

## Le temps d'apprendre

Jean-François Perret

S'il est une expérience communément partagée, c'est bien celle du temps que demande tout apprentissage. Acquérir des connaissances et des compétences, quelqu'en soit le domaine, demande d'y consacrer de nombreuses heures, des semaines sinon des années. Apprendre par exemple un métier se déroule effectivement toujours sur plusieurs années. Que savons nous de la dimension temporelle de tels processus d'apprentissage? De quels temps d'ailleurs s'agit-il? Quels liens tissent le temps de l'apprendre et le temps du développement? Quelles conceptions du temps de l'apprentissage sous-tendent nos pratiques de formation? Au delà des mesures ponctuelles par lesquelles il est possible de prendre acte des connaissances acquises à différents âges, que savons-nous des processus par lesquels celles-ci se construisent dans la durée, au cours des semaines, des ans, voire tout au long de la vie?

Dans ce chapitre, le lecteur trouvera trois contributions qui viennent éclairer, chacune à leur manière, notre compréhension de la dimension temporelle des apprentissages. Elles font référence à diverses situations de formation qui portent sur des échelles temporelles distinctes et présentent des approches conceptuelles différentes. Leur point commun est de mettre en évidence combien le temps de l'apprenant est une réalité inséparable des temps propres aux situations de formation dans lesquels se transmettent savoirs et compétences dans notre société. Elles montrent que le temps de l'apprendre (time for learning) se conjugue en permanence avec d'autres temps, celui de l'enseignement (comme le montre la contribution de Schubauer-Leoni), celui des médias qui au sein d'un dispositif de formation et de communication médiatisée imposent leur timing (Perriault), ou encore avec le temps des parcours personnels et professionnels de plus en plus incertains et discontinus (Dominicé).

Penser la dynamique temporelle propre aux apprentissages répond à divers enjeux éducatifs, dont en particulier celui de l'adaptation pédagogique des temps scolaires. Cette adaptation fait l'objet de débats difficiles quelques fois vécus, dans le monde de l'enseignement, comme une impasse<sup>1</sup>. Le débat confronte notamment deux ordres de réalités: d'une part le temps scolaire, temps alloué aux apprentissages selon un cadrage horaire qui s'est construit au fil des siècles, en lien avec l'évolution des différents temps sociaux de travail et de loisirs<sup>2</sup>. D'autre part, le

---

<sup>1</sup> Voir par exemple le dossier: Les rythmes scolaires. Le Monde de l'éducation. Supplément au numéro 298, décembre 2001.

<sup>2</sup> Carré, P. et Caspar, P. (2000) *Traité des sciences et des techniques de formation*. Paris: Dunod. (cf. chapitre 5: Dynamique des temps sociaux et processus éducatifs).

temps propre de l'élève comme temps nécessaire à ses apprentissages<sup>3</sup>. Posés en ces termes, deux ordres de réalité tendent alors à être perçus comme antagonistes. Le temps scolaire, hérité du passé, est vécu comme une contrainte qui pèse sur les rythmes d'acquisition (quand ce n'est pas sur la santé des jeunes) et qui ne peut que malmener les temps propres des apprenants. De là découle une quête continue d'une plus grande flexibilité des horaires scolaires, de manière à respecter au mieux les rythmes d'apprentissage de chacun<sup>4</sup>. On pourrait relire sous cet angle une série de projets pédagogiques qui au cours des dernières décennies, visent une plus grande individualisation et différenciation de l'enseignement.

Dans cette logique, le temps scolaire et le cadrage temporel qu'il impose sont perçus comme contraignants voire comme un carcan qui occulte sa fonction initiale structurante. Il n'est qu'un temps alloué, une enveloppe qui délimite un espace où vont prendre place des activités didactiques et se déployer par là des opportunités d'apprentissage. Dans le champ de l'éducation, les hypothèses relatives à l'effet même du cadre temporel sur les apprentissages restent encore peu travaillées, le rapport entre le temps scolaire et les apprentissages effectifs se limite souvent, par défaut, à une approche quantitative, comme si un rapport de proportionnalité simple pouvait être établi entre le nombre d'heures allouées à l'apprentissage d'un domaine de connaissances et l'ampleur des connaissances acquises qui devrait en découler.

C'est ici que la contribution de Maria Luisa Schubauer-Leoni et al. est d'un grand apport. Dans le but d'articuler le *temps du sujet* et le *temps de l'institution*, les auteurs introduisent un niveau d'analyse intermédiaire, le temps didactique qui a trait au processus d'avancement dans un programme d'enseignement. Cette avancée, à la charge première de l'enseignant, est un processus complexe, il consiste fondamentalement à introduire, aux moments opportuns, de nouveaux savoirs dans le prolongement des savoirs précédemment travaillés et qui appartiennent dès lors à la mémoire de la classe. Comme l'expriment les auteurs, "c'est de cette dialectique entre *savoirs anciens* et *savoirs nouveaux* que naît le temps didactique".

Les élèves sont des partenaires de l'enseignant dans cette progression. Ce qu'ils apprennent au fil des jours se trouve étroitement imbriqué dans le déroulement même de ce temps didactique. Cependant, le temps d'apprentissage ne se superpose pas à ce temps didactique.

---

<sup>3</sup> Cette notion de temps personnel nécessaire fonde dès les années soixante toute recherche d'une plus grande individualisation de l'enseignement et en particulier la pédagogie de la maîtrise. Elle apparaît de manière la plus explicite dans le modèle de Carrol présenté par Huberman (1988), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris: Delachaux et Niestlé. Ce modèle propose en effet de ne plus retenir comme critère de compétence, ce qu'un apprenant acquiert en un temps donné (le plus souvent en une année scolaire), mais de prendre en compte le temps qui lui est nécessaire pour arriver à un niveau de maîtrise déterminé.

<sup>4</sup> Fotinos, G. & Testu, F. (1996) *Aménager le temps scolaire*. Paris: Hachette.

On sait en effet combien la progression des apprentissages ne suit pas la linéarité d'un programme d'enseignement.

Par ailleurs, le temps didactique ne peut se concevoir sans cadre institutionnel. Son déroulement même suppose un programme d'enseignement à tenir et ceci dans un temps alloué. La préoccupation de ne pas perdre de temps est partagée aussi bien par les élèves que les enseignants comme le montre en particulier l'enquête de Husti<sup>5</sup>. Cette préoccupation constitue en quelque sorte le moteur même du temps didactique. C'est en ce sens que *le temps de l'institution* se révèle structurant.

Ce rôle structurant est probablement le plus facile à cerner dans le cas limite où il fait entièrement défaut. Nous pensons ici aux nombreux ouvrages qui proposent à l'autodidacte des méthodes d'apprentissage. Ces méthodes maintiennent très souvent une progression par étapes désignées paradoxalement par le terme de leçon. C'est ainsi que chacun peut apprendre librement une nouvelle langue en 90 leçons, le piano en 20 leçons, la photographie en 16 leçons, etc. En dehors de tout cadre relationnel et institutionnel défini, l'expérience montre que l'apprenant perd vite pied dans cette démarche d'apprentissage, à moins de faire preuve d'une capacité d'organisation personnelle et de ténacité hors du commun. Le temps didactique nécessite qu'un enseignant et des apprenants le fassent vivre. Ceci par le fait même que tout apprentissage comporte non seulement une composante cognitive, mais aussi socio-affective et identitaire, comme nous avons pu encore le constater dans le contexte de l'enseignement technique<sup>6</sup>.

C'est probablement dans le champ de la formation à distance que la velléité d'introduire de la flexibilité dans les lieux et les temps de l'apprendre est la plus manifeste. Les divers projets de e-learning développés actuellement dans le contexte universitaire, visent à offrir un accès direct au savoir en vue de permettre aux étudiants de travailler tel ou tel domaine de savoir, de manière indépendante, en s'affranchissant des contraintes que représentent une participation régulière aux heures de cours ou d'exercices hebdomadaires. Ceci grâce à la possibilité d'obtenir en tout temps et "just in time" l'aide nécessaire. Notons que cette vision idéalisée d'une activité d'étude totalement flexible n'est pas partagée par la grande majorité des étudiants. Les enquêtes réalisées le confirment, les étudiants inscrits aujourd'hui à l'Université expriment de fortes réserves quant à la suppression de cours hebdomadaires ou de séances d'exercices au profit d'un travail plus indépendant<sup>7</sup>. L'argument le plus fréquent est la crainte d'être privé des situations de communication orale qui de manière irremplaçable donne au savoir exposé un aspect plus vivant que ne le permet la communication écrite. Mais on

---

<sup>5</sup> Husti, A. (1994) *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement. Opinions d'élèves et de professeurs*. Paris: INRP.

<sup>6</sup> Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

<sup>7</sup> Voir par exemple le rapport: Perret, J.-F. & Schubauer-Leoni, M. L. (2002) *Evaluation du projet SWISSLING – Campus virtuel Suisse*. Université de la Suisse italienne, Lugano.

entend également s'exprimer une crainte de perdre la sécurité du cadrage temporel que fournissent les temps collectifs qui rythment et structurent le travail de chaque semaine.

De fait les dispositifs actuellement expérimentés de mise à distance (le plus souvent partielle) de cours universitaires se caractérisent par une planification très précise des activités d'étude, selon un calendrier qui indique à l'étudiant ce qu'il doit effectuer à chaque étape, afin de garantir un avancement régulier dans le travail d'étude demandé. D'une certaine manière, un cours à distance présente un timing de travail et de contrôle plus contraignant pour l'étudiant que dans le cadre d'un cours classique. Préconiser des études à distance qui permettent de se libérer des contraintes de temps et d'espace est un slogan promotionnel. Ce qui est en jeu est de fait une transformation du système de contraintes, notamment temporelles, mais en aucun cas leur simple suppression.

La contribution de Jacques Perriault aborde précisément cette question des nouvelles dynamiques temporelles à l'oeuvre dans la communication du savoir à distance, ceci à partir d'une étude de cas. Il s'agit d'un dispositif conçu pour permettre à plusieurs groupes d'étudiants, dans cinq sites universitaires européens, de suivre simultanément une formation à distance, avec comme temps forts des rendez-vous communs par visioconférences interactives. Ce sont ces temps de communication à distance multi-sites qui sont analysés par l'auteur. La gestion des échanges verbaux se révèle dans cette situation très exigeante; le moyen de communication et la conception même du dispositif d'interaction imposent leur tempo et créent selon l'expression de l'auteur une "compression temporelle" fortement ressentie par les participants. L'analyse montre en particulier, dans cette situation particulière, l'importance pour les étudiants de pouvoir gérer des tâches cognitives en parallèle (simultanément écouter, se concerter, formuler des questions, ...). Il est également intéressant dans ce type de situation de relever à qui revient la charge de l'avancement du travail. La gestion des questions des étudiants destinées aux experts du domaine enseigné est assurée en dernier ressort par un coordinateur de plateau qui les sélectionne et les réadresse au moment opportun, pour faire vivre le débat avec une certaine cohérence. La modalité de coordination ainsi adoptée pour gérer l'avancement du questionnement emprunte plus au modèle de l'émission télévisuelle qu'à celui de la situation traditionnelle de cours. Toutefois, on retrouve bien ici une personne (formateur? coordinateur? animateur?) dont le rôle clé est de gérer les tours de parole et l'avancement du débat, au sein d'un dispositif défini et dans un cadre horaire fixé de manière impérative (les visio-conférences durent 1h30).

La demande d'encadrement des activités d'études n'émane pas seulement de jeunes étudiants qui, par manque de préparation à l'étude indépendante, auraient tendance à souhaiter un cadrage temporel traditionnel, mieux connu, plus rassurant. Les adultes en formation continue dont nous parle Pierre Dominicé formulent également fréquemment une telle demande, même si l'échelle temporelle des apprentissages considéré ici est d'un autre ordre de grandeur. En effet, au delà des périodes de formation initiale, l'approche biographique adoptée par l'auteur conduit à situer les processus d'apprentissage à l'aune des parcours de vie. Dans un contexte

socio-économique et professionnel en mutation, ces parcours se révèlent de plus en plus incertains et discontinus, avec de fréquentes réorientations qui engagent chaque fois la personne dans des apprentissages nouveaux. L'acte d'apprendre ne trouve plus ici son sens parce qu'inséré dans un temps didactique ou dans un dispositif de formation au cursus défini. Le temps en jeu est celui des événements de la vie et des transitions psycho-sociales auxquelles l'adulte doit faire face et chaque fois se resituer à l'aide de nouveaux moyens de compréhension et d'action<sup>8</sup>

Dans ce contexte, la demande d'accompagnement n'est plus exactement celle exprimée par le jeune étudiant. Elle correspond plutôt à la recherche de personnes de référence dont une fonction importante est d'éclairer les apprentissages possibles à la lumière des connaissances et compétences déjà acquises et dont l'adulte n'a pas nécessairement pleine conscience. Se lancer dans un nouvel apprentissage, c'est toujours prendre un risque, risque certes de ne pas y parvenir, ou que partiellement, mais aussi risque de devoir modifier ses manières de faire et de penser. Or, ce risque est d'autant plus vivable que quelqu'un d'expérimenté et de confiance, l'estime non déraisonnable. Ce que nous montre Dominicé, à partir de sa large expérience de chercheur et de formateur, c'est qu'apprendre tout au long de la vie n'a rien d'un long fleuve tranquille.

En conclusion, nous relèverons trois points relatifs à la dimension temporelle des apprentissages.

1) Les situations de formation analysées révèlent plus des dynamiques d'apprentissage que des processus d'apprentissage proprement dit. Nous nous expliquons. Les situations expérimentales de laboratoire permettent classiquement d'isoler des processus d'apprentissage spécifiques (par exemple: apprendre par imitation, par mémorisation, par résolution de problèmes, par réflexion, par discussion, par confrontation de points de vue, etc). Lorsqu'une échelle temporelle plus large est adoptée pour analyser des situations réelles de formation, les activités cognitives effectivement engagées se révèlent alors multiples. Apprendre de nouvelles connaissances et compétences implique la succession notamment de temps d'écoute, de réflexion, d'imitation, de lecture, de questionnement, d'écriture, de mémorisation, d'exercice, ou encore de discussion. L'activité est tantôt collective, tantôt individuelle; étroitement guidée ou indépendante. De plus, le développement des connaissances ne se fait pas de manière cumulative par addition d'acquis successifs mais de manière intégrative. Apprendre imbrique en effet des démarches de pensée aussi bien prospectives que rétrospectives, autrement dit, des temps de découvertes et des temps de relecture de l'expérience antérieure. C'est au travers de ces pratiques multiples, aux enchaînements plus ou moins codifiés selon les règles, les attentes ou les schémas pédagogiques convoqués, que se tissent au fil du temps de nouvelles connaissances.

---

<sup>8</sup> Baubion-Broye, A. (ed) (1998) *Evènements de vie, transitions et constructions de la personne*. Saint-Agne: Editions Erès.

En ce sens, il nous paraît plus approprié de parler ici de dynamique d'apprentissage plutôt que de processus d'apprentissage. Par l'enchaînement des situations et activités qu'elle suppose, une dynamique d'apprentissage s'inscrit nécessairement dans la durée, sa dimension temporelle, comme temps de restructurations cognitives en est par là même un aspect fondamental.

2) Notre deuxième considération est qu'une dynamique d'apprentissage ne semble pas avoir de temps propre et spécifique, mais qu'elle se trouve toujours imbriquée dans d'autres temps. Nous pourrions parler d'une approche nécessairement "située" des dynamiques d'apprentissage. Comme le montrent nos auteurs, le temps de l'apprentissage se tisse en effet tantôt dans le temps didactique conduit par l'enseignant(e), dans le temps propre d'un dispositif de communication médiatisée, ou encore dans les temps forts d'un parcours de vie. Avec Pineau<sup>9</sup>, c'est en terme de synchroniseurs que nous pouvons analyser ces différentes imbrications de temps multiples.

3) Le dernier aspect que nous relevons est que cette dynamique temporelle des apprentissages, en raison notamment des activités cognitives et socio-cognitives multiples qu'elle mobilise, semble faire appel dans chaque situation à une figure professionnelle dont la tâche délicate est tantôt d'organiser, de faciliter, d'explicitier ou encore de garantir l'avancement des apprentissages. Les dynamiques d'apprentissages considérées, propres à différents contextes de formation, font intervenir un plus expert, un plus avancé, qui tente de créer au fil du temps les conditions de la construction de nouveaux savoirs. Ces conditions visent fondamentalement la réappropriation par l'apprenant du questionnement du savoir, réappropriation qui va l'engager à son tour dans une dynamique de connaissances.

---

<sup>9</sup> Pineau. G. (2000) Temporalités en Formation. Vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos.