

Tribune proposée début juillet 2025 aux quotidiens
Le Monde et *Libération*, qui n'ont pas jugé bon de la publier.
Publiée (ainsi, entre autres, que le texte d'Antoine Prost
« Un Munich pédagogique ») dans l'ouvrage dirigé par
Stéphane Bonnéry, *Temps de l'enfant, rythmes scolaires :
vraies questions et faux débats*, Fondation Gabriel Péri, 2025.

La Convention sur les temps de l'enfant : une bien mauvais base de départ

Jean-Yves Rochex
Professeur émérite
Université Paris 8 Saint-Denis

La « Convention citoyenne sur les temps de l'enfant » voulue et annoncée par le Président de la République a été installée le 20 juin dernier. A cette occasion a été mis en ligne un « socle documentaire » à destination des membres de cette convention, présenté comme étant « une première base de connaissances communes sur les temps de l'enfant », fournissant « les premières clefs de compréhension » pour les aider à répondre à la question « Comment mieux structurer les différents temps de la vie quotidienne des enfants afin qu'ils soient plus favorables à leurs apprentissages, à leur développement et à leur santé ? » Heureuse initiative, serait-on tenté de penser. Malheureusement, la lecture attentive de ce document – qui n'est pas signé et dont on ne sait qui l'a élaboré – est affligeante, tant son contenu est indigent, partiel et partial. Qu'on en juge.

La première partie de ce document est intitulée « Bien être, santé, développement et apprentissages de l'enfant : que dit la science ? », comme si l'on pouvait ainsi parler de la science au singulier, comme s'il n'existait nulle différence, nulle controverse entre les multiples travaux et les différentes disciplines portant sur ces questions. De fait, alors qu'il est dit, de manière extrêmement allusive et sans référence à des travaux précis, que « les recherches en sciences de l'éducation, psychologie du développement et sociologie soulignent l'impact crucial des activités physiques, artistiques et ludiques (considérées comme étant de seules « activités de loisirs » – JYR) sur les plans physique, cognitif et socio-émotionnel », le propos de cette première partie se centre quasi exclusivement sur « les rythmes biologiques » et sur ce que nous en apprendraient les neurosciences et la chronobiologie. Oubliées non seulement les autres disciplines de recherche, mais tout autant les questions de la santé, du développement et des apprentissages évoquées dans le titre de cette partie et dont l'ensemble du document ne dit pratiquement rien.

Reprenant la métaphore très imprécise et controversée de « l'horloge biologique interne » que posséderait chaque individu, et la notion de « pics de vigilance » présentés comme relevant de « rythmes naturels », les auteurs en concluent que la question majeure qui se pose à propos de l'organisation des temps de l'enfant serait celle de la « désynchronisation des rythmes », c'est-à-dire du « décalage entre l'horloge biologique (le rythme idéal dont le corps et le cerveau ont besoin) et l'horloge réelle (le rythme qui est, dans les faits, mis en place) ». Il est permis de penser que la question non seulement des temps mais des activités, non seulement de l'enfant mais des enfants, celles de leur santé, de leur développement et

de leurs apprentissages mérite mieux qu'une telle approche à la fois schématique et naturalisante.

Convenons tout d'abord que si chacun de nous disposait d'une horloge biologique interne relativement précise, on ne comprendrait pas pourquoi toutes les civilisations se sont ingénérées à inventer des outils de mesure telles que clepsydres, montres ou calendriers. C'est que le temps n'est pas la durée : le psychologue spécialiste du temps qu'était Paul Fraisse nous rappelait ainsi que « le temps vécu du point de vue du psychologue a une qualité mais pas une quantité » ; ce pourquoi « la psychologie se doit d'expliquer pourquoi nos évaluations de la durée sur la base des informations produites par notre activité sont si peu en accord avec le temps métrique et surtout pourquoi nous commettons des erreurs systématiques par sous-estimations ou surestimations de la durée » (P. Fraisse, *Pour la psychologie scientifique*, Mardaga, 1988). Le temps est toujours, pour le sujet humain, temps d'une activité et les temps de l'enfant ne sauraient donc être pensés indépendamment de la nature et de la qualité des activités qu'on leur propose et qu'ils conduisent. Écoutons de nouveau Paul Fraisse : « Plus une activité est morcelée, plus elle paraît durer longtemps » ; en revanche, « plus une activité est intéressante et plus elle paraît brève ». C'est dire que, loin de n'être qu'un donné (et encore moins une cause) des activités et de l'expérience scolaires de ces enfants et adolescents que sont les élèves, de leurs heurs et malheurs, de leurs réussites ou échecs, la temporalité subjective des élèves, leurs « rythmes », leur attention ou leur vigilance, leur fatigue, leur motivation, en sont tout autant, et pour une large part, un effet. Ce que disait de manière plus crue Célestin Freinet, en s'insurgeant il y a déjà plus de soixante ans contre la manière abstraite de poser le problème de la fatigue et du temps à l'école en termes de seule durée des séquences d'enseignement, et en affirmant à l'inverse que « la fatigue des enfants est un test de la qualité de la pédagogie » (C. Freinet, *Les invariants pédagogiques*).

Si cette partie du document destiné aux membres de la convention traitant des « rythmes de l'enfant » apparaît ainsi éminemment discutable, celle qui traite, en sept pages, des inégalités scolaires et du poids de l'origine sociale des élèves sur leurs résultats et parcours scolaires ne l'est pas moins. Ainsi à la question « Pourquoi les enfants défavorisés rencontrent-ils plus de difficultés à l'école ? », les seuls éléments de réponse évoqués renvoient aux conditions de vie et aux ressources, matérielles et culturelles. Qu'il y ait là des processus qui contribuent à la production des inégalités scolaires est évident. Est-ce une raison pour n'évoquer aucunement la part que prennent également à cette production les politiques éducatives, le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels. Oubliées ou ignorées les décisions ayant conduit ces dernières décennies à la réduction du temps scolaire, notamment à l'école primaire avec la disparition en 2008 du samedi matin et la généralisation de la semaine de quatre jours, mesure que l'historien Antoine Prost a pu qualifier de « Munich pédagogique » (*Le Monde*, 28 mai 2008). Oubliés, tus ou ignorés, les multiples travaux de sociologie, de sciences politiques ou de sciences de l'éducation sur la concurrence croissante entre enseignement privé et enseignement public, voire entre établissements publics, sur l'accroissement de la ségrégation urbaine et de la ségrégation scolaire, sur le nombre de jours de classe perdus pour cause de non-remplacement des professeurs absents¹, sur la différenciation accrue des contextes locaux de scolarisation et de la qualité de l'offre scolaire proposée aux élèves, sur certaines

1. Cette question n'est évoquée que pour les territoires ultra-marins, mais pas pour les quartiers populaires, dont les parents d'élèves, notamment ceux de Seine-Saint-Denis, apprécieront !

pratiques de différenciation pédagogique qui, loin de contribuer à réduire les inégalités, les renforcent et les accroissent. De tout cela, le socle documentaire de la convention ne dit... rien ! Il affirme même que « c'est dans le temps extra-scolaire et le temps libre que se creusent les inégalités entre les enfants », comme si l'École, ses modes de fonctionnement et les politiques qui la régissent n'y étaient pour rien. Il évoque en revanche certains « dispositifs mis en place par l'État pour lutter contre les inégalités économiques et sociales ». Mais, ô surprise, pratiquement tous ces dispositifs ont été mis en place depuis 2017, soit depuis le début du premier quinquennat d'Emmanuel Macron. Le lecteur ne saura rien des mesures et des politiques antérieures, rien par exemple des expérimentations visant à accroître la mixité sociale, rien de la politique d'éducation prioritaire, sans doute parce que les ministères successifs depuis 2017 ne s'y sont guère intéressés, voire les ont délaissées. Il pourra, au choix, s'étonner, s'amuser ou s'indigner de voir que le glossaire inclus dans le document comporte une entrée REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé) alors même que cette politique n'y est citée nulle part ailleurs !

Naguère un éphémère Ministre de l'Éducation nationale, puis Premier ministre, se vantait de mettre en œuvre un « choc des savoirs » en annonçant, le jour même de la publication des résultats de l'enquête PISA, des mesures allant à l'encontre de la plupart des travaux de recherche, ce qui entraînait la démission de plusieurs membres du Conseil scientifique créé et choisi par son prédécesseur. Quelques mois après cet exemple de mépris des savoirs, force est de constater que la mise en place à marche forcée de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant relève plus de la communication que d'un réel souci de réflexion informée, que s'y manifeste le même mépris des savoirs, lequel est tout autant mépris du citoyen et mépris des enfants et élèves dont on prétend défendre l'intérêt.