

Il y a un temps pour tout... **Pour les jeunes enfants aussi ?**

Viviane BOUYASSE
Inspectrice générale de l'Education nationale
Cassis, 22 avril 2015

Le contexte actuel, avec notamment la réforme des rythmes scolaires, offre l'occasion que je saisis ici de s'interroger sur ce qu'à l'école et à l'école maternelle en particulier, le temps fait aux enfants, et sur ce que nous faisons du temps avec les enfants. Il serait sans doute aussi pertinent et utile de s'intéresser à ce qu'il en est pour les enseignant(e)s mais ce ne sera pas mon propos.

Par avance, je mets de côté deux dimensions, non qu'elles soient dénuées d'intérêt mais parce qu'elles sont plus souvent abordées. Je n'évoquerai donc pas les enseignements de la chronobiologie qui, me semble-t-il, ont peu dépassé le stade des généralités sur les fluctuations de la vigilance et auxquels je ne vois pas de portée « applicationniste » stricte (les contraintes qui enserment l'action sont variées et les modalités de l'activité ont une incidence qui me paraît peu explorée... si jamais il est possible d'étudier cet élément). Je ne parlerai pas plus de l'élaboration du concept de temps chez l'enfant ; il y a encore beaucoup à travailler sur le passage « du temps vécu au temps conçu » comme il est convenu de dire et des investigations seraient sans doute aussi utiles sur les distinctions et les relations entre le temps que l'on peut dire situé (historique) et les temps de la fiction, sur les marqueurs culturels du temps.

1. Le temps, trame du « grandir »

Le temps est d'abord, pour nous éducateurs, un cadre dans lequel nous inscrivons notre action, nos projets pour les enfants ; on ne peut s'en abstraire, pas plus arrêter le temps que l'accélérer, mais on peut l'habiter avec plus ou moins de sagesse et de bonheur pour construire un « *bien devenir* » pour chaque enfant accueilli.

Du temps pour que tous les besoins des enfants soient satisfaits, condition de leur « bien-être »

L'école maternelle peut et doit trouver le temps de répondre aux besoins de nature variée des enfants, qui ont une importance différente selon leur âge et dont les plus petits sont dépendants sans en avoir encore conscience. C'est ce qui interpelle notre responsabilité.

Je ne ferai ici que rappeler la diversité de ces besoins – naturels pour certains, déjà culturels pour d'autres - en soulignant que c'est quand ils sont satisfaits que l'enfant éprouve du bien-être.

Même s'il paraît trivial d'en parler parce que ce n'est pas une affaire d'école, les besoins physiologiques (repos, repli, propreté ; nourriture, eau, air ; température...) sont à prendre en compte pour apaiser les malaises du corps qui font obstacles à d'autres investissements. Les besoins de sécurité physique et affective (se repérer, anticiper, communiquer...) sont presque du même ordre.

Les autres besoins sont plus en cohérence avec les objectifs mêmes de l'école parce qu'ils sont liés à l'évolution de compétences et d'habiletés dans les divers domaines d'apprentissage ; c'est d'ailleurs au fondement du programme de l'école maternelle qui est construit selon les grandes « fonctions » qui animent l'activité de l'enfant et structurent son développement plus qu'en fonction des champs disciplinaires. Tous ces besoins sont à prendre en compte, aucun n'est négligeable même si le temps pour y répondre change avec l'âge :

- besoins de mouvement (se déplacer, manipuler, laisser des traces ...) ;
- besoins de jeu (rêver, inventer, affronter le hasard, agir seul ou bien avec d'autres selon des règles ou selon des scénarios co-inventés ...) ;
- besoins de relations, d'expression, de communication, d'échanges (avec des pairs, avec des adultes) ;
- besoins de découvertes, de connaissances (s'étonner, chercher, obtenir des réponses à des « *c'est quoi ?* », « *et pourquoi ?* »...)

Du temps pour faire que les enfants deviennent des élèves

L'école maternelle est ce lieu-temps passerelle qui permet à des enfants de devenir des élèves. Ecoliers, ils le sont « administrativement » dès leur inscription mais ils ont à construire les attributs du statut d'élève, à s'installer dans des postures, à intégrer des dispositions et, aussi, des habitudes.

L'élève, c'est un enfant défini par sa fonction dans un univers institutionnel particulier, l'école qui a une finalité (faire apprendre) et s'organise en fonction de valeurs et de règles identiques pour tous. Le « devenir élève » constitue un processus qui suppose que les enfants découvrent des fonctionnements différents, vivent des « statuts » différents pour comprendre ce qu'est l'école, ce que l'activité d'apprendre exige et apporte, ce que c'est qu'apprendre avec les autres et donc s'exposer devant les autres. Prenons deux exemples importants.

Les enfants ont à répondre à des consignes, à des injonctions liées aux contraintes de la vie en groupe et des situations d'apprentissage en milieu collectif (situations que l'on peut dire programmées). Mais il faut aussi qu'ils puissent prendre des initiatives (situations incidentes ou créées à cette fin par l'enseignant-e) : ce sera d'abord exploiter des aléas liés aux potentialités de la situation (qui suscitent des envies durables ou passagères) et progressivement, élaborer seul ou avec d'autres un « projet » (qui suppose anticipation et projection dans le temps à venir). Ce faisant, dans l'un et l'autre cas, les enfants ont à vivre pour les comprendre les relations entre agir (agir n'est pas seulement être l'exécutant d'un ordre extérieur à soi) et penser-réfléchir (projeter quelque chose, faire des suppositions, identifier ses croyances – ou représentations – pour les mettre à l'épreuve, tirer des leçons de ses échecs et de ses réussites, formuler des règles d'action pour plus tard, confronter ses idées à celles des autres, etc.).

Les enfants découvrent dans l'école un univers où ils sont jugés-évalués. Ils sont, là, devant les autres : à l'école, tout est public et l'être se perçoit au travers du *faire* ; le *faire* étant évalué, l'école conduit l'enfant à découvrir et éprouver le principe de différenciation (Claude Halmos). Etre élève, pour le meilleur et pour le pire, c'est être regardé (d'où la tentation de « faire l'intéressant » quand on ne peut exhiber des performances scolaires satisfaisantes).

Du temps pour conduire les enfants à se « discipliner »

Apprendre à « se discipliner » relève du « devenir élève » ; l'isoler, c'est en manifester l'importance particulière. « Se discipliner » pourrait-on dire, fait l'interface entre les deux finalités fondatrices de l'école maternelle, la socialisation et les premiers apprentissages. Les deux composantes qui définissent la discipline dans l'univers scolaire sont en effet interpellées : la discipline, c'est à la fois une manière de se conduire en respectant des règles mais aussi une matière que l'on étudie et qui a des méthodes (des règles) particulières. Le petit enfant va peu à peu entrer dans l'étude de la langue, dans l'étude du nombre, certes avec les limites de l'école maternelle, mais il s'engage dans des apprentissages de nature quasi disciplinaire avant même le cours préparatoire. J'examinerai ici davantage le versant plus comportemental.

Ce qu'apprennent les enfants entre 2 et 6 ans, en famille et à l'école, de manière convergente ou pas (et c'est en soi alors une difficulté de plus), c'est à passer, comme on le dit communément, du principe de plaisir au principe de réalité : il leur faut apprendre à différer le moment d'une satisfaction (attendre, prendre patience, tolérer des frustrations...), à se comporter de manière plus réfléchie (freiner certaines impulsions voire inhiber certaines pulsions, devenir/être « raisonnable »), à s'inscrire dans le temps contraint du groupe (mettre ses envies à distance, accepter d'entrer dans la logique d'autrui qu'il s'agisse de ses pairs ou des adultes, s'intéresser à ce qui n'intéressait pas a priori, « contrôler » son attention de plus en plus longtemps...). Se synchroniser est une conquête, ce ne peut pas être une exigence a priori (et quand ça l'est, c'est souvent un échec !).

Dans cette période où l'enfant affermit sa personnalité, il n'est pas indifférent qu'il le fasse en milieu collectif, qu'il s'éprouve « avec » les autres, ce qui ne signifie pas identique aux autres mais qui peut vouloir dire parfois aussi – et c'est important – « comme » les autres, et toujours à l'égal des autres. Le sens du « je » et le sens du « nous » se construisent en même temps.

2. Le temps, structure et condition du processus d'apprentissage

« (...) et l'on prend son temps pour ne rien exiger qu'à propos. » J.J. Rousseau

La manière dont l'enseignant-e joue avec l'outil-temps, aménage son action dans le temps, est d'une particulière importance pour le processus d'apprentissage. Les enfants ont, eux, à comprendre qu'apprendre, c'est faire un usage particulier du temps : s'appuyer sur le passé (mémoire), se projeter vers un plus tard (attentes) et, toujours, dans la présent, agir avec attention.

Temps et ordre

L'ordre est donné par les progressions, par le respect d'une progressivité réaliste en fonction de l'âge et des besoins des enfants compte tenu de l'éducation qu'ils ont déjà reçue, des acquis déjà là. Les progressions sont organisées par l'adulte et vécues par l'enfant. Elles sont perceptibles par le constat des progrès eux-mêmes identifiables dans des « traces » : le temps passe mais laisse des traces qui sont comme du passé réifié (productions, images en situation, enregistrements, etc.). La mise en évidence, dans ces traces, de progrès est porteuse de motivation ; elle aide l'enfant à se percevoir comme en train de grandir et à se projeter encore plus en avant.

L'ordre dans le temps, c'est aussi ce qui fait que tout processus efficace, toute démarche efficace, sont constitués d'étapes qui organisent un déroulement ordonné entre un début et une fin. Acquérir des méthodes, des procédures, c'est intégrer qu'il y a des enchaînements non aléatoires qui conduisent plus sûrement à la réussite.

Temps et « rythmes » (spiraies, cycles...)

Les textes officiels font un usage abondant du mot « cycle » ; les discours pédagogiques, eux, évoquent souvent des démarches spirales. Dans l'un et l'autre cas, c'est bien un bon usage du temps qui est envisagé.

La bonne qualité des apprentissages ne peut se passer ni d'alternances de temps forts et temps faibles nécessaires au maintien de la mobilisation (cognitive, physique, émotionnelle...), ni d'une quantité « suffisamment bonne » (et elle peut l'être différemment selon les individus) d'activités qui conduisent à ces apprentissages. Cette quantité est à distribuer dans le temps. Il faut parfois des activités massées (c'est-à-dire denses dans une période courte) ; il faut toujours des retours sur ... Les reprises sont des combats contre l'oubli, elles sont indispensables car on n'a jamais (rarement) appris une fois pour toutes, de manière irréversible. Et pour les apprentissages les plus fondamentaux, c'est bien l'irréversibilité qu'il faudrait obtenir. La consolidation des apprentissages exige des récurrences qui ne soient pas des répétitions à l'identique.

En outre, comment pourrait-on passer sous silence cette spécialité de l'école maternelle, au moins dans une certaine conception, que sont les rituels ? Leur facette temporelle est importante puisqu'il n'y a de « rituels » que s'il y a répétition, sachant qu'elle s'inscrit dans un ensemble d'autres dimensions (spatiale, corporelle, socialisante, symbolique, culturelle) dont la signification est tout aussi importante.

Temps et espace(s)

Je pourrais évoquer les liens qui unissent temps et espace puisque le premier suppose le second pour sa représentation, mais ce n'est pas ici ce qui m'importe. Je voudrais attirer l'attention sur d'autres relations plus importantes pour le sujet qui m'intéresse présentement.

Souligner que l'école maternelle a produit, au fil de son histoire, une sorte de « géographie des activités » : les rangées de tables ordonnées face au tableau n'y sont plus la règle depuis des décennies. Il y a des espaces dans la classe (et dans l'école) associés à des activités particulières et donc à des apprentissages qui ont leur lieu, leur inscription dans l'univers scolaire. Les

mouvements sont autorisés, parfois encouragés, progressivement limités. Il ne serait sans doute pas inutile de réfléchir aux transitions avec l'élémentaire.

Rappeler aussi que les apprentissages situés dans l'espace de la classe débordent cet espace. Les enfants apprennent de manière continue (vivre, c'est s'adapter, donc apprendre), qu'il s'agisse d'apprentissages incidents ou d'apprentissages explicites et programmés, en classe et en dehors (à l'école dans des moments moins encadrés, en famille, dans leurs activités péri scolaires...). Pour certains enfants, la continuité est manifeste alors que pour d'autres, c'est l'étrangeté des univers l'un par rapport à l'autre qu'il faut bien accepter de voir, et parfois la concurrence jusqu'à créer ce que l'on a appelé des « conflits de loyauté ». Là où certains sont dans la sérénité d'un parcours sans accroc, d'autres vivent l'inconfort qui déroute, qui ralentit, qui perturbe d'autant plus s'ils sont seuls à gérer ce qui n'est même pas encore conscient pour eux. Cercle vertueux des attentes et des renforcements pour les uns, cumul de dysharmonies et de désavantages pour les autres.

Je ne saurais conclure ce propos, cette pause réflexive dans un temps surchargé, sans une incitation, non à perdre du temps – il est trop précieux – mais à prendre son temps. Mais s'il est tout emplis d'attention bienveillante, le temps que l'on croit perdu parfois ne l'est pas tout à fait car, comme dit Saint Exupéry, « *C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.* »