

# CONTRETEMPS DANS LA VIE DES CHRONOMAÎTRES...

ÉRIC WALTHER

Pour parler du temps à l'école, l'auteur repart de définitions proposées par Malherbe et des logiques d'action mises en évidence par Marsollier. Il rappelle enfin la pertinence du plan de travail comme outil de différenciation en lien avec le temps nécessaire pour tout apprentissage.

Au retour de leur premier stage, les étudiants font, unanimement, la constatation que les élèves ne travaillent et n'apprennent pas à la même vitesse; ils paraissent surpris et demandent s'il existe en classe des moyens pour gérer cette différence de rythme. Au retour de leur deuxième stage, ils n'en parlent plus; ils parlent désormais de ces élèves lents qui freinent la classe. A les entendre, c'est insupportable. Et même lorsque je leur rappelle que les grands créateurs sont rarement rapides, ils peinent à modifier leur position, parfois (souvent ?) empruntée au discours des enseignants rencontrés dans les établissements.

«Comme si une réponse valable pour tous existait...»

Combien de temps faut-il pour découvrir une matière nouvelle, en comprendre les subtilités et pouvoir jouer intellectuellement avec? Il n'y a pas de réponse à cette question. Et pourtant, toute la scolarité est organisée comme si une réponse valable pour tous existait. C'est pourquoi je défends l'idée que lorsqu'on veut parler de différenciation, il est indispensable de commencer par parler du temps à l'école.

Le philosophe Jean-François Malherbe, dans *Les ruses de la violence dans les arts du soin*, nous rappelle que le vocabulaire de la langue française est pauvre pour parler du temps. Le grec ancien a, de son côté, quatre mots pour l'évoquer :

- *chronos* qui désigne «le temps considéré dans sa durée mesurable. C'est le temps de l'horloge et du calendrier»;
- *kairos* qui est traduit par «le bon moment, pour

faire quelque chose [...], le moment opportun»;

- *schôlè* qui «signifie la méditation, la maturation, la germination lente de quelque chose qui passe de la fleur au fruit»;
- *diatribè*, littéralement, le temps nécessaire pour user jusqu'à la trame (ou pour laisser pourrir une situation).

En suivant Malherbe, quelle analyse pouvons-nous faire du temps vécu dans l'institution scolaire?

## Chronos, le tyran

Dans une société sous l'influence tyrannique du *chronos*, l'école, dans ses structures comme dans son organisation temporelle, ne saurait y échapper: elle vit, elle aussi, le plus souvent sur un rythme imposé tant aux élèves qu'aux enseignants, par de multiples horloges.

Parfois on invoque de «bonnes» raisons (ainsi les épreuves d'évaluation passées dans toutes les classes à la même date et à la même heure au nom de l'équité voulue pour l'orientation); elles font oublier hélas trop vite les effets pervers que cette organisation temporelle peut avoir sur les apprentissages. Et comment comprendre l'habitude fréquente de découper en périodes de quarante-cinq minutes l'enseignement dans les classes primaires? Même les collègues les plus attentifs à leurs élèves finissent par trouver cela «normal» et par rejoindre le rang des *chronomaîtres*.

Osons-nous rappeler que le dieu grec Chronos se nourrit en dévorant ses enfants? L'homonymie est-elle due au hasard?

## Kairos, l'opportun

Le *Kairos* a, lui, perdu sa place dans notre réflexion sur l'accompagnement à offrir aux élèves en cours d'apprentissage. On parlait pourtant autrefois de «périodes sensibles» pour les apprentissages de base à l'école enfantine: un jour, tel élève montre un intérêt pour la lecture ou l'écriture; il fallait alors saisir l'occasion favorable, le laisser lire ou écrire tout le temps qu'il voulait, sans avoir peur de laisser momentanément de côté les autres activités.

Ce «temps opportun» est parfois rappelé par les enfants eux-mêmes. Une maman parle de sa fille qui a commencé le cycle initial il y a cinq semaines: «Zoé est allée vers la maîtresse lui dire qu'elle ne voulait plus venir à l'école, qu'elle était d'ailleurs beaucoup trop petite pour apprendre à lire et à écrire. Et, poursuit la mère de la fillette, quelques jours après, elle m'a expliqué: «Tu sais, à l'école, la maîtresse, elle dit qu'on peut faire ce qu'on veut, ben c'est pas vrai. Elle a toujours tout prévu d'avance!»

Les didacticiens rappellent aussi qu'il y a un temps opportun pour aborder certaines notions. Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 77) dans *L'erreur, un outil pour enseigner* cite des recherches en didactique des maths: «Gérard Vergnaud montre comment les problèmes qui se résolvent par une addition sont toujours plus faciles s'ils correspondent à un gain qu'à une perte. Si Pierre a 7 billes, qu'il joue une partie et en gagne 5, tous les élèves du CP ou du CE1 trouvent rapidement que l'état final sera de 12 billes. Mais s'il reste 7 billes à Paul qui vient d'en perdre 5, et qu'on demande cette fois combien il en possédait avant de jouer, nombreux sont les élèves de CM qui hésitent encore. Un certain nombre dit régulièrement 2 [...] parce qu'il est plus difficile d'ajouter des billes lorsqu'elles ont été perdues (par Paul) que si elles ont été gagnées (par Pierre). [...] Rémi Brissiaud décrit, lui, la difficulté symétrique quand il faut faire une soustraction dans un problème concernant une augmentation. Exemple: la maîtresse a 42 cahiers dans l'armoire

et le directeur lui en apporte un carton; elle en a maintenant 67. Quand on demande le nombre de cahiers apportés par le directeur, la soustraction est contre-intuitive jusqu'au CM2 compris.»

Le moment dans le cursus scolaire où est présenté tel type de problème n'est donc pas négligeable. Il arrive que, sans le savoir, nous mettions les élèves en difficulté parce qu'ils n'ont simplement pas les capacités – ce n'est pas le bon moment! – de résoudre ce type de problème. Je repense encore à cet échange entre gymnasiens de troisième année: «On ne fait que de la linguistique avec elle. Or ce livre pose des problèmes de fond à débattre. On dirait qu'elle a peur d'aborder ce genre de questions avec nous.» Le gymnase, temps opportun pour débattre des grandes questions ou temps favorable pour s'intéresser aux subtilités de la langue?

«Il arrive que, sans le savoir, nous mettions les élèves en difficulté.»

Quel que soit le niveau où l'on enseigne, il faut souvent beaucoup (trop?) d'efforts aux différents acteurs de la scène pédagogique pour arriver au résultat attendu, lorsque ce n'est pas le «bon moment».

### Schôlè, l'essentiel

Quant au *schôlè*, ce temps nécessaire à l'intégration, qu'en reste-t-il et qui doit s'en préoccuper: l'école ou la maison? Les multiples occupations des enfants en dehors de l'école, activités artistiques, sportives, médiatiques... ne laissent que des miettes à ce temps essentiel pour s'ajouter ce qu'on a découvert. Or ce *schôlè* n'est-il pas fondamental pour construire un minimum de confiance en soi et découvrir le plaisir d'apprendre? «Je ne sais pas; je sais que je ne sais pas; je sais comment m'y prendre pour savoir; je me mets au travail; je sais; et je sais que je sais» (Samuel Roller, 1986). Combien d'élèves dans nos classes parviennent-ils à la dernière étape «Je sais que je sais»?

Je ne m'arrêterai pas au *diatribè* même si Jean-François Malherbe demande une grande vigilance;

comme le *chronos*, le *diatribè* est à l'origine de nombreuses violences dans les situations où une aide est nécessaire.

### Et du côté du maître?

Dans son livre *Créer une véritable relation pédagogique*, Christophe Marsollier (2004, pp. 33-34) constate que les enseignants «exercent quotidiennement leur métier en établissant des priorités parmi les logiques d'action propres à leur fonction». Il met en évidence quatre logiques d'action et rappelle que chacune d'elles privilégie un type de relation pédagogique et un certain rapport au temps:

- la logique de *programmation* (planifier son enseignement sur l'ensemble de l'année, et jour après jour, en tenant compte du plan d'étude, pour honorer le contrat qui lie l'enseignant à son employeur);
- la logique d'*efficacité didactique* (mettre en œuvre les modalités qui permettront aux élèves de sa classe d'acquérir les connaissances définies);
- la logique d'*aide* (soutien personnalisé offert à un élève ou à un groupe d'élèves en cours d'apprentissage);
- la logique de *confort personnel* (degré d'implication personnelle dans le cadre de sa profession).

Il n'y a pas de hiérarchisation dans les logiques présentées ni de jugement moral dans les propos de Marsollier. Tout enseignant peut, au cours de sa carrière, mettre pour un temps en priorité l'une ou l'autre de ces logiques d'action.

Rappelons toutefois la tension que provoque la difficulté de mettre en œuvre au même moment certaines d'entre elles. Par exemple, prendre le temps d'accompagner un élève ou un groupe d'élèves en difficulté (logique d'aide) peut ralentir la progression de l'ensemble de la classe (logique de programmation), et l'enseignant hésite. Lorsque l'enseignant est à la recherche d'un second souffle, placé devant de nombreux défis, et qu'un minimum de confort personnel s'impose, la logique de programmation est le plus souvent favorisée au détriment des deux autres logiques. Il pourrait être intéressant d'analyser plus en détail ces quatre logiques d'action en fonction du regard de Malherbe...

Dans la pratique, le plan de travail (attention, pas le plan de travail individualisé pratiqué en pédagogie spécialisée) m'apparaît comme un outil de différenciation intéressant pour tenir compte, certes modestement, de ces différents temps, pour faire coexister différentes logiques d'action lorsque c'est nécessaire. Hélas, sa mise en œuvre dans les classes le transforme parfois en agent du *chronos*, et la liberté offerte à l'enseignant n'est pas toujours utilisée pour accompagner un élève ou un groupe d'élèves en difficulté.

Je crois qu'il est temps (*chronos, kairos...?*) pour moi de faire silence!

Eric Walther

Eric Walther est professeur formateur de l'UER AGIRS, après avoir enseigné dans différents degrés de la scolarité. Il est notamment l'auteur des ouvrages présentés à la page 50.

Bibliographie sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)