

(P)rendre le temps d'apprendre

Paroles d'experts



Chantier d'écriture réflexive– module 9
C.E.S.P. Hainaut, 2015/2016
Christian Wathez

(P)rendre le temps d'apprendre ...

... Il est au cœur de notre quotidien d'enseignant, imprègne chacune de nos conversations avec nos collègues, guide nos choix de chaque instant dans la classe.

S'il est une préoccupation majeure des enseignants, c'est bien celle de voir le temps de l'école leur échapper, comme le sable file entre les doigts de la main qui ne peut le retenir. Et pourtant, on s'arrête rarement pour le regarder avec le recul nécessaire.

"Le temps se venge toujours
des choses faites sans lui."

Proverbe anonyme

A l'image de l'eau potable disponible sur notre planète, le temps pour apprendre est une ressource précieuse à l'école : une ressource qu'il est primordial de protéger, afin d'en garantir l'accès à tous ... et surtout à ceux qui en ont le plus besoin ou qui n'ont pas les moyens de la trouver ailleurs.

Mais quelle différence y a-t-il entre *prendre* et *perdre* son temps ?

A force d'être trop pressée, de courir après son temps, l'école garantit-elle encore celui d'apprendre ?

Rendre à l'élève le temps d'apprendre, c'est d'abord **repenser le temps de l'école** pour qu'il y soit **plus facile d'apprendre**. C'est ensuite **chercher à l'économiser** pour mieux le **redistribuer**.

Questionner ses pratiques

Comment, en tant qu'enseignant, reprendre du pouvoir sur le temps des apprentissages ? Comment donner, à chacun de nos élèves, le temps dont il a besoin pour apprendre, grandir ... s'épanouir ?

Telles sont quelques-unes des questions que nous nous sommes posées à l'entame de ce chantier d'écriture réflexive. Elles ont constitué le point de départ d'un travail de questionnement de nos pratiques et, ce faisant, en ont suscité d'autres.

Paroles d'experts

Nos questions, nous les avons soumises à un panel d'experts qui ont accepté de prendre du temps pour y apporter leurs propres réponses :

- Claire Leconte
- Eveline Charmeux
- Jean-Michel Zakhartchouk
- Danielle Mouraux
- Catherine Chabrun
- Pierre Waaub
- Guy Lorquet
- Gaëtane Harduin
- Yves Khordoc

Voici leur éclairage.



(P)rendre le temps d'apprendre

Nos questions

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?
2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?
3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?
4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?
5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?
6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?
7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?
8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?
9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?

A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

- 10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?**



(P)rendre le temps d'apprendre

Claire Leconte répond à nos questions



Professeur émérite de psychologie de l'éducation à l'Université de Lille 3, Claire Leconte travaille, depuis plus de trente ans, sur l'aménagement des temps de l'enfant. Elle est l'auteur de l'ouvrage "Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : une histoire sans fin", paru en 2014, aux Presses Universitaires du Septentrion . Très active dans le domaine des rythmes scolaires, Claire Leconte apporte son expertise auprès d'associations de parents et d'équipes pédagogiques, qu'elle partage également sur son propre site : www.claireleconte.com

I. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

J'ai ici envie de reprendre la pensée bien connue de Jean-Jacques Rousseau, à savoir "*Oserais je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre.*". Je le pense très souvent quand mes observations en classe me montrent qu'il est plus que fréquent que les enseignants demandent aux enfants « *de se dépêcher* », de peur qu'ils n'aient pas le temps de finir ce qu'ils ont prévu. Certes il n'est pas question de valoriser la lenteur inefficace, mais il est important de permettre aux enfants d'aller au bout de la tâche commencée sans qu'ils ne se sentent pressurisés pour ce faire.

C'est quelque chose qui doit commencer très tôt, dès la petite classe, car les enfants à cet âge là ont besoin de voir finalisée l'activité qu'ils ont commencée. Or si l'emploi du temps quotidien est priorisé, on aura tendance à interrompre certains enfants en cours d'activité, parce qu'il faut à ce moment là, passer à autre chose. La frustration de ces enfants alors vécue par cette interruption précoce risque de développer chez eux cette idée qu'il n'est pas important de terminer ce qu'on a commencé. C'est alors l'effort à fournir pour terminer qu'on atteint, et face à une tâche ressentie comme un peu difficile, l'enfant risque de s'interrompre de lui-même puisque de toutes façons, il sait qu'il n'aura pas le temps de terminer.

La crainte des enseignants est aussi selon moi, liée à cette idée qu'il y aurait un programme à terminer sur l'année, forcément. Cela ne peut que densifier les temps d'apprentissage, pour chaque enfant, au cours de cette année. J'avoue ne pas savoir comment sont appliqués en Belgique, les cycles d'apprentissage, mais pour avoir suivi cela de près en France, alors même qu'ils étaient rendus obligatoires par la loi d'orientation de 1989, avec d'ailleurs une heure hebdomadaire octroyée aux enseignants pour développer le travail en équipe, ils n'ont jamais eu la place qu'ils auraient dû avoir, ce qui aurait permis aux enfants très en avance de faire le programme plus rapidement, mais sans avoir à sauter une classe, mais aussi aux enfants plus lents dans leurs acquis, d'avancer davantage à leur rythme sans être pénalisés par un redoublement par exemple. Comme l'écrit lui aussi Perrenoud¹, « *Les cycles pluriannuels n'ont pas d'autre logique : permettre une prise en charge plus intensive, plus coopérative, plus suivie des élèves en difficulté ; développer des stratégies à moyen terme, des dispositifs efficaces d'évaluation et de différenciation* ».

Cette idée de ne pas bloquer le programme sur une année est fortement développée dans les classes multi-âges, qui par ailleurs ont fait leurs preuves du point de vue de la réussite des élèves, mais aussi souvent dans les écoles appliquant les principes éducatifs de Freinet.

Enfin, relativement aux contraintes imposées aux enseignants, je pense, pour le vivre aussi en France, que pour s'assurer de faire « *au mieux* », beaucoup d'enseignants se créent des contraintes pourtant non écrites : souvent les textes donnent des grandes lignes, adaptables aux situations et contextes différents, mais les enseignants y voient des obligations qui n'existent pas.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Je pense que le temps aujourd'hui n'a plus du tout la même valeur que celui dont on profitait voici 50 ans. Mais en posant une telle question, on ne peut éviter de s'interroger sur ce qu'est notre rapport au temps aujourd'hui.

Voici quelques 1600 ans, dans ses Confessions, Saint-Augustin écrivait : « *Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais bien ; mais si on me le demande, et que j'entreprends de l'expliquer, je trouve que je l'ignore* » et, de fait, je pense qu'on ne s'interroge pas suffisamment sur ce que représente le temps, pour chacun de nous d'abord mais aussi pour les enfants. Car la conception du temps doit être mise en relation avec les normes de la vie collective d'une part et les valeurs priorisées dans les

¹ Résonances - Avril 2009 – Le temps, ressource surestimée contre l'échec scolaire

cultures et les époques considérées. Il y a 50 ans, le temps des femmes était confiné dans leurs activités de soin et d'éducation et celui des hommes dans le travail. En sortant de l'école la plupart des enfants étaient accueillis chez eux, souvent avec un goûter savoureux. Et la plupart d'entre eux partaient le matin juste pour se rendre en classe. Leur disponibilité aux apprentissages au cours de la journée était donc très différente de ce qu'elle peut être aujourd'hui.

On ne peut pas non plus ignorer que le temps est avant tout une réalité qui n'existe que par les contenus qui lui sont attribués, et ceci de façon très subjective : comme l'a fait dès 1933 Eugène Minkowski, il y a lieu de distinguer le « *temps vécu* », subjectif, de la « *temporalité* », temps objectif. Pour Damhuis, le temps est « *vécu* » avant de constituer une mesure de la durée ou un objet de réflexion.

Toutes les études sociologiques relatives au temps constatent que celui-ci est devenu un sujet de préoccupation invitant à penser que les individus et la collectivité ont perdu leurs repères par rapport à lui.

Quant à manquer de temps aujourd'hui, est-ce un mal contemporain ? Comme le dit Vendramin (2007)² les discours sur le manque de temps prennent de plus en plus d'ampleur, beaucoup d'individus se disent être dominés par le temps. Dans une enquête réalisée par un institut de sondage français, on a montré que 51% des français considèrent manquer de temps, on peut imaginer que la même enquête en Belgique aurait donné les mêmes résultats. Et de fait on ne peut que constater qu'on a de plus en plus l'impression d'avoir toujours tout à faire dans l'urgence, on ressent un sentiment de pression du temps qui nous incite à vouloir en gagner. De plus les études relatives à l'horizon temporel, dont Anne Lancry a montré le rôle important qu'il joue tant dans la construction de la personnalité³ que dans le rapport au travail, montrent que le temps se rétrécit de plus en plus sur le présent, ce qui n'est pas sans rapport avec la pression du temps précédemment évoquée.

Enfin de façon très concrète, on ne peut ignorer le fait qu'alors qu'on en demande toujours plus aux enfants du point de vue des connaissances à acquérir, à la fois en terme de complexité mais aussi de variété, le temps pour transmettre ces connaissances a fortement diminué : en Belgique, on serait passé de 400 demi-journées en 1954 à 327 en 1991, soit à raison de 3 heures par demi-journées, une perte pour le temps d'apprendre de 219

² Vendramin P. (2007), Temps, rythmes de travail et temps sociaux, FEC-FTU.

³ "l'horizon temporel de l'enfant se développe en même temps que se constitue l'unité de sa personnalité"- P. FRAISSE. Psychologie du temps Paris, PUF, 1967, p. 297

heures annuelles. Peut-on affirmer qu'on peut faire plus de choses, si possible mieux, en moins de temps ?

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

La matinée s'avère réellement le moment le plus propice pour la disponibilité aux apprentissages des élèves.

J'ai eu l'occasion de mettre en place des projets impliquant des changements importants de l'organisation temporelle, nous avons bien pu démontrer l'importance non seulement de privilégier les matinées, mais aussi celles de les avoir plus longues que les habituelles trois heures. Mais pour qu'elles aient l'efficacité attendue dans le mieux-apprendre des élèves, plusieurs aménagements ont été réalisés.

Nous avons ainsi organisé l'accueil du matin, pour permettre aux enfants d'être le plus rapidement possible disponible aux apprentissages. De même nous avons réorganisé les temps (et les espaces) de récréation pour éviter d'en faire des exutoires pour élèves très énervés. Et surtout nous avons travaillé avec les enseignants pour que ces temps longs le matin profitent à tous les enfants.

En effet nous ne considérons pas que les moments connus de plus grande disponibilité des élèves doivent ne servir qu'aux matières considérées comme « fondamentales », à savoir la langue maternelle et les mathématiques. En effet je m'accorde ici avec Rocheix⁴, qui en 1996, écrivait : « *il s'agirait de consacrer la matinée aux cours et aux apprentissages, souvent dits traditionnels, tandis que les après-midi seraient réservées aux activités culturelles, artistiques et sportives, souvent qualifiées d'activités d'expression. Comment mieux dire qu'une telle mesure repose sur un présupposé implicite selon lequel les activités de l'après-midi, pensées comme faisant appel à la créativité des élèves et comme étant, par là-même, ludiques, épanouissantes, socialisantes, attractives, voire défoulantes, n'auraient pas grand chose à voir avec les apprentissages, tandis que les cours du matin, consacrés aux disciplines dites fondamentales, n'auraient guère à se soucier de susciter l'activité ni le plaisir d'agir et de pensée des élèves, ou ne pourraient qu'échouer à le faire ? Un tel discours, opposant ou juxtaposant les apprentissages dits fondamentaux ou proprement scolaires, considérés comme nécessairement ennuyeux, fastidieux et*

⁴ ROCHEIX J.-Y. (1996), « Rythmes scolaires : serpent de mer ou cheval de Troie », Éducatives, no 8.

monotones, comme passage obligé ne participant guère de l'épanouissement et de la créativité de l'enfant, aux disciplines et aux activités où le faire serait d'autant plus ludique et attractif qu'il aurait moins à se confronter à la contrainte de l'apprentissage, a beau être aujourd'hui pédagogiquement correct, il ne m'en apparaît pas moins infondé et dangereux. ».

À cette même époque je convainquais les enseignants avec lesquels je travaillais, de l'intérêt de considérer comme tout aussi important pour les apprentissages toutes les matières, qu'elles soient plutôt abstraites, ou fassent appel à la créativité ou encore à la motricité. Sur une longue matinée il convient donc de jouer sur les alternances pédagogiques, en inscrivant dans l'emploi du temps, à côté des matières dites fondamentales, la musique, l'EPS, la piscine, les Arts Plastiques, les Sciences, etc, ce qui permet de donner constamment aux enfants des temps de respiration. Mais il est aussi nécessaire d'entendre qu'il faut alors explicitement donner à percevoir aux élèves les liens possibles à trouver entre ces matières souvent considérées comme très éloignées conceptuellement parlant. Ces liens explicitement exprimés vont permettre de donner du sens à tous les apprentissages et d'aider les élèves à développer leurs capacités de transferts d'apprentissage, ce qui est un facteur connu de maintien de la disponibilité cognitive des élèves.

Chez les plus jeunes enfants, une matinée nettement plus longue permet d'éviter de les mettre sous pression, en leur demandant d'aller plus vite, mais au contraire les aide à prendre l'habitude d'aller au bout de l'activité commencée. Non seulement on évite de les amener à devenir zappeur, mais on les confronte ainsi bien plus facilement à leurs réelles compétences, ce qui est une aide importante dans leur devenir élève.

On peut ainsi alléger substantiellement les après-midi de classe, et les occuper elles aussi avec l'ensemble des matières, mais en utilisant d'autres modes de transmission. Des jeux mathématiques réalisés en petits groupes, permettant de mettre en pratique les acquis réalisés le matin, sont beaucoup moins coûteux du point de vue de l'investissement nécessaire en concentration que ces apprentissages mathématiques nouveaux.

Mais pour que la journée soit bien organisée, il est impératif d'organiser le temps de midi, que les chronobiologistes appellent le creux méridien, en fonction de ce que l'on sait qu'il est, à savoir une baisse physiologique globale. Ce n'est pas l'effet immédiat de la digestion du repas qui vient d'être pris, même sans manger on connaît ce creux. Il est inter-âges, interculturel. Cela signifie qu'on organise pour tous les enfants, quel que soit leur âge, un vrai temps de pause, de relaxation, de détente, et ceci si possible après un temps de repas pris dans un contexte le moins stressant

possible. Tous les enfants ayant besoin d'une sieste, les plus jeunes mais aussi les plus grands connus pour être de gros dormeurs doivent pouvoir en bénéficier, le plus tôt possible après la fin du repas. Mais les plus jeunes, connus pour être des petits dormeurs ne devraient pas avoir à se retourner pendant une heure sur leur lit de sieste, sans pouvoir s'endormir, il faudrait ne leur proposer alors qu'un temps de relaxation, de pause vraie. Là encore les espaces doivent être aménagés en fonction des besoins correspondant à une bonne gestion des temps.

La fin de journée de classe doit permettre aux enfants de se détendre, de passer à autre chose avant de se remettre aux activités leur permettant de vérifier par eux-mêmes les acquis réalisés au cours de la journée.

Et si on voulait organiser une semaine idéale pour les apprentissages des élèves, on devrait alors se dire que six matinées successives leur permettraient d'avoir une régularité, tant dans leur temps de vie que dans leur temps d'apprentissages, particulièrement propice à leur réussite. Dans une société comme on en connaît dans les pays du Nord de l'Europe, où la famille est reconnue comme ayant une place importante dans l'éducation des enfants, le temps de travail des parents serait organisé en fonction des temps scolaires des enfants, chaque après-midi de classe pourrait ainsi être courte, et permettre que les enfants souhaitant faire une activité extérieure, sportive, culturelle, artistique, puisse la faire à des moments où leur bien-être serait au rendez-vous.

Mais pour qu'une organisation soit réellement profitable à chaque enfant, il est impératif que les parents soient totalement partenaires, car ils ont un rôle fondamental à jouer : respecter la régularité du rythme veille-sommeil de leur enfant, ne pas les laisser partir en classe sans petit déjeuner nutritif, et évidemment les accompagner dans leur scolarité.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Ce n'est pas tant les activités en elles-mêmes que le contexte dans lequel elles se déroulent qui peut effectivement être « dévoreur de temps ».

Pour L. Dupuy-Walker et C. St-Jarre⁵, la violence d'une société se répercute à l'école. Ces auteurs estiment que l'enseignant n'a plus seulement à motiver ses élèves à apprendre les matières du curriculum, dans un temps donné. Il se doit d'établir un climat de classe propice à ces

⁵ Les nouveaux enjeux du temps scolaire, dites-vous? Résonances - Mars 2003)

apprentissages alors que, pour beaucoup d'élèves, l'intimidation et le taxage (vol qui utilise ces stratégies) sont les moyens favorisés pour établir leur rapport de dominance envers leurs compagnons de classe. Les activités consacrées à l'établissement d'un rapport d'autorité sur le groupe sont des chronophages d'un temps qui devrait être justement consacré à l'apprentissage. Les auteurs ajoutent que les difficultés d'apprentissage et les diverses formes de violence à l'école représentent des enjeux de taille qui interpellent la société elle-même. Ces problèmes entraînent les enseignants à se transformer en agents sociaux tout autant qu'en spécialistes de l'apprentissage. Leur temps d'intervention éducative s'en trouve ainsi perturbé, avec les conséquences qu'on peut facilement imaginer chez eux et chez leurs élèves.

Pour travailler dans beaucoup de quartiers où ces difficultés sont le lot commun, je constate effectivement que les enseignants doivent passer un temps non négligeable à obtenir un climat de classe propice aux apprentissages.

Perrenoud⁶ quant à lui considère qu'il ne suffit pas de traquer les " pertes de temps " objectives, car l'emploi optimal du temps dépend du sens des savoirs et du travail pour les apprenants. Pour être actif, intellectuellement, il faut être disponible et trouver un minimum d'intérêt à dépenser de l'énergie, à se confronter à une tâche exigeante. Tout comme lui je rappelle ici les conditions les plus élémentaires, mais fondamentales, pour apprendre : se sentir en sécurité, estimé, aimé, capable d'apprendre.

Ce même auteur constate que selon les moments, ou en fonction des élèves, « *on pêche soit par excès, soit par défaut. Certains élèves - y compris parmi les plus faibles - sont par moments confrontés à des tâches répétitives qui ne les font plus guère progresser ; à d'autres occasions, ils n'apprennent pas davantage pour la raison inverse : ils ne comprennent même pas la question et n'ont aucune idée de la façon de s'en saisir ou même d'exprimer leur désarroi* ». C'est pourquoi les enseignants des écoles primaires doivent profiter de leur avantage qui est de pouvoir aborder toutes les notions dans une perspective transdisciplinaire, en mettant les différents savoirs en contexte, ce que l'on sait développer chez les élèves leur motivation, y compris intrinsèque. Or Paul Fraise, en 1967, écrivait déjà qu'« *une bonne motivation diminue l'amplitude des variations circadiennes des performances* ».

⁶ Le temps: ressource surestimée contre l'échec scolaire- Résonances, avril 2009

De Coster⁷ montre qu'entre cinq et neuf ans nombre d'enfants pensent qu'il existe des journées plus courtes que d'autres dans la semaine en fonction des activités vécues.

Quant à Bruno Suchaut⁸, il a recensé des travaux montrant qu'au-delà du volume de temps d'enseignement en lui-même, c'est davantage l'utilisation qui en est faite par les enseignants, mais aussi et surtout par les élèves, qui a de l'importance.

J'ai moi-même⁹ participé à une étude mesurant le temps d'implication de l'élève sur des tâches d'apprentissage : ce taux d'implication est proportionnel au niveau scolaire. Il ne varie pas selon la discipline considérée. Pour les élèves faibles, ce taux varie de 50 à 90 % d'une classe à l'autre.¹⁰ Ces différences sont dues uniquement aux pratiques d'enseignement.

Gagner du temps c'est donc constamment accepter de réviser ses pratiques d'enseignement, en tenant compte du contexte actuel dans lequel l'apprentissage doit se faire. Avoir une palette large d'outils pédagogiques ne peut qu'aider à ces adaptations.

Pour autant il s'agit aussi de connaître les résultats des recherches permettant alors d'aménager l'organisation temporelle au mieux des besoins de chaque enfant. Car le temps vécu par l'élève est bien un effet de l'activité qu'on lui propose et dans laquelle, selon sa disposition du moment, il s'engagera ou non. Or Paul Fraisse¹¹ a prouvé que « *La durée apparente des tâches décroît à mesure que les activités sont moins morcelées, c'est-à-dire les changements moins nombreux (...). Plus une tâche a d'unité, plus elle risque de paraître intéressante. L'unité renforce la motivation (...). Plus une tâche a une unité, plus elle paraît courte* ». D'où l'importance d'éviter les multiples transitions, qui émiettent le temps des enfants, qui ne leur permettent pas de percevoir la continuité entre les temps dont ils ont besoin pour donner du sens à leurs apprentissages. Car Célestin Freinet, quant à lui¹², s'insurgeait contre la manière scolastique de poser le problème de la fatigue et du temps à l'école : « *Il est admis officiellement que le jeune enfant ne peut*

⁷ DECOSTER Lotta, L'acquisition et la construction de la notion de temps chez les enfants de 5 à 9 ans : perspective développementale, IF, n°9, 2004.

⁸ SUCHAUT Bruno, L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves, Iredu-CNRS et Université de Bourgogne, 2009.

⁹ ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc, LAMBERT Claire, Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, Éducation et formations, n°44, MEN DEP, 1994.

¹⁰ ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc, LAMBERT Claire, Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase, Éducation et formations, n°70, MEN DEP, 1996

¹¹ Fraisse P., 1975, Psychologie du temps, Paris, PUF.

¹² Freinet C., 1964, Les invariants pédagogiques in « Pour l'école du peuple », Paris, Maspéro, 1969.

pas travailler plus de 40 minutes, et qu'il faut ensuite, dans toutes les classes, 10 minutes de récréation. Or nous constatons expérimentalement, et cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions, que cette règle scolastique est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures. ». Il va même plus loin lorsqu'il affirme crûment que « *la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie* ».

Gaston Bachelard¹³ quant à lui, oppose richesse et densité du temps : « *Il existe un rapport inverse entre la longueur psychologique d'un temps et sa plénitude. Plus un temps est meublé, plus il paraît court. On devrait donner à cette observation banale une place primordiale dans la psychologie temporelle. Elle serait la base d'un concept essentiel. On verrait alors l'avantage qu'il y a à parler de richesse et de densité plutôt que de durée* ». D'où l'importance de travailler avant tout sur les contenus des activités proposées au cours des temps.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Gagner du temps, mais pour en faire quoi ? Le temps reste la ressource principale qui structure toutes les activités éducatives et qui est l'ingrédient incontournable de toute phase d'apprentissage¹⁴. Il est donc de fait indispensable de l'utiliser de façon efficiente.

Le premier conseil à faire valoir, déjà donné par ailleurs, est de ne pas oublier que l'élève n'arrive pas à l'école en dehors de toute vie. Comme le disait un pédiatre français qui fut un des premiers à se préoccuper de la fatigue des écoliers, « *On ne peut pas organiser la vie scolaire sans organiser en même temps le reste de la journée* ». Mais aussi « *l'organisation du temps ne saurait suffire à faire disparaître les échecs scolaires, comme semblent le croire beaucoup de personnes* ». Ainsi cet auteur qui avait publié un ouvrage en 1976 intitulé « *la fatigue à l'école* » s'est vu interrogé sur cet ouvrage lors d'une conférence faite en 2001, ce à quoi il avait répondu que ce livre est toujours d'actualité, car il reçoit de plus en plus d'enfants fatigués dans son cabinet de pédiatre, mais il lui donnerait aujourd'hui un autre titre, à savoir « *la fatigue de l'enfant* ». De fait pour participer depuis de très nombreuses années à la mise en place de projets éducatifs s'inscrivant dans de nouvelles organisations du temps scolaire, je n'oublie jamais d'associer les parents afin

¹³ Bachelard G., 1970, La dialectique de la durée, Paris, PUF.

¹⁴ Suchaut, B. (2009) L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves. Document de l'IREDU-CNRS et Université de Bourgogne

qu'ils entendent quelle est leur responsabilité relativement à l'éducation de leur enfant. Un enfant qui dort mal, qui a un rythme veille-sommeil irrégulier¹⁵, ne tirera aucun bénéfice des aménagements des temps scolaires mis en place par les enseignants.

Il faut donc en premier lieu, développer chez les enseignants un mode de travail coopératif au détriment du travail individuel, en renforçant le travail en équipe et en les persuadant de l'intérêt de la coéducation. Ce qui nécessite une autre vision du cadre temporel dans lequel se dérouleront les activités éducatives des enfants, tant scolaires que non scolaires. C'est en donnant le plus de cohérence possible à ces temps de vie de l'enfant qu'on lui permettra de percevoir une continuité éducative, gage de développement harmonieux pour lui.

Toutes les recherches s'accordent sur le fait que l'intérêt, la motivation, la concentration, la fatigue ne sont pas des phénomènes extérieurs à la nature de la tâche et de l'activité, au contraire ils contribuent à les constituer et à les faire évoluer. Or l'âge, la motivation et l'attention du sujet agissent sur l'évaluation de la durée d'une activité ainsi que les caractéristiques de la tâche, ainsi en est-il de la quantité des changements perçus au cours de la période estimée. Or chez l'enfant plus une activité paraît courte, plus elle l'intéresse et plus il développe alors de la motivation intrinsèque.

Dès 1858 l'inspecteur général des études en France publie un guide pour les instituteurs pour leur apprendre à mettre en place des alternances de séquences pédagogiques entre repos et étude mais aussi réfléchir à l'ordre de succession des objets d'enseignement.

En 1962, deux pédiatres français, Debré et Douady¹⁶ recommandaient que l'organisation de la journée de l'écolier respecte une triple alternance, entre le travail et le repos, entre le mouvement et l'immobilité, entre le rationnel et l'imaginaire. Ils demandaient qu'on assure des temps où l'activité motrice est libre, et insistaient sur le fait que les activités artistiques sont tout aussi importantes que les rationnelles dans le développement. Ce que nous avons pu expérimenter et confirmer grâce à l'organisation des longues matinées.

Ces auteurs écrivaient : *« on n'insistera jamais trop sur les vertus de l'alternance pour la prévention ou la réparation de la fatigue scolaire. [...]. On devrait insister sur l'importance de la musique, par rapport à notre enseignement qui est essentiellement optique et exerce constamment la vue »*

¹⁵ Kelly, (2013).

¹⁶ Debré, R. & D. Douady : *La fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel*, rapport au conseil de Recherche Pédagogique

Or Nadine Zuili (2006)¹⁷ affirme que l'appel à la créativité permet à l'écolier de découvrir le plaisir dans l'effort et rend plus agréable la tâche des enseignants, ce qu'avait fort bien compris et développé Célestin Freinet lors de la création de son école expérimentale à Vence. D'où l'importance que cette créativité traverse tous les temps, scolaires comme non scolaires.

Il est aussi nécessaire d'insister sur l'importance à donner à la place du jeu au cours de la journée de l'enfant, et pas uniquement, évidemment, le jeu vidéo. C'est un moment qui permet aux enfants de développer leur expérience et peut servir d'application à l'imagination. Ce doit être un temps libre d'activité, bienvenu quand il est bien préparé, au cours, entre autres, des récréations, de la pause méridienne. Mais comme le disait Magnin, toute activité, toute discipline, peut devenir « jeu » dès lors qu'elle échappe aux contraintes sociales ou familiales. Il est sans doute le meilleur vecteur d'apprentissage qui soit, puisqu'il recrée un état naturel de création et de dépassement.

Selon Etienne Bourgeois et Benoit Galand (2006)¹⁸ « *la motivation à apprendre est décidément bien une affaire d'interactions entre des facteurs individuels propres à l'élève et des facteurs contextuels. Ceux-ci ne concernent pas uniquement la classe, le groupe et les pratiques pédagogiques mais également l'institution et la société en général* ».

Quant à Cèbe et Goigoux en 1999¹⁹, ils écrivaient : « *le développement humain ne se borne pas à un apprentissage efficient (à la réussite ou la performance) et l'un de ses aspects fondamentaux est le processus hypothétique (optionnel) par lequel une information implicitement présente dans le système cognitif devient progressivement un savoir explicite, flexible, accessible à d'autres parties du système cognitif d'abord dans un même domaine puis dans d'autres* ». (p. 6) et plus loin « *si certains élèves ne sont pas motivés pour les apprentissages, ce n'est pas parce qu'ils sont immatures ou de mauvaise volonté mais parce que la plupart des acquis scolaires ne répondent à aucune nécessité (Schneuwly, 1995). La motivation ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'éducation ; en d'autres termes, elle ne peut pas précéder les apprentissages mais seulement leur succéder. (p. 10)* ».

D'où l'importance de tout mettre en œuvre pour que les enseignants parviennent à motiver le plus possible chacun de leurs élèves.

¹⁷ Zuili N. (2006) *Réussite scolaire pour tous* – Éditions CENTRE SIMBOL – Mars 2006

¹⁸ Bourgeois, E., Galland, B., (*Se motiver à apprendre*, PUF, 2006, collection Apprendre.

¹⁹ Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. Cahiers Alfred Binet, Vol. 661, 4, pp. 49-68.

Par exemple on dit souvent qu'au cours de la journée, l'enfant passe par des moments de plus ou moins grande vigilance. Or Blake, qui est l'un des chercheurs référents en ce qui concerne la mise en évidence de fluctuations de l'attention au cours de la journée, est aussi celui qui a montré que le seul fait de donner au sujet, après chaque passation, le résultat obtenu à l'épreuve qu'il vient de passer permet rapidement d'annihiler ces fluctuations et au contraire produit une augmentation systématique des bonnes réponses tout au long de la journée. Il est donc important de ne pas laisser l'enfant longtemps dans la méconnaissance des résultats de ce qu'il vient de faire, mais aussi en fait de l'habituer très tôt à s'auto-évaluer, pour qu'il ait conscience de la tâche qu'il a accomplie. On sait que c'est un facteur important de motivation.

Reuven Feuerstein a inventé en 1948 le Programme d'Enrichissement Intellectuel pour aider les adolescents juifs traumatisés par la guerre à reprendre goût aux apprentissages. Toutes les séquences de ce programme commencent par : "*Une minute, je réfléchis*". Mes expériences de terrain m'ont montré qu'on incite insuffisamment les enfants à cela. On leur donne une consigne pour réaliser une tâche et de plus on leur demande souvent de ne pas perdre de temps. Or, un tel contexte les conduit davantage à automatiser le plus possible les réponses à apporter plutôt qu'à les construire ou à chercher les meilleures stratégies pour trouver LA solution.

De même dans les épreuves que je propose en classe en temps limité, j'ai constaté une différence substantielle entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés. Les premiers privilégient l'exactitude à la vitesse d'exécution, c'est l'inverse chez les plus grands qui sont déjà dans la compétition. C'est aussi lié aux attentes de l'enseignant. Aux plus jeunes on dit souvent : "*Prenez votre temps, faites bien attention*", alors que chez les plus grands : "*Allez, dépêchez-vous un peu*". J'ai constaté aussi que l'élève, de lui-même, utilise rarement le temps restant pour se relire, se corriger. À charge pour les enseignants de repenser ces temps.

Suchaut, suite aux comparaisons faites entre élèves de GS de maternelle et CP, montre que le temps consacré aux apprentissages formels n'a pas le même bénéfice pour les enfants les plus faibles selon le niveau de la classe.

Il pointe dès lors la nécessité de mettre l'accent sur les aspects pédagogiques plus que sur le temps stricto sensu, en soulignant la nécessité de « développer des modes d'organisation pédagogiques internes à la classe qui permettent à la majorité des élèves (pas seulement aux plus forts) de profiter pleinement du temps dispensé dans les classes » (Suchaut, 1996, p. 150). Comme dans les recherches américaines, il faudrait, selon Suchaut,

s'intéresser au temps « profitable » plus qu'au temps d'instruction proprement dit.

Quant à Perrenoud, il énonce que mieux utiliser le temps d'apprentissage, c'est d'abord le densifier, accroître ce que les Anglo-Saxons ont appelé le « time on task », autrement dit le temps effectivement investi au quotidien dans des activités cognitives susceptibles de provoquer des apprentissages. Ce temps est inévitablement inférieur au temps passé en classe : il est impossible d'apprendre constamment. Mais lorsque le « time on task » représente le quart du temps scolaire ou moins encore, comment espérer que les apprentissages soient au rendez-vous?

Pour accroître le temps d'apprentissage, il faut évidemment combattre les "temps morts", diminuer le temps que les élèves passent à attendre une nouvelle tâche ou investissent dans des tâches qui n'engendrent aucun apprentissage, soit parce qu'ils savent déjà, soit parce que la tâche les mobilise faiblement ou les dépasse.

Il s'agit donc notamment de composer et recomposer des groupes de besoins, plutôt que d'instituer des groupes de niveaux pour toute une année ou même un trimestre. Mais le défi est d'optimiser aussi la répartition du temps de l'enseignant entre ces groupes.

Cela nous renvoie aux travaux de Paul Fraisse, qui a mis en place trois lois concernant, selon lui, l'ensemble des activités humaines.

1. Plus une activité est morcelée, plus elle paraît durer longtemps.
Cela induit qu'il faut créer du lien entre les différents apprentissages et nécessite qu'on provoque une continuité entre tous les actes des enfants.
2. Plus une activité est intéressante, plus elle paraît brève : c'est la motivation qui agit alors.
Motiver les enfants permet d'éviter des baisses d'attention.
Mais apprenons leur aussi à aimer « s'ennuyer » ! Les enfants n'ont plus le temps de « ne rien faire », les adultes ne le leur donnent plus, rêvasser, prendre plaisir à regarder les mouches voler devient suspect. On impose de plus en plus aux enfants des activités en non-stop, ils ne savent donc plus profiter du temps qui passe, et c'est leur imaginaire qui en souffre. L'école doit leur redonner la possibilité d'avoir ces temps-là.
3. Le temps d'une attente est toujours trop long.
Évitons d'imposer aux enfants de trop longs moments d'attente inutiles, le matin faisons en sorte que leur journée démarre rapidement. En France nous avons des enfants qui arrivent dès 7h le matin, à cause du

travail de leurs parents, or la classe ne commence qu'à 9h ! C'est stupide, et peu profitable à ces enfants.

Ces lois de Fraïsse ont un grand intérêt pour l'école. Elles incitent :

- * Au développement de la motivation intrinsèque tant chez les enfants que chez les adolescents.
- * À travailler sur les liens possibles entre matières différentes, entre apprentissages a priori différents, ce qui aidera ainsi les enfants et les adolescents à développer leurs capacités de transfert d'apprentissage.
- * À leur permettre de trouver du sens à ce qu'ils font, même si ce n'est pas ce qui les motive le plus a priori.

Dans nos expériences d'aménagement des temps à l'école, nous avons aussi constaté que le matin, à l'arrivée à l'école, il est important de laisser les élèves entrer directement en classe, à mesure de leur arrivée à l'école, sans passer par un temps d'attente en cour de récréation. Leur proposer alors une activité choisie par eux, pour s'installer tranquillement en classe, prendre le temps de finir de s'éveiller, avoir ainsi une transition douce entre la maison et l'école, permet réellement, résultats d'expériences à l'appui, de démarrer la matinée de travail dans de bien meilleures conditions. Les enfants sont beaucoup plus calmes et ce temps de transition leur permet d'être très vite disponible aux apprentissages.

Aniko Husti pense qu'il est possible d'« améliorer l'efficacité de l'enseignement par une utilisation plus adéquate du temps » (Husti, 1994, p. 13).

Selon elle, la « rigidité » de l'heure de cours nuirait en effet à toute tentative d'évolution de l'enseignement vers la mise en œuvre de nouvelles formes pédagogiques telles que le travail de groupe, la pédagogie différenciée, etc. Il serait nécessaire de proposer une alternative à ce qu'elle n'hésite pas à appeler un « taylorisme intellectuel » (Husti, 2001, p. 120). C'est précisément la fonction du dispositif de structuration du temps scolaire qu'elle souhaite instituer, le « temps mobile »

- * Pour bien commencer la journée : un exemple de temps de transition douce : Le quoi de Neuf de Freinet.

Les élèves viennent raconter un fait marquant de leur vie et donnent la parole à ceux qui souhaitent poser des questions. Cela a du sens tant en maternelle qu'en élémentaire. Chez les plus grands on demande à un enfant, à tour de rôle, de noter dans un cahier ce qui a été dit. Cela devient souvent un point de départ d'activités d'éveil, d'expression écrite, de maths sous forme de fichiers. Mais surtout cela crée une dynamique dans la classe développant un vivre ensemble de qualité.

- * Un autre exemple de transition douce : Chaque matin, un « temps-sujet » d'une vingtaine de minutes est organisé. Il consiste à proposer aux enfants un « réveil intellectuel » qui passe souvent par des activités de musique, de chant, d'arts plastiques, de construction technologique, de peinture, de lecture en bibliothèque, mais aussi par l'élaboration du journal de l'école, un club Internet, l'entretien du jardin à fleurs et du potager de l'école, des enquêtes, du travail personnel, le club d'échecs, le jeu de Go... Évidemment toutes ces activités permettent aux enfants d'acquérir des compétences nouvelles qui sont ensuite reprises en classe et inscrites, dès qu'elles sont « visibles », dans le socle commun de compétences.
- * En maternelle, accepter de ne pas frustrer les enfants en leur imposant un timing tel qu'ils se voient obligés d'interrompre l'activité qu'ils ont commencée alors qu'ils ont pour elle un vrai projet. En profiter pour faire avec eux un travail sur la durée, sur l'apprentissage des notions temporelles.
- * En élémentaire, il est indispensable d'apprendre à décoder les comportements pour savoir quand passer à autre chose. Ainsi en est-il des comportements que les psychologues appellent collatéraux, tels que ceux consistant à remuer les jambes, à sautiller sur sa chaise, etc, souvent ces comportements apparaissent alors que l'enfant est censé réaliser une activité qui lui demande beaucoup de concentration. L'attitude réflexe des adultes consiste souvent à intervenir pour lui demander « *de cesser de remuer ainsi* », en ajoutant souvent « *comment veux-tu te concentrer* » ! Or à la suite des travaux de Fraisse, il a été possible de constater que ces comportements sont en fait totalement automatiques, non conscients, mais apparaissent justement parce que l'enfant doit continuer à se concentrer alors que l'effort intellectuel à ce moment là est très important pour lui. Ces comportements collatéraux viennent l'aider à maintenir cette concentration intellectuelle, c'est le musculaire au service du cognitif. Lui demander alors de cesser de bouger va le mettre en situation de double tâche, car il va être obligé de se répéter mentalement « *je ne dois plus bouger, je ne dois plus bouger* » ! À charge pour l'enseignant qui a appris à observer ses élèves, de leur proposer ensuite une toute autre activité, moins coûteuse attentionnellement, qui va leur permettre de respirer. Mais contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce n'est pas le moment de les envoyer en récréation. De même on ne doit pas les y envoyer quand on les voit fort énervés en classe, c'est comme si on retirait la soupape de la cocotte minute, et qu'on faisait alors exploser la vapeur ! La récréation doit les détendre, pas les hyper-exciter. Dans une telle situation, on

accepte alors de prendre 2 à 3 minutes pour relaxer les élèves, les faire se pauser pour s'apaiser, ce qui leur permettra ensuite d'aller profiter du temps de récréation.

- * Les autoriser aussi à de petits déplacements en classe, propres à les remobiliser, comme aller tailler son crayon au dessus de la poubelle.
- * Savoir faire rire et permettre qu'on le fasse en classe permet à cette respiration nécessaire de se faire
- * Savoir se servir des études d'ergonomie pour aménager les espaces en conséquence : pour Francis Six, *« l'aménagement des espaces d'enseignement influence les modalités de l'activité des élèves et des enseignants en même temps qu'il médiatise les interactions fonctionnelles et sociales »*.
- * La classe, certes, est soumise à l'application d'un programme, mais elle doit le faire en se nourrissant à la fois des projets collectifs et des projets personnels. Pour Pierre Tap²⁰, *" l'enfant se personnalise dans la mesure où il maîtrise son horizon temporel, où il est "sujet", où il organise un plan de vie, construit des projets associés à des systèmes de relations interpersonnelles présents et à venir"*. Cette personnalisation se fera à condition qu'on crée un environnement d'apprentissages dans lequel l'enfant pourra développer son autodétermination permettant de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux pour son bien-être : autonomie, compétence et relation à autrui.
- * Autoriser des mouvements raisonnés dans la classe et si possible penser à un aménagement modulable de l'espace.
- * Apprendre à décoder les comportements des élèves pour bien placer les temps de respiration.
- * Moduler les "formes" de travail en fonction de ces comportements, sachant qu'un exercice en groupe bien constitué est coûteux cognitivement que le même réalisé individuellement.
- * Revoir les principes d'évaluation, par exemple les modalités d'évaluation formative, le statut de l'erreur dans les apprentissages, ce qui jouera très favorablement sur la motivation et la fatigue.

²⁰ 11. TAP Pierre, Masculin et féminin chez l'enfant, Privat, 1985.

- * Passer des devoirs au travail personnel mobilisant chez l'enfant sa métacognition.
- * Accepter de développer à l'école et hors l'école la co-éducation, la co-production éducative
- * Eviter le plus possible des temps fractionnés imposant un grand nombre de transitions, de changements de référents et de contextes : ce zapping inadapté dessert les enfants hyperkinétiques, labiles attentionnellement dont se plaignent la plupart des enseignants.
- * Organiser des temps de rencontres avec les parents, y compris leur ouvrir la classe.
- * Créer un partenariat entre tous les acteurs de la communauté éducative
- * Donner de la cohérence entre les temps éducatifs, qui ne sont pas que scolaires, => continuité éducative

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Il est fort probable qu'on oublie quelque peu trop souvent que l'école est au service des élèves, tout comme parfois les parents construisent leur emploi du temps en fonction de leurs besoins en oubliant ceux de leurs enfants.

En même temps, on ne peut ignorer que le bien-être des enfants est aussi totalement dépendant de la qualité de vie des enseignants, et de tous ceux qui les accompagnent au cours de leur journée. C'est la raison pour laquelle, dans les projets d'aménagement que je suis amenée à construire, j'insiste pour qu'on tienne compte, dans l'organisation choisie, de la nécessité de ne pas imposer aux enseignants des emplois du temps aberrants.

Je pense important d'organiser ces temps de façon à ce que ces professionnels, ayant beaucoup de travail personnel à faire, puissent bénéficier de plages de temps libérés leur permettant de ne pas allonger leur journée sans fin. C'est à ce prix qu'on développera chez eux aussi leur motivation pour leur travail qui aura forcément des effets positifs sur les apprentissages des enfants.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Comme l'exprimait fort bien Freinet, rendre acteur de ses apprentissages l'enfant lui permet de rester attentif beaucoup plus longtemps qu'on ne le prétend souvent

Une enseignante avec laquelle je travaille, appliquant les préceptes de ce pédagogue soucieux de l'évolution de chaque enfant, explique comment elle gère ses temps en impliquant réellement ses élèves²¹.

Je pense vraiment que c'est dans ce type d'approche pédagogique qu'on implique le plus les enfants, et qu'on leur fait découvrir toutes leurs potentialités.

Un seul enseignant peut le mettre en pratique, mais c'est tellement mieux encore quand toute une équipe s'y frotte et permet de plus les échanges inter-âges.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Elle est malheureusement très souvent source de tensions, à la fois parce que les enseignants ne veulent pas forcément intégrer ce qui se passe en dehors de l'école mais aussi parce que les parents voient de plus en plus souvent l'école comme étant un service qu'on leur rend et non plus le lieu d'apprentissage, de socialisation, de construction citoyenne, que l'on connaissait voici quelques décennies.

Il y a un gros travail à mener pour développer la co-éducation, l'éducation partagée.

L'École a également à prendre en compte son environnement éducatif, culturel, social, économique, qui peut être source d'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, à condition qu'il soit organisé. Elle doit aussi prendre en compte le monde avec Internet.

Contribuer à redonner une signification à l'École, c'est reconnaître que son inscription dans cet environnement confère à cette École, en tant que lieu d'apprentissage, de transmission, de socialisation et d'éducation, un rôle irremplaçable de structuration des informations et des connaissances et de développement du plaisir à comprendre et à interpréter le monde. Ainsi décrite, cette interaction montre que l'éducation ne peut être que partagée : personnels des établissements, parents, familles, collectivités locales, institutions et lieux sportifs et culturels, associations, et, bien sûr, les jeunes eux-mêmes. La place et le rôle de ces derniers dans la Cité

²¹ voir annexe 2 : "Comment j'organise ma classe" , Catherine Chabrun

doivent d'ailleurs être la préoccupation permanente de l'ensemble des parties prenantes à l'action éducative, contribuant ainsi à une culture commune de l'éducation partagée.

Diverses expériences sont menées pour permettre aux parents une plus grande participation à la scolarité de leur enfant. Tout en respectant l'autonomie professionnelle des enseignants, les parents sont accueillis à l'école. Des formations et du soutien peuvent être offerts aux parents afin de les appuyer dans leur rôle éducatif. C'est fort important car on constate que de nombreuses erreurs éducatives sont faites par ignorance, pas par mauvaise volonté, mais parce que certains parents sont réellement démunis.

Certains parents sont invités à titre d'experts pour donner des conférences aux élèves ou les accompagner dans la réalisation d'un projet qui demande des compétences particulières.

De nombreuses recherches ont été menées en France relativement aux relations école-famille.

Le manque de compétences ressenti par les parents a pour conséquence que « la participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants puis compréhension du rôle parental » (Deslandes & Bertrand, 2004, cité par Feyfant & Rey, 2006)²².

J'ai pu constater que le fait de permettre aux parents de rentrer dans l'école, en leur laissant un espace libre leur permettant de s'y retrouver, permet de développer des relations entre parents qui facilitent ensuite les relations de tous avec l'école.

Quand un centre social, qui accueille des familles en difficulté, organise des cafés-débats, si ce centre parvient à avoir des relations de confiance avec l'école, certains de ces cafés débats se font au sein de l'école, ce qui permet aux parents les plus éloignés d'y rencontrer les enseignants.

Instaurer en classe des ateliers permettant d'inviter les parents à venir présenter leur métier, ou leur savoir-faire, non seulement rend fier l'enfant concerné, mais surtout permet à ces parents de montrer leurs compétences éducatives.

J'ai encore travaillé avec une école maternelle qui mettait en place des ateliers nécessitant l'aide des parents : ceux-ci découvraient alors un monde inconnu mais surtout avaient une perception fort différente de leur enfant, puisqu'alors ils le voyait en tant qu'élève et non plus uniquement comme l'enfant dont parle le maître ou la maîtresse.

²² Feyfant Annie & Rey Olivier (2006). « Les parents et l'école ». *Lettre d'information de la VST*, n° 22, novembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Ces expériences multiples ont réellement permis que des rapports de confiance s'instaurent, chacun comprenant qu'ils apportent une part éducative particulière à l'enfant.

On ne compte plus les travaux de recherche qui démontrent que plus la famille est proche de l'école, plus l'enfant réussit.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ? A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

J'étais une très bonne élève, j'aimais énormément l'école. Je ne m'y suis jamais ennuyée, je n'ai jamais trouvé que le temps y était trop long. Je suis pourtant d'une génération qui a eu classe tout au long du primaire cinq jours pleins toutes les semaines, lundi, mardi, mercredi, vendredi et samedi toute la journée. Mais je n'en ai gardé, en ce qui me concerne, que des bons souvenirs.

Mes propres enfants ont eu, pour la majorité d'entre eux, la même perception de l'école, ils aimaient y aller et ne se sont jamais plaints d'ennui, ou de problèmes particuliers.

Parmi mes actuels 12 petits-enfants, je dirai que les choses sont plus partagées. La plupart d'entre eux sont de très bons élèves, et aiment l'école, mais deux d'entre eux ont de réelles difficultés d'apprentissage, pour l'une ce sont des difficultés liées à une dyspraxie et une dyscalculie, pour l'autre une difficulté à trouver de l'intérêt à ce qui se fait à l'école, les choses sont dès lors un peu plus compliquées pour eux.

Mais en ce qui concerne mes souvenirs personnels, je dois dire que le plaisir d'aller à l'école n'était pas partagé de tous mes camarades de classe. L'un des souvenirs les plus pénibles que j'ai gardés en mémoire est que le samedi, une fois par mois, nous avions les résultats de tous les contrôles que nous avons faits au cours de ce mois. On nous remettait alors nos cahiers, avec les corrections. Et j'ai encore en tête l'image de ces camarades qui avaient l'obligation de passer de classe en classe, avec leur cahier rempli de rouge (c'est ainsi qu'on indiquait toutes les erreurs) épinglé dans leur dos ! C'est un des plus mauvais souvenirs d'école que j'ai, car je me souviens que cela me faisait entrer en conflit avec ma maîtresse car je refusais systématiquement d'être l'élève accompagnant ces camarades pour vérifier qu'elles allaient bien dans toutes les classes ! Les travaux des psychologues concernant les effets négatifs de la stigmatisation n'étaient pas alors encore développés !

En revanche, dans les écoles avec lesquelles je travaille, je suis assez frappée du nombre non négligeable d'enfants qui me disent ne pas aimer l'école, sans pour autant pouvoir vraiment expliquer pourquoi. Le constat que je fais est que bien souvent c'est beaucoup plus dans les relations avec les

autres élèves que les choses sont difficiles, qu'avec leur enseignant. Mais ce que je constate aussi, ce sont des enfants très fatigués en classe, à tous moments de la semaine.

Et j'ai été effarée de constater le nombre de télévisions installées dans les chambres d'enfants de maternelle !! avec des parents m'affirmant qu'ils leur avaient dit qu'ils n'ont pas le droit de la regarder !!! Ce pour quoi j'insiste sur la nécessité d'informer si ce n'est de former les parents, sur leur rôle éducatif, principalement en ce qui concerne l'hygiène de vie de leur enfant.

Mais je constate aussi, ce que je fais, que c'est en travaillant en direct avec les enfants sur ce respect à avoir de leurs besoins qu'ils prennent bien conscience des erreurs commises, d'où l'importance de développer en classe l'éducation à la santé.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Je leur dirai de faire davantage confiance aux enfants, de leur donner davantage de liberté dans les apprentissages à faire, de les responsabiliser en vue de les autonomiser, mais je leur dirai aussi de se faire confiance, d'avoir confiance en leur savoir-faire et surtout de ne pas s'en tenir à des cadres trop rigides, qui peuvent parfois être rassurants, mais qui les empêcheront d'innover et donc de maintenir leur motivation. Et je leur conseillerai de tout mettre en œuvre pour ouvrir le plus possible leur classe sur la Cité, sur l'environnement de vie de leurs élèves, car c'est une source intarissable de richesses à découvrir.

*Claire Leconte,
novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Eveline Charmeux répond à nos questions



Professeur de français et formatrice d'enseignants à l'école normale de Amiens puis à l'IUFM de Toulouse, Eveline Charmeux a également été durant 25 ans chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique à Paris. Aujourd'hui professeur honoraire, elle se consacre toujours au militantisme pédagogique, notamment en animant un site et un blog pédagogiques qui valent le détour : www.charmeux.fr

I. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Je pense que les collègues ont effectivement tendance à surestimer les contraintes institutionnelles, qu'en plus, ils interprètent souvent mal. La tâche qui leur est assignée n'est pas de « voir le programme », mais de réunir les conditions pour que les enfants l'apprennent. Le programme est ce que les enfants doivent savoir : ce n'est pas forcément ce que les enseignants ont à traiter !!

D'autre part, nous sommes effectivement nombreux à confondre « mieux » avec « davantage ». En matière d'apprentissage, en faire trop, c'est tourner le dos au résultat qu'on attend.

Précisément, l'enseignant perd beaucoup de temps à aborder linéairement, les uns après les autres, les divers chapitres du programme, au lieu de l'aborder comme on aborde un livre à lire, c'est-à-dire par une première exploration de l'ensemble. On peut ainsi mesurer, avec les élèves, le « menu » à avaler pour l'année, en repérant ce qu'ils en savent déjà, où il y a pour eux du nouveau absolu, et organiser avec eux la manière de le traiter. Notons que cela rend plus facile le fait de s'appuyer sur les « savoirs déjà-là » des élèves, et donc d'être plus efficace.

Si cette manière de faire paraît impossible pour des tout petits, je rappelle que pour eux, le programme n'est nullement contraignant, et que les collègues peuvent l'aborder comme bon leur semble !

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Sûrement pas, même si la panique du « programme pas fini » était beaucoup moins sensible chez les collègues. En réalité, si l'on met à part les collègues qui travaillaient dans l'esprit de l'École Nouvelle ou de Freinet, la majorité des enseignants poursuivait la route du programme, régulièrement et sans états d'âme, ce qui leur évitait souvent de voir ceux qui restaient en panne sur la route.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

En France, quelques chercheurs, dont Hubert Montagner, ont dit des choses très claires sur la question et mis en lumière l'erreur de quelques idées reçues. Contrairement à ce que l'on croit généralement, le matin n'est pas meilleur que l'après-midi pour le travail intellectuel. Selon ce chercheur, l'après-midi est largement aussi propice à du travail intellectuel, à condition que la digestion du repas de midi ait pu se faire convenablement, c'est-à-dire que ce repas soit suivi, non par une récréation agitée, mais par un moment de repos total, voire de sieste (dont les enseignants auraient eux aussi besoin !), durant une heure au moins.

Quant au matin, il est de nos jours de moins en moins propice à un travail scolaire : les enfants qui se couchent presque toujours trop tard, se sont réveillés trop tard, souvent sans prendre de petit déjeuner, et avec une toilette minimale. Ils arrivent en classe avec des oreillers plein les yeux et ne peuvent être ni attentifs ni actifs. Aujourd'hui, il faudrait au contraire prévoir, à leur arrivée, ce qu'on appelait dans la radio de ma jeunesse du « réveil musculaire », avec des activités physiques sans efforts et ludiques, qui réveillent et mettent en forme, suivies de l'en-cas qui a manqué au réveil.

Il faut aussi que les enfants bougent dans la classe, qu'ils ne restent pas à écouter une parole magistrale, mais qu'ils aient à travailler en groupes, qu'ils cherchent de la documentation, qu'ils échangent entre eux, afin de résoudre des problèmes proposés par l'enseignant. On a l'esprit actif quand on a quelque chose à faire, dont on est responsable, et qu'on ne fait pas tout seul. Il importe vraiment d'alterner les moments de calme et d'écoute (toujours très courts) et les moments d'action responsable, c'est-à-dire :

- les moments de réalisation de projets sociaux, où les enfants, réunis en équipes sur un point précis du projet, bougent, recherchent et échangent, sur des durées beaucoup plus longues ;
- les moments de recherches de résolutions de problèmes, où les enfants, réunis en petits groupes solidaires, construisent des notions et des concepts, découvrent des règles de fonctionnement et des stratégies ;
- et les moments de travail silencieux personnel, d'écoute, de lectures ou de productions écrites (ces dernières, toujours précédées d'un travail de groupe), dont l'objectif est de rechercher de la documentation nécessaire à la production prévue.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Elles sont fort nombreuses et l'école ne fera aucun progrès tant qu'elle ne les aura pas bannies. Ce sont :

a) les interrogations au tableau (le pilori scolaire !), qui n'apportent rien à personne, ni aux élèves interrogés, ni aux autres (chez qui on développe les sentiments les plus malsains de moquerie ou de complexes de supériorité personnelle), ni même à l'enseignant, qui ne peut en tirer aucune information réelle.

b) Les exercices dits « d'application » qui suivent généralement les leçons, où les élèves dégorge ce qu'ils viennent d'apprendre sans utilité aucune. Ces exercices sont parfois considérés comme une évaluation « sur le champ » de la leçon. C'est une erreur. On n'évalue jamais rien « sur le champ ». Il faut du temps et pas mal d'oublis pour qu'une leçon s'imprime. Et avant d'être évalués, les nouveaux savoirs doivent avoir fait l'objet de « réinvestissements » en situations diverses, seules situations qui permettent de savoir si les enfants les ont compris. Avoir compris c'est être devenu capable **de se servir** de ces savoirs, dans des situations qui ne ressemblent pas à celles au cours desquelles on les a acquis. C'est ainsi qu'on évalue ces savoirs, et pas autrement... (et surtout pas en « interrogeant » !)

c) Les dictées, activités sans intérêt aucun et sans rapport avec la maîtrise de l'orthographe. L'ouvrage « Enseigner l'orthographe autrement » (Editions Chronique Sociale de Lyon) donne de nombreux exemples d'activités permettant de se passer d'elles.

d) Les interminables moments d'organisation du travail que l'enseignant effectue devant les élèves — et en leur tournant le dos, ce qu'il faut éviter absolument — comme les consignes d'activités à venir, ou l'installation des tables pour le travail de groupe. Tout ce qui est « organisation matérielle » doit être effectué avant, hors de la présence des élèves et avant leur arrivée.

e) Dans les petites classes, les trois quarts des activités de copie sont inutiles : recopier la « poésie », les consignes des exercices, les énoncés de problème ou le résumé de la leçon que l'enseignant a élaboré lui-même ou qu'il dicte. Tout cela n'est en rien un « entraînement à la copie » : ce n'est qu'une tâche pénible de plus. Copier de l'écrit est une activité difficile qui doit faire l'objet d'un long apprentissage : pour copier sans erreurs, il ne faut jamais laisser les enfants copier lettre à lettre ou mot à mot : il faut leur apprendre à « substituer l'évocation mentale du modèle à sa perception » (Antoine de la Garanderie), pour pouvoir copier d'un seul jet, et focaliser son attention sur ce qu'on écrit, au lieu de la disperser dans l'imitation du modèle.

De plus, dicter aux élèves un résumé de la leçon est une triple sottise :

- Le résumé dicté leur laisse croire que la leçon était inutile ; or, ce n'est pas un résumé que les élèves doivent savoir, c'est la leçon tout entière ;
- le résumé, si l'on entend par là l'essentiel de ce qui est à retenir, c'est aux élèves à le faire eux-mêmes ;
- et profiter de ce résumé pour faire une dictée de plus, évidemment criblée d'erreurs d'orthographe dans le cahier, c'est permettre aux enfants d'imprimer dans leur mémoire orthographique quelques erreurs supplémentaires.

f) Autre activité dévoreuse de temps : ce qu'on appelle parfois « l'acharnement pédagogique » : on perd un temps considérable à vouloir à tout prix qu'un enfant termine son devoir, ou qu'il arrive à faire l'exercice qu'il ne sait pas faire. J'ai assisté ainsi à des scènes que j'assimile à de véritables tortures, où, tandis que le reste de la classe s'agitait d'ennui, l'enseignant installé à côté d'un gamin perdu (qui ne désirait en fait qu'une chose : se sauver de là au plus vite !), l'invitait, avec beaucoup de gentillesse, à réfléchir dans un moment où il en est incapable. Psychologiquement, c'est en effet une erreur : la gentillesse ici ne fait qu'aggraver les choses, ajoutant la culpabilité à la détresse de ne rien comprendre. Le seul moyen d'éviter

que l'échec n'en soit vraiment un, c'est de l'oublier et de passer à autre chose.

g) Sauf en maths et pour les activités dont la solution est le résultat d'un raisonnement, la plupart des temps de correction des productions (exercices ou autres) est du temps de perdu. Contrairement à ce qu'on pense en général, la correction, c'est un peu comme les carabiniers de la chanson : elle arrive trop tard, à un moment où les enfants ont tiré un trait sur l'activité !! Il est bien préférable de consacrer du temps AVANT l'activité pour aider les enfants à mobiliser leurs savoirs et apprendre à se servir de documentation pour réaliser le travail demandé.

En aucun cas, on ne doit demander aux enfants de travailler sur mémoire pure : c'est la chose la moins fiable du monde et, en plus, c'est une habitude assez malhonnête, qui trompe les élèves : chercher à se documenter pour ne pas écrire de sottises, c'est à la fois prudent, honnête et difficile ; faire confiance à sa mémoire, c'est la solution des feignants.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Les pratiques qui font « gagner du temps » sont celles qui donnent le sentiment d'en perdre. Exemples : le travail de présentation de l'année, et des programmes la première semaine de l'année accompagnée de l'organisation du travail à venir, ensemble, élèves et enseignants ; le travail en « amont » de chaque tâche, la recherche et l'utilisation de documentation pendant qu'on travaille, le recours au dictionnaire d'orthographe et à celui des verbes en toute situation d'écriture (en toutes disciplines). A quoi, il faut ajouter, l'apprentissage de ce type de recherches et celui de l'utilisation de la documentation, car les élèves, en général ne savent pas se servir d'une documentation.

Et si l'on objecte que lors des examens, on devra travailler de mémoire (ce qui est de moins en moins vrai, mais encore un peu), il faut savoir que le seul moyen de pouvoir se passer de documentation, c'est d'en avoir eu sous les yeux le plus souvent possible...

Ne pas oublier non plus que, pour qu'un enfant apprenne des choses nouvelles, il faut qu'il ait conscience d'en savoir déjà. Ce n'est donc pas perdre du temps que de chercher pour chacun de ses élèves le « domaine d'excellence » qui est le sien, quel qu'il soit, et même s'il est sans rapport aucun avec le programme. Qu'il s'agisse de motos, de traite des vaches ou de hip-hop, il faut trouver un moyen de permettre à l'enfant qui a ce savoir faire ou cette passion, de briller aux yeux de ses camarades grâce à elle. Un

enfant qui a pu avoir son « heure de gloire » sera prêt à faire des efforts. Celui qui n'en a jamais eu ne le sera jamais.

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Hélas, oui !!!

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Pour associer les enfants à la gestion du temps dont ils disposent, il faut qu'ils soient au courant des détails de ce qu'ils ont à apprendre : d'où l'intérêt d'aborder le programme dans son entier en début d'année.

Il faut organiser des régulations régulières, au cours desquelles on fait ensemble le point, à la fois sur ce qu'on a fait, sur ce qui reste à faire et surtout sur la manière dont on le fait et où l'on prend ensemble des décisions sur tous ces sujets.

Ceci fait partie de ce qu'on appelle une pédagogie « démocratique », qui considère les élèves comme des partenaires, égaux en droit des adultes, mais sous leur responsabilité parce qu'ils sont mineurs, sans jamais les considérer sous leur pouvoir. Une pédagogie qui réunit les conditions pour que les élèves construisent leurs savoirs au lieu de recevoir des informations que trop d'enseignants prennent pour des connaissances. La tâche d'un enseignant n'est pas de transmettre les savoirs requis par l'Institution (on ne transmet que des informations, jamais des connaissances : les connaissances n'existent que si on les a construites soi-même en les rattachant à celles qu'on avait déjà !), mais de les mettre à disposition des élèves pour qu'ils se les approprient, et de les aider à faire ce travail d'appropriation.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Le seul moyen de résoudre ces difficultés, c'est de travailler en collaboration avec les parents. Attention ! Cela ne veut pas dire faire que les parents aident à faire la classe !! Chacun son métier, et la relation parents/enfants ne doit surtout pas être « pédagogique ». Elle doit être :

* affective : les parents sont là pour aimer leurs enfants, le leur dire et le leur prouver. Notamment quand les petits ont eu des difficultés à l'école (mauvaises notes, reproches, punitions ou chagrins d'amitié), ils doivent rassurer, consoler, aider, et surtout ne jamais doubler la peine scolaire, par une punition familiale !

* ludique : les parents doivent jouer avec leurs enfants et, sans s'immiscer de façon surveillante, et laissant libre leur jardin secret (ne jamais fouiller dans leurs affaires, jamais lire leurs mails et leur courrier etc.) partager avec eux leurs plaisirs, leurs lectures et leurs jeux. C'est dans le jeu que la vraie communication parents/enfants s'installe. Les parents, qui découvrent trop tard les secrets graves des enfants, sont des parents qui n'ont jamais joué avec eux.

* Culturelle (et non pédagogique : du reste, les enfants détestent que leurs parents fassent la classe à la maison) : ce que les parents doivent offrir à leurs enfants dans la famille, ce ne sont pas des leçons en plus, mais de la culture : aller au théâtre, au concert, visiter des musées, ou tout simplement regarder la télévision avec eux et parler de ce qu'on vient de voir. Quelques principes essentiels : on consulte le journal de télé pour choisir ensemble l'émission qu'on va regarder ; on n'éteint jamais la télé sans parler ensemble de l'émission qui vient de finir ; on recherche le nom du réalisateur, des acteurs, du musicien qui a composé la musique d'accompagnement ; s'il s'agit d'une adaptation d'œuvre littéraire, on va chercher l'original dans la bibliothèque, s'il s'y trouve ou à la bibliothèque municipale, dans le cas contraire. La tâche des parents ici est d'installer une attitude de curiosité culturelle, une habitude d'aller plus loin dans la connaissance, une habitude de documentation.

Travailler en classe en « co-éducation », cela signifie :

* Informer les parents de ce qui se passe en classe, et des choix pédagogiques de l'enseignant, en les expliquant et en les justifiant si nécessaire. L'enseignant est un « professionnel de l'enseignement », ce que les parents ne sont pas (même s'ils sont enseignants eux-mêmes à un autre niveau). Ceux-ci ont à connaître et comprendre la manière de travailler de l'enseignant ; Il est donc normal qu'ils demandent des explications sur elle ; ils n'ont pas à la critiquer.

* S'intéresser au milieu de vie des enfants, (et non le juger !!), parce qu'il faut le connaître pour pouvoir s'appuyer sur ce que les enfants savent et trouver leur « domaine d'excellence ».

* Permettre aux parents d'avoir une connaissance précise de ce qui se passe en classe, grâce à des rencontres fréquentes, des journées portes

ouvertes, des expositions du travail des enfants (que les enfants commentent eux-mêmes), des petits films tournés en classe sur des moments de travail, etc.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?

A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

Ayant eu la chance de vivre dans un milieu où la curiosité culturelle était importante, j'ai souvent trouvé, enfant, qu'à l'école, cette curiosité n'existait guère, et que ce qui s'y passait était plus souvent stressant qu'agréable. J'ai surtout des souvenirs de punitions : fille de collègues, j'avais droit au double, dans ce domaine. C'est pourquoi, devenue formatrice d'enseignants et chercheur en pédagogie, j'ai très vite milité pour que l'école devienne aussi culturelle : un combat loin d'être gagné !!

Aujourd'hui, sauf dans certaines classes tenues par des collègues militants dans des mouvements pédagogiques, les choses ont encore empiré : les enfants s'ennuient ferme en classe et se font énormément gronder et punir, ce qui jamais n'a aidé qui que ce soit à progresser. Il est urgent que ça change.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Se souvenir surtout de l'ennui, des peurs et des chagrins que l'on a éprouvés à l'école dans son enfance, et les analyser pour savoir d'où ils ont pu venir, afin de les éviter aux élèves qui arrivent.

Surtout ne pas s'imaginer que c'est grâce à ces peurs et ces punitions que l'on a fini par réussir : si on y a survécu, c'est **MALGRÉ** ces erreurs commises par les adultes, et grâce aux rencontres, réelles ou culturelles, que l'on a pu faire par la suite, et aux instants de bonheur qu'elles ont apportés. Le négatif (peur ou souffrances) ne peut engendrer que du négatif.

Se souvenir aussi qu'il a fallu du temps pour comprendre ce qu'on avait à apprendre : que les évaluations ratées l'ont été d'abord parce qu'elles arrivaient trop tôt et que c'est beaucoup plus tard qu'on a pu comprendre et retenir.

« Laisser du temps au temps », disait un certain Président de la république française : c'est surtout aux enfants qu'il faut en laisser !!

Et ne pas oublier de lire pas mal de choses sur ce qui est contraire à notre époque : la lenteur :

* « L'éloge de la lenteur » de Carl Honoré, publié en 2005, suivi de « La lenteur, mode d'emploi » 2014

* « L'éloge de l'éducation lente » de Joan Domènech Francesch, traduction J.P. Lepri et A. Oriot 2009

* Pierre Sansot ; « Du bon usage de la lenteur » 2000

* Nicole Aubert : « Le culte de l'urgence : la société malade du temps » 2009

* Sans oublier, bien sûr, Milan Kundera : « La lenteur » 1997.

Eveline Charmeux, octobre 2015



(P)rendre le temps d'apprendre Jean-Michel Zakhartchouk répond à nos questions



Jean-Michel Zakhartchouk est professeur de Français. Rédacteur des Cahiers Pédagogiques, il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont le dernier, "Enseigner en classes hétérogènes", pose la question de la gestion du temps.

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Je crois surtout qu'ils n'envisagent pas suffisamment l'important : ce que les élèves doivent apprendre et non ce que l'enseignant doit enseigner. Prisonniers d'un certain formalisme (« faire le programme », « ce que les élèves ont VU »), ils en oublient ce que « font » les élèves, ce qu'ils doivent savoir, et sur le long terme. Changer de perspective est la première étape pour concevoir le temps d'apprentissage autrement (mais déjà penser au « temps d'apprentissage » plus qu'au « temps d'enseignement »).

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Je ne sais pas trop, mais disons que les exigences sont plus fortes aujourd'hui, la masse de choses à apprendre augmente, et en plus il faut aller plus vite. La société était plus « lente », certainement. Mais la scolarité était plus courte pour beaucoup d'élèves. En fait, si on s'inscrit dans la continuité, on a du temps, mais on veut « boucler » l'heure, le trimestre, l'année, sans penser à ce qui importe vraiment : l'installation des apprentissages.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

Je ne suis pas un spécialiste de la chronobiologie. A la fois elle a son intérêt mais aussi ses limites quand elle veut donner les mêmes règles pour tous et surtout ne pas s'intéresser aux contenus, à la façon dont se passe le cours. Si les élèves sont actifs, ils seront moins « fatigués » et pourront passer deux heures ou trois heures sur un même objet de travail sans se lasser. Mais évidemment, il faut savoir varier les activités, les organiser rationnellement, etc. Il faut surtout faire la chasse à tout ce qui est inutile (le souci de « *propreté* », les règles tatillonnes, les rituels trop longs ...) au profit de ce qui a vraiment du sens en lien avec l'objectif d'apprentissage.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Je viens d'en citer quelques-unes, mais je pense aussi à l'excès de « *copies* », à ces coloriages de cartes inutiles, à ces définitions qu'on doit marquer sur le cahier, etc. En tout cas, il est important dans une formation de réfléchir (à partir d'observations in live ou en vidéo) à ce qui pourrait faire gagner du temps, comment supprimer les temps morts, etc.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Par exemple, certaines activités prises en charge par le professeur car il n'est pas utile que les élèves le fassent (un tableau tout prêt permet d'éviter de passer du temps à tracer des traits, etc.). Des corrigés à lire directement par les élèves les mettent directement au travail individuel ou groupal, sans passer par la litanie du corrigé collectif. Et deux heures consécutives (avec une pause éventuelle, mais gérée par exemple de façon souple et différenciée) sont plus efficaces que deux heures dispersées dans la semaine. Des enseignants craignent le temps long, en pensant que les élèves vont s'ennuyer. Or, tout dépend du contenu : dix minutes peuvent être interminables, deux heures passer trop vite !

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Certainement, oui, lorsqu'on concentre le temps au lieu de l'étaler, avec des vacances trop longues.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Oui, il faut travailler dès le plus jeune âge (au moins à partir de 6 ans) sur la gestion du temps. Y compris en lançant des défis de rapidité, sous forme de jeux, en demandant d'estimer le temps nécessaire pour réaliser telle ou telle tâche. Et bien sûr en donnant des responsabilités et des contraintes. En particulier dans le cadre d'un projet sur plusieurs semaines, faire des bilans réguliers, des bilans d'étape qui justement permettent d'inscrire dans la durée longue les activités scolaires.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Ce sont des évidences. Je mettrais l'accent sur le rapport au temps selon les familles. Certaines pratiquent l'anticipation. En novembre, on se projette déjà sur les vacances d'été prochaines, car il faut déjà louer quelque chose, on en parle peut-être aux enfants, les parents ont des agendas, etc. Dans d'autres, les enfants ne savent pas en fin d'année s'ils vont partir en vacances et ignorent ce qu'est un agenda. On ne peut pas ne pas en tenir compte. En travaillant l'anticipation, la projection dans le temps. Lorsque des parents pressés font « *réciter la leçon* » juste après son apprentissage, il faut bien noter que c'est inefficace. Il y a parfois quelques conseils méthodologiques qu'il faut donner et j'ai souvent fait le constat que les parents appréciaient.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ? A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

J'ai souvenir de terribles moments d'ennui. Sur une feuille, je me dessinais alors une horloge que je faisais tourner petit à petit pour « tuer le temps » ou tuer l'ennui. Et ceci dans pas mal de cours, quand les paupières sont lourdes. Quelques heures par contre me paraissaient trop courtes : celles du club théâtre en dehors des cours, ou la classe de philosophie en terminale.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Il faut chercher le bon « *tempo* », le bon « *braquet* ». Il ne s'agit pas d'aller dans le sens du ralentissement du rythme ou de « *à chacun son rythme* », qui consiste à en rester à l'état des choses présent. Mais bien former les élèves à s'adapter selon le temps nécessaire. A considérer le temps moins comme une contrainte que comme une ressource. Afin qu'ils s'exclament plus souvent « *déjà !* » que « *enfin !* »

Jean-Michel Zakhartchouk, octobre 2015



(P)rendre le temps d'apprendre

Danielle Mouraux répond à nos questions



Danielle Mouraux est sociologue. Spécialiste des relations école/famille, elle est l'auteure de nombreux ouvrages sur l'école. En 1992, elle publiait *"Du rythme d'enfer au rythme d'enfant"* (éditions De Boeck), ouvrage constituant la synthèse d'une consultation menée par la Ligue des Familles sur les propositions d'aménagement des rythmes scolaires.

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Ce que j'entends et constate souvent, c'est que les enseignants se donnent des règles qui les coincent ou qui les obligent à prester du travail supplémentaire voire superflu. Exemples : la croyance en la nécessité absolue du travail scolaire à domicile ou la conviction qu'il faut absolument un bulletin ... La liberté pédagogique est grande mais elle est trop souvent restreinte, emprisonnée dans des pratiques liées à des routines qui deviennent des tabous !

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Selon ma propre expérience, il me semble qu'alors, l'enseignement se centrait davantage sur les savoirs « fondamentaux » et consacrait en effet plus de temps à décortiquer les concepts et notions, dans les diverses disciplines. Le passage par l'expérimentation simple, où le corps est sollicité, était me semble-t-il plus fréquent (ex : remplir un m³ de neige pour apprendre les volumes). La mémorisation se passait au sein de la classe, collectivement.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

Selon les recherches en chronobiologie (qui datent des années 90), il y aurait deux pics d'attention ou de vigilance : le premier vers 10-11 heures, le second vers 15-16 heures. Ces moments devraient donc, idéalement, être consacrés aux apprentissages de nouvelles matières, qui réclament davantage d'attention que les exercices, répétitions, récitations. Evidemment, cela étirerait l'horaire scolaire, mais il serait alors admis qu'après l'école, fini l'école et place aux loisirs ou au farniente ! Le travail individuel, traduit aujourd'hui en travail scolaire à domicile, prendrait place tout au long de la journée, au sein de la classe.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Les sociologues d'ESCOL montrent combien les « emballages » d'activités usent du temps et de l'énergie. Dès la maternelle, la tâche prend plus de place que le savoir visé. Exemple : on dessine des cerises pour prouver que l'on sait dénombrer : des élèves vont se consacrer entièrement au dessin, oubliant rapidement qu'ils sont en train de faire des maths. Et bien souvent, le discours et l'attitude de l'enseignante au moment des apprentissages renforcent ce malentendu. Bref, il s'agit de mettre les élèves au travail sur les *savoirs* davantage que sur les *tâches*. (Cfr. E.Bautier)

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Expliciter ce que l'Ecole est et ce qu'elle attend des élèves, montrer plus clairement ce que c'est « être élève », que cela implique d'autres postures intellectuelles et physiques, d'autres logiques de pensée, d'autres registres d'action. C'est ce que je développe dans mon livre « entre rondes familles et Ecoles carrée : l'enfant devient élève » (2012, De Boeck). Le temps ainsi gagné se compte non seulement chaque jour, mais aussi et surtout sur la scolarité tout entière, car si les élèves comprennent mieux et plus vite ce que l'Ecole attend d'eux, il y aura moins de temps perdu dans les remédiations, les redoublements, les orientations négatives, le décrochage, bref l'échec scolaire.

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Oui, mais cela concerne plus généralement tous les adultes et toutes les professions : les enfants sont soumis au rythme (d'enfer) des adultes et la société, consciente de cette « maltraitance » et peut-être un peu culpabilisée, met en place les moyens pour que les enfants y survivent (écoles de devoirs, accueil extrascolaire, stages, congés parentaux, etc.) .

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Une des facettes du métier d'élève est le passage du registre individuel au professionnel : cette nouvelle fonction implique des règles qui doivent permettre d'apprendre avec les autres et par les autres. Inviter les élèves à construire ces règles (assorties de leurs sanctions positives et négatives) prendra du temps mais en fera gagner énormément.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Oui, les tensions sont là et sont vigoureuses ! La plus forte est sans doute causée par l'arrivée quotidienne des tâches scolaires au sein des familles, inégalement capables de les accueillir et de les gérer. Le problème vient de cette attente / demande / exigence de l'École qui vise à transformer les familles en succursales scolaires. Vu la diversité des capitaux culturels des familles, il est inévitable que cela renforce et reproduise les inégalités sociales, ce qui est contraire à la 4ème mission de l'École.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ? A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

Ma mère étant institutrice, je suis née dans une famille plutôt *carrée* : l'École était au centre, omniprésente. Je me sentais tout à fait à l'aise à l'école, dans mon élément, c'était un autre « chez moi », d'autant que j'y restais après 4 heures avec ma mère et ma sœur ; je m'appropriais cet espace scolaire en catimini, je le transformais en terrain de jeu et de découverte. Les temps scolaire et familial se confondaient. Je doute qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants aient l'occasion de vivre ce temps scolaire de la même façon que moi. C'est peut-être pour cela que je m'y intéresse tant ?

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Partir de la *rondeur* des enfants, s'appuyer dessus, comme sur un tremplin, afin de les emmener tous vers le statut d'élève apprenants. Pour cela, prendre le temps de connaître, d'admettre cette *rondeur* sans la juger, l'accepter comme une base de décollage vers les savoirs et vers la compréhension du monde ... Vaste programme !

*Danielle Mouraux,
Novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Catherine Chabrun répond à nos questions



Catherine Chabrun est enseignante. Elle anime *Le Nouvel Éducateur*, la revue de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM-pédagogie Freinet). Elle siège dans des structures institutionnelles françaises comme le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) et le Centre national de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLÉMI).

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Est-ce que leur mission d'enseignant se réduit à « voir le programme » ? Ce programme n'est-il ou ne devrait-il pas être qu'un outil de navigation, un guide avec les contenus essentiels. La mission d'un enseignant n'est-il pas de proposer aux enfants des situations pédagogiques qui leur permettent de s'approprier des savoirs pour ensuite les réinvestir dans d'autres situations pédagogiques. Ces savoirs se retrouvant dans les programmes.

La formation leur permet-elle de réaliser cette mission ?

Si elle ne le permet pas, l'enseignant aura tendance à suivre des manuels et surtout les livres du maître qui eux collent aux programmes et découpent les notions en petits morceaux progressifs. Un morcellement qui retire leur sens aux connaissances et l'enfant se retrouve à faire des exercices et l'enseignant à les corriger. Des temps qui pourraient être utilisés à la recherche, l'expérimentation, le tâtonnement, la confrontation qui sont à la base de l'appropriation des savoirs.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Il y a 50 ans les heures d'enseignement étaient plus importantes et étalées sur toute la semaine, ce qui n'empêchait pas une pédagogie de l'exercice, l'année du certificat d'études la pression était forte, et le temps de travail répétitif également... Heureusement, il y avait beaucoup de classes à plusieurs niveaux ce qui permettait aux élèves d'être plus autonomes par rapport à l'enseignant, de souffler aussi, sans oublier l'entraide entre les enfants. Cependant, les devoirs

étaient nombreux et occupaient beaucoup de temps après l'école. En 1936, Freinet demandait que la semaine de travail de l'enfant ne dépasse pas celle de l'adulte qui venait d'obtenir 40 heures. Il prônait le travail personnel pendant le temps de classe. Aujourd'hui, on en est encore là, les « devoirs » perdurent renforçant encore les inégalités sociales et culturelles.

C'est en 1938 que la scolarité est prolongée d'une année jusqu'à 14 ans et que la semaine est ramenée à 30 heures dont 24 heures d'enseignements, 3 heures d'activités dirigées (qui permettent de donner du sens, de relier à la vie, les savoirs scolaire) et 3 heures de sport. Les arts trouvent aussi leur place. Une volonté de donner aux enfants du peuple l'accès à la culture.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

La première rupture, l'arrivée en classe. Tous n'ont pas les mêmes « habits » en arrivant le matin : logement, alimentation, sommeil, santé, temps de garderie, sans oublier des spécificités personnelles qu'elles soient psychologiques ou physiologiques. Il suffit parfois d'un « sas » à l'entrée dans la classe, un accueil tranquille, un moment de parole comme l'entretien pour que chacun ait le temps d'enfiler ses chaussons d'élève.

Pour donner du temps de travail continu et serein aux enfants, il suffit de mettre dans l'emploi du temps, des temps de travail personnel où chacun cheminera selon ses besoins en sécurité, car l'enseignant accompagnera, soutiendra celui qui en besoin, laissera celui qui le peut avancer seul, encouragera l'entraide et le travail d'équipe et veillera à ce que chacun progresse.

À la fin de ce moment, un retour en grand groupe. Une petite synthèse des activités... si un enfant ou un groupe d'enfant a terminé une recherche, une expérimentation, on note dans l'emploi du temps la présentation à la classe : confrontation, argumentation, questionnements... permettront d'aller plus loin. C'est un moment important pour l'enseignant : noter ce qu'il devra prévoir pour que cette présentation se transforme en connaissances pour tous

Il suffit de mettre des temps de présentation (textes, livres...), au retour des récréations, un autre « sas ».

Pour nourrir ces temps, l'écriture de textes trouve sa place dans les temps de travail personnel ou dans des ateliers d'écriture. Des lectures d'œuvres littéraires sur les mêmes thèmes que les textes des enfants peuvent leur être proposées.

Il suffit d'affirmer le droit à l'erreur, qu'un résultat n'est pas définitif et de donner ainsi le temps de recommencer un travail, une évaluation, etc.

Il suffit de s'autoriser à modifier l'emploi du temps pour qu'un projet trouve sa place ou tout simplement parce qu'une activité a tellement captivé qu'on a oublié de regarder la pendule. Sans oublier l'accueil de l'imprévu, un oiseau qui entre dans la classe et qu'il faut aider à sortir ou la lettre des correspondants arrivée par le dernier courrier et qui ne peut pas attendre.

Il suffit de sortir pour vérifier un événement météo, réaliser un reportage, découvrir un vestige historique ou tout simplement son quartier ou sa ville. Et pourquoi ne pas prendre le temps d'écouter en classe un intervenant, un expert, un parent qui expose un métier ou une passion ?

Il suffit de prendre le temps le soir de faire un bilan de la journée, un moyen de se projeter et de relier aujourd'hui et demain.

Ce sont bien sûr quelques propositions, mais tous ces moments permettent de donner sens aux notions qu'on a étudiées et qu'on étudiera lors des temps collectifs.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Une activité scolaire dévoreuse de temps, c'est la copie de résumés en histoire, en géographie, en grammaire... pour les enfants et pour l'enseignant qui doit corriger 25 ou 30 fois le même texte.

Il faut mieux recopier les productions de textes, écrire des présentations pour les exposés, le temps d'écriture est sans doute le même, mais le sens donné permet une attention différente de l'enfant et des acquisitions quant au maître, un travail nettement moins fastidieux et qui permet de suivre davantage les besoins spécifiques de chacun.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Le plan de travail personnel qui permet à l'enfant d'organiser son travail. Au départ, très collectif et peu différencié, il devient en fonction des capacités des enfants, un outil de programmation du travail de la semaine. Un bilan avec l'enseignant permettra de préparer le suivant.

Le plan de travail collectif qui permet de relier les temps de travail personnel au temps collectifs : notions à voir, intervenants, évaluations...

Les fichiers de travail individualisé qui permettent de différencier les entraînements, les révisions, les consolidations.

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Tout à fait d'accord. Surtout au second degré où les emplois du temps sont faits pour les professeurs. Certaines classes ont ainsi plusieurs heures « libres » entre deux cours.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

C'est tout le problème du sens donné et de l'implication. Comme je l'ai dit plus haut, recevoir passivement une leçon ou se retrouver dans une situation pédagogique de recherche et de construction, c'est vraiment différent.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

L'enfant arrive à l'école avec ce qu'il vit dans sa famille. Pour l'instant, l'école voit l'élève, mais pas l'enfant qui lui doit s'adapter...

J'ai lancé des pistes dans la question 3.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ? A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

Un souvenir d'ennui, rapide je finissais avant les autres et nous devions attendre passivement. Ce que je n'arrivais pas, je me retournais, je parlais... et donc j'étais punie.

Un souvenir d'humiliation, lors de certaines punitions comme aller dans les autres classes avec une pancarte qui dénonçait la « bêtise ».

Oui, aujourd'hui, il y a encore l'ennui et l'humiliation à l'école.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Regarder l'enfant comme une personne comme nous, se mettre à sa place pour le comprendre et lui offrir une véritable place dans le groupe.

*Catherine Chabrun,
novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Pierre Waub répond à nos questions



Pierre Waub est enseignant, licencié en sciences économiques et, dans son parcours, il a été chercheur à l'Institut de sociologie à l'ULB. Intervenant pour le mouvement socio-pédagogique Cgé (Changements pour l'égalité), il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'école et notamment "Le temps d'enseigner" (éditions Labor, 2006).

- I. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Les attentes de la société vis-à-vis de l'école se sont multipliées. Il ne s'agit plus de se contenter d'instruire (le programme), il faut aussi socialiser (être capable de s'insérer dans la société, sur le marché de l'emploi, sur le marché des formations), éduquer à la citoyenneté et épanouir (voir décret Mission). Ces attentes ne sont pas complémentaires : elles se juxtaposent souvent. Pour le dire plus clairement, on pourrait considérer que c'est en instruisant que l'école socialise, éduque. Ce n'est possible que s'il s'agit de la part de l'école, sachant que d'autres institutions (familles, mouvements de jeunesse, médias etc.) assument une part de l'éducation, de la socialisation... et qu'on ne va pas à l'école pour s'épanouir mais pour apprendre (ce qui peut aider à s'épanouir mais n'est pas un épanouissement en soi). Cela se traduit concrètement dans l'école de multiples manières, notamment en impactant la représentation que les enseignants ont de leur propre métier. Celui-ci s'est complexifié. Sur la forme (comment enseigner ?), sur l'activité (que faire en classe, à l'école), sur la relation (individuelle, collective, émotionnelle, professionnelle) et sur les objectifs (à quoi tout cela sert-il, doit-il servir ?).

Dès lors, le programme n'est pas la seule injonction dont l'enseignant doit tenir compte (on ne peut pas se protéger avec le programme). Il y a :

Les attentes de la société affirmées et répétées au travers des médias. Chaque fois qu'un problème de société surgit dans l'actualité, on en revient

presque systématiquement à incriminer les failles dans l'éducation et on affirme que c'est à l'école d'agir (drogue, obésité, sida, violence, harcèlement, radicalisation, chômage, sexualité, surendettement, addiction au jeu, tri des déchets, économies d'énergie, devoir de mémoire, antisémitisme, vous pouvez compléter la liste par vous même à partir de votre propre expérience individuelle).

Les attentes des parents qui, pour faire vite, veulent que leurs enfants (les leurs) maximisent leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur (drill), s'épanouissent (du plaisir), soit suivi individuellement, ...

Les attentes de l'établissement qui gère une image sur un marché scolaire et pour laquelle des activités ostentatoires sont organisées, des projets sont menés...

Les attentes des collègues et de la direction (c'est qu'on travaille de plus en plus en équipes dirigées, qu'il s'agit d'harmoniser les pratiques, les curricula des élèves et les évaluations).

Les attentes des élèves, toutes uniques, ancrées dans le sentiment de chacun d'entre eux que la réussite est une affaire de stratégie et de concurrence individuelle.

Les attentes de l'enseignant qui cherche à garder une image fière de son métier et de lui-même, une pratique donc compatible avec sa propre représentation de ce qui constitue les fondements de son métier, pas toujours en accord avec ceux de son école, des programmes, du système scolaire...

Le sentiment de manque de temps est donc lié à un sentiment d'une tâche infinie (au sens où elle ne peut jamais se finir puisqu'il faudra toujours en faire plus tant les attentes sont multiples et fortes – fortes au sens où on ne peut s'y soustraire), sentiment qui renvoie à une insatisfaction permanente, celle de ne pas avoir tout fait pour que ça soit bien fait.

Le sentiment de manque de temps se concrétise dans le temps scolaire par la mise en concurrence des activités des uns et des autres. Quand l'enseignant se forme, l'élève n'est plus en classe, quand les enseignants se réunissent, l'élève n'est plus en classe, quand les élèves vont au théâtre, au cinéma, ils ne sont pas en classe, les projets chassent les temps de

cours en classe, les voyages, les sorties... les temps d'arrêt en classe pour la gestion de la classe, ... Plus rien ne garantit que les heures inscrites à l'horaire pour l'année seront bien des heures de cours en classe.

Il y a donc en permanence de l'urgence à assurer la priorité au programme, parce qu'in fine, ce sera à l'enseignant (individuellement) que l'on demandera de rendre des comptes si un problème se pose à propos de la couverture du programme, parce que, quelles que soient les attentes en plus de la société, des parents, de l'établissement, des élèves, il faudra au minimum assurer tout ce qui est dans le programme. Le programme n'est pas le descriptif de la tâche des enseignants, il n'en est que le socle, la partie visible, celle qui sert de base au contrôle. Donc tout ce qui en entrave la réalisation, est vécu comme un obstacle.

Ce qui fait la différence entre ceux qui sont présentés comme « surestimant les contraintes institutionnelles » et ceux qui paraissent mieux vivre avec, c'est que les uns ont de bonnes raisons de craindre les conséquences d'un contrôle du respect de ces contraintes, et que les autres ont de bonnes raisons de croire qu'ils sont à l'abri de ces conséquences.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Il n'y a pas de manque de temps pour apprendre à l'école. Il y a un trop plein d'attentes vis-à-vis de l'école et une absence d'instance légitime pour faire des choix. L'école ne peut pas tout faire mais manque de légitimité pour le dire. Ce qui a changé en 50 ans, c'est la légitimité pour les enseignants à dire les conditions d'exercice de leur métier.

La « prolétarianisation » des enseignants, une conception plus « exécutante » de leur profession dont ils ne pourront sortir qu'en travaillant en équipes. Echanges d'expérience, co-formation entre pairs, analyse de situations problèmes, travaux de recherche entre praticiens réflexifs, revendication d'une réelle compétence, non seulement sur leur matière, mais surtout sur ce que veut dire organiser les apprentissages. Et en refusant, en résistant plus fermement et collectivement aux injonctions de ceux qui ne sont pas contraints à choisir puisque ne devant pas assumer les conséquences sur le terrain de cette absence de choix.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

La première erreur consiste à croire que c'est la journée ou la semaine qui doit servir de matrice. Comme si apprendre signifiait toujours la même

chose. Apprendre, c'est passer par un ensemble de moments qui mobilisent différentes formes d'activités et d'attention.

Ce qui doit pouvoir servir de matrice, ce sont les apprentissages visés. L'enseignant devrait pouvoir avoir plus de pouvoir sur le temps. Dans les écoles, l'organisation du temps est répétitive et contraignante. Elle est pensée en fonction des impératifs organisationnels de l'établissement scolaire. Un certain nombre d'heures/enseignant et un certain nombre d'heures de cours/élève à caser dans un certain nombre d'heures/jours/semaine. On devrait pouvoir libérer la question de l'organisation du temps (et de l'espace). Par exemple, en confiant à un nombre déterminé d'enseignants un nombre déterminé d'élèves avec comme responsabilité d'organiser le temps et l'occupation de l'espace en fonction des besoins liés aux apprentissages. Par exemple, prévoir pour un ou deux mois, pour chacun des apprentissages qui sont visés pendant ces un ou deux mois, un ensemble d'ateliers, de cours théoriques, d'exercices, de recherches, etc, un parcours qui permettrait d'atteindre les objectifs d'apprentissages visés.

Ce qui est mortifère dans les écoles, c'est la répétition laconique du même horaire journalier et hebdomadaire toute l'année, sans que quiconque puisse avoir prise dessus, chaque aménagement à la marge (une sortie, un changement de local, etc.) est extrêmement difficile à organiser et perturbe la routine des autres.

Pour le reste (rythmes scolaires) mon expérience personnelle en classe me pousse à dire que les moyennes invoquées dans les recherches font fi des contextes. Ce qui est important, ce n'est ni l'heure de la journée ni le nombre de semaines, mais le type d'activité qui précède et qui suit, le sens que les élèves arrivent à donner ou pas à l'activité, les événements auxquels la classe, l'école, l'enseignant, un ou des élèves, ont été confrontés, bref un ensemble de contingences sur lesquelles on n'a jamais totalement prise et qu'il faut apprendre à repérer, comprendre et intégrer dans ce qui est prévu (faire face à l'imprévu). Les capacités réelles d'attention et de travail des élèves vont de 0 à l'infini à tout moment. La question n'est pas de savoir s'il faut travailler la théorie le matin ou l'après-midi, la question est comment organise-t-on une journée, une semaine, un mois, en fonction des besoins des apprentissages et en tenant compte de la nécessité de varier les situations d'apprentissages (mais là on est aussi dans les besoins des apprentissages).

Et une dernière heure de cours de la journée restera toujours une dernière heure de cours de la journée, qu'elle survienne à 14, 15, 16 ou 17h. Et les pires sont celles du vendredi. Mais il est possible d'apprendre aussi pendant la dernière heure de cours.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Ce sont les élèves qui sont (ou non) dévoreurs de temps. Dans les écoles, certains élèves comprennent vite ce qu'on attend d'eux et comprennent vite ce qu'il fallait comprendre. D'autres élèves, en fonction de beaucoup de facteurs liés à leur parcours scolaire et familial sont perçus comme des mangeurs de temps : ceux pour lesquels il va falloir en faire plus.

Paradoxalement, les enseignants consacrent beaucoup de temps à faire des activités qui sont destinées aux élèves qui ne mangent pas de temps. Parce que c'est gratifiant, parce que ça procure un sentiment d'efficacité et que ça permet de s'en attribuer le succès. Au fur et à mesure de ces cours, les mangeurs de temps semblent devoir manger encore plus de temps (ils ne progressent pas), ce qui renforce la tendance à se focaliser sur ceux qui apprennent bien.

Sachant cela, ce qu'on pourrait réduire, voire supprimer, ce sont ces activités-là, celles qui occupent pourtant 90% du temps scolaire et ne sont destinées qu'aux élèves qui n'ont (presque) pas besoin de nous pour apprendre, comme si enseigner, ce serait être la voix du GPS, décrire les chemins du savoir à ceux qui apprendraient de toutes façons, à la limite même sans le prof. Ce sont les élèves dont la culture familiale est proche de l'école, et qui avant d'arriver à l'école avaient déjà expérimenté le rapport à la langue de l'enseignement, un rapport à l'école centré sur les apprentissages et un rapport au savoir centré sur le plaisir d'apprendre.

Si les activités scolaires d'apprentissages étaient pensées en fonction des besoins des élèves « dévoreurs de temps », les apprentissages des autres ne seraient pas affectés et les dévoreurs de temps le seraient de moins en moins. Et on gagnerait beaucoup de temps perdu.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Par ailleurs, les activités scolaires qui prennent un temps démesuré sont les activités de contrôles certificatifs et sommatifs. On contrôle tout le temps et ça dévore le temps des apprentissages, parce que ça prend du temps de faire des contrôles, parce que ça prend du temps de remotiver sur autre chose que les points et parce que ça ne fait que pointer les échecs. Bref, ça induit un rapport au savoir contreproductif : apprendre pour réussir l'interro, apprendre pour avoir la moyenne.

On est plus efficace et plus dans l'apprentissage quand on pratique l'évaluation formative et qu'on réduit le contrôle à un ou deux moments dans l'année. Le certificat n'a de sens que pour clôturer un parcours (plusieurs années). Mais pour cela, il faut renoncer au redoublement, à la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires par la séparation et la relégation, comprendre que l'évaluation formative évalue en même temps les stratégies de l'élève pour y arriver et les processus, situations mises en place par l'enseignant pour que l'élève y arrive... et apprendre à motiver les élèves avec autre chose que la peur de l'échec. Réussir, c'est comprendre pourquoi on s'est trompé.

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Pour moi c'est une fausse question (voir ma réponse à la question 3). De plus, c'est quoi le temps des seconds ? Des rythmes scolaires ? Des besoins d'évasion ? De quoi parle-t-on ?

Mais la question est ambiguë. On peut aussi la comprendre dans le sens : est-ce qu'il faut calquer le temps de présence des enseignants sur le temps scolaire des élèves et réciproquement ?

Les établissements scolaires sont des lieux enseignants non admis. Les locaux sont des classes et les classes sont pleines d'élèves. Sortis de leur classe, les enseignants ne savent où se mettre... pour travailler. Ouvrez des lieux, des espaces, bien équipés, dans lesquels on peut s'installer avec ses affaires pour travailler, seul ou avec d'autres et vous verrez les enseignants les investir assez rapidement, le travail en équipe se développer. Il ne faut pas augmenter le contrôle sur le temps de travail contraint des enseignants.

Les établissements scolaires sont aussi des lieux élèves hors classe non admis. Sortez les élèves de la classe, ils ne savent où aller et on les met dans la cour, sous le préau ou à l'étude. Ou dehors pour les plus grands. Ouvrez des lieux, des espaces, bien équipés dans lesquels on peut s'installer avec ses affaires pour travailler, se détendre, seul ou avec d'autres et vous verrez les élèves investir l'école avec une motivation décuplée. Il ne faut pas augmenter le temps de travail contraint des élèves.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Les élèves ne vivent dans l'école que des temps contraints sur lesquels ils n'ont aucune maîtrise. Instaurer des temps et des espaces sur lesquels ils

auraient des responsabilités à exercer et des initiatives à prendre, leur permettrait de mieux investir les temps instaurés par l'école et les enseignants.

Le trou dans le temps éveille le désir. Le temps rempli éteint toute motivation, tout désir, toute créativité.

Il n'y a de temps perdu en classe que s'il n'y a pas d'apprentissage. Le bruit de la classe, la passivité de la classe, le chahut de la classe est une forme d'entame de dialogue sur ce qui s'y joue.

Instituer un lieu, un temps dans lequel peuvent se dire et se réguler les conflits, les non-dits, s'exprimer les attentes et les limites des uns et des autres, permet, en prenant ce temps, de gagner du temps.

Il manque de lieux de parole, de lieux de régulation collective, de lieux dans lesquels les élèves peuvent prendre de vraies responsabilités par rapport à la vie de la classe, ou de l'école tout en prenant conscience de ses contraintes.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Le hiatus le plus important est le décalage entre la représentation que l'enseignant se fait du temps des familles et ce qu'il est dans la réalité de beaucoup de jeunes, d'enfants.

Le modèle de l'enseignant est le jeune issu de la classe moyenne instruite. La réalité des familles populaires est toute autre : en terme d'espace, de temps, de ressources disponibles, mais aussi en termes de priorités. Les problèmes se cumulent : logement, travail, santé, financier, il y a tant de choses à faire, de problèmes à résoudre quand on n'a rien ou pas assez, que la place de l'école n'est pas, ne parvient pas à rester centrale, ou en tout cas, que même si c'est important, ça passe nécessairement après les réalités quotidiennes.

Je ne suis pas certain de comprendre ce que vous entendez par les tensions générées par l'interpénétration du temps de l'école et du temps des familles, mais je dirais qu'il faut éviter au maximum de compter sur le temps des familles parce qu'il est inégalement réparti dans les familles, être attentif à cet état de fait et compter essentiellement sur le travail fait à l'école.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?

A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

J'aimais l'école. L'école était une évidence pour moi. J'aimais apprendre, ça ne m'empêchait pas de m'y amuser, de chahuter parfois et de râler aussi sur des profs, des cours, des injustices... C'était mon lieu de vie et je m'y sentais à ma place, j'y avais trouvé une place. Je venais d'un milieu familial dont la culture était proche de celle de l'école.

Je pense que les enfants d'aujourd'hui qui sont issus du même type de milieu familial continuent à savoir y faire leur place et à apprendre. Ce qui a changé, c'est la perte de légitimité du système scolaire. Cette légitimité était fondée sur un récit : le récit de l'émancipation sociale, de l'ascenseur social, de la réussite sociale grâce à l'école. Ce récit a perdu en crédibilité. Ce récit n'était crédible que dans un contexte de plein emploi et de progrès social constant. Chaque famille pouvait légitimement penser que, s'ils faisaient des efforts, leurs enfants vivraient mieux qu'eux.

Aujourd'hui, même les familles de la classe moyenne doutent du modèle et commence à craindre que leurs enfants auront une vie moins bonne que la leur. Le chômage, les discriminations à l'embauche, les régressions sociales, la relégation massive des jeunes issus des milieux populaires vers les filières de relégation, dans l'école mais aussi après l'école, la paupérisation des classes moyennes, tout cela a rendu l'école plus compétitive, dans le sens de la concurrence, de la sélection, de l'exigence, ce qui a renforcé encore les phénomènes de relégation sur base de l'origine sociale puisque quand l'école exige beaucoup et ne fournit pas tout, ceux qui disposent de ressources culturelles et financières à l'extérieur ont plus de chances d'y arriver.

Le ressenti au temps passé à l'école dépend surtout de cela. Par exemple, après un mois de cours dans la première année du secondaire, au mois d'octobre donc, certains élèves ont déjà compris qu'ils n'y arriveraient pas. Leur ressenti face au temps passé à l'école ne sera pas le même que pour ceux qui y ont trouvé leur place.

S'ils veulent exister, ce ne peut être qu'en rupture avec cette école qui leur signifie sans cesse qu'ils échouent.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Tous capables, surtout ceux qui échouent, c'est le cœur de notre travail.

Si une classe est facile, si tout roule, c'est qu'on n'apprend plus.

Il faut à la fois reconnaître, c'est-à-dire partir d'eux au sens de se rapprocher d'eux, de là où ils sont dans leurs apprentissages, et aussi exiger, c'est-à-dire partir d'eux, au sens de s'en éloigner, aller plus loin, faire avec eux le pas qui fera apprendre.

Si on avance avec tous, tous en profitent, y compris les plus forts.

Et ne restez pas seuls, partagez, échangez, réfléchissez sur vos pratiques avec d'autres, participez à la construction d'une équipe pédagogique dans votre école et/ou avec d'autres collègues d'autres écoles.

*Pierre Waaub,
novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Guy Lorquet répond à nos questions



Guy Lorquet est inspecteur de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, chargé de la coordination.

Préambule : le questionnaire de cette année parle de notions qui, par principe, me mettent mal à l'aise. Je ne considère pas que l'on puisse perdre du temps. Le temps est une donnée sur laquelle nous n'avons pas de pouvoir. Quoi que nous fassions, nous disposons tous du même capital. On ne peut ni le perdre, ni le gagner. Tout au plus pouvons-nous avoir le sentiment de l'avoir utilisé efficacement, ou pas. C'est dans cet esprit que je répondrai aux questions.

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Lorsqu'un rapport d'inspection fait état de manquements, il s'agit très rarement de problème du degré de couverture du programme. Cela sous-entend que les enseignants voient le programme qui leur est assigné. On peut donc penser qu'il y a, effectivement, surestimation des contraintes institutionnelles.

Par contre, on peut réfléchir sur les modes d'apprentissage privilégiés.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

On ne peut pas dire que le temps passé à l'école a changé ces dernières années.

Il y a 50 ans, le maître était seul maître à bord et personne ne remettait en cause son autorité. Maintenant, un nombre important d'autres acteurs ont fait leur apparition et le respect d'un horaire convenu est important. Combien d'activités qui mériteraient de se prolonger ne sont-elles pas

interrompues parce que c'est l'heure de l'éducation physique ou des religions ? Le cadre horaire est beaucoup plus serré qu'auparavant, mettant à mal la flexibilité qui permettait d'achever des activités. Je parlerai donc de morcellement du temps scolaire.

Ce qui a changé aussi, c'est la division du travail : plus de personnes qui travaillent avec le même groupe d'enfants (notamment en raison du travail à temps partiel). Qu'on le veuille ou non, cela constitue un frein à la fluidité des apprentissages.

Enfin, les enseignants doivent multiplier les casquettes et ont bien d'autres tâches que celle de se consacrer aux apprentissages. Ils doivent être psychologues, conseillers conjugaux, comptables, surveillants etc.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

Ceci ne relève pas de ma compétence. Je ne peux que vous inviter à vous référer aux travaux scientifiques existants.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?
5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Je souhaite répondre à la fois à la question 4 et à la question 5.

Comme annoncé, je ne parlerai pas de gagner ou perdre du temps, mais d'employer plus efficacement le temps dont on dispose.

Tout d'abord, le temps scolaire devrait être un temps d'apprentissage. Il conviendrait de pouvoir débarrasser les enseignants de tâches annexes comme la récolte d'argent ou les surveillances. Cela pourrait passer par l'engagement d'éducateurs chargés de surveiller et d'assurer un suivi, notamment afin que les élèves entrent en classe dans de bonnes conditions psychologiques. Il leur appartiendrait notamment de régler les conflits surgis en récréation dans un autre endroit que la classe afin que les enfants puissent rejoindre leur local en étant prêts à affronter les apprentissages.

Pour être efficient, ce temps d'apprentissage doit être minutieusement préparé par l'enseignant. Trop souvent, les activités sont insuffisamment pensées, réfléchies. Le temps de préparation et de correction devrait faire partie du temps obligatoire de présence à l'école après la fin des cours.

Les activités d'éveil devraient être présentes en début de journée, car ce sont elles qui ouvrent l'esprit et amènent la nécessité de maîtriser les outils mathématiques et ceux de la langue.

La règle des périodes de 50 minutes devrait être abolie, pour donner de la liberté à chacun d'organiser le temps en fonction des activités prévues et du seuil de tolérance des élèves. Les temps de récréation, par exemple, devraient rester libres (même si l'organisation de l'école doit être revue).

Il convient de recréer un espace de liberté dans lequel les enseignants et les élèves puissent évoluer et adapter leur programme en fonction des besoins (des élèves).

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Il n'y a pas de généralité, mais il arrive parfois que le confort des adultes passe avant les besoins des enfants. Il convient de trouver un juste équilibre.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Le temps n'est jamais gaspillé. Il faut d'abord changer la relation que l'on a avec le temps. L'enseignant doit organiser sa classe de façon à utiliser efficacement le temps dont il dispose. En impliquant les enfants dans la réflexion, il y a probablement moyen d'utiliser cette ressource plus efficacement.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Il est attendu des familles qu'elles placent les enfants dans de bonnes conditions pour apprendre : arriver à l'heure à l'école, être reposés. Parfois, c'est loin d'être le cas. Il n'existe malheureusement pas de recette miracle. Le dialogue avec les parents, avec les enfants et une grande rigueur de la part de l'école me semblent nécessaires.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?
A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

Il m'arrivait de m'ennuyer. Il m'arrivait de ne pas voir le temps passer.

Tout dépend aussi de l'effet maître. Je pense qu'aujourd'hui, c'est effectivement la même chose.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Prenez de la hauteur, triez parmi tout ce qui vous est demandé en ne gardant que ce qui vous paraît le plus important, préparez soigneusement vos activités et prenez du plaisir en classe.

*Guy Lorquet,
novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Gaëtane Harduin répond à nos questions



Gaëtane Harduin est institutrice primaire et formatrice en sophrologie.

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Personnellement, je n'ai jamais organisé une leçon de la même façon chaque année et je tiens rarement le fil de ce qui est écrit dans une préparation. J'ai toujours laissé une grande place à l'inconnu qui est source de motivation. Le temps d'une activité ne peut être défini précisément. Je n'envisage pas de stopper une activité au bout de 50 minutes « parce qu'il est temps ».

Beaucoup d'enseignants ont cette qualité de vouloir bien faire en se tenant précisément à leur programme de l'année mais ils sont souvent tendus, stressés, débordés par la « pression ». Je crains que ceux-ci perdent le plaisir d'être en classe en fixant trop leur attention sur la « matière à voir ». Il est nécessaire de lâcher prise pour se recentrer sur ses propres valeurs.

En répondant à la question « *quellle enseignant/e aimerais-je être ? ou « Suis-je l'enseignante que je voulais être ?* », j'ai cette liberté de choisir entre poursuivre un métier qui donne sens à mon existence ou continuer à agir de façon rigide en fonction du « *programme à voir* ». Un enseignant qui sait où il veut amener chaque élève osera sans avoir peur du temps et des résultats. L'espace devient bienveillant, les notions passent mieux et les enfants prennent confiance.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Nous ne prenons plus le temps pour apprendre. Les époques ont changé, l'école d'autrefois a eu «son» temps. Aujourd'hui, nous ne pouvons plus « enseigner » comme avant où seul, le maître était le référent du savoir.

Aujourd'hui, il faut mettre en pratique, agir et bouger avec nos adultes de demain. Organiser autrement le temps de classe en se mettant de l'autre côté du miroir ; celui de l'élève qui apprend parce que ça l'intéresse et non celui du maître qui « fait apprendre » parce qu'il veut transmettre son savoir.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

Difficile pour les élèves de rester assis en faisant du « surplace » durant des heures successives qui s'étirent et les éloignent de leur présence. Irrésistible envie de basculer les chaises pour aller quelques minutes prendre l'air à l'extérieur. Les enfants « s'éveillent » en agissant parce que ça leur donne un sens. Les moments spécifiques d'apprentissage ne sont plus précis dans le temps ; ils s'étalent sur la journée. Les disciplines se confondent et c'est l'art de l'enseignant de les resituer dans le temps et l'espace afin de retenir les notions essentielles qui ressortent au travers du vécu. Trouver un meilleur équilibre pour se sentir bien dans sa tête et dans son corps. Et surtout, susciter l'envie d'apprendre et développer la créativité de chacun.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

Les activités qui s'étirent et s'éloignent de la réalité de l'enfant. Ces activités sans lien avec d'autres qui sont juste là pour le « programme à voir ». Tout devient matière à partir du moment où on s'interroge. Il est nécessaire de replacer une activité dans son contexte.

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Rendre les enfants « débrouillards » nous fait gagner du temps. Je suis entièrement convaincue par le fait qu'il faut développer l'esprit d'entreprendre chez l'enfant. Des activités qui motivent et développent les capacités à agir et à s'enthousiasmer. La matière est partout, elle nous entoure, soyons curieux de tout.

« Entre-temps », des exercices de quelques minutes pour diriger l'attention, calmer les énergies envahissantes, dynamiser le groupe sont

nécessaires. Ils permettent de révéler et stimuler les capacités, de positiver, de gérer les émotions pour avancer et doper le moral.

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Absolument, l'enseignant joue un premier rôle qui ne lui appartient pas. Organisons ensemble le temps sans le segmenter. Laissons les enfants s'interroger le plus souvent possible. Donnons-leur la possibilité de choisir ce qu'ils aimeraient apprendre à certains moments aussi. Faisons en sorte que le temps devienne enrichissant et que chacun y trouve son sens.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Je suis convaincue de l'utilité du projet de vie où chaque élève choisit une « mission » à suivre en fonction de ses goûts et de ses centres d'intérêt. Un projet où il peut montrer ce dont il est capable. Un projet de vie pour l'aider à devenir autonome, à mieux se connaître. Former des futurs adultes dignes et responsables. En proposant de réaliser un projet personnel, les élèves auront confiance en leurs capacités. Agir, c'est bon, c'est oser, c'est essayer. La participation au projet doit permettre à chaque enfant de prendre conscience qu'il est capable d'accomplir des choses difficiles, de relever un défi, de se dépasser et même de s'étonner. Les résultats sont spectaculaires et la motivation bien présente.

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Bien souvent les rythmes école, famille, enfants s'entrechoquent. Le temps pour se consacrer à la famille est souvent minime et pourtant indispensable. Un nombre important de parents se plaignent de voir leur enfant traîner sur les devoirs. Ils s'énervent et perdent patience. L'enfant se retrouve à nouveau à « subir » une pression fournie par ce nouveau temps de travail (comme s'il n'en avait pas eu assez la journée). Et si les travaux du soir se résumaient à poursuivre des recherches pour un projet ou à discuter d'un article, d'un auteur, d'un bouquin, ... ? Les parents pourraient s'impliquer alors aussi en prenant le temps de se poser, de raconter, d'« être » ensemble tout simplement. Vers une reconnexion à la maison pour le bien-être des enfants après l'école.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?
A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

J'ai eu la chance d'être dans une école primaire proche d'un joli parc. Mes souvenirs sont principalement extérieurs à la salle de classe. J'avais besoin d'espace.

L'ambiance était agréable. Je sentais l'implication des enseignants. J'ai l'impression qu'ils avaient « le temps ». De nos jours, certains élèves sont stressés, mal dans leur peau, déconcentrés par tout ce qui les entoure, attirés par les tentations extérieures. Les jeunes ne « sont » plus à l'école, il n'y a que le mental qui résiste, le corps a laissé place à cette ombre qui persiste. L'école reste un lieu de savoir au détriment, bien trop souvent, du bien-être et donc un endroit clos de tout ce qui pourrait les aider à avancer positivement.

Il est évident qu'il faut profiter de l'évolution actuelle pour avancer avec nos élèves et encourager l'émerveillement.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

Donnons aux enfants cette chance de pouvoir goûter au plaisir, de découvrir, d'être présents et confiants. Aujourd'hui, mon regard sur le monde de l'enseignement a changé et les nombreux enfants, parents et enseignants que j'ai rencontrés m'encouragent à persévérer dans ce sens. Il faut bousculer le système scolaire à la base, construire de bonnes fondations pour l'avenir de ces futurs adultes, leur donner les outils pour faire face aux situations. Développer des personnalités pleines d'espoir, d'optimisme et d'intérêt afin de réaliser pleinement leur potentiel. Je suis convaincue et j'ai espoir qu'être bien à l'école est un défi possible pour tous les intervenants.

Prendre le temps d'apprendre sans pression, sans compétition ni comparaison mais avec inspiration.

*Gaëtane Harduin,
novembre 2015*



(P)rendre le temps d'apprendre

Yves Khordoc répond à nos questions



Yves Khordoc est enseignant au cycle 4 du Collège St Michel de Bruxelles. Auteur du blog "www.leprof.be", il y présente l'organisation de sa classe en fonction, entre autres, des étapes de l'apprentissage.

1. Les enseignants se plaignent souvent du manque de temps pour "voir le programme" et remplir leur mission ... N'ont-ils pas tendance à surestimer les contraintes institutionnelles (de programme et de contenus à développer, de respect des horaires, ...) qui leur sont assignées ? En d'autres mots, ne veulent-ils pas en faire de trop (... ou trop bien faire) ?

Pour beaucoup d'enseignants, il y a une peur. Peur de ne pas travailler toutes les compétences du programme. Peur de ne pas terminer les feuilles du manuel. Peur de prendre plus de temps qu'il a été prévu en concertation. Peur de s'arrêter pour mieux construire. Et en voulant avancer (trop vite), on a tendance à passer à côté de l'important. L'apprenant a besoin de temps pour comprendre et faire des liens.

2. Selon vous, le manque de temps pour apprendre (à l'école) est-il un mal contemporain ? L'école avait-elle davantage "son" temps, il y a 50 ans ?

Je pense que chaque génération dira qu'elle dispose de moins de temps que la précédente. Néanmoins, aujourd'hui, nous prenons plus de temps pour "apprendre à apprendre". Cette place aux "outils" prend du temps et ce n'est que la répétition qui portera ses fruits.

3. Pour vous, y a-t-il des moments de la journée (ou de la semaine) plus propices pour apprendre ? En d'autres mots, quelle serait la journée (ou la semaine) de classe idéale, celle qui respecterait les capacités réelles d'attention et de travail des élèves ? Quel(s) principe(s) devraient guider son organisation ?

Proposant des heures de travail personnel à mes élèves, je les ai soumis à un sondage: quand êtes-vous le plus attentif? C'est définitivement entre

9h30 et 11h30 que leur attention est plus propice. Je sais également qu'avant le repas, on a faim. Après, on digère. Ce n'est que vers 15h que la concentration a son 2^e pic de la journée. Malheureusement, les écoles ne suivent pas cet horaire. Nous terminons les cours quand ce 2^e pic est à son apogée. Nous gagnerions en temps en modifiant nos horaires.

4. Quelles sont, à vos yeux, les activités scolaires "dévoreuses de temps", que l'école gagnerait à réduire ou à supprimer pour gagner du temps et le consacrer à autre chose ?

L'administratif prend une place très importante. Il faut tout contrôler et tout vérifier. Que ce soit pour nos documents (journaux de classe, devoirs,...) ou pour l'école (l'argent des photos, des revues, ...).

Il y a également beaucoup de temps consacré à des rituels qui n'ont plus de sens à mes yeux comme simplement des rangs parfaitement en silence, le temps de monter en classe (facilement 10 minutes par récréation).

5. A l'inverse, identifiez-vous des pratiques pédagogiques (des outils, ...), qui font "gagner" du temps ?

Donner des responsabilités aux élèves qui faciliteront les rituels de classe, comme le Président, le Secrétaire, le Maître des devoirs, le Maître du temps...

D'autres activités telles qu'apprendre à s'organiser, à planifier, à créer des liens, à apprendre ... permettent de faire un saut dans le temps.

Enfin, la mise en place du cycle permet de prendre ce temps. Je travaille avec la même classe de la 5^e année à la fin de 6^e. La 2^e année se voit plus rapide et surtout plus efficace!

6. Le temps de l'école est à la fois celui des adultes qui y enseignent et celui des enfants qui y apprennent. N'a-t-on pas tendance à organiser l'école en fonction du temps des premiers, au détriment de celui des seconds ?

Tout à fait. C'est ce que je mentionnais dans les horaires. On doit construire l'horaire de la semaine en fonction des emplois, des activités parascolaires, du réfectoire, ... mais jamais en fonction des élèves. Finalement, ces enfants courent du matin au soir car lorsque l'école est finie, grand nombre d'entre eux continuent au sport, en musique ou en cours de langue. Je suis surpris d'entendre leur emploi du temps bien plus rempli que le mien.

7. Les enfants ne sont-ils pas parfois eux-aussi à l'origine de temps perdu en classe ? Ne gagnerait-on pas à les impliquer et les responsabiliser davantage face au temps gaspillé ? Comment y parvenir ?

Soit on s'énerve tous les jours parce que les enfants perdent leur temps en cherchant leur matériel, en rangeant leur cartable, en prenant une feuille, ... soit on les implique dans le temps et l'organisation de la classe. Ce fut mon choix en proposant la coopération au sein de notre groupe. Chaque enfant est responsabilisé au travers d'un métier qu'il réalise. Il est confronté aux mêmes difficultés que l'enseignant. C'est lors du conseil de coopération que l'on en discute et que l'on prend des décisions.

Le travail personnel géré par un plan de travail permet aux enfants de planifier et organiser leur travail sur la période déterminée. S'ils réalisent les entraînements demandés, leur autonomie se voit grandir. A la fin d'une période de travail personnel, on fait un retour sur les activités réalisées: Qu'as-tu fait? Comment? Avec qui? Et c'est souvent la question du temps qui manque qui revient. Chacun prend ainsi conscience du temps qui passe. Une période de 50 minutes passe vite. Comment faire pour en gagner?

Enfin, je pense que les enfants sont comme les adultes: ils ont besoin de connaître ce qu'ils vont faire pour le faire efficacement. A nous, enseignants, de donner les modalités et les objectifs de cours. Par exemple, mes élèves reçoivent le planning de la semaine sur notre site chaque dimanche. Avant chaque activité, ils en connaissent les objectifs. Un agenda google permet de gérer et organiser le temps de travail en dehors de l'école. Etc...

8. Le temps de l'école n'est pas isolé du temps des familles ; l'un et l'autre s'interpénètrent. Selon vous, cette interpénétration est-elle source de difficultés et de tensions ? Lesquelles ? Comment les surmonter ?

Je suis en grande réflexion par rapport aux activités en dehors de l'école. L'an dernier, j'ai eu une quantité de devoirs non faits et dans mon école, 5 devoirs non faits représentent une retenue. J'ai donc questionné mes élèves et j'ai constaté qu'ils n'ont plus le temps de s'occuper de l'école après l'école. Comme je l'ai expliqué, ils ont une quantité d'activités extrascolaires.

Je garde le souvenir d'une élève qui rencontrait de grosses difficultés en français et en mathématiques. Elle voulait réussir mais n'y arrivait pas car très souvent, elle était épuisée. Je me suis confronté aux parents qui lui imposaient des cours de chinois (car "c'est important pour son futur"), des cours de solfège (car "quand même, la musique c'est important!"), plusieurs heures de danse ("le sport, c'est la santé"), etc... Cette fille courait toute la semaine et se reposait en classe.

9. Quel(s) souvenir(s) personnel(s) avez-vous gardé(s) du temps passé à l'école, lorsque vous y étiez élève ?
A votre avis, les enfants d'aujourd'hui partagent-ils le même ressenti face au temps passé à l'école ?

Des moments de lecture du Dauphin, avec la musique en fond. Ce sont des activités que l'on donne de moins en moins... Priorité au français et aux mathématiques. C'est dommage.

10. Partant de votre expérience, si vous ne deviez donner qu'un seul conseil aux enseignants afin de les aider (ou de les convaincre) à prendre le temps d'apprendre (à donner le temps d'apprendre à leurs élèves), quel serait-il ?

A la suite de plusieurs formations sur la différenciation, je séquence l'apprentissage en 4 temps : la découverte, l'intégration, la remédiation et l'évaluation. Fini d'attendre que tout le monde ait fini pour avancer. Désormais, chacun avance selon son rythme!

Le temps de la découverte se fait au travers d'outils et de moyens différents, propre à la notion abordée. Ce sont des ateliers, des recherches, des défis, des cours.

Puis c'est le travail personnel où l'élève intègre les notions, remédie et s'évalue. Le travail personnel prend une dizaine de périodes.

L'élève s'entraîne dans les différentes matières à acquérir tout au long du cycle. Il est guidé par un plan de travail réalisé avec, en partie ou sans mon aide.

L'évaluation, sous la forme d'un brevet, est vécue positivement. L'élève peut la passer quand il le souhaite. Il connaît les modalités, il n'est pas piégé et peut recommencer jusqu'à trois fois. Un seul objectif : réussir avec un seuil de réussite de 8/10.

Enfin, la remédiation est organisée pendant ce temps personnel sous la forme d'entraide, de tutorat et d'aide ponctuelle du prof.

*Yves Khordoc,
novembre 2015*

Annexe I : un texte proposé par Catherine Chabrun

I. Donner du « bon temps »

Donner le temps d'apprendre, c'est donner du temps aux questionnements, à la recherche, aux tâtonnements et à la confrontation avec le réel, avec les autres (ses pairs comme avec les adultes). C'est aussi respecter les cheminements personnels d'appropriation et de réinvestissement d'un savoir, d'une connaissance. L'apprentissage est rarement consécutif à l'activité ou à la situation pédagogique proposée qu'elle soit celle des enseignants ou autres acteurs éducatifs. Des temps de latence sont indispensables, ainsi que les liens perceptibles par les enfants et les adolescents entre toutes les situations proposées, c'est souvent dans une autre situation de l'apprentissage que le déclic peut se produire.

Donner du temps au travail intellectuel demandé aux jeunes pour les apprentissages, mais aussi développer des compétences, élargir et diversifier leurs pratiques culturelles, devenir des citoyens... ne peuvent se limiter à une répartition d'heures scolaires sur la journée, la semaine...

Pourtant, depuis plusieurs années, certains contenus d'apprentissage sont estimés plus importants que d'autres et donc proposés aux périodes dites « pics de vigilance » qui se situeraient le matin. Si bien qu'on assiste à un concentré de matières « fondamentales » sur les trois heures scolaires du matin. Résultat : beaucoup d'enfants et d'adolescents en souffrent, la plupart suivent essouffés et d'autres décrochent.

Les activités culturelles, artistiques et sportives sont proposées dans le meilleur des cas l'après-midi – si le programme sur les fondamentaux est bien avancé – ou externalisées hors du temps scolaire et alors, tout dépend de l'offre du territoire et des possibilités familiales.

Pour éviter cette séparation, différents temps d'éducation pourraient être pris en compte aussi bien dans les moments scolaires que dans les moments non scolaires.

Des temps essentiels

Les temps de réception : l'écoute, la lecture, les apprentissages, le cinéma, le théâtre...

Les temps de tâtonnement : où l'on cherche et recherche, où l'on s'efforce de trouver seul ou en coopérant avec les autres.

Les temps de dialogue, de relation à l'autre : les moments de parole, de débats, d'échanges et de partages, de projets, de communication, le « vivre ensemble ».

Les temps d'expression : plastique, musicale, poétique, corporelle, théâtrale...

Les temps de création : plastique, musicale, poétique, littéraire, corporelle...

Ces temps se tissent et vivent ensemble différemment selon les projets et les situations. Par exemple, les moments de tâtonnement se mêlent aux moments de création ou d'expression. Dans les moments de tâtonnement, les temps de dialogue se mêlent aux temps de réception...

Il ne faut pas oublier les temps de repas et de repos (dormir, ne rien faire, être seul, rêver...) qui ressourcent les différents temps d'éducation. Le temps éducatif doit articuler les moments scolaires et non scolaires pour que le partage du temps ne morcelle pas l'accès aux savoirs : les savoirs fondamentaux d'un côté et les savoirs artistiques, sportifs... de l'autre.

2. Mais quelles pratiques pédagogiques ?

Des pratiques pédagogiques existent depuis plus d'un siècle et apparaissent toujours aussi innovantes, car peu présentes dans les écoles et dans les différents espaces éducatifs.

Certains établissements, dits innovants ou expérimentaux, des enseignants seuls ou en équipe l'ont compris et offrent à leurs élèves des lieux de vie et d'éducation. Les situations pédagogiques proposées prennent en compte les cheminements personnels d'apprentissage, l'interaction avec d'autres situations vécues par les élèves qu'elles soient à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur, l'apport personnel des élèves avec leurs expériences et leur parole, la coopération entre pairs...

L'organisation du temps et de l'espace est gérée avec les élèves en laissant la place à l'inattendu, à l'exceptionnel, à la souplesse des besoins de chacun.

Ces pratiques pédagogiques se retrouvent également dans certaines structures éducatives qui entourent l'école avec des activités culturelles sur le territoire ou d'autres qui proposent des séjours.

Méconnues, car elles ne sont guère diffusées lors de formation initiale comme continue.

Quelques incontournables

- préserver un continuum pédagogique sur plusieurs années avec des classes multi-âges (classes uniques, de cycles, doubles niveaux) ;
- privilégier le long terme au court terme en favorisant la construction et l'appropriation des savoirs à leur seule transmission et répétition ;
- respecter les temps de création, d'expression, de tâtonnement, de recherche et de communication ;
- respecter les rythmes individuels et les temps nécessaires pour des cheminements d'apprentissage singuliers dans un milieu coopératif;
- articuler des temps collectifs et des temps individuels ;
- laisser du temps à l'étonnement, aux multiples rencontres (personnes, environnement, objets culturels et artistiques ...) ;
- prendre en compte et reconnaître tous les temps que vit l'enfant ou l'adolescent avant, entre, après les temps scolaires ;
- promouvoir des relations régulières et participatives avec les parents.

3. Articuler le temps scolaire et le temps non scolaire

Le plus souvent, ce qui se passe en dehors de ses murs, n'intéresse guère l'école. Pourtant, l'avant, l'entre et l'après, est aussi long que le temps de classe.

Tous ces temps se suivent sans se regarder et souvent s'opposent dans leur organisation et dans les principes et valeurs qu'ils mettent en œuvre.
Certains privilégient la coopération pendant que d'autres utilisent la compétition et la concurrence.

Certains permettent à l'enfant de participer, de proposer de donner leur avis, alors que les autres perçoivent l'enfant comme un être obéissant et passif.

Certains prônent l'expression et la création et les autres amoncellent, transmettent et voient l'enfant comme un objet, un vase à remplir.

Certains laissent l'enfant aimer, désirer pendant que les autres obligent et dirigent...

Le mieux n'est pas toujours à l'école, le pire n'est pas toujours dans la structure d'accueil ou de loisirs.

Catherine Chabrun

Annexe 2 : Comment j'organise ma classe



Voici l'organisation générale de ma classe qui m'a guidée chaque année en double niveau le plus souvent ou en niveau unique quand la structure de l'école ne me le permettait pas. En effet, je travaille dans une grosse structure (15 classes), dans une école ordinaire en milieu urbain, très hétérogène (niveaux scolaires, milieux sociaux, nationalités).

C'est une organisation qui tente de répondre au souci de rendre l'enfant acteur du déroulement de sa vie à l'école tout en privilégiant **cinq temps d'éducation** :

1. **Les temps de réception** : l'écoute, la lecture, les apprentissages, le cinéma, le théâtre...
2. **Les temps de tâtonnement** : où l'on cherche et recherche, où l'on s'efforce de trouver seul ou en coopérant avec les autres.
3. **Les temps de dialogue, de relation à l'autre** : les moments de parole, de débat, d'échange et de partage, de projets, de communication, le « vivre ensemble ».
4. **Les temps d'expression** : plastique, musicale, poétique, corporelle, théâtrale...
5. **Les temps de création** : plastique, musicale, poétique, littéraire, corporelle...

Ces temps sont indissociables et vivent ensemble différemment selon les projets. Par exemple les moments de tâtonnement se mêlent aux moments de création ou d'expression. Dans les moments de tâtonnement, les temps de dialogue se mêlent aux temps de réception...

Il est important qu'une classe ait le temps de se nourrir à la fois des projets collectifs, des projets personnels et du programme. Pour ce faire, quatre temps de fonctionnement vont se constituer :

- moment collectif,
- moment personnel,
- moment d'ateliers,
- moment des projets collectifs.

Ils ne sont pas isolés les uns des autres : une activité peut se poursuivre dans l'un ou l'autre. Deux de ces temps peuvent inclure ou des activités induites par l'acquisition des compétences du programme ou des activités induites par les projets.

Cette souplesse du temps va nous permettre de nous adapter beaucoup plus à la vie, à l'activité qui elle à son tour pourra structurer le temps. Ce découpage me rassure sur les compétences du référentiel devant être abordées et permet la pose de repères pour les enfants.

Il a également un effet dynamique : du moment que l'enfant dispose de temps pour des projets (création, expression, curiosité...) cela l'incite à en avoir.

Ces différents moments vont alterner dans le temps de la journée et de la semaine :

- **Moment collectif** : synthèses, activités de découvertes d'une notion, mise au point, compte-rendu collectif, sorties...

- **Moment personnel** : entraînements proposés liés au programme ou choisis par l'enfant (consolidation, révision, intérêt...), production d'écrits, d'œuvres, de documents pour le journal, pour son correspondant, exposé ou tout autre projet personnel.
- **Moment d'ateliers** : expérimentaux, géométriques, arts plastiques, sportifs...
- **Moment de projets collectifs** : correspondance, journal, classe transplantée, vidéo...

Un outil pour s'organiser : le plan de travail

Le plan de travail devient alors indispensable comme outil organisateur et unificateur du programme et des projets. Il est commun à chaque enfant, au groupe et à moi-même. L'enfant y trouve à la fois ce qu'on va faire pendant les moments collectifs (en rapport avec le planning affiché en classe), ce qu'il doit faire (entraînements) et ce qu'il décide de faire (projets personnels, fichiers, écriture, ateliers...). Il peut le préparer en début de semaine pour ce qui est prévisible et le compléter au fur et à mesure des réalités. Ce plan n'est pas un contrat, il est ouvert et peut recevoir l'imprévu, le désir de faire ou d'écrire ; l'enfant y note aussi ses entraides, véritable travail, et ce qu'il fait pour tous (exposés, présentations...) ; c'est aussi une mémoire, une passerelle entre les semaines et un lien avec les parents.

Un temps central : les réunions

- **L'entretien** : c'est un moment de parole qui permet à l'enfant d'entrer dans la classe avec son vécu et, s'il le désire, de présenter à ses pairs et à l'enseignant un moment de sa vie (faits, objets, nouvelles...). L'événement personnel pourra être repris par le collectif à des fins de recherche et d'apprentissage.
- **Les bilans** : c'est un moment de synthèse d'activités personnelles ou de groupe, de mutualisation des découvertes et des démarches.
- **Le conseil de coopération** : c'est un moment de gestion et de décision, il est à la fois un temps d'entrée (c'est là que naissent ou s'expriment en partie projets personnels et projets collectifs) et un temps organisateur de la classe (planning, plans). C'est aussi un temps de pouvoir où chaque individu en relation avec les autres influe sur la vie de la classe.

Cette organisation de classe n'est pas neutre : recevoir l'enfant comme une personne à part entière capable d'organiser avec les autres son travail, sa vie scolaire, d'avoir des responsabilités, de proposer pour lui et pour tous, en connaissance et reconnaissance des libertés de l'autre, c'est lui permettre de se construire comme citoyen libre, responsable et capable de participer et d'agir sur la société.

*Catherine Chabrun,
professeure des écoles en CM1/CM2
in: L'école est pressée, trop pressée,
Le Nouvel Educateur n°197, ICEM, avril 2010*