifique qui est celui de l'histoire de la pédagogie. Nous élaborons ensuite le cadre théorique de la pédagogie du civisme s'appuyant sur la théorie des représentations sociales. Puis, nous passerons à la partie pratique, à l'aide du GEASE et de l'analyse quantitative des résultats des élèves.

I. La pédagogie du voyage: des concepts-clés et un aperçu historique sous l'angle de vue de l'histoire de la pédagogie.

I. 1. Un nouveau rapport à l'espace: refus de la circonscription spatiale et ouverture géographique

Définition proposée

Une école extra-muros se définit d'emblée, par opposition à la structure statique habituelle: elle se situe hors de l'enceinte de l'institution scolaire. Cette approche stipule un nouveau rapport avec l'espace dans tous ses aspects, une mise en place d'une structure spécifique adéquate et une redéfinition de l'Ecole dans le champ des sciences de l'Education, à la lumière de cette nouvelle acception.

Une école extra-muros se refuse toute circonscription spatiale et s'ouvre géographiquement en établissant un rapport organique plus large avec l'espace dans tous ses aspects: historique, naturel et culturel. Elle rejoint ainsi les origines desquelles sont dérivés les termes 'Ecole' et 'Académie' dans leur rapport à la géographie historique, naturelle et culturelle de leurs temps. En effet, les usages modernes des termes 'Ecole' et 'Académie' ont pour origine le nom de

(1) GEASE: Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives. Nous présenterons ses modalités et nous l'utiliserons comme instrument de collecte des représentations qu'ont les élèves.

l'institution platonicienne: l'Académie (IV^{ème} siècle av. J.-C.) avec le nom tiré du domaine dans lequel elle est située, fait de jardins et de portiques et qui se trouve près du tombeau du héros Académus. Nous pouvons constater que l'Académie désignait un lieu de plein air. Par ailleurs, les récits nous rapportent que la propriété de Platon fut entourée d'une enceinte et contenait, outre sa demeure, un grand jardin, un sanctuaire d'Athéna, une statue d'Apollon, le maître des Muses, plusieurs autels, un gymnase ainsi que des habitations et une importante bibliothèque (Cherniss, 1993).

Loin donc de signifier une circonscription spatiale figée (encore moins un édifice clos), l'Académie de Platon ne fut qu'une ouverture de l'Espace. A la différence des traditions athéniennes trop attachées à l'appartenance à un territoire délimité et contrairement aux privilèges de l'accès à la citoyenneté athénienne qui repose sur une exclusion ethnique, sociale et de sexe, l'Académie fut fondée sur le principe d'une communion de vie et de savoir: l'entrée y est gratuite, des étrangers y sont même souvent invités pour partager leur savoir et Diogène note par ailleurs la présence de deux femmes (Baltes, 1993).

Outre la différence quant à la circonscription spatiale de l'école dans son acception moderne par opposition à l'ouverture géographique de l'Académie, il est intéressant de noter l'ignorance de ce qu'étaient l'organisation interne de l'école de Platon et ses rapports aux membres de l'Académie. Dans sa circonscription spatiale figée, l'école actuelle a aussi bloqué son organisation interne et restreint ses savoirs. Néanmoins, dans l'espace ouvert qu'était l'Académie de Platon, rien ne peut laisser penser ni à une structure figée ni à une trace écrite des savoirs qui n'étaient pas prédéfinis par avance. Ce ne fut qu'un enseignement impossible à transcrire, reposant sur la richesse des dialogues entretenus et la multitude des opinions. Dans ce sens, Platon ne peut être considéré comme précurseur des institutions scolaires classiques; il n'eut jamais fait preuve de savoirs systématiques enseignés. Par ailleurs, il n'est pas certain que le fondateur de l'Académie ait donné des cours sous la forme d'un enseignement suivi ou régulier, ni même qu'il ait enseigné la théorie des idées... (Baltes, 1993).

La voie prise par la plupart des institutions scolaires actuelles ne s'inscrit donc point dans la lignée érigée par l'Académie qui aurait, au contraire, débouché naturellement sur la mise en place de centres de savoirs reconnus mondialement par leur spécialisation. L'Académie ne fut-elle pas d'abord et

surtout un lieu visité pour sa renommée en travaux géométriques?⁽¹⁾ L'aboutissement de l'ancienne Académie serait donc, dans les époques contemporaines, l'établissement de centres de savoirs spécifiques et divers, suscitant leur visite des quatre coins du monde pour y vivre, discuter et apprendre. Ce développement s'appuie sur un cadre fondé sur la pédagogie du voyage et nécessite une mise en place de structures appropriées et un changement de paradigmes éducationnels.

I.2. Des voyageurs jadis sur les chemins du savoir... et des élèves aujourd'hui sur les chemins du voyage...

Jadis, nombre de voyageurs n'étaient pas seulement à la quête de l'expédition; ils voyageaient certes géographiquement, mais ils empruntaient les chemins du savoir pour apprendre et faire apprendre. Ils étaient, dans ce sens, les précurseurs des élèves d'aujourd'hui qui vont sur les chemins du voyage, s'appuyant notamment sur le modèle de la Pédagogie du voyage.

Marco Polo en parcourant au XIII^{ème} siècle la Route de la Soie, acquiesçait tout ce qui lui aurait permis d'introduire aux 'chrétiens de l'Occident' ce qui constitue l'Extrême-Orient. A l'issue de ses diverses missions, tant en Chine que dans des pays de l'océan Indien, il faisait de ses voyages un objet d'apprentissage en rédigeant un journal de ses nombreux périple. «Qui ne l'a pas vu ne pourrait le croire» est un leitmotiv de son journal; «Incroyable mais vrai» est sa recette. Marco Polo émaille son journal de faits divers, de mythes, de légendes et l'agrément aussi de quelques récits symboliques. Ces connaissances l'ont même porté pour exercer de différentes fonctions administratives, logistiques et politiques. (Germain-Thomas, 2010)

Ibn Battouta fut un autre grand voyageur sur le chemin de l'expédition et du savoir. Il a parcouru le monde en 29 ans de voyages qui ont éveillé l'intérêt aux grandes figures de l'Islam médiéval dans le domaine culturel, scientifique, philosophique et artistique et ont accéléré, en Europe, l'aube de la future Renaissance (Ibn Battuta, trad. Defremery, 1982).

(1) La géométrie était une préoccupation fondamentale de l'Académie. «Nul n'entre ici s'il n'est géomètre», disait Platon en formulant sans cesse des problèmes mathématiques, que d'autres résolvait, sans aucune prétention d'une mise en place de processus d'apprentissage spécifique, mais avec le seul souci d'incitation à la recherche de la vérité.

Sur ces pas qui ont visé l'introduction de l'expédition et du savoir dans un rapport de complémentarité et d'influence réciproque, il est des penseurs et des philosophes de l'éducation qui se sont alignés pour décroquer les circonscriptions spatiales de l'institution scolaire et s'ouvrir à la géographie historique, naturelle et culturelle de la terre pour construire les apprentissages que se fait chaque élève. De cette tendance, naîtra la structure spécifique qu'est la classe-voyage et la pédagogie qui la sous-tend.

I.3. Une structure spécifique: la classe-voyage

Définition proposée

La classe-voyage est donc cette structure construite autour d'un projet pédagogique qui fait intervenir plusieurs disciplines, non pas dans leurs domaines propres ou transdisciplinaire, mais dans une perspective de travail pluridisciplinaire en groupe et couronnée par un voyage.

Cette définition rompt avec la 'scolastique' et se situe dans un champ d'appellations connexes à la formule de classe voyage. Nous tenterons de les recenser ci-dessous afin de placer justement, à bon escient, notre définition, ou l'augmenter.

Classe verte, classe rousse, classe de neige

Il s'agit d'une classe transplantée momentanément à la campagne; les élèves partageant leur temps entre les études scolaires et les activités de plein air. La mention de la période de réalisation de la sortie est importante, puisqu'en été et en printemps, nous parlons effectivement d'une classe verte, mais en hiver, il s'agit plutôt d'une classe de neige et en automne il s'agit d'une classe rousse.

Par opposition à la classe verte ou rousse, la classe voyage est une structure dispensée sur toute l'année scolaire et dont le projet pédagogique est le fil conducteur et la raison d'être. La formule de la classe voyage stipule le travail dans un cadre ciblé sur toute l'année, et non à des durées plus réduites.

Classe de découverte

A l'origine, les classes de découverte étaient des classes de l'enseignement élémentaire et préélémentaire qui séjournaient pendant quelques semaines à la mer, à la montagne, à la campagne ou à la ville, voire à l'étranger, avec leurs effectifs complets et leurs maîtres habituels. Ensuite, les classes de découverte

ont longtemps fait partie des sorties scolaires: elles sont devenues des sorties scolaires avec nuitées. (Circulaire de l'Education nationale française, 1999).

Par le fait qu'elle dépasse le temps scolaire, cette structure se distingue aussi de la classe voyage qui a pour vocation de se greffer à la structure conventionnelle de l'école, durant une année scolaire, et de remplacer carrément l'école au moment du voyage qui s'effectue pendant une période d'étude.

Classe promenade

Dans l'effervescence de 'l'Education Nouvelle' vers 1923, Freinet découvrait cette technique de rupture avec la scolastique: la 'classe-promenade' que certains enseignants commençaient alors à pratiquer. En cherchant à mettre en pratique cette activité dans son école de village, il découvrit alors, malgré les difficultés inhérentes à ce bouleversement, tout l'intérêt qu'elle suscitait chez ses élèves et l'expression plus libre qu'elle incitait. C'est ainsi que le champ d'exploitation qu'elle ouvrait s'élargit progressivement à diverses activités plus motivées dont l'écriture, la lecture des textes écrits sur la classe-promenade, leur communication par l'imprimerie et la correspondance⁽¹⁾.

Sur la structure même de la classe-promenade, Freinet (1994) s'exprimait ainsi: «*La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité.*» (p. 62).

Cette approche semble être la plus proche de la classe-voyage, telle que nous l'avons conçue dans la présente recherche, la plus fidèle à ses fondements et à ses finalités.

(1) Au fil du temps, la «classe-promenade» s'étendit à diverses techniques regroupées aujourd'hui sous le concept pédagogique d'étude du milieu à caractère polyconceptuel: visites organisées, enquêtes, recherches documentaires, recherches guidées par des fiches, synthèses, réalisations d'albums, d'articles dans le journal scolaire, conférences des enfants, des intervenants, échanges par la correspondance, puis, actuellement, réalisation de documents multi-médias...

Classe verte, rousse, classe de découverte et classe promenade... ce sont toutes des classes transplantées...Elles entrent dans le cadre de l'incitation à aller se promener, vagabonder, flâner au lieu de stagner à l'école traditionnelle. A l'issue du recensement de ces classes transplantées, la formule de la classe-voyage peut également s'énoncer ainsi: une classe-voyage est une classe transplantée qui s'inscrit dans un cadre extra-muros et s'appuie sur la pédagogie du voyage.

I.4. La Pédagogie du voyage

Le décroisement des circonscriptions spatiales simultanément avec l'ouverture à la géographie historique, naturelle et culturelle de la terre redonnent du goût aux études que font nos élèves à l'école: que cela soit ainsi, la joie de vivre pour s'éduquer en sera augmentée. En effet, les compétences communicationnelles et sociales deviennent d'une grande utilité aux yeux des élèves. Il s'agit de leur permettre de démystifier la réalité en l'affrontant, à travers la découverte de ses aspects et d'appréhender plus concrètement les apports de l'enseignement. *«Faire des voyages me semble un exercice profitable. L'esprit y a une activité continuelle pour remarquer les choses inconnues et nouvelles, et je ne connais pas de meilleure école pour former la vie que de mettre sans cesse devant nos yeux la diversité de tant d'autres vies, opinions et usages»* (Montaigne, 2002, p.49). Un peu plus loin, Montaigne poursuit: *«La diversité des usages d'un peuple à l'autre ne m'affecte que par le plaisir de la variété. Chaque usage a sa raison d'être.»* (p. 50). Les rencontres surtout l'intéressent, le plaisir de *«frotter et limer»* sa cervelle à celle d'autrui...

Découverte notamment par Montaigne au sein de ses multiples expéditions, cette voie de l'apprentissage peut entrer dans la théorisation de Moscovici (1993) et tous ceux qui s'inscrivent dans sa lignée dont Abric (1983, 2001), Gilly (1993) et Jodelet (1997), afin de mettre en lumière les représentations sociales et d'en faire une théorie de l'acquisition du savoir à travers les compétences, notamment communicationnelles et sociales. La pédagogie du voyage constitue, dans le cadre de notre étude, une plate-forme avancée pour les développer. Le changement des représentations est un apprentissage et les modifications que ce changement provoque en sont le signe.

II. La pédagogie du civisme sous l'angle de vue de la théorie des représentations sociales.

La pédagogie du civisme, dont la formation dans un cadre extra-muros est l'objet d'étude de la présente recherche, voit apparaître des thèmes confrontés à des aspirations et à des questions diverses et complexes. Nous proposons de l'aborder du point de vue de la théorie des représentations sociales. Le concept de 'représentation sociale' est formalisé dans le champ de la psychologie sociale, en particulier par Moscovici (1993), notamment à partir de la théorie des représentations collectives conçue par Durkheim (1992). Mais, plus loin qu'une «sorte d'équivalence entre, d'une part, la collectivité, le concept et la permanence et, d'autre part, l'individualité, la perception et l'image, le fluctuant» (Moscovici, 1983, p. 65), nous abordons la construction des représentations qui émanent tant des individus que du groupe. Elles sont l'expression du sujet en même temps qu'elles le construisent et vice versa (Moscovici, 1993)⁽¹⁾. Leur acquisition procède d'une activité du sujet confrontant les informations nouvelles et les connaissances antérieures. Les représentations sociales se sont diffusées, sous cet angle, dans la réflexion didactique au point d'en constituer l'un des plus solides piliers (Audigier, 1991). De ce lien avec la didactique, nous puisons pour confirmer la pertinence du choix de notre approche fondée sur les relations entre représentations sociales et apprentissage du civisme.

Conséquemment, nous adoptons, pour ce qui nous intéresse dans la présente recherche, une approche des représentations sociales assimilées à des ensembles organisés autour d'un noyau dit 'figuratif' (Moscovici, 1993), 'central' ou encore 'structurant' (Abric, 2001). Autour de ce noyau s'organisent les fonctions de la représentation, qui englobent aussi des concepts, des pratiques et des attitudes, ainsi que leurs significations. Ces fonctions peuvent se répartir, conformément à notre approche, en compétences communicationnelles et sociales notamment.

II.1. Les fonctions communicationnelles

Nous y incluons l'expérimentation, l'esprit critique et la culture

(1) D'autres définitions des représentations sociales élaborées par plusieurs auteurs qui se sont inscrits dans la lignée de Moscovici, proposent des éclairages complémentaires, dont: Denis (1989), Codol (1989), Jodelet (1989), Abric (1997) et Doise (2003).

d'autonomie. Ces fonctions ont une incidence sur la construction de la réalité et représentent une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Elles peuvent servir à justifier nos choix et attitudes. Par là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou la réorganisation des liens sociaux.

Pour développer ces fonctions, nous pouvons recouvrir des habiletés et des valeurs qui ne doivent pas être que transmises par l'enseignant puisque nous risquons de tomber dans une sorte d'osmose intellectuelle, un désir d'imitation du maître ou dans la reproduction de la société.

II.2 Les fonctions sociales

Celles-ci permettent de produire des attentes mais également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier. (Moscovici, 1994).

Nous distinguons, à ce niveau, des concepts en lien avec le milieu scolaire, mais aussi des mécanismes de socialisation en milieu extrascolaire. Ces mécanismes entraînent notamment la participation comme pratique au sein du groupe qui engage à assumer une responsabilité. C'est ici un concept fondamental de la formation citoyenne, une façon d'être au monde, non comme consommateur, mais comme acteur de la vie sociale. Chaque individu qui participe au façonnement de sa communauté peut le faire à travers divers contextes d'implication sociale et politique. Il s'avère important, dans le cadre extrascolaire de cette participation, d'amener les élèves à participer à l'élaboration des règles de vie au sein du groupe et à avoir une participation et un contrôle sur les parcours de découverte et d'apprentissage, tel l'engagement dans les projets, dans un travail de groupe, etc. La participation implique aussi la notion de l'élève porteur de responsabilité.

Je me propose d'évoquer ci-après les éléments de la partie pratique exposant les mesures et prédispositions nécessaires pour la mise en place du projet et débouchant sur l'organisation du voyage puis le suivi des techniques d'apprentissage qui l'ont accompagné et les mesures quantitatives qui l'ont suivi, afin de montrer leur impact sur les représentations qu'ont les élèves des fonctions communicationnelles et sociales du civisme et l'acquisition de ses compétences-clés.

III. Partie pratique

III.1 Mesures et prédispositions

Nous avons pris soin de constituer une classe-voyage comme préalable à la mise en place du projet. Cette classe a été formée parmi les élèves en classe de troisième et qui sont à la rentrée 2011 en classe de Seconde. Les 28 premiers élèves inscrits ont été retenus, tous volontaires pour participer à une réflexion annuelle pluridisciplinaire sur un projet dont le couronnement devrait être ce voyage en Côte d'Azur prévu au printemps et bénéficiant d'une subvention de l'AEFE.

Le projet, intitulé «Parfum: âme, couleur et essence des fleurs», a été conçu par quatre enseignants: le professeur d'arts plastiques, le professeur de lettre française, la documentaliste de l'établissement et moi-même, professeur principal de la classe responsable de l'évaluation de la vie scolaire des élèves et professeur de mathématiques et de sciences physiques.

Le travail de la classe s'est développé dans le cadre des heures de français (avec l'étude du roman de Patrick Skind *Le Parfum* et celle des *Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire) et de chimie (avec le chapitre du programme français traitant de l'extraction et de la synthèse des parfums, travaux pratiques à l'appui), mais aussi au cours d'une heure hebdomadaire inscrite à l'emploi du temps, qui s'est déroulée au CDI. Lors de ce rendez-vous consacré à la préparation du voyage, les élèves, répartis par groupes de deux, ont constitué des dossiers documentaires et des travaux de groupe sur l'un des trois ensembles thématiques: domaine scientifique (matières premières, composition, techniques d'extraction), domaine artistique (Matisse et Picasso), domaine de la sociologie du parfum (l'affiche publicitaire, le flacon, la promotion), domaine des humanités (découverte de l'«Autre» et renforcement des liens entre les élèves du groupe). Les élèves consultaient des encyclopédies, des livres et effectuaient des recherches sur Internet. Par ailleurs, ils manipulaient durant les séances de TP pour extraire le parfum de lavande en mettant en place des montages d'hydrodistillation et pour faire la synthèse de parfums. Les documents préparés par les élèves ont été présentés à la classe sur transparent, ou power point.

Les objectifs du voyage étaient au nombre de trois principaux:

- visiter la ville de Grasse, capitale mondiale du parfum et haut lieu artistique au XX^{ème} siècle;

- Approfondir les connaissances scientifiques et langagières des élèves, en relation avec les disciplines impliquées dans le projet;
- Rencontrer un «Autre» à la fois proche et différent et renouer les liens entre les élèves du groupe en favorisant leur acquisition des compétences du civisme.

C'est ainsi que 28 élèves et 4 professeurs du lycée de la Mission laïque française de Verdun ont décollé de Beyrouth pour ce voyage au pays du parfum...

III.2. Itinéraire du voyage

Arrivés à l'aéroport de Nice, nous nous sommes installés dans les locaux du Lycée du Parc impérial, ancienne demeure de villégiature du Tsar Nicolas II située dans le quartier russe. Après un premier repas, les élèves se sont défoulés puis nous sommes partis à pied pour une première découverte du Nice prestigieux du XIX siècle et de la Belle Epoque. Le trajet de retour, à bord du tout récent tramway, nous a permis d'expérimenter les transports en commun.

Le lendemain, nous avons consacré la matinée à la visite de la vieille ville de Nice, avec ses bâtiments de style italien et bien sûr son fameux marché aux fleurs. Après un pique-nique dans les jardins Albert Ier, nous avons retrouvé notre autocar pour aller à Vallauris puis à Antibes, où nous avons pu admirer les œuvres majeures de Picasso. Tout au long de la journée, il était agréable de découvrir et d'apprécier les espaces de détente et les sites naturels et culturels...: véritable espace de bien-être!

Le jour-phare dans notre séjour a été entièrement consacré à Grasse. Nous avons arpenté le musée international de la parfumerie puis, après le déjeuner, nous nous sommes rendus à la parfumerie Molinard où nous attendait notre «Maître-Parfumeur» dans son atelier de «l'Apprenti Parfumeur». Il a laissé les élèves manipuler les différents senteurs en vue de l'élaboration d'un parfum individuel et personnalisé de 100 mL à partir d'un tableau de proportions et des matières premières naturelles⁽¹⁾. Retour par Cannes, palais des Festivals.

(1) Durant les séances de travaux pratiques qui ont précédé le voyage, les élèves ont procédé à l'extraction de l'huile essentielle contenue dans les fleurs de lavande et à la synthèse de parfums. Ce temps passé en classe auparavant a permis aux élèves d'avoir des compléments intéressants d'informations sur toute l'activité du chimiste et bien au-delà des activités prescrites par les instructions du programme.

Nous avons, par ailleurs, consacré une journée aux balcons de l'arrière-pays niçois. Après une matinée et un déjeuner dans le village mythique de Saint-Paul de Vence, haut lieu de l'art et de l'artisanat, nous avons visité la chapelle du rosaire entièrement conçue et réalisée par Henri Matisse à Vence.

Le séjour à Nice était l'occasion pour nous d'envisager une journée verte, avec une excursion en haute montagne. Vêtus de néoprène des pieds à la tête, casqués et armés de nos pagaies, nous avons vaillamment franchi les rapides de la Roya en crue dans une cascade de fous rires et de sensations fortes. Puis un retour par la grande corniche surplombant la Riviera: Menton, Monaco, les caps.

A l'avant dernier jour, nous avons quitté Nice pour le Cap Ferrat, où un déjeuner nous attendait dans le café de la villa Rothschild, demeure de style vénitien valant par sa collection de mobilier du XVIII^e siècle et ses jardins magnifiques.

Pour notre dernière journée, nous avons pris un point de vue matinal sur la ville de Nice du haut de la colline du Château. Après un dernier déjeuner près de la place Masséna, nous avons dit adieu à la Côte d'Azur...

Aussi riches que l'itinéraire du voyage, les soirées passées avec les élèves étaient des moments forts d'apprentissage du civisme, comme ils n'avaient jamais l'occasion de l'apprendre auparavant, grâce notamment à la technique du GEASE.

III.3. Le GEASE, structure sous-jacente à la classe-voyage

Ce dispositif est ici évoqué comme processus d'apprentissage. Il a été utilisé tout au long de notre séjour, toujours en soirées, après les journées de périples. Le dispositif implique un nombre d'aménagements au niveau de la relation pédagogique: les élèves développent, entre eux, des relations qui ne sont pas classiques valorisant l'aspiration à l'éducation des apprenants par eux-mêmes; les professeurs, quant à eux, font le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance. (Perrenoud, 2001). Toutefois, la présence d'un animateur dans un GEASE constitue un adjuvant précieux. Il pense 'formation' plus qu'écoute, il incite à construire, à partir des représentations qu'ont les membres du groupe, les compétences et les connaissances à atteindre; il sensibilise à la complexité des situations; il fait procéder à une lecture plurielle. Il a par ailleurs en charge la sécurité des personnes et du groupe.

Pour mettre en place le GEASE, plusieurs dispositions ont été prises. A commencer par la salle (nous disposons de la salle multimédia, avec un cercle de chaises pour les élèves et les professeurs et l'animateur dos à la porte). Au commencement, nous rappelons des règles relatives à l'exercice: notamment celles de sécurité, mais aussi celles de prise de parole, en guise de créer un espace de transition, puis succèdent les séances de travail. La première personne qui prend la parole exposera une situation dont elle a été témoin ou actrice et sur laquelle le groupe va s'entraîner à analyser. La situation peut concerner le groupe entier, ou les sous-groupes (trois à cinq), ou la personne qui l'évoque, sans restriction aucune. L'animateur choisit la ou les situations qui seront retenues pour les séances de travail ou fait choisir celle sur laquelle on travaille, selon la dynamique du groupe, son vécu et ses attentes.

Une séance de travail du GEASE se fait en quatre temps (Barbier, 1996):

- Durant la phase 1, l'exposition de la situation, un élève présente à la fois des caractéristiques objectives et la façon dont il les a ressenties, la manière dont il s'est comporté et qu'il rapporte à des fins d'études par le groupe. Occasion d'entraînement à l'analyse des situations pour le groupe, elle est en plus, notamment pour l'élève, l'occasion d'un bénéfice personnel.
- Durant la phase 2 d'exploration, le narrateur reste dans le groupe et répond aux questions dans l'intention de favoriser la (re)construction de la situation par le groupe. Au cours de cette phase, l'animateur aura à cœur de faciliter l'expression de tous les participants: permettre une prise de parole régulée dans le temps et fluide sans être la 'tour de contrôle'; s'appuyer sur des regards afin de réduire, au fil des GEASE, le nombre de ceux qui n'interviennent pas; reconnaître l'émotion qui émerge, veiller à l'empathie; relancer éventuellement en restant en 'zone proximale de développement'; rechercher les sentiments, les pensées, les émotions du narrateur en les considérant comme des faits, des données à élucider.
- Durant la phase 3, l'interprétation, le narrateur doit se contenter d'écouter les différentes hypothèses; l'animateur peut suggérer au narrateur de prendre des notes pour préparer sa réaction (cela lui donne une activité qui l'absorbe et lui évite la tentation d'intervenir), aux participants de ne pas s'adresser au narrateur, que ce soit par la parole ou le regard. Le groupe ne cherche pas 'la' vérité, ni même une vérité, il cherche à développer ses

compétences individuelles et collectives de «déconstruction» d'une situation. L'animateur veille à cette élaboration.

- Durant la 4^{ème} et dernière phase, celle de la réaction, le narrateur retrouve la parole et son bien, la situation et ses émotions, il se réinscrit dans son histoire, parole qu'il a suspendue le temps de l'écoute du groupe⁽¹⁾.

Durant le séjour, plusieurs séances de GEASE ont eu lieu, de 1h.30 à 2 h chacune, en raison d'une séance chaque nuitée. Nous exposerons, dans ce qui suit, quelques rapports d'analyse de séances de travaux de GEASE, en rapport avec l'acquisition des compétences communicationnelles et sociales du civisme.

III.4. Rapports d'analyse de GEASE

Il fut des séances de travail de GEASE au cours desquelles les élèves ont analysé plusieurs situations, de leurs points de vue et en confrontant les représentations qu'ils ont des uns et des autres ou des objets du voyage rencontrés au cours du séjour ou à l'issue des contacts entretenus entre eux.

Parmi ces situations, il y avait les accessoires de la prière chez les musulmans que quelques élèves ont apportés dans leurs chambres et les ont utilisés devant la stupéfaction ou les interrogations d'autres. Cette séance a immédiatement débouché sur une autre séance corollaire portant sur l'obligation vestimentaire chez les femmes musulmanes. Les représentations qu'ont les élèves de l'«Autre» de religion différente ou de pratique religieuse soutenue, révélaient quelques tendances répulsives qui se sont avérées aux deux premières phases des séances de GEASE. Toutefois, ces représentations étaient facilement déconstruites, notamment à l'issue de la troisième phase et substituées, à la dernière phase, par des considérations qui débouchaient sur l'acceptation de l'«Autre» dans ses choix vestimentaires, retenus ou bien osés, et que ce choix devrait être guidé davantage par l'autonomie du jugement que par la perpétuation des traditions sociales.

De surcroît, d'autres séances de travail de GEASE concernaient les réactions éprouvées par les élèves vis-à-vis d'événements bouleversants

(1) Le méta-GEASE est une phase ultérieure facultative dont l'intérêt est d'analyser ce qui s'est passé dans le GEASE, notamment pour accélérer le développement des compétences; permettre au groupe de se reformer dans une perspective de travail renouvelée; repérer les acquis dans une intention de métacognition ou en vue de recherches ultérieures.

occasionnellement rencontrés à Nice, tels les parades des homosexuels, les sex-shops et les apparences ultra-choquantes de quelques passantes ici ou là... Les représentations qu'ont les élèves ont progressivement évolué vers un état reconnaissant les droits des homosexuels et les libertés d'expression des choix individuels, dans la marge prévue par la société, suscitant ainsi l'acquisition des compétences de base du civisme, telles que notamment l'esprit critique et l'autonomie du jugement.

Par contre, il eut des séances de travail de GEASE ayant suscité les plus vives polémiques entre les élèves, la plus grande stupéfaction aux yeux des professeurs et les plus grandes résistances à la déstabilisation des représentations qu'ont les élèves. La séance de discussion autour des paniers-repas et des déjeuners dans les restaurants des lieux visités en est un exemple. Ce fut à partir du deuxième jour du voyage que plusieurs élèves ne veulent plus manger ce qui nous est servi dans les restaurants et les paniers-repas. L'intitulé du *halal*⁽¹⁾ était retenu pour la séance, lors de la phase 1 du GEASE. Durant la phase 2 d'exploration, les interrogations des élèves concernaient respectivement le «sans porc» et le «*halab*». Nous entendions, quelques élèves véhiculant entre eux des paroles du Coran, telles: «حرّمت عليكم الميتة ولحم الخنزير وما أهلّ لغير الله به»⁽²⁾ ou encore: «اليوم يئسّ الذين كفروا من دينكم فلا تخشوهم واخشون»⁽³⁾.

Face à ces positions de la part des élèves, la phase 3 de cette séance de GEASE était très singulière et se déroulait dans des conditions qui n'étaient aucunement évoquées au lycée de la mission laïque française (certes laïque mais situé dans une région à caractère sociodémographique particulier). Il eut d'abord des réponses pragmatiques, de la part des professeurs accompagnateurs présents à cette séance du GEASE. N'ayant jamais pensé auparavant au sujet, nous avons adopté des positions plutôt réglementaires, du genre: «vous

-
- (1) Dans l'islam, le mot halal définit ce qui est permis pour le musulman, par opposition à haram ce qui est un péché, à proscrire. Le terme halal est par ailleurs utilisé pour désigner toute pièce de viande permise par la loi islamique, compte tenu de la méthode d'abattage suivi.
- (2) Nous retrouvons ces citations et d'autres aussi dans la Sourate de la Table, Al Ma'ida du Coran, verset 3 et dont la traduction est:
«Vous sont interdits la bête trouvée morte, le sang, la chair de porc, ce sur quoi on a invoqué un autre nom que celui de Dieu...».
- (3) Suite du verset 3 de la Sourate de la Table: «Aujourd'hui, les mécréants désespèrent (de vous détourner) de votre religion: ne les craignez donc pas et craignez-Moi».

choisissez de manger parmi ce qui est servi ou vous achetez ce qui vous convient quand vous pouvez», devant les demandes devenues impossibles à satisfaire... Toutefois ce sont les avis des élèves qui enrichissaient la situation, en exposant au fond les représentations qu'ils ont sur le terme du halal et l'intégration de cette pratique à leurs habitudes sociales et sa position par rapport aux valeurs laïques inculquées. Les déclarations des élèves m'ont révélé trois champs recouverts par la représentation du *Halal*: d'abord, il fallait que «l'abattage de l'animal se fait après la prononciation de paroles sacrées»⁽¹⁾, il fallait également «tourner la tête de l'animal, lors de l'abattage, en direction de la Mecque» (toutefois, plusieurs élèves se sont opposés à cette opinion et stipulaient que le fait de tourner la tête de l'animal vers la Mecque n'était pas une obligation); il s'agissait ensuite d'«éviter, selon les propos des élèves, de manger des cadavres d'animaux» et de «veiller, d'après les règles d'abattage de l'animal selon le rite islamique à ce que la viande soit rapidement séparée du sang, sinon elle devient Harâm bien que l'abattage ait été halal»; enfin, «plusieurs produits transformés ne sont plus halal, aux yeux de quelques élèves, à cause de l'origine de l'un de leurs ingrédients ou additifs».

Face à ces paroles choquantes de nos élèves, une collègue voulait aller dans le sens des réflexions avancées par les élèves et leur rappelait des paroles du Coran, comme pour utiliser leur propre arme, stipulant que la nourriture de «ceux qui ont reçu les Ecritures», à savoir les Juifs et les Chrétiens, est permise, sauf celle interdite par l'Islam, notamment la viande de porc considérée licite par la plupart des Chrétiens mais proscrite dans les traditions juive et musulmane, en espérant les ramener ainsi à des coutumes d'intégration aux habitudes alimentaires de la société d'accueil. Mais hélas, les résistances persistaient chez ces élèves⁽²⁾.

Dans la phase 4, à notre complète surprise, le narrateur et une bonne partie des élèves adoptaient les positions réglementaires qui étaient les nôtres au début de la phase d'interprétation. Pour moi (et pour ma collègue enseignante de Lettres françaises), les professeurs n'étaient pas tenus de proposer des menus en

(1) Notamment Allahou Akbar, soit, en français, Au nom de Dieu le plus grand.

(2) Les élèves demandaient alors des preuves sur ces versets, notre collègue ne les mémorisait pas par coeur. Nous avons pourtant cherché ces versets ultérieurement et ils auraient été fort utiles pour les élèves: «La nourriture de ceux qui ont reçu les Ecritures est licite pour vous, et la vôtre l'est également pour eux» (Sourate de la Table, verset 4).

fonction de la conviction religieuse, ni durant les voyages ni dans les locaux scolaires. Afin d'éviter ultérieurement tout litige, nous voudrions, conjointement à notre position de tenir à la neutralité religieuse en matière de repas scolaires (conformément aux valeurs de l'éducation laïque), informer les parents et les élèves, par avance, du refus d'autoriser ce qui transformerait les moments du repas qui sont des moments de partage en des moments de séparation sous l'étiquette des menus différents. De toute façon, une analyse plus profonde des préceptes religieux ont permis de considérer des éléments en faveur des coutumes d'intégration aux habitudes diverses.

En guise de bilan récapitulatif sur les séances de GEASE et leur contribution à favoriser l'acquisition des fonctions communicationnelles et sociales de la pédagogie du civisme (hypothèse 1), je considère personnellement que les sujets choisis par les élèves au cours des GEASE sont les matériaux de base pour l'éducation aux compétences du civisme. Ces points extrêmement délicats et qui se situent à l'extérieur des curriculums constituent les pistes sur lesquelles doivent se pencher davantage notre éducation. Les représentations qu'ont nos élèves montrent un échec de l'inculcation des valeurs éducatives défendues par l'établissement et une gaffe dans l'acquisition des compétences du civisme. Je n'étais point méconnaissant de l'influence des acteurs sociaux dans l'éducation des jeunes, mais il faudrait absolument que l'éducation prenne position devant l'influence de la famille et des pairs et qu'elle soit promotrice du changement social. Les séances de GEASE constituent précisément cet espace-temps favorable à l'acquisition de certaines fonctions communicationnelles de la pédagogie du civisme telles que l'esprit critique et la culture d'autonomie, tout comme certaines fonctions sociales de la pédagogie du civisme telles que la participation et le sens de responsabilité. Aucun cours d'éducation civique et aucune instance scolaire n'auraient parvenu à traiter ces sujets selon la manière décrite par les séances de GEASE qui s'avère, en tant que structure sous-jacente à la pédagogie du voyage, comme outil fiable de la pédagogie du civisme.

III.5. Une analyse quantitative

L'objectif de cette analyse est d'évaluer, d'un point de vue quantitatif, l'acquisition des compétences civiques par les élèves de la classe-voyage par rapport à d'autres élèves dans un contexte classique, au même lycée, en se référant à leurs notes dans des matières connexes à la pédagogie du civisme (hypothèse 2).

La population cible est constituée des élèves de la classe-voyage et des élèves d'autres classes de 2^{nde} n'ayant pas participé au voyage (tableau 1).

Tableau 1. Constitution de la population cible de l'étude.

	Classe-voyage	Autres sections	Total
Effectif	28	28 + 31 + 32	119

Les variables quantitatives retenues étaient les notes annuelles des élèves dans trois disciplines: l'éducation civique, les sciences sociales et l'enseignement thématique dans le cadre des MPS (méthodes et pratiques scientifiques).

Ces disciplines sont en lien direct avec les compétences communicationnelles et sociales de la pédagogie du civisme: le lien entretenu avec l'éducation civique est trivial, celui avec les sciences sociales concerne des composantes telles que la participation comme pratique au sein du groupe et le sens de responsabilité, et l'enseignement thématique favorise l'acquisition des composantes communicationnelles communes avec la pédagogie du civisme, telles que l'expérimentation, l'esprit critique et la culture d'autonomie.

En guise de comparaison préalable, les résultats des élèves de la classe voyage montrent les moindres disparités et le graphe relatif à cette classe est le moins fluctuant (Fig. 1 et 2 ci-dessous).

Fig. 1 Notes moyennes annuelles, par élève, des résultats obtenus en éducation civique, sciences sociales et enseignement thématique dans la classe-voyage

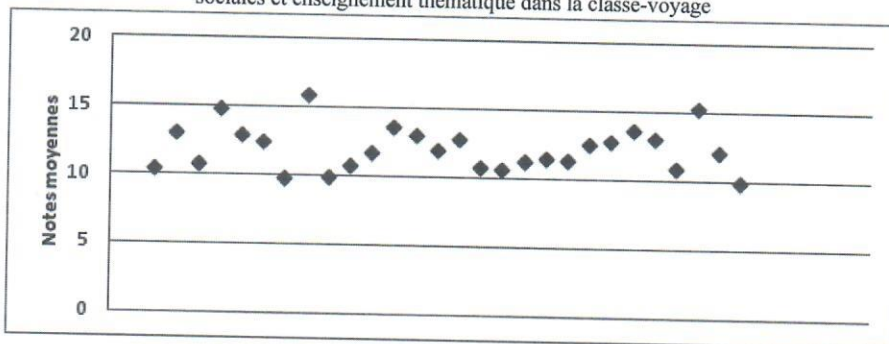
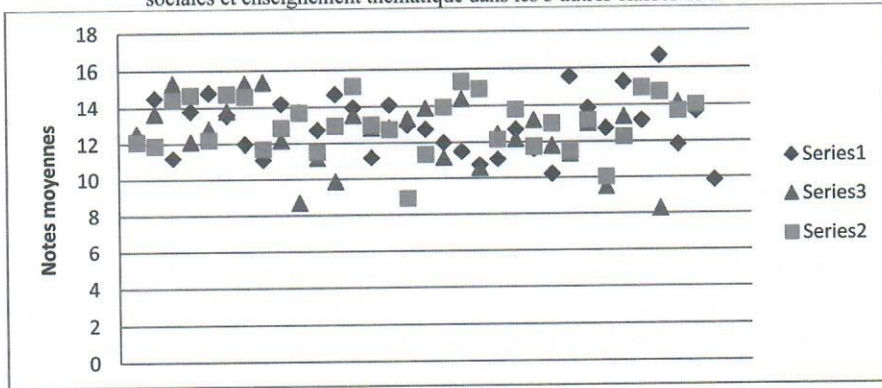


Fig. 2 Notes moyennes annuelles, par élève, des résultats obtenus en éducation civique, sciences sociales et enseignement thématique dans les 3 autres classes de 2^{nde}.



Cette observation préalable est confortée par les calculs de tendance de dispersion, dont l'étendue et l'écart-type (tableau 2, 3, 4, 5).

Tableau 2 Calcul de tendances de dispersion dans la classe-voyage

	EdCivique	SciencesSo	MPS
N Valid	28	28	28
Missing	1	1	0
Std. Deviation	1.54686	1.31182	1.24569
Skewness	.421	-.377	-1.385
Std. Error of Skewness	.414	.414	.427
Range	6.08	6.72	5.22

**Tableau 3 Calcul de tendances de dispersion
dans la 1ère classe de 2^{de} indifférenciée**

		EdCiv	SciencesSo	Theme
N	Valid	28	28	28
	Missing	0	0	0
Std. Deviation		3.27926	1.83887	2.07876
Skewness		-.246	.533	.095
Std. Error of Skewness		.409	.409	.409
Range		13.54	6.57	7.66

**Tableau 4 Calcul de tendances de dispersion
dans la 2^{ème} classe de 2^{de} indifférenciée**

		EdCiv	SciencesSo	Theme
N	Valid	31	31	31
	Missing	1	1	3
Std. Deviation		3.39668	1.68042	2.17047
Skewness		-.092	-1.250	-.392
Std. Error of Skewness		.414	.414	.427
Range		12.37	7.20	7.90

Tableau 5 Calcul de tendances de dispersion dans la 3ème classe de 2nde indifférenciée

	EdCiv	SciencesSo	Theme
N Valid	32	32	32
Missing	2	2	2
Std. Deviation	3.46789	1.82231	1.99878
Skewness	-.556	-.598	-.204
Std. Error of Skewness	.421	.421	.448
Range	13.74	8.43	8.04

Nous constatons que la classe-voyage a la moindre étendue en éducation civique (6.08) et en MPS (5.22) et garde tout de même l'avant-dernière étendue en sciences sociales (6.72). Par ailleurs, le calcul de l'écart-type (autre indicateur de dispersion), montre à l'unanimité les valeurs de dispersion les plus petites dans la classe-voyage à l'ensemble des disciplines: éducation civique, sciences sociales et enseignement thématique dans le cadre des MPS; les valeurs étant respectivement 1.54, 1.31 et 1.24. Par contre le calcul des coefficients d'asymétrie skewness ne montre aucune spécificité qui caractériserait la classe-voyage ou qui la distinguerait des autres classes de seconde.

Ces calculs montrent la stabilité relative des résultats des élèves de la classe-voyage par rapport aux autres classes, avec le moindre de décalage entre les niveaux et une homogénéité au sein du groupe.

D'autre part, une analyse de variance à l'aide du test An.o.Va. permet de vérifier si les élèves de la classe-voyage se distinguent d'une manière significative des autres élèves des classes de seconde, au niveau de leurs résultats dans les disciplines retenues: éducation civique, sciences sociales et enseignement thématique dans le cadre des MPS, ayant un rapport étroit avec les fonctions communicationnelles et sociales de la pédagogie du civisme.

L'hypothèse nulle stipule qu'il n'y a pas d'effet significatif de la participation des élèves au voyage sur leurs résultats en éducation civique, sciences sociales et enseignement thématique dans le cadre des MPS. Dans le cas contraire, l'hypothèse alternative stipule qu'il y a un effet significatif de la

III.6. Quelques limitations

Cette recherche considère la participation ou non au voyage comme variable indépendante principale ayant un impact qui s'avère significatif sur d'autres variables dépendantes, telles que les notes des élèves dans plusieurs disciplines en lien avec la pédagogie du civisme. Par ailleurs, la technique du GEASE s'avère tout à fait adaptée à cette approche, grâce à ses dimensions psychosociales, dont les composantes communicationnelles et sociales.

Toutefois, cette recherche ne considère pas d'autres variables indépendantes, à dominante socioéconomique (revenus des familles, niveaux culturels des parents...).

Malgré ces limitations, la présente recherche constitue une étude suffisante des paramètres d'influence liés à la pédagogie du voyage sur l'acquisition des composantes civiques. D'autres recherches peuvent être entreprises ultérieurement en adoptant notamment des analyses multivariées pour prendre en compte d'autres variables indépendantes.

Conclusion

Cette recherche sur des parcours d'apprentissage extra-muros sous l'intitulé de la pédagogie du voyage, montre que l'apprentissage de quelques composantes de la pédagogie du civisme s'avère plus significatif dans le cadre d'une structure spécifique, celle de la classe-voyage, caractérisée par un décloisonnement des disciplines et s'effectuant à l'extérieur de l'enceinte statique de l'école.

Après avoir parcouru et mis en relief ou en confrontation plusieurs références théoriques sur la pédagogie du voyage, la pédagogie du civisme et la théorie des représentations sociales, considérée ici comme une méthode d'apprentissage, la présente recherche s'adresse, dans sa partie pratique, à une population constituée d'élèves d'une classe-voyage et d'élèves des autres classes du même niveau du lycée de la mission laïque française-Verdun.

Un journal/récit de voyage servant de recueil de comportements et d'attitudes grâce à un GEASE, a permis de reconstituer les représentations qu'ont les élèves sur divers objets originaux et de les déconstruire éventuellement ou les substituer par des objets compatibles avec l'acquisition des compétences de base de la pédagogie du civisme, notamment communicationnelles et sociales

**Tableau 7 Résultats du test de l'An.O.Va.
pour la variable 'Note en education civique'.**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	47.478	3	15.826	4.332	.006
Within Groups	423.770	116	3.653		
Total	471.248	119			

Les résultats ne sont pas autant significatifs pour les résultats des élèves en sciences sociales et en enseignement thématique (tableau 8 et 9).

**Tableau 8 Résultats du test de l'An.O.Va.
pour la variable 'Note en Sciences sociales'.**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.399	3	1.466	.614	.607
Within Groups	296.305	124	2.390		
Total	300.704	127			

**Tableau 9 Résultats du test de l'An.O.Va.
pour la variable 'Note en MPS'.**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.1	3	2.033	1.687	.789
Within Groups	120.5	100	1.205		
Total	126.6	103			

Sur la pratique du GEASE:

25. Barbier, J.-M. (1996). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF.
26. Lamy, M. (2001). **Propos sur le GEASE**. Paris: PUF.
27. Perrenoud, Ph. (2001). **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. ESF.

telles que l'esprit critique, l'autonomie du jugement, la participation au sein d'un groupe et la prise de responsabilité.

Une analyse quantitative des résultats des élèves montre que la participation à la classe-voyage, en tant que variable indépendante, a un impact significatif sur d'autres variables dépendantes, telles que les notes des élèves dans plusieurs disciplines en lien avec la pédagogie du civisme: d'après une analyse de variance à l'aide du test An.o.Va., les résultats se distinguent d'une manière significative ($F = 5.006$, $\alpha \leq 0.05$), selon la variable classe et plus spécifiquement en éducation civique ($F = 4.332$, $\alpha \leq 0.06$). Par ailleurs, les résultats dans la classe-voyage sont les moins fluctuants et les moins dispersés (du côté du calcul de l'étendue et de l'écart-type), montrant ainsi la stabilité relative des résultats des élèves de la classe-voyage par rapport aux autres classes.

Ces résultats montrent l'importance d'éduquer aux composantes du civisme dans un contexte extra-muros valorisant des composantes communicationnelles et sociales, et ouvre des perspectives à d'autres recherches qui peuvent être entreprises en adoptant notamment des analyses multivariées pour prendre en compte d'autres variables indépendantes, notamment socioéconomiques ou encore psychoaffectives ou émotionnelles.

Rythmes scolaires et fluctuations de la mémoire et de l'attention

Joumana Akiki^()*

Résumé de la recherche

Notre recherche s'intéresse aux fluctuations périodiques (journalières et hebdomadaires) des capacités attentionnelles et mnémoniques des élèves à l'école.

La passation d'une épreuve d'attention, menée auprès d'un échantillon d'élèves libanais du cycle primaire (classes de CM2), a montré que les performances attentionnelles ne sont pas influencées par les variations des jours de la semaine; les meilleures performances sont retenues en début de matinée (à 8h35) et restent supérieures à celles de la fin de matinée (11h30). Le niveau de réussite scolaire ne semble pas exercer une influence sur les performances journalières et hebdomadaires des élèves; par contre, les performances des meilleurs élèves sont supérieures à celles des autres, quelle que soit la nature de la tâche au niveau du test de barrage. Quant aux performances mnémoniques mesurées à partir d'une épreuve de mémoire, elles sont meilleures lors du rappel immédiat que lors du rappel différé, et ceci le matin (9h30) plus qu'en début d'après-midi (12h50).

Mots-clés

Chronopsychologie - Rythmes scolaires - Mémoire - Attention - Fluctuations journalières et hebdomadaires - Apprentissages

Rythmes scolaires et fluctuations de la mémoire et de l'attention⁽¹⁾

L'élève vit selon ses rythmes biologiques et/ou psychologiques dans un environnement ponctué de changements périodiques naturellement ou socio-

(*) Département de Psychopédagogie, Faculté de Pédagogie - Section II - Université Libanaise.

(1) Cette recherche a été réalisée dans le cadre du Programme d'appui de la recherche scientifique à l'Université Libanaise.

nouvelle pour la jeunesse libanaise de notre temps. (pp. 7-16). Beyrouth: publications du Bureau Pédagogique des Saints-Cœurs.

14. Schnapper, D. (2002). **Qu'est-ce que la citoyenneté?** Paris: Gallimard.

Sur la théorie des représentations sociales:

15. Abric, J.-C. (1983). «L'étude expérimentale des représentations sociales» In D. Jodelet (dir.), **Les Représentations sociales.** (Sociologie d'aujourd'hui). Paris: Presses universitaires de France.
16. Abric, J.-C. (2001). **Pratiques sociales et représentations. (Psychologie sociale).** France: Presses universitaires de France.
17. Audigier, F. (1988). «Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales» **Revue française de pédagogie**, (85), 11-19.
18. Audigier, F. (1991). «Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel» **Revue Française de Pédagogie**, (94), 37-48.
19. Codol, J.-P. (1989). «Vingt ans de cognition sociale» **Bulletin de Psychologie**, (XLII), 390-395.
20. Doise, W. (1985). «Les représentations sociales: définition d'un concept». **Connexions**, (45), 243-253.
21. Durkheim, E. (1992). **Représentations individuelles et représentations collectives.** Paris: PUF.
22. Gilly, M. (1993). «Les représentations sociales dans le champ éducatif» In D. Jodelet (dir.), **Les Représentations Sociales.** Paris: Presses universitaires de France.
23. Jodelet, D. (1997). «Représentation sociale: phénomène, concept et théorie» In S. Moscovici (Ed.) & D. Jodelet, **Psychologie sociale** (p. 365). Paris: PUF.
24. Moscovici, S. (1993). «Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire» In D. Jodelet (dir.) **Les Représentations Sociales.** Paris: Presses universitaires de France.