

# Des rythmes scolaires OU la mystification du sujet ?

par Jean-Yves ROCHEX,  
Maître de conférences à Paris VIII.

(Texte paru dans *CHTI QUI*, bulletin des groupes École Moderne des départements du Nord et du Pas de Calais.)

La nécessité de repenser les "rythmes" scolaires pour les adapter à ceux des élèves est citée comme passage obligé sur la voie de l'amélioration du fonctionnement de notre système éducatif.

Cette affirmation s'appuie le plus souvent sur deux constats d'évidence :

- la fatigue, voire le surmenage des élèves, accrus par la répartition déséquilibrée des enseignements sur la semaine ou sur l'année scolaire ;
- l'existence de différences individuelles dans les progressions et les apprentissages réalisés par les élèves.

Ces constats et les problèmes qu'ils révèlent sont bien réels.

Ils sont, à l'évidence, préoccupants, et la volonté de transformer cet état de choses pour améliorer la réussite de tous est tout à fait légitime. Reste qu'on ne peut qu'être inquiet à considérer les propositions les plus couramment avancées pour traiter ces problèmes, et la manière dont ceux-ci sont habituellement posés ; traitement qui, au regard d'objectifs de lutte contre les inégalités sociales et pour la réussite de tous, et d'élévation du niveau de formation, va bien plus souvent dans le sens d'une régression que dans celui d'un progrès.

Ainsi de l'apparente solution de bon sens qui consiste à répondre au problème de la fatigue par la diminution des horaires et surtout par la révision à la baisse des contenus et des exigences, le postulat "naïf" sous-jacent étant que, si les élèves sont fatigués et peu motivés, c'est parce qu'ils travailleraient et apprendraient trop.

Ce type de propositions d'apparent bon sens ne manque pas non plus concernant l'hétérogénéité des élèves. En postulant l'existence de "rythmes" inhérents aux individus, on contribue à faire de cette hétérogénéité ni plus ni moins qu'un phénomène naturel auquel l'école serait contrainte de "s'adapter" en organisant des scolarités et des cursus à plusieurs vitesses, et en pluralisant son niveau d'exigence.

Il est évident que, derrière ces propositions et problématiques pseudo-scientifiques et pseudo-pédagogiques, se dissimulent (mal) des opérations douteuses et des opérations peu avouables tant en matière d'orientation et de choix de société qu'en matière de politique budgétaire.

Je voudrais tenter de montrer ici comment la manière même dont sont le plus souvent posées les questions de "rythmes" scolaires, y compris dans bon nombre de débats ou publications pédagogiques et scientifiques, fait problème et, à mon sens, ne permet guère de faire avancer ni la réflexion, ni l'action. Ceci parce que le débat consiste

pour l'essentiel à se demander si l'école doit s'adapter aux caractéristiques (rythmes, intérêts, motivations, voire aptitudes) de ses élèves, ou si, au contraire, ce sont ceux-ci qui doivent s'adapter à l'école, à sa temporalité, à ses modes de transmission du savoir, à son mode de fonctionnement normalisé. Dans ces mouvements de balancier perpétuel, dont

l'accent est mis tantôt sur le sujet apprenant, tantôt sur l'institution et ses exigences (et dont on retrouverait l'écho dans le faux débat opposant éducation et instruction), le développement (biologique, mais aussi intellectuel, affectif...) de l'enfant d'un côté, ses apprentissages scolaires et les activités d'enseignement qui les organisent et les structurent de l'autre, sont pensés comme deux processus séparés ayant chacun leurs logiques et leurs temporalités propres, qu'il s'agirait de faire coïncider du mieux possible. Faute de penser les rapports dialectiques entre ces deux pôles que sont, d'une part, le sujet et son développement, la formation de sa personnalité et de ses intérêts, d'autre part les apprentissages, l'accès aux savoirs, la formation des compétences et les activités qui les construisent, on n'interroge ni l'un ni l'autre. On s'interdit de penser et donc de transformer leurs procès de formation, pérennisant ainsi l'état des choses en chacun de ces registres.

### **Substituer aux faux débats sur les rythmes, une réflexion sur les activités scolaires.**

Penser ces rapports nécessite sans doute une première rupture qui ne soit pas seulement de vocabulaire mais conceptuelle. C'est pourquoi il me semble nécessaire de substituer aux faux débats sur les rythmes propres aux enfants ou à l'institution scolaire, une réflexion sur l'activité du sujet apprenant, sur la manière dont il s'y réfléchit et dont il la réfléchit. C'est à la condition de travailler sur le couple "*activité-rapport à l'activité*" qu'il me paraît possible de penser les rapports entre développement et apprentissage et de sortir des fausses questions et de leurs fausses solutions.

#### **Le temps scolaire est tout, sauf une catégorie homogène.**

Or, l'essentiel des débats sur la fatigue des élèves, sur leurs horaires et sur l'organisation du temps scolaire, s'est cristallisé autour d'un seul modèle de pratiques pédagogiques et de découpage du temps : l'heure de cours "*magistral*" et son mode de transmission des connaissances, d'un modèle dominant de pratique pédagogique centrée essentiellement sur la parole de l'enseignant et sur l'écoute et la compréhension des élèves, étant considéré que rien d'autre n'est possible, bien souvent le débat sur la fatigue et le temps scolaire se réduit de manière caricaturale au problème de la mesure de la durée maximale d'attention des élèves et du nombre de fois où l'on peut répéter cette durée dans une journée, une semaine...

Cette durée maximale d'écoute attentive étant

déterminée, il conviendrait alors de découper les contenus en fragments afin de pouvoir les présenter en morceaux suffisamment petits pour pouvoir être assimilables pendant la durée d'une séquence (que celle-ci soit de 45 ou 55 minutes ne change évidemment rien quant au fond de cette conception).

L'on mesure ainsi combien une telle approche de l'organisation du temps scolaire est profondément solidaire d'une théorie de l'apprentissage, d'une conception de l'enseignement pensant l'apprenant essentiellement comme un récepteur, voire un réceptacle.

Les principes qui régissent en conséquence la mise en oeuvre d'une telle conception reposent logiquement sur l'uniformité (même durée des séquences, quelles que soient les disciplines, quels que soient les concepts ou les thèmes traités à l'intérieur de ces disciplines, voire quels que soient les âges) et le morcellement (non seulement des contenus mais encore de l'activité des apprenants qui doivent, à intervalles horaires réguliers, se (re)mobiliser et se démobiliser, passer d'un champ disciplinaire à un autre, à charge pour eux de tisser une cohérence et des principes d'unités et d'organisation dans ce perpétuel coq-à-l'âne disciplinaire et institutionnel qu'est leur emploi du temps).<sup>1)</sup>

Or il est évident que les activités d'enseignement et les pratiques pédagogiques ne reposent plus depuis longtemps sur ce seul modèle. Le travail de groupe n'exige pas la même organisation du temps que le cours de l'enseignant, ni que l'expérimentation (sans même parler ici des contenus ô combien déterminants, sur lesquels portent ces activités) ; plus généralement, les activités de recherche et d'appropriation des savoirs ne s'inscrivent pas dans la même temporalité que les activités de structuration ou de renforcement. Les recherches sur les processus et les stratégies d'apprentissage, tout comme les acquis des mouvements pédagogiques ont depuis longtemps démontré le caractère caduc de ce modèle de transmission d'un savoir-objet à des élèves-récepteurs, et nourri d'autres pratiques d'appropriation et de construction du savoir (notons ici que l'important n'est pas que les méthodes soient actives, mais bien que les apprenants le soient et que cette activité, organisée par l'enseignant, leur permette de construire, de structurer et d'organiser leurs connaissances).

De même, ces recherches et ces acquis ont depuis longtemps montré 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, mais que celles-ci contribuent pour beaucoup à les constituer et à les faire évoluer. **La temporalité subjective d'un élève, ou ses "rythmes" ne sont pas un donné mais un effet**

de l'activité qu'on lui propose et dans laquelle il s'engage (ou non). 2)

Dès 1964, Célestin Freinet 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 en peut 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.»*

Affirmation confirmée par de nombreux témoignages d'enseignants qui se sont engagés dans un travail de transformation, non du seul temps, mais des activités scolaires. Freinet 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.»* 3)

Tout cela n'est certes guère nouveau et devrait tomber sous le sens, mais cela n'empêche pas le débat sur les rythmes et la fatigue à l'école de resurgir régulièrement dans les mêmes termes.

Dès lors, s'il existe une relation étroite entre la conception et l'utilisation du temps scolaire et la théorie d'apprentissage qui le sous-tend, une telle récurrence ne témoigne-t-elle pas, bien plus que d'une volonté de traiter sérieusement les problèmes posés, d'une résistance ou d'une incapacité à repenser le fonctionnement institutionnel et les pratiques pédagogiques de l'école en fonction des acquis de la recherche en didactique des disciplines et en psychologie des apprentissages.

## **Le temps est une catégorie historico-sociale, un système culturel, et donc une catégorie psychologique.**

Le temps et les rythmes humains (et a fortiori scolaires) ne sont pas des catégories naturelles ou biologiques... 4) D'une part, parce que, si personne ne songe à nier qu'il existe chez l'homme des processus de maturation biologique et physiologique, tout comme il existe des rythmes et alternances biologiques (rythmes circadiens par exemple), ceux-ci ne prennent jamais place, et ne se donnent donc jamais à voir, indépendamment des repères et structures sociaux et culturels hors desquels ils sont profondément bouleversés, entravés ou détournés. D'autre part, et surtout parce qu'il existe une diffé-

rence, une rupture fondamentale entre maturation physiologique et organique, et développement culturel et psychique, intellectuel et affectif : ce dernier est très clairement de nature historico-sociale. 5)

S'il peut déjà sembler "limite" de parler de "rythmes biologiques" en ce qui concerne la maturation organique et physiologique, en parler à propos des fonctions psychiques supérieures que sont l'intelligence, la conscience, la langage, l'affectivité, l'apprentissage,... tombe, sans l'ombre d'un doute, sous le coup de cette critique qui n'a rien perdu de son actualité depuis plus de 60 ans. Niant, explicitement ou non, la différence essentielle entre développement culturel et maturation organique, non seulement les tenants de telles théories et affirmations travestissent les inégalités sociales en différences biologiques, mais ils nient également ce qui fait la spécificité humaine par rapport à l'animalité, c'est-à-dire la culture, l'accumulation du patrimoine de l'espèce sous forme de patrimoine social que chaque individu ne pourra s'approprier -partiellement- qu'au travers de ses activités, matérielles ou symboliques, réalisées avec ses congénères (au premier rang desquels, durant l'enfance et l'adolescence, sa famille, ses enseignants et ses pairs). Ce faisant, ils participent, qu'ils le veuillent ou non, de conceptions et théories sociobiologistes, fussent-elles habillées de valeurs apparemment progressistes.

## **Les activités d'apprentissage doivent transformer les processus "maturatifs" de développement**

L'idée selon laquelle l'institution scolaire se devrait de "respecter" et de "s'adapter" aux rythmes d'acquisition et de progression de chacun est, de fait, profondément solidaire d'une telle conception maturative du développement que critiquait Vygotsky :

*«Auparavant la question se présentait comme suit : une fois défini à l'aide de tests, le niveau de développement mental de l'enfant était considéré comme limite que celui-ci ne pouvait pas dépasser. cette façon de présenter le problème implique que l'enseignement doit s'orienter sur la base du développement qui a déjà eu lieu, du stade déjà dépassé. L'inexactitude de ces conclusions a été mise en évidence dans la pratique bien a vant d'apparaître au niveau théorique (...) Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure de diriger le processus développemental mais est entraîné par celui-ci (...) Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement.»*

Si les différences de développement et d'acquisitions entre élèves sont une réalité évidente et indéniable, elles ne sauraient être mises au compte de processus "maturatifs" de développement que l'école ne pourrait que constater et accompagner. L'école ne doit surtout pas s'y adapter comme l'y invitent les tenants, avoués ou non, de la conception traditionnelle des rapports entre développement et apprentissage. Elle doit au contraire s'efforcer de les combattre et de les transformer ; et, parce que l'apprentissage est un moment constitutif essentiel du développement, une telle transformation, loin de les "respecter", doit au contraire viser à bousculer et modifier ce que l'on s'obstine à nommer les "rythmes" des élèves. Le problème essentiel est bien de faire que ces activités d'apprentissage et leurs contenus "dirigent" le développement, et la question de l'organisation du temps scolaire n'a de pertinence que dans ce cadre théorique. Faute de quoi, l'école ne peut que pérenniser, voire aggraver les différences, les inégalités sociales, face au savoir et à la formation qui lui préexistent.

Jean-Yves ROCHEUX

1) Je dois l'essentiel des arguments développés dans cette partie à A. Husti, *Temps mobile*, in *Rencontres pédagogiques* n°1, 1985, Paris INRP.

2) Cf. P. Fraisse, *Psychologie du temps*, Paris PUF, 1975, et *Pour la psychologie scientifique*, Bruxelles Pierre Mardaga, 1989

3) Célestin Freinet, *Les invariants pédagogiques* (1964) in *Pour l'école du peuple*, Paris Maspéro, 1969.

4) Gaston Bachelard, *La didactique de la durée*, Paris PUF, 1972 : « 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. »

5) L.S. Vygotsky, *Les bases épistémologiques de la psychologie*, traduction française in B. Schneuwly et J.P. Bronckert (EDS), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

N.B.

Les intertitres et le soulignement de certains passages par la mise en caractères gras, sont le fait de CPE.

#### Indexation de cet article :

Mots clés : rythmes scolaires - temps scolaire - maturation - apprentissage - scolaire - travail vivant - inégalités.



Anais, CE1, école X. Gerber, Rouffach, Haut-Rhin

Lors d'une promenade-exploration dans la forêt proche, les enfants ont fait la découverte du fusain, arbuste au fruit caractéristique (en forme de bonnet carré, rouge).

En classe, ils se sont essayés à créer des dessins en travaillant avec du charbon de bois du fusain.

Ce nouvel outil demande une attention particulière pour apprendre à maîtriser les traces qu'il laisse sur le papier (on peut s'en servir comme d'un crayon pour obtenir des lignes plus ou moins épaisses ou comme d'un pastel pour obtenir les tons).