

Le temps : une ressource surestimée dans la lutte contre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2009

« Donner du temps au temps » : cette belle formule de François Mitterrand ne veut rien dire, au sens strict. Le temps n'agit pas par lui-même. Il faut en donner aux processus censés produire les transformations attendues. Si ces processus ne s'enclenchent pas ou sont perturbés, voire paralysés, rien ne se passera, aussi longtemps qu'on attende.

Dans le champ de la formation, les processus en jeu sont des processus de développement et d'apprentissage, qui transforment l'esprit et parfois le corps d'une personne. Des processus d'une complexité telle qu'ils peuvent aisément se bloquer ou prendre des chemins de traverse. Pourtant, le système éducatif vit encore sur l'illusion qu'en allongeant la durée des études, on peut sensiblement réduire les inégalités. Les mesures de lutte contre l'échec scolaire sont pour la plupart fondées sur cette conviction, à commencer par le redoublement. Les pédagogies de soutien et les cours particuliers participent du même credo.

Bien entendu, ce n'est pas absurde. Allonger le temps d'apprentissage pourrait donner aux élèves en difficulté de meilleures chances d'apprendre. À une époque qui voit les conservateurs réhabiliter le redoublement et certains ministères redécouvrir le soutien pédagogique des années 1970, deux rappels ne sont pas superflus :

1. L'emploi du temps est plus déterminant que la simple durée des études.
2. Ajouter du temps ne suffit pas.

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/LIFE/>

48 images par secondes ?

Imaginez qu'on vous projette un film à 48 images par seconde, deux fois la vitesse normale. Vous n'avez pas compris grand-chose. Vous le dites. Qu'à cela ne tienne, on vous repasse le film. À la même vitesse ! Absurde ? Certes, mais c'est exactement de cette manière que fonctionne le redoublement. Ou alors, lorsque vous dites que le film va trop vite, on arrête la projection de temps en temps et on vous en repasse une brève séquence, à la vitesse normale si vous avez de la chance. Vous avez reçu un cours d'appui !

Toutes les recherches (Crahay, 2003 ; Paul, 1996) démontrent l'inefficacité du redoublement, sauf dans des cas particuliers. Sans doute, les élèves qui redoublent en savent-ils un peu plus à la fin de l'année répétée, mais cela ne les met qu'exceptionnellement à niveau. Cette année supplémentaire coûte cher à la société et aux familles, porte atteinte à l'image de soi et crée un retard scolaire qui deviendra un handicap devant les décisions d'orientation, à niveau scolaire égal. Le jeu n'en vaut pas la chandelle. Les pays qui ont supprimé purement et simplement le redoublement ne sont pas inférieurs aux autres dans les enquêtes internationales, au contraire, à commencer par la Finlande.

Les limites du redoublement sont connues depuis plusieurs décennies. Si vous ne les connaissez pas, c'est que vous êtes mal informé. Ou que *vous ne voulez pas le savoir*... La recherche s'attache maintenant à comprendre pourquoi une majorité d'enseignants et de parents sont sourds à ces évidences. Selon Draelants (2006, 2008), pour les enseignants, dans un système qui n'offre pas d'alternative, le redoublement est moins un problème qu'une solution.

Les effets de l'appui pédagogique sont plus difficiles à comparer tant les formules varient selon les pays et les époques. Nul ne prétend qu'il est inutile. Il peut aider certains élèves à tenir la tête hors de l'eau, mais ils se noient dès que le soutien est suspendu. Et surtout, cet effort n'est pas à la hauteur des écarts.

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. La pédagogie différenciée (Perrenoud, 2008) peut s'entendre comme une manière d'optimiser les tâches et les situations didactiques, donc d'éviter le gaspillage du temps scolaire.

Il n'y avait et il n'y a toujours, à Genève, qu'un seul hôpital universitaire. Avec la croissance de la population, il avait été envisagé, dans les années 1970, d'en construire un second. Puis on s'est rendu compte que ce ne serait pas nécessaire si l'on réduisait la durée moyenne des hospitalisations, sans affaiblir la qualité des soins. Comment ? En comprenant que l'on gardait de nombreux patients à l'hôpital tout bonnement faute d'avoir pris une décision à leur propos. Grâce à l'informatique, on a incité les soignants à se demander chaque jour, à propos de chaque patient, s'il convenait de le garder un jour de plus ou de les renvoyer chez lui. Cette histoire met en évidence un mécanisme fondamental : optimiser l'emploi du temps, c'est faire en sorte que continuer ou interrompre un traitement ne soit pas la résultante d'une inertie, mais le fruit d'une *décision* prise en connaissance de cause.

Nul n'a encore conçu une organisation du travail permettant cette optimisation des décisions dans le champ scolaire. Chacun sait qu'il faut s'éloigner d'un enseignement frontal, sans aller jusqu'à un tutorat individualisé. 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. Un tourneur d'assiettes doit certes savoir relancer la rotation de chacune, mais son habileté principale est d'identifier d'un coup d'oeil les assiettes qui vont tomber s'il n'intervient pas et celles qui peuvent tourner encore un moment sans son aide. Que les élèves travaillent individuellement ou en petits groupes, leur autonomie a des limites, leur activité s'arrête ou tourne à vide si elle n'est pas relancée, réorientée, étayée par l'enseignant. Le soutien pédagogique permet des interactions plus intenses et différenciées, mais de manière marginale, une heure par semaine.

Même si la densification du temps d'apprentissage était réalisée, elle ne suffirait pas. Il est donc raisonnable d'accorder plus de temps aux élèves qui apprennent laborieusement. Mais le redoublement est la manière la moins convaincante de s'y prendre. D'abord parce que c'est un « quitte ou double » : il serait inadéquat de faire redoubler les élèves qui auraient besoin de trois ou cinq mois de plus, mais on ne leur propose rien d'autre. Et aux redoublants, pourquoi faire suivre une nouvelle fois l'entier du programme d'une année scolaire, alors qu'en général certaines disciplines ou certains objectifs exigeraient un investissement prioritaire ? Qui voudrait d'un hôpital qui, pour rationaliser les traitements, n'accueilleraient de nouveaux patients que le premier jour de chaque mois et déciderait à la fin de chaque mois de les garder pour un mois supplémentaire ou de les libérer ? Ce fonctionnement, qu'on exclut pour la santé, reste la norme pour la scolarité, et ce n'est pas tous les mois mais tous les neuf mois qu'on décide de la suite des opérations...

Les *modules* (Wandfluh et Perrenoud, 1999) rendent possible une individualisation non pas de l'enseignement, mais des *parcours de formation*, conçus alors comme la série de modules que suit un élève. Son trajet personnalisé même s'il travaille constamment dans des groupes. Un élève passe au module suivant lorsqu'il a atteint les objectifs du précédent. Certains modules de « développement » peuvent être proposés aux élèves les plus rapides, alors que d'autres ont besoin de tout leur temps

pour parcourir le cursus de base. On mesure la complexité de l'organisation requise, et ses effets pervers possibles.

Les cycles *d'apprentissage pluriannuels*, de leur côté, semblent s'inscrire dans le découpage traditionnel des années scolaires. De véritables cycles autorisent cette flexibilité dans la gestion des progressions sur plusieurs années. Fondamentalement, un cycle est une étape de la scolarité plus longue qu'une année scolaire, par exemple de trois ans. Cela n'implique pas que les élèves progressent parallèlement tout au long du cycle. Un cycle de trois ans (durée standard) n'interdit pas aux élèves les plus rapides de le parcourir en deux ans et aux plus lents d'y passer quatre ans. Parcourir en quatre ans un cycle que les élèves moyens font en trois ans n'a toutefois d'intérêt que si la quatrième année n'est pas la pure et simple répétition de la troisième, sorte de redoublement qui ne dirait pas son nom. Si les cycles pluriannuels permettent d'allonger plus intelligemment le temps des études, n'en attendons aucun miracle : on ne peut allonger la scolarité obligatoire de plus d'un an, à la rigueur deux. Cette mesure est donc une ressource rare et non renouvelable.

Les cycles pluriannuels ont évidemment d'autres vertus potentielles, que je me borne à mentionner ici : échéances certificatives moins rapprochées, stratégies d'accompagnement des progression à plus long terme, dispositifs plus complexes de différenciation, responsabilité collective des élèves et de leur suivi au-delà d'un an (Perrenoud, 2001). Mais même des cycles bien conçus ne dispensent pas de penser la différenciation autrement que comme du temps additionnels ou mieux utilisé.

« À chacun son rythme » : une idée fausse

Qui ne connaît *Le Chat*, ce personnage du dessinateur belge Philippe Gelück, Juché sur une bicyclette, il dit « *Si je roulais à mon rythme, je ne roulerais pas* ». Il résume ainsi tout le dilemme : on ne peut ignorer les différences de rythme d'apprentissage ou de travail des enfants, mais s'y adapter intégralement conduirait à accentuer les écarts (Perrenoud, 2001).

Certes, il faut parfois savoir renoncer à faire le *forcing*, notamment lorsque l'enfant a besoin d'une maturation ou d'une pause avant d'aborder certains apprentissages, ou allonger d'un trimestre voire d'un an une partie du parcours. Les cycles pluriannuels permettent cette souplesse, mais leur but n'est pas d'allonger indéfiniment la durée de la scolarité. Si l'on proportionnait réellement le temps des études à l'ampleur des difficultés durables d'apprentissage scolaire, certains élèves atteindraient les objectifs de l'enseignement obligatoire à 10 ans et d'autres à 30 !

Cessons donc de considérer le temps comme la seule ressource disponible pour faire face aux inégalités. C'est la moins efficace, un supplément de temps ne devrait être accordé que dans des cas spécifiques – il y en a – où c'est la bonne indication. Dans les autres cas, mieux vaudrait raisonner sur la qualité et l'intensité de la prise en charge pédagogique.

Dans tous les métiers, on sait, dans le même laps de temps, faire des choses faciles et d'autres difficiles. Il suffit de *proportionner les moyens à la taille des obstacles*. Un constructeur d'autoroute investit de grands moyens humains et matériels dans un tronçon en terrain difficile alors que, parallèlement, un tronçon de même longueur progresse en terrain aisé, à la même vitesse mais en mobilisant moins de forces. Le « génie civil » consiste justement à distribuer les moyens et l'intelligence de façon optimale. Pourquoi pas un « génie scolaire » équivalent ?

Tel est le défi de l'école : investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. Non pas en temps de scolarité, mais en attention, en intelligence, en inventivité, en qualité et en durée de la prise en charge personnalisée. Personne ne se formalise qu'à l'hôpital, on accorde à une maladie grave davantage de ressources et de compétences qu'à une blessure bénigne. Seule l'école persiste à défendre une équité formelle alors que les élèves n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre.

Pour aller résolument dans ce sens, il faut faire appel à la solidarité des parents : si chacun demande « ce qu'il y a de mieux » pour son enfant, veut qu'il parcoure aussi vite que possible les marches de la scolarité, il prive d'autres enfants – souvent sans le vouloir et sans le savoir – de ressources indispensables à leur développement. Les familles se comportent parfois comme des patients qui exigent la meilleure équipe et la plus grande priorité pour une opération de chirurgie esthétique alors que de grands brûlés attendent leur tour ! Il importe que l'école reste un service public, qui doit un minimum à tous plutôt qu'un maximum à quelques-uns. Si nous voulons une société dans laquelle chacun soit instruit à un niveau suffisant pour vivre décemment, il faut que les parents acceptent l'inégalité de traitement comme *condition* de l'égalité des acquis minimaux.

Cela permettra de résoudre un des problèmes que rencontrent les enseignants : oser différencier ouvertement et fortement, en fonction de leur distance aux objectifs, la prise en charge pédagogique des élèves, sans être pour autant soupçonnés d'être injustes ou de compromettre l'avenir des élites.

Pour le reste, c'est une question d'organisation du travail scolaire. 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.

Avoir quatre ans devant soi, ce n'est pas attendre, les bras croisés, qu'un miracle se produise, c'est intervenir activement dès le début du cycle, mettre régulièrement à jour le bilan des connaissances et compétences, puis rechercher à chaque étape la meilleure stratégie pédagogique pour la suite. On sait que si l'enseignant garde ses élèves l'année suivante, le redoublement disparaît, parce que l'enseignant sait qu'il y a mieux à faire et qu'il est le mieux placé pour le faire (Hutmacher, 1993). Les cycles tirent les conséquences de cet constat. Ils ne donnent pas plus de temps aux élèves, ils ne s'adaptent pas à leurs rythmes, ils visent utiliser de façon optimale les huit ans de scolarité enfantine et primaire.

Ceux qui associent les cycles à une baisse des exigences, à un respect obsessionnel des rythmes ou à une forme de non-interventionnisme n'ont rien compris ou rien voulu comprendre ! L'école ne peut pas respecter totalement les rythmes de travail intellectuel et d'apprentissage. Sa mission est de les *changer*, de donner à tous les moyens de réfléchir et d'apprendre vite et bien. Si l'on considérait les rythmes comme des enjeux et des objectifs de la formation, on cesserait d'associer confusément « respect des rythmes » et « cycles d'apprentissage », on verrait que les cycles ne parient pas sur la durée globale des études, mais sur la qualité de l'action pédagogique et sa différenciation.

Références

- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Cahiers du GIRSEF*, n° 52, juillet.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et Société*, n° 21, pp. 163-180.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme. In : St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.) *Le temps en éducation. Regards multiples* (pp. 287-315). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (4^e éd.).
- Wandfluh, F. et Perrenoud, Ph. (1999). Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. *Éducateur*, n° 6, 7 mai, pp. 28-35.