



© CLOUÏ / ANAA

Apprentissages à l'école : avec le temps...

Alors que se mettent progressivement en place de nouveaux programmes et une réorganisation des cycles d'apprentissage, Viviane Bouysse interroge la gestion du temps, ou plutôt « des » temps de l'école, de leur organisation et de leur utilisation par les enseignants. Un facteur temps qui a fait par ailleurs l'objet d'une étude détaillée dans le cadre de la recherche coordonnée par Roland Goigoux sur les différentes activités de lecture-écriture.

Les temps sont comptés

Quel temps passé pour les différentes activités de lecture-écriture ? Quel tempo pour introduire les différentes correspondances lettres-sons dans la classe ? La récente enquête « Lire écrire » dirigée par Roland Goigoux introduit le facteur temps peu traité jusque-là. Les soixante chercheurs impliqués dans le suivi de 130 classes de CP ont pu mesurer par exemple que le temps passé à la lecture et à l'écriture était de 7 heures 22 en moyenne par semaine. L'enquête dresse le décompte précis des différentes activités pratiquées ainsi que leur lien avec les compétences des élèves. Ainsi les pratiques d'encodage influencent positivement l'ensemble des performances des élèves et ceux qui y consacrent plus de 45 minutes par

semaine ont de meilleurs résultats que les autres. Par contre, il ne servirait à rien de consacrer plus de 15 minutes par semaine aux activités d'écriture sous la dictée. Les chercheurs observent un effet de seuil au-delà duquel écrire sous la dictée n'aurait pas plus d'impact sur les élèves. Mais le temps ce ne sont pas que des durées, c'est aussi le rythme des apprentissages. L'équipe de chercheurs a ainsi montré que le tempo de certains apprentissages influence significativement les performances. Ainsi par exemple, étudier trop peu de correspondances entre graphèmes et phonèmes pendant les neuf premières semaines de classe nuit aux élèves les plus faibles. Il est plus efficace d'en étudier entre 14 et 15.

Vidéos des conférences de présentation des résultats de la recherche sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>



© MIRA / ANA

« Trois ans pour déployer autrement les séquences d'apprentissage »

VIVIANE BOUYASSE

Viviane Bouysse est inspectrice générale de l'éducation nationale depuis 2005 ; à des titres divers, « actrice » et observatrice de l'école primaire depuis 1972.

Vous questionnez ce que l'on fait du temps à l'école pour les apprentissages et ce que le temps fait aux apprentissages. Que voulez-vous dire ?

VB. Je souhaite simplement aider à déplacer le regard. Le temps est invoqué comme une « norme » alors que je veux le voir comme un « matériau » à travailler. Les enseignants éprouvent le temps comme une contrainte, voire un carcan. Ils sont pris par ce que le temps fait à l'enseignement : prendre en compte des horaires, construire un emploi du temps, respecter des échéances... Occupés à « courir après le temps », Ils se demandent peu en quoi et comment le temps travaille les apprentissages de leurs élèves. On ne saurait leur en faire grief : la dimension du temps telle que je l'aborde n'est pas travaillée en formation. Le temps est une catégorie de la pensée très abstraite, très complexe. Quand on l'analyse en composantes, on trouve des voies opérationnelles pour faire le lien entre temps et apprentissages. Ceux-ci s'organisent dans le temps long d'un parcours scolaire et le temps court de la journée scolaire ; l'ordre renvoie aux programmations et progressions qui ont besoin d'une certaine quantité de temps pour s'installer « durablement » ; au-delà des phases de découverte et de structuration, il faut des entraînements, des transferts, des révisions. Ils s'enchaînent avec des moments forts et des moments moins exigeants,

des moments longs et des moments courts ; une journée est d'autant mieux vécue qu'elle est bien « rythmée ». Les élèves ont besoin de récurrences (l'ordinaire) mais les faits rares qui réenchangent le quotidien sont aussi bienvenus (l'occasionnel).

Le temps de classe est-il toujours un temps utile aux apprentissages ?

VB. Y a-t-il des moments totalement vides d'apprentissage ? On peut en douter, d'autant que l'on sait aujourd'hui l'importance des apprentissages incidents ou implicites, ceux qui se font sans qu'on les ait voulus, planifiés, programmés. Les enfants-élèves apprennent toujours quelque chose, mais ce quelque chose est-il bien ce que l'on aimerait les voir apprendre ? On dit parfois qu'ils apprennent l'ennui et certains trouvent même que c'est important ; l'ennui peut conduire à entrer en soi pour y trouver ce qui manque « dehors », à développer son imaginaire... On parle aussi de « résignation apprise » pour les élèves qui intègrent une forme d'incapacité à réussir. Ils apprennent aussi des ruses pour échapper à certaines contraintes. Il y a aussi des tâches peu fécondes à l'école, qu'on dit « occupationnelles » et qui

encombrent le temps sans être utiles aux apprentissages. Il en va ainsi des travaux sur fiches, des exercices à trous, etc.

La lente mise en place des cycles a montré la résistance du système à laisser le temps qu'il faut aux élèves. Pourquoi cette difficulté ?

VB. Qu'est-ce que « laisser le temps qu'il faut aux élèves » ? Il y a deux manières d'envisager le sujet. Une manière qui me semble-t-il a été dominante : trois ans, cela donne du temps et autorise à retarder certains apprentissages, à reporter certaines exigences. On attend que les élèves soient « prêts ». Mais quand les aide-t-on à se préparer, c'est une autre histoire quand on croit que la maturité, ce temps énigmatique, y pourvoira. À reculer sans cesse les « débuts » on fait peser un poids très fort sur l'année de fin de cycle qui affronte la date-butoir des « attendus de fin de cycle »... que l'on n'a plus le temps d'atteindre. Une autre manière a émergé ces dix dernières années et qui n'est pas toujours clairement perçue : trois ans, cela donne du temps pour déployer autrement les séquences d'apprentissage, pour les « étaler » en quelque sorte de telle manière que l'on complexifie progressive-

ment la façon d'aborder les difficultés en se donnant ainsi le temps de les traiter.

Comment accueillez-vous les nouveaux programmes de maternelle ?

VB. Toute lecture, même d'un « texte officiel », est interprétation. Pour moi, la rupture est essentiellement dans la première partie du texte : il y a là une clarification de l'identité de l'école maternelle qui la distingue de l'école « primarisée » qu'elle est devenue sans l'assimiler à une garderie, à une institution du « laisser grandir ». C'est le point d'équilibre qu'il faut trouver. Cela s'exprime dans le discours sur la pédagogie attendue ; cela s'exprimera aussi dans les formes d'évaluation proposées pour cette première école. D'un point de vue plus didactique, deux nouveautés sont à prendre très au sérieux : la place de l'écriture (essais d'écriture, dictée à l'adulte) et la conception des premiers travaux sur les nombres. Pour le reste, même si le texte ne comporte guère de nouveautés, c'est tout de même une invitation à relire ses pratiques pour chaque professeur des écoles. Les ressources d'accompagnement y aident peut-être mieux car elles sont plus détaillées. Elles méritent vraiment de l'attention, pour leur richesse qui est de pure « vérité » car elles doivent tout aux pratiques de certains maîtres et maîtresses qui ont été bien accompagnés.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCIS BARBE

« Il y a là une clarification de l'identité de l'école maternelle. »