



UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Specialité « Enseignement Bilingue Immersiu »

Les rythmes scolaires

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade
de Master 2

Défendu par Marion Gourié

le 3 juillet 2013

Composicion du jury :

Directritz : Martine Camiade

Tutor : Pierre Johan Laffitte et Olivier Francomme



Belament vai tan vite.

*Quau vai plan vai san,
quau corre se fend lo morre.*

Table des matières

Remerciements :.....	6
Introduction :.....	7
1 Le sens de mon mémoire.....	11
2 Les différentes dimensions du temps.....	14
2.1 Le temps chronobiologique.....	15
2.1.1 Chronoscience générale, exposition des différents concepts.(dont Rythmes circadiens, ultradiens et infradiens.....)	15
2.1.1.1 La chronobiologie :.....	15
2.1.1.2 La chronopsychologie.....	17
2.1.2 Chronobiologie et chronopsychologie générale, état actuel des connaissances se rapportant à l'enfant.....	18
2.1.3 Chronobiologie et chronopsychologie appliquée à l'enfant scolarisé. État des lieux du rythme scolaire actuel.....	20
2.1.3.1 État des lieux des rythmes scolaires français (par rapport à la moyenne européenne).....	20
2.1.3.2 Fluctuations journalières de l'activité intellectuelle.....	21
2.1.3.3 Fluctuations hebdomadaires.....	26
2.1.3.4 Répartition des semaines travaillées sur l'année.....	28
2.2 Le temps des apprentissages	29
2.2.1 Au fil de l'année.....	29
2.2.2 À travers les cycles.....	30
2.2.3 Évolution psychique et cognitive de l'enfant.	32
2.2.3.1 Le développement de la pensée de l'enfant.....	32
2.2.3.2 L'élaboration de la notion de temps chez l'enfant :.....	35
2.3 Le temps selon la pédagogie institutionnelle.....	37
2.3.1 Le temps existentiel : l'existence de l'enfant, de sa famille.....	37
2.3.2 Le temps du désir : comment faire naître/accueillir le désir d'apprendre? 38	
2.3.2.1 Esprit libre, dégagé de toute angoisse, tensions inter-individuelles, sécurité affective.....	38
2.3.2.2 La motivation, l'envie d'apprendre, le désir.....	41
2.3.2.3 Sens des apprentissages.....	46

2.3.3 Le temps raconté.....	47
3 Quelles propositions face à ce constat?.....	49
3.1 Propositions des chronobiologistes.....	49
3.1.1 Journée scolaire :.....	50
3.1.2 Emploi du temps hebdomadaire.....	52
3.1.3 Emploi du temps sur l'année scolaire.....	54
3.2 Propositions des Instructions Officielles	54
3.2.1 La notion de temps chez l'enfant dans les programmes de l'Éducation Nationale.....	54
3.2.2 Les préconisations des programmes en terme de gestion du temps scolaire.....	56
3.2.3 Une notion du temps limitatrice.....	59
3.2.4 Les classes multi-niveaux.....	59
3.3 Propositions de la Pédagogie institutionnelle.....	60
3.3.1 Organisation coopérative du travail : dimension socialisante de la gestion du temps.....	61
3.3.2 Le temps est une institution	62
3.3.3 Les moments qui rythment la journée, la semaine, la période, les saisons.	64
3.3.3.1 Importance de la régularité des activités, repères pour chacun.....	65
3.3.3.2 Variation de l'approche d'une même discipline.....	67
3.3.4 Temps de parole, d'expression.....	67
3.3.4.1 Parole :le « quoi de neuf »	68
3.3.4.2 Écriture : le texte libre.....	70
3.3.5 Les couleurs, apprentissages « à son niveau et à son rythme ».....	72
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	81
Annexes.....	86
Annexe 1 : Première page du classeur de progression.....	86
A nnexe 2 : Tableau comparatif de rythmes scolaires de l'école primaire dans l'Union Européenne.....	87

A nnexe 3 : Tableau comparatif de rythmes scolaires de l'école primaire dans les pays du « modèle latin ».....	91
A nnexe 4 : Compétences et savoirs pour chaque couleur dans le domaine du Graphisme et de l'écriture.....	93

Remerciements :

À toute l'équipe éducative de l'école d'éducation nouvelle « La Prairie », qui m'a donné l'occasion de découvrir une nouvelle manière de considérer l'enfant.

À Jean-luc Mana qui m'a fait découvrir la pédagogie institutionnelle à travers les nombreuses discussions que nous avons eu et surtout grâce aux trois colonies de vacances auxquelles j'ai participé.

À l'équipe « API » et ses formateurs qui m'ont aidé dans l'apprentissage de la langue et dans mon choix de m'orienter vers l'enseignement.

À tous ceux qui m'ont accueilli dans leur classe pendant mes stages de découverte de la langue et lors de mon année de formation à Aprene et qui m'ont fait découvrir de nouvelles techniques.

À ma « paissèl » de première année de formation, Corinne Lhéritier, qui m'a guidée et encouragée.

À tous les intervenants et formateurs de la formation d'Aprene qui sont venus nourrir mes réflexions et en ouvrir de nouvelles.

À « las semenairas » qui m'ont donné l'énergie de parler la langue.

À Patrice Baccou, directeur d'Aprene pour son soutien et son optimisme dans les moments difficiles.

À Sylvie qui m'a soutenu sans relâche l'année dernière.

À Corentin qui m'a soutenu, aidé, regonflé quand j'en avais besoin et qui fait le meilleur pain du monde !

Introduction :

Les calendriers scolaires sont mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ils prennent en compte les exigences biologiques du rythme des enfants mais sont également soumis à de nombreux intérêts divergents. Entre les enseignants, les élus, les parents et les acteurs économiques, il peut être difficile de trouver un accord. L'intérêt de l'enfant n'est pas le seul critère de décision.

Il n'est pas rare de constater que l'organisation du calendrier scolaire, notamment celui sur l'année, se fait en fonction d'intérêts économiques. En effet, un changement de ce calendrier entraîne des répercussions de grande ampleur sur des pans entiers de l'économie comme le tourisme et les transport mais aussi le secteur des services, la culture, le sport...

Si l'on compare la France avec ses voisins européens, elle est dans une situation bien particulière. En effet, le temps scolaire annuel est parmi les plus importants. Il est concentré sur un petit nombre de semaines, du fait des nombreuses vacances et sur un petit nombre de jours, notamment pour ce qui est de l'enseignement maternel et primaire. Les journées des enfants sont donc plus chargées que celles de la plupart des autres élèves d'Europe.

Le ministère de l'Éducation Nationale détermine les programmes d'enseignements pour tous les niveaux scolaires. Les apprentissages communs à tous les petits français se découpent en matières d'enseignement. Dans chaque discipline, un certain nombre de compétences sont à acquérir. Le ministère de l'Éducation Nationale détermine une quantité d'heures annuelle et hebdomadaire que les enseignants doivent consacrer à chaque matière.

L'enseignant organise donc l'emploi du temps de sa classe en fonction de ces contraintes horaires. Il est libre en terme de choix de méthode pédagogique.

C'est dans ce contexte que j'ai enseigné dans une petite école Calandreta pendant deux années scolaires consécutives. L'école était constituée d'une seule classe, séparée en deux groupes la deuxième année. J'avais donc une classe unique regroupant une quinzaine d'enfants d'âges différents. L'école sous contrat avec l'état respecte les programmes de l'éducation nationale. De part ma formation et mon intérêt pour cette pédagogie, j'ai essayé pendant ces deux années de mettre en place des techniques Freinet et des outils de Pédagogie Institutionnelle.

Essayons maintenant d'expliquer les termes employés. Le dictionnaire définit le rythme comme un « retour, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène » et comme une « cadence à laquelle s'effectue une action, un processus ».¹

Maldiney cherche à éviter la confusion qui peut être donnée par cette définition entre le rythme et la cadence. « Derrière ce mot, où le philologue entend la marque de la chute, régulière, obstinée, on retrouve la notion plus abstraite de mesure, qui renvoie elle-même à un espace-temps métrique, celui du temps spatialisé des horloges »². Maldiney donne deux images pour représenter ces deux termes : le tic-tac pour la cadence et la vague pour le rythme.

C'est ainsi que Maldiney peut convoquer dans la suite du texte deux images opposées de la cadence d'une part, et du rythme d'autre part : soit respectivement le tic-tac et la vague. « Là où le tic-tac (...)est une mesure dans tous les sens du terme (...) fonctionnant par intervalles réguliers, la

1 LAROUSSE, *Dictionnaire*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rythme/70326#69567>

2 SAUVANET Pierre, *La question du rythme dans l'oeuvre d'Henri Maldiney: approche et discussion*, *Rhuthmos*, 28 octobre 2012 [en ligne]. <http://rhuthmos.eu/spip.php?article736>

vague, elle, est toujours en formation (...), en auto-mouvement, vivant en quelque sorte sur la crête d'elle-même, renaissant sans cesse de ses propres failles »³.

Dans un entretien avec Lucien Martin⁴, Jean Oury différencie, lui aussi, les termes de rythme et de cadence. J. Oury cite cette définition, de Lemoine, dans une intervention à la conférence de J.Fessard: « Qu'il s'agisse de rythme d'un mouvement ou de repos intercalaire (...), le rythme est un repos pris à l'intérieur du travail⁵. » Il y oppose la cadence qui « est quelque chose d'institutionnel, ça fait partie de l'existence telle que l'exige la société. Critère de productivité »⁶.

Pour Oury, le rythme se définit donc par ce mouvement profond dans le sujet. Il reprend une remarque de Klages (dans l'expression du caractère dans l'écriture) à propos de la différence entre cadence et rythme dans le cadre de l'expression du caractère dans l'écriture :« La Vie s'exprime dans le rythme; l'Esprit, par contre, au moyen de la cadence métrique, force l'impulsion rythmique de la Vie à se plier à la loi qui lui est propre. (...) Ce qu'on nomme le « temps » de la cadence métrique vient à intervalles réguliers « interrompre » l'écoulement du rythme : il soumet la continuité montante et descendante de celui-ci à la discontinuité d'une série ».⁷

La cadence est donc institutionnelle. C'est le tempo qu'exige la société. Oury cite la cadence en usine, le taylorisme.« Tandis que le rythme est bien

3 idem

4 OURY Fernand, OURY Jean, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen,1987, 198p. Jean OURY psychiatre s'entretient avec Lucien MARTIN,p.177.

5 OURY, « Le problème de la fatigue », dans *Chronique de l'école caserne*, Maspéro, Paris, 1972, p.146.

6 OURY Fernand, OURY Jean, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen,1987, 198p. Jean OURY psychiatre s'entretient avec Lucien MARTIN,p.177.

7 KLAGES, *Techniques de la graphologie*, cité par OURY, « Le problème de la fatigue », dans *Chronique de l'école caserne*, Maspéro, Paris, 1972, p.145, 146.

plus proche de l'émergence du sujet. C'est une manifestation du sujet. »⁸

Dans les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale, l'expression « rythme scolaire » a été remplacé progressivement par celle d'emploi du temps, dans les années 80. Il est vrai que l'expression « rythmes scolaires » peut être entendue de plusieurs manières. On peut l'entendre comme l'alternance régulière des moments de repos et d'activités imposés aux élèves par l'école (emploi du temps journalier, hebdomadaire...). C'est la rythmicité de l'environnement de l'enfant. On peut également le comprendre comme les fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant. On parle alors de la rythmicité endogène, propre à l'enfant.

Nous verrons dans une première partie les différentes conceptions du temps. Pour les chronobiologistes et chronopsychologues, le temps renvoie à un fait organique, les organes ayant besoin d'un certain temps pour remplir leur fonction vitale. Selon les Instructions Officielles, le temps évoque une donnée indispensable dans l'organisation de la classe pour un apprentissage optimum. Enfin, les praticiens de Pédagogie Institutionnelle s'essaient à une prise en compte globale de l'élève, sans oublier qu'il est tout d'abord un enfant.

La deuxième partie sera consacrée aux diverses propositions. Les chronobiologistes et chronopsychologues proposent un certain nombre d'aménagements des horaires scolaires pour être le plus à l'écoute possible des besoins fondamentaux des enfants. Nous verrons l'évolution des instructions officielles et leurs propositions didactiques. Enfin, nous verrons comment la Pédagogie institutionnelle met en place des institutions permettant à chacun de jouer son propre rythme.

8 OURY Fernand, OURY Jean, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen, 1987, p.177

1 Le sens de mon mémoire

C'est en réfléchissant à l'emploi du temps que j'allais mettre en place pour ma classe unique que je me suis posée pour la première fois la question du respect du rythme de l'enfant. En effet, ma classe regroupait des enfants d'âges très différents : de 5 à 10 ans. Il était donc important pour moi de mettre en place des emplois du temps distincts selon leurs âges et leurs besoins.

Il était clair pour moi qu'un enfant de Grande Section avait encore parfois besoin de se reposer. Je devais donc trouver un aménagement pour qu'il puisse rejoindre le groupe des petits. Mais je me suis rapidement trouvée confrontée au désir des plus grand d'avoir également un moment de repos. Était-ce un besoin ? Était-ce une envie ?

Je dois dire que le contexte de l'école dans laquelle j'ai enseigné pendant deux ans était quelque peu particulier. En effet, avant mon arrivée, l'école n'était pas sous contrat avec l'état et l'association des parents recherchait une personne ayant suivie la formation d'A1 et parlant la langue. Ne l'ayant pas encore trouvée, les parents étaient très impliqués dans le temps scolaire allant jusqu'à faire la classe à certains moments de la semaine. L'école était une école parentale. Elle était sur le chemin pour devenir une Calandreta et regroupait alors un certain nombre de parents désireux d'une alternative pour leur enfant sans que l'accord soit vraiment trouvé autour du projet Calandreta. C'est la raison pour laquelle mon arrivée a été synonyme de la découverte plus approfondie du projet Calandreta pour certains parents.

Mon arrivée dans cette classe a engendré de grands changements dans le fonctionnement de la classe. Les enfants étaient, jusque-là, habitués

à travailler selon leurs envies. Certains parents voyaient d'un mauvais oeil la mise en place d'une vie de groupe et d'une obligation d'apprendre et de travailler. J'étais alors déboussolée quant à la diversité des rapports aux apprentissages que les enfants pouvaient avoir. Certains étaient en demande, d'autres les refusaient complètement. Certains ne supportaient pas la frustration et la loi. En même temps, le groupe vivait un chaos dans lequel personne n'était à l'abri de la violence verbale et physique des autres. Je me posais alors la question du désir de l'enfant concernant sa présence en classe.

Il était important pour moi de mettre en place une attitude collective de travail tout en respectant le besoin de l'enfant d'avoir des plages horaires de repos. Mes convictions et mes désirs se confrontaient à la situation bien particulière dans laquelle je me trouvais. Je voulais respecter ce qu'ils avaient vécu et ne brusquer personne. C'est dans cette situation que naissait mon questionnement et ma réflexion par rapport aux temps de l'enfant, au rythme de chacun et son respect.

Pendant ces deux années, ma réflexion s'est approfondie. Grâce à mes premières lectures sur la chronobiologie, j'ai effectué dans ma classe quelques changements. Le travail Individuel est passé en début d'après-midi, ma volonté étant de laisser à ceux qui en avaient besoin un moment moins demandeur d'attention et plus libre quant au choix des activités.

En parallèle, une réflexion avec certains parents d'élèves s'est mise en place sur les horaires de l'école. Cette discussion continua sur plusieurs mois m'entraînant à me documenter sur les différents points de vue, sur les différents projets mis en place par certaines écoles pour être au plus près du rythme de l'enfant. Mes lectures en Pédagogie Institutionnelle vinrent approfondir ma réflexion.

C'est dans ce contexte que j'ai commencé à écrire ce mémoire,

l'actualité n'ayant pas encore donné à voir et à penser les nouvelles réformes qu'envisageait le gouvernement. J'ai pris la décision de ne pas inclure dans mon travail les réformes entreprises cette année par le gouvernement actuel. Il me semblait inopportun de donner un avis sur des propositions n'ayant pas acquis leur caractère définitif.

Pour des raisons personnelles, je n'ai pas de classe cette année. J'ai donc écrit ce mémoire sans pouvoir donner à mes réflexions une base pratique. C'est pour cela que j'ai donné à mon travail une dimension générale et théorique. Il m'a ainsi permis de prendre du recul par rapport à mes pratiques.

2 Les différentes dimensions du temps

La notion de temps peut se comprendre de plusieurs manières. Selon la définition du Larousse, le temps est à la fois une « notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements », un « mouvement ininterrompu par lequel le présent devient le passé, considéré souvent comme une force agissant sur le monde, sur les êtres », une « durée considérée comme une quantité mesurable [ou] une durée plus ou moins définie, dont quelqu'un dispose [ou] une partie limitée de cette durée occupée par un événement, une action ». Il est également défini comme « chacune des phases successives d'une opération, d'une action », un « moment, époque occupant une place déterminée dans la suite des événements ou caractérisée par quelque chose »⁹.

Il peut également avoir une définition plus particulière dans certains domaines comme la musique ou la météorologie. C'est dans son sens le plus générale que nous le prendrons.

Le temps est donc une conception de l'être humain pour saisir le changement dans le monde qui l'entoure. Le temps est vécu par l'Homme, perçu et par la suite conçu. C'est à travers ce processus que s'inscrira pour l'enfant l'élaboration du temps.

Voyons tout d'abord l'aspect biologique du temps. L'organisme passe un certain temps pour accomplir ses fonctions vitales. On parle de rythmes biologiques. Si on modifie certains facteurs de l'environnement, l'expérience

⁹ LAROUSSE, *Dictionnaire*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/temps>.

que l'Homme a du temps va également en être modifiée.

2.1 Le temps chronobiologique

2.1.1 Chronoscience générale, exposition des différents concepts. (dont Rythmes circadiens, ultradiens et infradiens...)

On sait depuis longtemps que l'activité humaine est soumise à des variations périodiques. On l'observe en effet chez tous les êtres vivants, et à tous les niveaux d'organisation, de la molécule à l'organisme. L'étude de ces rythmes a connu un développement important au cours du 20e siècle dans deux secteurs de recherche voisins : la biologie et la psychologie.

2.1.1.1 La chronobiologie :

Les biologistes se sont attachés à analyser les manifestations physiologiques de cette rythmicité et ont ainsi fondé la chronobiologie. G. Fotinos et F. Testu définissent la chronobiologie comme l'étude des « changements réguliers et périodiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure ou d'une population ». La question centrale en chronobiologie est de savoir si les rythmes biologiques font partie du patrimoine héréditaire ou s'ils résultent de l'influence de l'environnement.

Certaines études laissent penser que les rythmes biologiques sont endogènes. Cependant, les recherches mettent en évidence que ces rythmes peuvent être influencés par des éléments extérieurs : les « synchroniseurs » ou « donneurs de temps ». Un synchroniseur est un « facteur du milieu environnant un organisme vivant, dont les variations périodiques peuvent moduler les rythmes biologiques de cet organisme »¹⁰. Le synchroniseur ne crée donc pas le rythme, mais peut le modifier. Il existe des synchroniseurs naturels tels que l'alternance du jour et de la nuit et des synchroniseurs

10 TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008.

artificiels, créés par l'homme.

De nos jours, les rythmes endogènes sont soumis à variation de par les nombreux synchroniseurs qui régulent la vie quotidienne (alternance de l'activité à la lumière et du repos à l'obscurité, succession régulière des périodes de travail et des périodes de vacances...). C'est ainsi que notre « horloge interne » suit l'heure solaire, c'est-à-dire l'alternance du jour et de la nuit, mais également l'horloge sociale (la montre) inventée par le monde moderne et donc très récente au regard de l'histoire de l'humanité (un temps universel de 24 heures fut adopté en 1884). Entre ces différents rythmes, il existe parfois des difficultés d'adaptation.

Selon l'endroit où l'on habite (extrême est ou extrême ouest du fuseau horaire), il arrive que l'horloge interne soit décalée par rapport à l'horloge sociale : dans le fuseau horaire de l'Europe centrale, il existe une différence d'une heure et demie entre le lever du soleil à l'extrême est du fuseau et le lever de celui-ci dans l'extrême ouest, alors que l'heure est la même pour tout le monde. La personne habitant à l'extrême ouest sera donc obligée de se lever avant le lever du soleil et avant la fin de son cycle de sommeil, entraînant ainsi fatigue et désynchronisation.

La rythmicité biologique est donc à la fois endogène et exogène.

Les rythmes endogènes sont classés selon trois grandes périodes : les rythmes d'environ 24 heures (± 4 heures) sont appelés circadiens. Le plus observable est l'alternance veille/sommeil. Les rythmes plus rapides dont la période est inférieure à 20 heures sont appelés ultradiens (ex : les battements cardiaques). Les rythmes infradiens, quant à eux, sont ceux dont la période est supérieure à 28 heures (ex : le cycle des menstruations).

Les travaux les plus connus en chronobiologie sont ceux qui concernent l'étude de l'alternance veille-sommeil au cours des 24 heures.

Dans le domaine du développement, ces recherches ont mis l'accent sur le caractère progressif de l'établissement du rythme circadien.

La chronobiologie actuelle s'intéresse à la génétique et aux niveaux moléculaires (ex : les différences de rythmicité des génomes chez les femmes et les hommes), aux variations des performances humaines (sport, cognition) et s'ouvre vers de nouvelles disciplines : la chronomédecine, la chronoprévention des risques (influences du travail posté et du travail de nuit sur la santé au travail) etc.

2.1.1.2 La chronopsychologie

On peut considérer qu'il existe des études en chronopsychologie depuis la fin du 19e siècle et le début du 20e siècle mais leurs résultats ont souvent été ignorés ou oubliés. Le terme fut énoncé pour la première fois par Paul Fraisse, en 1967 dans *Psychologie du temps*. C'est la branche de la psychologie qui prend en compte la dimension temporelle dans l'étude scientifique des comportements.

Une grande partie des recherches de chronopsychologie a été consacrée à l'adulte actif. Les recherches portaient sur les variations de performances physiques et intellectuelles, de la vigilance, de l'attention, des processus cognitifs sur le lieu de travail. Ils fluctuent au cours de la journée, du nyctémère (le jour et la nuit, soit 24 heures), de la semaine, de l'année. Il a alors été possible d'établir des courbes de variations journalières, de rendement, de temps de réaction, de réussites ou d'échecs, dans des tâches de production, de mémorisation, d'attention, de détection ou de résolution de problèmes.

Ce n'est que récemment que l'on s'est intéressé aux rythmes psychologiques des plus jeunes avec les travaux d'Hubert MONTAGNER et de François TESTU notamment. La chronopsychologie a permis de montrer qu'il y a des variations périodiques circadiennes dans les comportements,

mais aussi dans certains processus intellectuels des enfants.

2.1.2 Chronobiologie et chronopsychologie générale, état actuel des connaissances se rapportant à l'enfant

Les chronopsychologues s'intéressent notamment dans le cadre scolaire aux variations des capacités intellectuelles, des capacités d'attention, de vigilance et de mémorisation.

Pour ce faire, ils utilisent des tests psychotechniques qu'ils réalisent à différents moments de la journée. Ils ont aussi recours à l'observation et vont par exemple observer les comportements de passivité (bâillements, étirements, frottements des yeux...) à différentes périodes de la journée...

Les recherches en chronopsychologie dans le cadre scolaire revêtent un caractère complexe. Les expériences sont faites en salle de classe et non en laboratoire et on ne peut pas prendre de mesures invasives (changement d'emploi du temps, ...) auprès des enfants et de leurs encadrants pendant les temps scolaires ou extrascolaires. Par ailleurs, les outils employés par les différentes équipes de recherche ne sont pas uniformisés. D'où le petit nombre d'études réalisées dans ce domaine jusqu'à maintenant.

Les études en chronobiologie de l'enfant portent principalement sur deux axes : l'étude du rythme veille-sommeil et les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques.

Hubert Montagner souligne l'importance de respecter le rythme veille-sommeil : le temps de sommeil nocturne ainsi que le temps de sieste des plus petits préparent « l'enfant à la mobilisation de toutes ses compétences et de ses ressources intellectuelles. Réparateur[s] aux plans biologique et psychologique, [ils participent] aussi à la consolidation des acquis maîtrisés lors des temps d'éveil ». Les perturbations de ce rythme veille-sommeil peuvent donc avoir des conséquences négatives sur « le niveau de vigilance,

les capacités d'attention et l'ensemble des compétences-socles de l'enfant »¹¹

Le respect de ce rythme est complexe car il peut être très différent d'une personne à une autre. L'acquisition du rythme veille-sommeil ne se fait pas pour tous les enfants au même moment de leur enfance. Les durées de sommeil varient selon l'âge de l'enfant : un enfant de Grande Section dort en moyenne 653 minutes par nuit alors qu'un enfant de CM2 dort 610 minutes.¹²

Les durées de sommeil varient également selon si l'enfant est un gros dormeur ou un petit dormeur. Montagner cite l'exemple d'enfants de 4 ans : dans des conditions leur permettant de dormir selon leurs besoins, les petits dormeurs dorment de 7 à 8 heures alors que les gros dormeurs peuvent dormir entre 13 et 14 heures. Montagner rappelle par la suite que même si un certain nombre d'enfant se retrouvent dans les catégories petits ou gros dormeurs, un grand nombre sont considérés comme des « moyens dormeurs ». Il est donc important de souligner que chacun a son propre rythme.

Les différences dans l'heure d'endormissement et d'éveil sont aussi significatives d'un enfant à un autre. Entre 2 et 6 ans, certains présentent des signes d'endormissement entre 19 et 20 heures alors que d'autres sont encore vigilants à 21 heures et au delà. Pour ce qui est de l'heure de réveil spontané, elle varie en fonction d'un certains nombres de critères, différents pour tous. Certains enfants présentent une grande régularité dans leurs horaires d'endormissement et d'éveil, quels que soient les horaires de leur famille. D'autres sont très sensibles à l'environnement familial. Les activités de la journée, voire des journées antérieures peuvent influencer les horaires de sommeil . « Les représentations et le projet nourri pour la journée suivante jouent également un rôle dans les heures d'endormissement et d'éveil ».¹³

11 MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996,.p.156 et 158.

12 TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chronopsychologiques*, Paris, Masson, 2008.

13 MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant :ses compétences et ses rythmes*,

Montagner remarque également qu'il existe de grandes différences dans la capacité des enfants à compenser leur déficit de sommeil entre la nuit et la sieste.

Les rythmes veille-sommeil des enfants sont donc sensibles à des facteurs personnels endogènes mais aussi aux rythmes de vie et de travail de la famille. Voyons maintenant les études qui s'intéressent au rythme de l'enfant au sein de son milieu scolaire.

2.1.3 Chronobiologie et chronopsychologie appliquée à l'enfant scolarisé. État des lieux du rythme scolaire actuel.

2.1.3.1 État des lieux des rythmes scolaires français (par rapport à la moyenne européenne)

En France, 864 heures d'enseignement sont réparties sur 36 semaines de classe, c'est-à-dire 144 jours dans l'année. Comparée avec les pays de l'OCDE, la France se place donc parmi les pays où le nombre d'heures par an est le plus élevé (la moyenne européenne est de 769 heures), parmi les pays où la durée de l'année scolaire est la plus courte donc la moins étalée et parmi les pays qui comptent le moins de jours dans l'année scolaire (la moyenne européenne est de 184 jours).

Les écoliers subissent de ce fait des journées plus longues et plus chargées que la plupart des autres élèves en Europe. Il est à remarquer également que la longueur de la journée ne varie pas en fonction de l'âge comme dans un grand nombre de pays européens et reste identique pour un enfant de 3 ans et pour un enfant de 10 ans. La semaine scolaire est donc de 24 heures de la petite section de maternelle jusqu'au cours moyen deuxième année.

On peut rappeler que le mercredi vaqué est une particularité française

Paris, Bayard éditions, 1996, p.164.

qui a vu le jour en 1882 suite aux négociations entre le ministre Jules Ferry qui voulait mettre en place une « école gratuite, laïque et obligatoire » et l'opposition catholique qui obtint alors un jour au milieu de la semaine pour le consacrer à l'enseignement religieux. La régularité observée dans les autres pays de l'OCDE est une semaine de 4,5 jours ou 5 jours.

2.1.3.2 Fluctuations journalières de l'activité intellectuelle

La chronopsychologie en milieu scolaire montre que les capacités de vigilance et de concentration évoluent avec l'âge. Les capacités de concentration, par jour, en terme de temps, sur des activités scolaires proprement dites sont de l'ordre de 3 heures pour les 6-8 ans, de 4 heures pour les 8-10 ans et de 5 heures de 10 à 11 ans.¹⁴

Les fluctuations journalières évoluent tant au niveau quantitatif que qualitatif comme nous l'explique François Testu : « Non seulement les scores bruts aux tests psychotechniques, les comportements d'écoute en classe, mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée »¹⁵.

Des études sur les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques chez l'élève permettent de tirer quelques conclusions. Le début d'après-midi et, à un moindre degré, le début de matinée constituent deux moments « critiques » de l'évolution journalière de plusieurs variables biologiques (durée du sommeil diurne, rythme cardiaque, pression artérielle). Parallèlement, les performances mentales suivent les mêmes fluctuations.

François Testu et son équipe abondent dans ce sens : il existe deux périodes de plus faibles performances en début de demi-journée (8h30-9h et

14 TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008.

15 Idem.

14h-14h30) et deux périodes de plus fortes performances en fin de demi-journée (11h-11h30 et 16h-17h). Les performances ne remontent pas en fin d'après-midi autant qu'en fin de matinée même si plus l'enfant grandit, plus le pic du niveau de performance de l'après-midi se rapproche du niveau du matin.

On voit sur l'illustration 1 que les performances sont moins bonnes en début de matinée : la transition entre le sommeil et l'éveil complet passe par une phase appelée « inertie du sommeil », immédiatement consécutive au réveil et se caractérisant par une hypovigilance transitoire, des troubles de l'humeur et par une dégradation momentanée des performances physiques et mentales (troubles de la mémoire, des repères spatio-temporels, etc.). L'inertie se dissipe lentement de façon exponentielle.

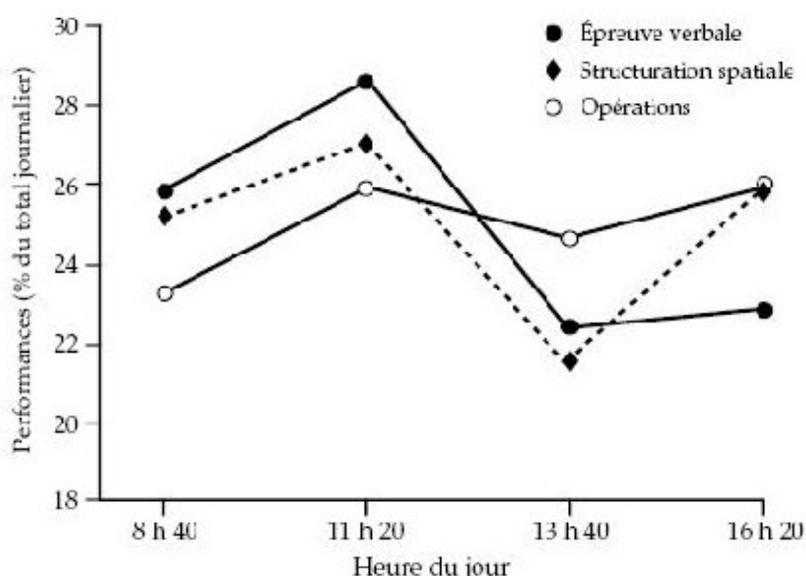


Illustration 1 : Variations journalières des performances d'élèves de 10-11 ans à trois épreuves (verbale, structuration spatiale, calcul rapide/additions) (d'après Testu, 1994)

En début d'après midi, on note encore un moment de faible vigilance (creux postprandial) qui n'est pas à corréliser avec la quantité et la qualité de nourriture (des études ont montré le même phénomène d'hypovigilance en supprimant le déjeuner).

L'ensemble des travaux européens qui ont porté sur l'évolution des performances intellectuelles des enfants au cours de la journée, montrent un profil classique identique. En effet, cette même rythmicité journalière a été mise en évidence en France, en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Espagne.

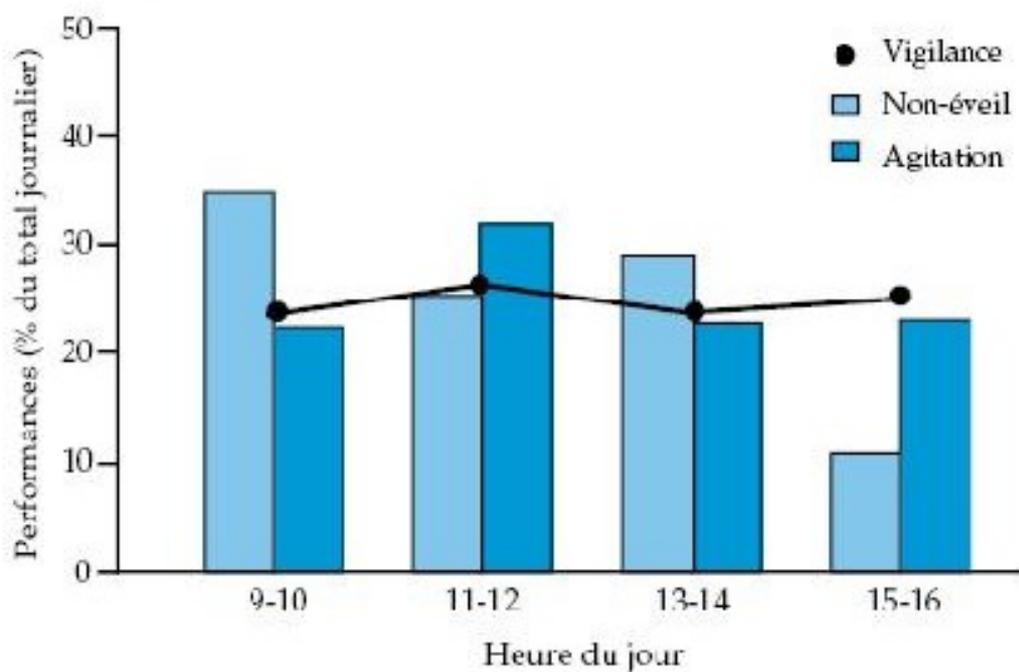


Illustration 2 : Fluctuations journalières des performances au barrage de nombres et des comportements d'agitation d'élèves anglais de 6-7 ans (d'après Testu, 1994)

Testu démontre donc que les variations journalières des performances intellectuelles sont indépendantes des aménagements scolaires. Il a été mis en évidence également que cette rythmicité se retrouve dans le temps extra-scolaire. Ces données conduisent l'auteur à conclure qu'il est possible de parler de rythmicité journalière universelle.

Ces résultats doivent toutefois être nuancés selon différents facteurs. L'âge des enfants en est un premier : la remontée des performances pendant

l'après-midi reste faible chez les plus petits (jusqu'au CP) et s'accroît peu à peu jusqu'à la fin de l'école primaire.

Montagner remarque également que cette remontée des performances pendant l'après-midi n'est pas clairement observée chez les enfants les plus en difficulté. Leur vigilance et capacités de traitement de l'information semblent rester faibles pendant tout l'après-midi.

Un autre facteur peut faire varier la rythmicité journalière : selon certains auteurs, il existerait des sujets du matin et des sujets du soir. Plusieurs études abondent dans ce sens sans toutefois pouvoir donner une courbe commune des performances des sujets du soir ou des sujets du matin. Il ressort quand-même qu'il existerait deux types de dormeurs, chez les adultes mais également chez les enfants. Les sujets du matin se réveillent tôt, en forme, plus performants le matin, et se couchent tôt le soir. Les sujets du soir, quand à eux, se réveillent fatigués, et semblent finir leurs nuits pendant une période pouvant aller de quelques minutes à quelques heures après leur lever. Leurs performances sont plus grandes l'après-midi que le matin.

H. Montagner rajoute à ces facteurs celui d'un rythme veille-sommeil perturbé, voire d'une accumulation de déficits de sommeil.¹⁶ Il remarque également une influence du vécu dans le milieu familial et des situations extra-scolaires comme la cantine sur la rythmicité journalière .

A côté de ces facteurs de différenciation individuelle ayant une influence sur la fluctuation des performances, il existe pour F. Testu des facteurs de situation :

- La nature de la tâche à effectuer et sa difficulté « Les performances fluctuent lorsque débute l'acquisition des procédures d'exécution de la

16 MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.179.

tâche. Inversement, les performances restent stables lorsque l'acquisition est pratiquement terminée.»¹⁷

- Le niveau d'apprentissage des élèves : certaines recherches tendent à montrer que plus le niveau scolaire est élevé, moins les résultats des élèves varieraient au cours de la journée et de la semaine.
- Les conditions psychosociologiques de passation de l'épreuve.

H. Montagner complète également ces facteurs de situation en citant notamment l'influence de l'enchaînement des activités et disciplines au cours de la journée, les modes relationnels avec le maître, les méthodes pédagogiques et les changements de contraintes et d'exigences au cours de la vie scolaire (par exemple lors du passage au Cours Préparatoire)

Quelques auteurs examinent et désapprouvent ou nuancent ces résultats. Claire Leconte¹⁸ relève une grande disparité dans les résultats due aux différences de protocoles et d'outils d'évaluation utilisés. Paul Fraisse reconsidère également ces résultats en soutenant qu' « une bonne motivation diminue l'amplitude des variations circadiennes de performances »¹⁹

Claire Leconte insiste également sur « la nécessité de prendre en considération tous les facteurs extérieurs ayant un effet de masque sur les rythmes ou une influence sur les profils chronopsychologiques qui peuvent à certains moments autoriser un fonctionnement plus efficace quand ils sont utilisés à bon escient : ainsi, entre autres, l'âge et le niveau de développement, les différences interindividuelles comme la matinalité- vespéralité, l'introversion-extraversion ou encore la dépendance- indépendance à l'égard du champ, les rythmes alimentaires, la motivation et

17 TESTU François, *Chrono-psychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989, p.92.

18 LECONTE Claire, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, Presses universitaires du septentrion, 2001, p.156.

19 FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Paris, PUF, 1975, p.367.

l'intérêt pour la tâche, les caractéristiques liées aux tâches, l'environnement de travail, les comportements mobilisateurs, les facteurs sociologiques tels que le travail en groupe, les effets de la fatigue, les effets de l'anxiété, les conditions de recueil des performances. »

C'est dans cette optique que cette auteur soulève le danger de prendre en compte uniquement les profils chrono-psychologiques pour mettre en place l'emploi du temps des enfants. Elle ajoute qu'il faut « considérer l'enfant dans son contexte, dans son vécu global ». C'est pour cette raison qu'elle adopte l'expression " aménagement des temps de l'enfant " plutôt que celle " d'aménagement des rythmes scolaires ".²⁰

Elle dresse une série de facteurs typologiques, environnementaux à prendre en compte pour cet aménagement : « l'environnement physique (espace, éclairage, aérations, bruit, mobilier inadapté, charges physiques inappropriées imposées par des cartables trop lourds,...), les conditions dans lesquelles se déroulent les repas (...), le jeu, les activités de détente, espaces et lieux de pauses, les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation ». ²¹

Pour Testu, les variations journalières des performances intellectuelles sont surtout liées aux rythmes biologiques de l'enfant, tandis que les variations hebdomadaires de l'activité intellectuelle « seraient plus le reflet de l'aménagement du temps que d'une rythmicité endogène propre à l'élève » ²²

2.1.3.3 Fluctuations hebdomadaires

Malgré le peu de recherches en chronopsychologie sur les rythmes scolaires, ces dernières ont permis de mettre en évidence les fluctuations

20 LECONTE Claire, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, Presses universitaires du septentrion, 2001.p.160.

21 idem p.175.

22 INSERM, *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Expertise collective*, INSERM ed., 2001, p.62.

hebdomadaires des performances mentales des élèves : dans les semaines de classe composée du lundi, mardi, jeudi, vendredi et samedi matin, les meilleures performances sont constatées le jeudi (CP) ou le vendredi matin (CE, CM). Les moins bonnes sont observées le lundi et à moindre mesure le samedi matin. En ce qui concerne le lundi, en dehors des faibles performances, se met en place un phénomène de désynchronisation : les performances restent faibles, s'élèvent lentement et ne présentent pas le creux postprandial. Ces résultats dus à la coupure du week-end sont d'autant plus marqués que l'enfant est jeune. Montagner ajoute à ce propos qu'une de ses études lui a permis de mettre en évidence que « le nombre des enfants qui ne s'endorment pas au moment de la sieste est généralement plus élevé que les autres jours (...) et que le pourcentage des enfants somnolents ou peu vigilants et la fréquence des comportements autocentrés sont plus élevés au cours de la matinée que pendant les autres matinées de la semaine. »²³

Lorsque la semaine comprend 5 jours ou 4 jours et demi, le profil classique journalier du rythme intellectuel est donc observé tous les jours sauf le lundi. Pour tous les élèves, quel que soit leur âge, la coupure du week-end semble se répercuter négativement sur le lundi et le samedi matin, ces périodes étant les plus rapprochées du week-end.

Le maintien du rythme de variation journalier (périodes « critiques » en début de demi-journée) est pour Testu le marqueur indiquant qu'un aménagement hebdomadaire respecte le rythme de l'enfant.

« L'emplacement des moins bons jours de performances semble donc, non seulement dépendre de l'âge des élèves, mais également de « l'aménagement hebdomadaire du temps scolaire. »²⁴. Le rythme hebdomadaire serait donc beaucoup plus dépendant de l'aménagement du temps que le rythme journalier, relevant d'une rythmicité plus endogène.

23 MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.191.

24 TESTU François, *Chrono-psychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989, p.74.

L'équilibre entre la rythmicité journalière et le rythme hebdomadaire n'existe plus lorsque la vie scolaire ne comprend, comme en France, que 4 jours : lundi, mardi, jeudi et vendredi (Del- volvé et Davila, 1996 ; Fotinos et Testu, 1996). Dans ce cas, la rythmicité journalière classique disparaît pour laisser place à une rythmicité inversée . L'inversion qui semblerait alors refléter un phénomène de désynchronisation est accompagnée d'une baisse du niveau de performances.

Testu ajoute que la semaine de 4 jours accentue les perturbations de la pause hebdomadaire (week-end) qui se font plus grandes et plus longues : du vendredi après-midi au mardi matin :

« Il semble que nous puissions considérer la présence de cette variation journalière caractéristique comme le témoignage d'une adéquation entre les emplois du temps scolaires journaliers et hebdomadaires et les rythmes de vie des enfants ».²⁵

Un autre rythme important qui peut influencer sur le rythme des enfants est le rythme sur l'année.

2.1.3.4 Répartition des semaines travaillées sur l'année.

Il semblerait que l'organisation du temps sur l'année scolaire réponde davantage à des intérêts sociaux et économiques qu'aux besoins des élèves. La mise en place du calendrier scolaire annuel s'est déroulée de manière progressive en réponse à des intérêts divers. Les vacances d'été sont particulièrement longues en France car elles ont été créées au moment de la guerre 1914-1918 pour que les enfants puissent remplacer leurs pères et grands-pères aux travaux des champs, de juillet à octobre.

Les vacances d'hiver et de printemps, quant à elles, ont été fixées en

²⁵ TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008, p.130.

1960 « en accord avec le ministère des Travaux Publics et des transports, de façon à ce que la SNCF puisse organiser les retours. ». En 1969, les vacances de février, autrefois appelées les vacances du mardi gras sont décalées d'une semaine selon deux zones géographiques pour permettre de rentabiliser les équipements hôteliers construits pour les Jeux Olympiques d'hiver de Grenoble. La France est maintenant découpée en trois zones réduisant au maximum l'engorgement des équipements routiers et touristiques et permettant à ces derniers de fonctionner sur une plus grande période.

Selon H. Montagner et F. Testu, la durée des congés d'été apparaît comme trop longue. Des travaux de sociologues (Jarousse, Leroy-Andouin, Suchaut) viennent renforcer cette idée en montrant que des inégalités des connaissances et de compétences se créeraient pendant cette longue période.

2.2 Le temps des apprentissages

2.2.1 Au fil de l'année

Le temps scolaire est découpé en années. 10 mois de travail sont mis en place entre septembre et juin. C'est sur cette période que s'organisent les apprentissages. Les groupes d'enfants sont formés selon leur date de naissance. Il est donc supposé que les enfants d'un même groupe en sont au même niveau.

C'est donc au sein de cette année scolaire que sont aménagés les programmes scolaires. Les enseignants sont tenus de dispenser dans leur ensemble les enseignements correspondant au niveau des élèves. Il sont libres de les organiser selon la progression qui leur semble la plus opportune.

Les programmes de l'éducation nationale proposent des progressions

annuelles pour chaque discipline. Cependant, les parcours scolaires des enfants sont organisés par cycle.

2.2.2 À travers les cycles

Le 10 juillet 1989, la loi d'orientation sur l'éducation a été mise en place pour prendre en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants. Auparavant, l'enfant devait acquérir les compétences relatives à son niveau scolaire pour pouvoir accéder au niveau suivant. Dans ce dispositif, l'enfant dispose désormais de 3 années pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle dans lequel il se trouve.

Le redoublement n'existe plus en tant que tel. Il est désormais possible de prolonger ou de réduire le cycle d'une année. Les enfants qui ont besoin de plus de temps pour acquérir les connaissances et compétences peuvent donc le faire sur quatre années au lieu de trois (sur un cycle maximum). Ceux pour qui l'acquisition se fait plus rapidement peuvent donc le faire sur seulement deux années.

Le décret du 6 septembre 1990²⁶ précise l'organisation des trois cycles :

« Art 3 : la scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire est organisée en trois cycles pédagogiques :

-le cycle des apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle;

-le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire;

-le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège. »

La Grande Section est le palier entre les deux premiers cycles. Les

²⁶ Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

« objectifs [de ce niveau] constituent l'aboutissement de ceux de l'école maternelle : préparer tous les enfants à maîtriser, à partir du Cours Préparatoire, les apprentissages fondamentaux. »²⁷

La fin du deuxième cycle correspond au premier palier de la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Une évaluation vient mesurer le degré d'acquisition de trois compétences : la maîtrise de la langue française, les principaux éléments de mathématiques et les compétences sociales et civiques. La fin du troisième cycle correspond au second palier de la maîtrise du socle commun. L'évaluation que l'on fait passer aux enfants permet de faire le bilan des acquisitions des élèves en fin d'école primaire dans les sept compétences (maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et, l'autonomie et l'initiative).

Cette organisation a pour avantage de prendre en compte l'hétérogénéité des groupes-classes en donnant à chaque enfant le temps qui lui est nécessaire pour acquérir les compétences du cycle.

« Art 4 : les dispositions pédagogiques mises en oeuvre dans chaque cycle doivent prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant et peuvent donner lieu à une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupes. »²⁸

Cependant, ce dispositif est appliqué de manière très inégale selon les écoles. Certaines équipes se sont appropriées cet outil alors que d'autres ne l'ont pas intégré dans leur pratique quotidienne.

²⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, numéro 3, 19 juin 2008.

²⁸ Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

Ce dispositif permet de prendre en compte les caractéristiques individuelles et l'évolution cognitive de l'enfant.

2.2.3 Évolution psychique et cognitive de l'enfant.

2.2.3.1 Le développement de la pensée de l'enfant

Lorsque l'on parle de développement de l'enfant, on se réfère encore souvent à Jean Piaget. La question fondamentale qu'il se pose est de savoir comment se met en place la construction des connaissances chez l'enfant.

Il mène donc de longues recherches, sur ses propres enfants notamment, sur la logique de l'enfant. De ses observations, naîtront ses premiers ouvrages de psychologie scientifique : *La naissance de l'intelligence*²⁹, *La construction du réel*³⁰ et *La formation du symbole chez l'enfant*³¹ Il met en évidence le fait que la construction de cette dernière se fait de manière progressive, en passant par quelques étapes caractéristiques.

Pour lui, la pensée de l'enfant se construit par le contact avec le monde extérieur. La répétition de ces contacts développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes.

Un schème est la structure d'une action qui se conserve au cours de ses répétitions, se consolide par l'exercice et s'applique à des situations nouvelles. C'est un ensemble organisé de mouvements ou d'opérations. Piaget donne l'exemple de la succion du pouce par l'enfant. L'enfant dispose d'un certains nombres de schèmes (sucrer, tirer, pousser) et en acquièrent d'autres par l'interaction avec le monde environnant.

29 PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1936.

30 PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

31 PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.

Par la répétition, les schèmes se transforment en devenant plus généraux (succion d'autres objets) et plus nombreux. Ils s'ancrent lorsque l'expérience les conforte ou se modifient lorsqu'ils sont contredits par les faits. Quand un enfant entre en contact avec un objet ou une idée, l'intelligence va s'adapter selon un des deux processus suivants. L'assimilation est l'intégration de nouvelles données à un schème préexistant. L'accommodation est une modification du schème existant pour y intégrer les nouvelles données.

Quand un nouvel objet se présente, l'enfant tente de l'assimiler. Si ce n'est pas possible, il va alors accommoder le schème concerné.

Piaget découpe le développement psychologique de l'enfant en plusieurs stades. Chaque stade correspond à un âge approximatif et conditionne le suivant. Les activités cognitives se complexifient de stade en stade.

1. La première période est la période de l'intelligence sensori-motrice. Elle dure de la naissance jusqu'à environ 2 ans. L'enfant ne possède ni langage ni représentation symbolique. Les constructions s'appuient donc uniquement sur ses perceptions et mouvements, c'est-à-dire sans intervention de la représentation ou de la pensée.

Cette période est caractérisée par la construction du schème de la permanence de l'objet, la causalité et la construction de l'espace proche. La permanence de l'objet est le fait que l'objet existe pour l'enfant même s'il est caché. Cette acquisition l'aidera dans la prochaine période pour la compréhension de la conservation.

2. La deuxième période est la période de l'intelligence préopératoire. Elle dure environ entre l'âge de 2 ans et l'âge de 6 ans. La pensée se constitue en tant qu'intelligence représentative. Elle permet au bébé de

se représenter des objets absents par des signes (par exemple des mots) ou des symboles (par exemple des dessins).

À cette période, apparaissent les notions de quantité, d'espace, de temps. L'enfant développe ses capacités langagières et élabore ses premières représentations des gens et des choses : il associe leurs ressemblances. Il élabore donc ses premières ébauches de concepts : les préconcepts. Il ne prend pas en compte les différences car il est encore dans l'impossibilité de saisir que des objets puissent faire partie d'une même catégorie tout en se distinguant.

Cette période est encore marquée par l'égoïsme : l'enfant ne parvient pas à se décentrer de son point de vue. Il n'y a pas de différenciation du sujet et de l'objet. Il est incapable de se mettre à la place d'autrui et ne comprend pas que la vision de l'objet diffère selon la position que l'on occupe.

3. La troisième période est la période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire. Elle dure de 6, 7 ans jusqu'à environ 10 ans. Durant cette période, l'enfant devient capable de résoudre des problèmes, même s'il a encore besoin de raisonner sur du concret. Il acquiert la notion de réversibilité : il est désormais capable de faire une action et son inverse.

Il acquiert également les notions de conservations physiques et spatiales. Pour les conservations physiques, il est maintenant capable de constater la conservation de la quantité de matière (même quantité de matière de la pâte à modeler présentée sous deux formes différentes), la conservation de la quantité de poids (même poids d'un kilogramme de plume présenté dans un sac ou dans plusieurs), et la conservation de quantité de volume (le volume d'un litre d'eau reste le même qu'il soit présenté dans une bouteille ou dans un vase).

Pour ce qui est des conservations spatiales, il est désormais capable de constater la conservation de quantité numérique (reproduire une quantité égale de jetons), la classification et la sériation (c'est-à-dire ordonner des éléments selon des grandeurs croissantes ou décroissantes).

4. La quatrième et dernière période est la période des opérations formelles. Elle dure de l'âge de 10 ans jusqu'à l'âge de 16 ans environ. L'enfant est ici en train de mettre en place les schèmes de pensée qu'il utilisera toute sa vie. Durant cette période, la pensée procède de façon hypothético-déductive : à partir d'hypothèses, il peut réaliser des opérations abstraites.

L'enfant, devenu adolescent, peut maintenant passer du concret à l'abstrait et est désormais capable de prévoir les conséquences à long terme.

2.2.3.2 L'élaboration de la notion de temps chez l'enfant :

Pour Piaget, le temps constitue une des quatre catégories de la pensée avec l'objet, l'espace et la causalité. Le temps, comme les autres notions fondamentales, se construisent progressivement de manière sensori-motrice, de manière intuitive par la suite et enfin de manière opératoire.

« On est trop porté, en effet, à parler d'intuition du temps ou de concepts temporels, comme si le temps pouvait, à l'instar de l'espace être perçu et conçu indépendamment des êtres ou des événements qui le remplissent ». ³²

De la même façon que pour l'ensemble de ses recherches, Piaget analyse l'acquisition du temps à travers 4 différentes périodes.

³² PIAGET Jean, *Le développement de la notion de temps*, PARIS, PUF, 1946, p 1.

C'est dans *La construction du réel* et *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* que Piaget traite plus particulièrement de l'élaboration de la notion de temps.

1. Dans la période de l'intelligence sensori-motrice, l'enfant n'a pas encore de notion du temps s'appliquant aux phénomènes extérieurs à lui-même. Le temps est intuitif : c'est la durée ressentie au cours de l'action. L'ordre spatial et l'ordre temporel sont d'ailleurs encore indifférenciés. « L'espace est un instantané pris sur le temps, et le temps est l'espace en mouvement »³³

2. À la période de l'intelligence préopératoire, l'enfant réapprend ce qu'il possédait de manière pratique : à partir des schèmes sensori-moteur qu'il s'est construit, il met en place des notions de rapport élémentaire de succession et de durée. C'est le moment des toutes premières représentations. Il y a encore, à ce stade, confusion entre temps et espace. Le temps passé est fonction des déplacements des objets et de leur vitesse.

3. Ensuite, à la période des opérations concrètes, l'enfant commence à se décentrer du point d'arrivée ou du résultat d'un mouvement pour prendre en compte le temps écoulé. Il associe désormais le déroulement du temps à la succession de phénomènes d'autant plus qu'il est lui-même l'auteur de ces successions.

4. Enfin, à la période des opérations formelles, c'est le moment de la construction opératoire du temps. L'enfant est capable d'ordonner dans le temps des événements. La représentation des objets va également lui permettre de reconstruire des successions dans le passé ou dans le futur. Les notions de durées et de successions s'appuient l'une sur l'autre dans la pensée de l'enfant : l'ordre des successions peut se déduire de l'emboîtement des durées et réciproquement. L'enfant peut

33 idem.

isoler la durée de son contenu. L'ordre spatial et l'ordre temporel sont alors nettement différenciés.

L'enfant admet dorénavant que la durée est la même quelle que soit le mode de mesure utilisé. C'est la construction du temps métrique. L'enfant est conscient de l'irréversibilité du temps physique et de la réversibilité du temps pensé.

« À « l'objectivation » progressive du temps physique répondra la « subjectivation » du temps psychologique, c'est à dire la coordination intérieure et représentative des actions du sujet, passées, présentes et futures ». ³⁴

Si le temps est objectif dans le sens où il peut être mesuré, il revêt également une dimension subjective.

2.3 Le temps selon la pédagogie institutionnelle

2.3.1 Le temps existentiel : l'existence de l'enfant, de sa famille.

Le temps revêt de nombreuses dimensions. Il en est une que nous n'avons pas encore évoquée, c'est la perception singulière du temps . Le temps réel, mesurable peut être vécu différemment par deux personnes selon qu'elles accordent à leur activité un plus ou moins grand intérêt. L'exemple en est donné chaque jour dans une classe : un enfant qui apprécie l'activité en cours sera étonné d'apprendre que c'est l'heure de la récréation. Un autre pour qui la même activité ne représentera pas d'intérêt trouvera le temps extrêmement long et attendra la récréation avec impatience.

Malgré un emploi du temps commun à toute une classe, l'expérience

³⁴ idem, p 208.

de celui-ci sera donc différent d'un enfant à un autre.

2.3.2 Le temps du désir : comment faire naître/accueillir³⁵ le désir d'apprendre?

2.3.2.1 Esprit libre, dégagé de toute angoisse, tensions inter-individuelles, sécurité affective.

Jean-Yves Rochex, dans un écrit du GFEN Normandie-centre, datant de 1993, remet en question l'idée de départ selon laquelle l'élève est capable selon son âge d'une durée maximale d'attention. Pour lui, ce constat découle d'une conception pédagogique bien particulière, à savoir l'heure de cours magistral et son mode de transmission des connaissances. Dans cette pratique, l'importance est donnée à la parole de l'enseignant, détenteur du savoir. L'élève a le rôle d'écouter, de comprendre et de retenir. L'élève est conçu « comme un récepteur, voire un réceptacle (à remplir) ». À partir de ce constat, les séquences d'apprentissage ont donc la même durée quels que soient la discipline ou le thème abordé.³⁶

Célestin Freinet s'insurge, lui aussi, contre la manière de poser le problème de la fatigue et du temps à l'école :

« Il est admis officiellement que le jeune enfant ne 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

35 « Désir doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins imaginaire, le désir, radicalement inconscient, désigne ce qui fait la singularité profonde de chacun ; aucune prise directe sur lui n'est envisageable, aucune motivation ne peut assurer de sa présence dans l'être-là de l'enfant ou de l'adulte. » Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte, « Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion », communication au colloque de sociolinguistique de Telip, Beauvais, janvier 2013 (actes à paraître en 2013).

36 ROCHEX, Jean-Yves, CHARMEUX Eveline, FIJALKOW Jacques, *Un projet : apprendre*, GFEN Normandie-Centre, 1993, p.51.

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 à trois heures. »³⁷

Freinet va d'ailleurs plus loin en affirmant que « la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie ». ³⁸

Dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, Aïda Vasquez et Fernand Oury font la constatation suivante :

« Le rythme collectif est uniformisé, lourdement scandé par les changements d'exercices écrasant les rythmes personnels, n'est pas obligatoirement « sécurisant ». Bien des désintérets, des « troubles caractériels » n'ont peut être pas d'autres origines. »³⁹

Jean Oury remarque à ce propos que l'on accorde une grande importance aux causes physiques, biologiques et écologiques de la fatigue et autres symptômes d'un mal-être. Il souligne la portée d'autres facteurs tels que « l'angoisse, l'accumulation des conflits non liquidés, les inhibitions entretenues, les humiliations subies, les compétitions inutiles, etc ». ⁴⁰

La mobilisation de l'énergie libidinale pour maintenir refoulements, répressions et investissements narcissiques entraîne donc de la fatigue.

L'école joue de ce fait un rôle important dans l'apparition de la fatigue. Elle se doit d'assurer la sécurité affective de tous. Pour Hubert Montagner,

37 FREINET Célestin, *Les invariants pédagogiques (1964)* in *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1969, p.162.

38 idem

39 VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.73.

40 OURY Fernand, PAIN Jacques, *Chronique de l'école caserne*, Vigneux, éditions Matrice, 2001. La fatigue des écoliers dans le système scolaire actuel, p.135.

cette sécurité est le sentiment de ne pas être en danger. Ce sentiment est le moteur du développement de l'enfant. Il lui permet d'avoir confiance en lui et en autrui, de sortir de ses peurs, blocages et inhibitions afin de structurer les compétences-socles. C'est dans cette sécurité affective que l'enfant pourra développer ses ressources intellectuelles.

L'efficacité d'une séquence d'apprentissage ne dépendra donc pas uniquement des capacités d'écoute et de compréhension des enfants mais également de leur vigilance cérébrale et comportementale, la sécurité affective. La vigilance cérébrale dépend largement du rythme veille-sommeil de l'enfant. La sécurité affective, quant à elle, dépend de la qualité des interactions avec les personnes de l'entourage de l'enfant (cadre familial et scolaire). C'est pourquoi un enfant qui souffre de troubles du rythme veille-sommeil et d'un profond sentiment d'insécurité peut éprouver de grandes difficultés à dépasser ses peurs et inhibitions, voire même rejeter l'apprentissage ou encore se persuader de son incapacité⁴¹.

« C'est pourquoi, les stratégies d'accueil, les interactions sociales, les accordages relationnels, les aménagements du temps et l'aménagement des espaces devraient constituer la matrice des temps scolaires. »⁴²

Dans *Chronique de l'école caserne*, Fernand Oury cite Andrivet (*Les méthodes modernes*) qui donne l'exemple de l'athlète pour qui « l'environnement moral, social, professionnel ou familial » a une importance particulière pour être dans de bonnes conditions psychologiques et ainsi avoir de bonnes performances. Il souligne notamment la portée des échanges entre le sportif et son entraîneur ainsi que l'ambiance dans le club ou l'équipe sportive. Fernand Oury souligne le parallèle que l'on peut établir entre

41 MONTAGNER Hubert, *Des histoires singulières*, dans le cahiers pédagogique n°490; le temps d'apprendre. p.36.

42 MONTAGNER Hubert, *La sécurité affective, la socialisation, les rythmes, l'aménagement des temps et des espaces*, dans la conférence *Le développement et l'éducation du jeune enfant. L'importance de l'école*, 2006.

l'athlète, l'entraîneur, l'équipe et l'élève, le maître et la classe.⁴³

L'organisation de l'espace vient renforcer la sécurité affective de chacun.

« Cet espace, cette première assise de la classe, son *lieu* du point de vue purement architectural, ou du point de vue pour nous plus fondamental, de « lieu-d'existence » des êtres qui sont là, comme individus et comme êtres dans un groupe, parmi d'autres, c'est avant tout, un lieu pour survivre, pour vivre, pour parler, pour connaître des choses et des gens, pour trouver, peut-être, soi et les autres.(...) Lieu de rencontre , lieu d'existence où tous et chacun ont trouvé leur place, ou ont cherché à s'en faire une *comme êtres qui sont là*. C'est un lieu à espaces multiples, chargés de signification diverses, de l'imprimerie au vivarium;espaces où chaque enfant peut se situer, se repérer à ce lieu. »⁴⁴

Chacun dispose dans la classe d'un territoire à lui, d'un chez lui qu'il connaît et reconnaît, où il peut se déployer, se replier.

Le lieu-rituel de codification des comportements, le conseil, met en place les règles qui garantissent la sécurité physique et psychologique des personnes. Ces règles y sont instaurées collectivement. L'adulte est le « maître des désinhibitions » selon l'expression de J. Oury. C'est à lui de mettre en place des lieux dans l'espace et de manière symbolique pour que chacun se sente en sécurité et ainsi entrer dans le désir d'apprendre.

2.3.2.2 La motivation, l'envie d'apprendre, le désir.

Freinet se demande toujours « comment faire boire un cheval qui n'a

43 OURY, « Le problème de la fatigue », dans *Chronique de l'école caserne*, Maspéro, Paris, 1972, p.142.

44 VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1971, p.1766177.

pas soif ». Selon lui, les enfants ont envie de travailler. Il observe que celui qui a du désir n'est pas fatigué. Il suffit, pour le constater, de les regarder passer des heures dans leurs jeux sans un signe de fatigue. Freinet se demande alors pourquoi ils ne mettent pas la même énergie dans les apprentissages scolaires.

Meirieu constate également que « ce qui mobilise un élève, l'engage dans un apprentissage, lui permet d'en assumer les difficultés, voire les épreuves, c'est le désir de savoir et la volonté de connaître ».⁴⁵

C'est pour cela que Freinet va chercher une méthode pour éveiller la curiosité des enfants. En suscitant leur intérêt par des projets qui ont une signification pour eux (journal, correspondance scolaire...), il les amène, par l'action à un travail qui a du sens, en opposition à un travail passif, d'écoute qui peut susciter l'ennui. C'est le travail, « le vrai », qui motive.⁴⁶

C'est dans ce sens que Freinet va mettre en place un certain nombre d'outils et va ainsi créer un milieu propice aux apprentissages, un lieu producteur de désir, « une machine à fomentier du désir », comme disait Jean Oury. Dans cette optique, ce dernier conseille de mettre en place des conditions extérieures permettant ainsi aux individus de suivre leurs penchants naturels et d'exprimer leur demande.⁴⁷

« Il s'agit, grâce à des institutions adéquates, de favoriser le travail de la demande, de marquer symboliquement ce qui spécifie chacun et le distingue des autres, de multiplier les occasions de rencontres et de rendre disponibles des espaces de déploiements pour accueillir le flot d'énergie libidinale ainsi libérée, qui s'investit dans les

45 MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, p.86.

46 FREINET Célestin, *Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris, PEMF, 2001, p.9.

47 HEVELINE Edith et ROBBES Bruno, *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Matrice, Vignieux, 2010.

projets, les activités et les apprentissages : de « fomenteur du désir »⁴⁸

« Le paradoxe du désir tient, en effet, à ce que l'objet désiré doit être à la fois connu et inconnu, qu'on doit en deviner les contours, en entrevoir le secret, mais qu'il faut qu'il être caché et que le secret ne soit pas percé. Si le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de « créer l'énigme », ou plus exactement de faire du savoir une énigme : en dire et en montrer suffisamment pour que l'on entrevoit son intérêt ou sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement »⁴⁹

Pour les séquences d'apprentissage en elles-mêmes, Meirieu propose donc de mettre l'enfant dans des « situations-problèmes » à la fois accessibles et présentant une difficulté nouvelle. Il est primordial que l'enfant se sente en capacité de réussir, conscient du chemin à parcourir et du fait qu'il a entre les mains, ou à portée de mains, tous les outils théoriques et pratiques pour parcourir cette distance qui le sépare de la découverte. Henri Bassis, président du GFEN dit à ce propos qu' « expliquer empêche de comprendre quand cela dispense de chercher ».

Il est important dans cette situation que l'enseignant veille à ne pas délivrer « le secret » qu'il prend parfois pour un obstacle. Il est peut-être, pour Meirieu, l'élément déclencheur, l'élément moteur de désir.

« Il faut en permanence dés-institutionnaliser l'école, réintroduire de la discussion, du conflit cognitif, de la confrontation, de l'actualité. La recherche, c'est elle qui à tout âge va créer du désir. »⁵⁰

Jacques Pain intitule un de ses articles : *Faire de l'école la nécessité*

48 LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.23.

49 MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, 192 p.92

50 Idem, p.93

du désir. Il y évoque les kilomètres que l'on peut parcourir, dans la réalité comme dans la tête pour accéder à une connaissance, à un savoir-faire, à un objet qui nous parle, qui a du sens pour nous. Même dans une classe très agitée, un enfant est capable de rester concentré sur un objet qui l'intéresse.

« Donc comme dirait Fernand Oury, créons des situations où il est intimement nécessaire d'apprendre pour comprendre, pour savoir. Où c'est impératif, urgent, vital! »⁵¹

Mais regardons d'un peu plus près les concepts de motivation, d'envie et de désir, qui sont des notions différentes sur plusieurs aspects. Motiver un enfant consiste à le faire entrer dans l'activité en donnant un but, en stimulant sa volonté, en créant une attraction. Il s'agit donc d'une notion pragmatique et psychologique des apprentissages et de gestion des tâches scolaires. Mais cette vision suppose que l'enfant, au début, ne soit pas motivé.

Pour ce que est du désir, celui-ci relève d'un aspect complètement différent, pour le moins si on le prend dans le sens de Lacan. Comme le précise Pierre Johan Laffitte, « Désir doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins imaginaire, le désir, radicalement inconscient, désigne ce qui fait la singularité profonde de chacun; aucune prise directe sur lui n'est envisageable, aucune motivation ne peut assurer de sa présence dans « l'être-là » de l'enfant ou de l'adulte. »⁵²

Grâce à cette définition psychiatrique, nous pouvons comprendre que le désir ne relève pas de l'attraction extérieure pour un objet mais d'un mouvement propre du sujet. De plus, le désir renvoie à une identification imaginaire d'un sujet vers un autre sujet, vers un rôle et non pas vers un

51 PAIN Jacques, *Mondialisation : bien-être et mal-être à l'école .Faire de l'école la nécessité du désir*, Mai 2008.

52 FRANCOMME Olivier et LAFFITTE Pierre Johan, Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion, communication a paraître dans les actes du Colloque de sociolinguistique, Telip-Université de Picardie Jules Verne, des 25-26 janvier 2013.

objet.

La motivation et l'envie sont donc le résultat d'incitations qui vont chercher l'enfant dans sa supposée passivité de départ. Dans une classe coopérative, ces incitations sont présentes : la monnaie peut, par exemple, aider l'enfant à entrer dans le réseau des échanges, du rapport à l'autre et donc du travail. Mais ces outils ne règlent pas la question du désir. C'est dans l'optique de prendre en compte ce désir que la classe coopérative met en place un ensemble d'occasions (les différents moments et lieux d'activités, collectifs ou individuels) disposés au fil des jours et de la vie de la classe. Cela permet à l'enfant de rentrer de lui-même dans l'univers de la classe. Ce ne sont pas des gestes vers l'enfant mais plutôt des situations qui attendent l'investissement de l'enfant. Chaque moment est comme une porte d'entrée dans l'univers de la classe, de l'école, du grandissement, du travail et des apprentissages.

La mise en place pédagogique de la classe comme milieu est un pari : celui que, au contact d'un milieu diversifié, aussi rempli que possible de situations porteuses de sens, chaque enfant rencontre d'autant plus d'occasions où il « trouvera chaussure à son pied » (Fernand Deligny).

Mais ce pari repose sur une hypothèse préalable, ne reposant sur aucune assurance pour l'enseignant : laisser l'enfant trouver son propre rythme. Une fois assurée ce lien véritable entre son activité scolaire et ce rythme, c'est-à-dire entre l'élève et l'enfant, sujet désirant, alors, on peut considérer que l'enfant est « entré dans la vie de la classe ».

C'est une notion fondamentale en pédagogie institutionnelle : le moment d'entrée de l'enfant dans la classe, qu'il faut parfois attendre longtemps. Alors, le rythme peut s'intégrer aux « cadences » du travail collectif, à l'équilibre scolaire qu'il faut établir entre les exigences sociales et le respect de la dimension chronobiologique du rythme de chaque enfant.

La problématique du rythme en pédagogie institutionnelle s'ancre dans la dimension du désir et non pas dans le temps biologique ou social. On peut dire que le temps est une des dimensions de l'institutionnalisation de la vie de la classe, exactement comme l'espace. Le temps et l'espace deviennent efficaces et pédagogiques à partir du moment où ils font sens, où l'enfant peut les saisir à travers son désir, c'est-à-dire selon son rythme propre.⁵³

2.3.2.3 Sens des apprentissages

La signification de ce qui nous entoure joue donc un rôle prépondérant dans l'effet de fatigue. Jean Oury cite Alexander⁵⁴ qui explique qu'« en se livrant à un effort routinier, fastidieux, l'individu peut se sentir fatigué après un temps relativement court, tandis qu'il peut ne pas se sentir épuisé par un travail intensif s'il s'y intéresse vivement. »

Dans une classe coopérative, le travail fait sens car c'est du « travail vrai ». Plutôt que de partir de situations factices, rappelant plus ou moins le quotidien des enfants, Freinet cherche dans la vie de classe, les situations propices à de nouveaux apprentissages.

La sortie-enquête dans les environs de l'école donne lieu à de nombreuses recherches, en sciences et également en français. Un projet artistique lié à la vie de la commune peut également aboutir à des travaux de mathématiques. Par exemple, la classe a besoin de savoir quel matériel elle doit acheter et en quelle quantité. Les situations favorables à ces recherches sont nombreuses, y compris en ce qui concerne la gestion du temps. Dans la programmation d'une sortie-enquête, on peut notamment se demander « à quelle heure arrêter l'enquête pour être rentrés à 17 heures. »⁵⁵

53 Entretien avec Pierre-Johan LAFFITTE pendant un séminaire du mémoire.

54 Cité par RACLOT, *Troubles de l'humeur. Asthénie et dépression*, Encyclopédie médico-chir., volume Psychiatrie, t.1, 37.110 A 10.

55 LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Matrice, 1999, p.166.

Les apprentissages deviennent alors transversaux et une action n'est plus seulement liée à une compétence à acquérir dans telle ou telle matière. Elle se relie aux autres étapes menant à un but final reconnu de tous : faire une exposition sur les alentours de l'école ou fêter Carnaval avec le village.

« Les mathématiques prennent du sens avant tout dans les problèmes qu'elles permettent de résoudre. Nous parlons de *problèmes vécus*, car il s'agit de situations vécues comme problèmes : l'adulte se refuse à résoudre seul les difficultés, et le groupe doit s'y atteler, s'il veut mettre en oeuvre le projet qu'elles entravent. »⁵⁶

C'est également dans cette optique d'ancrer les apprentissages dans la réalité que Freinet met en place le journal et la correspondance scolaire. On n'écrit pas pour apprendre à écrire mais on écrit pour être lu. « On écrit de la lecture (pour les autres) et on lit de l'écriture (celles des autres) »⁵⁷. C'est le cas des lettres ou journaux des correspondants mais aussi de tout ce qu'ils peuvent nous envoyer : albums, problèmes mathématiques, résumés de sorties-enquêtes...

Freinet est à l'écoute de ce que les enfants sont, de ce que les enfants disent. Il cherche à faire émerger ce qui leur parle, ce qui fait sens pour eux. Il les invite à faire rentrer dans la classe ce qu'ils sont : les objets qu'ils aiment, leurs histoires, leurs questionnements...Ainsi naît le texte libre.

C'est l'accueil de ce qu'ils sont qui donne du sens à leur présence à l'école. Cet accueil de la parole et de l'être ouvre la voie naturelle vers le désir d'apprendre, le désir de grandir.

2.3.3 Le temps raconté

Nous percevons la réalité à travers notre notion du temps et c'est

⁵⁶ Idem, p.167.

⁵⁷ Idem, p.63.

l'organisation chronologique qui nous permet de donner une logique aux évènements. C'est le philosophe Paul Ricoeur qui a le plus profondément présenté cette thèse à travers deux ouvrages *Temps et Récit* (auquel nous empruntons le titre du tome III « Le temps raconté » pour ce paragraphe) et *Soi-même comme un autre* (dans lequel Paul Ricoeur construit la notion de sujet comme un soi qui trouve son identité dans un constant dialogue avec autrui, selon une logique qui est en fait une chrono-logique existentielle et collective). Tout ce que nous comprenons passe donc par le temps. Plus encore, nous ne comprenons rien qui ne soit, en soi, hors du temps.

Pour Paul Ricoeur et Daniel Stern, la conception du temps que l'on peut avoir à l'âge adulte se base sur la manière dont nous l'avons intégré dans notre enfance. L'enfant ne naît pas avec une conception du temps toute faite. Il la construit dès sa plus tendre enfance au travers des interactions avec son entourage.

C'est à travers le langage que nous allons intégrer la notion de temps. Le bébé, dans les premiers moments de sa vie entre en interaction avec les personnes qui l'entourent. Ces nombreuses interférences lui permettent de se développer en mettant en place plusieurs « enveloppes ». Celles-ci vont lui permettre de se construire.

Pour Daniel Stern, l'une des premières enveloppes réside dans le fait de saisir le réel à travers la dimension du temps. L'enfant intègre ce qui lui arrive en le pensant et en le racontant. La personnalité de l'enfant se construit donc à travers le récit de son vécu. Il va donc, par la mise en mots, accéder à des notions de durée, de succession et de simultanéité des différentes situations vécues et ainsi parvenir à se créer son propre rythme.

Pierre-Johan Laffitte⁵⁸ fait le parallèle avec le récit cher aux praticiens de pédagogie institutionnelle, la monographie. Après une prise de notes

58 LAFFITTE Pierre-Johan, *Le sens du précaire, 2, Une pédagogie à visage humain. (La pédagogie institutionnelle, ses classes, ses écrits)*

régulières sur un enfant, une situation particulière ou sur le groupe-classe, l'enseignant partage avec d'autres sa manière de voir l'évolution des situations. Ce récit permet de saisir la singularité d'une situation et de situer ce qui se joue dans l'évolution de l'année, de la vie de l'enfant ou de la classe. Il y a ici une double dimension du récit : partage et apprentissage d'une pratique mais également une analyse qui se déroule selon le rythme de son objet propre. Le temps s'écoule de la même manière qu'en classe : laisser aux mots le temps de faire leur travail.

3 Quelles propositions face à ce constat?

« Le rythme, c'est peut-être l'objet de toute pédagogie. Trouver le rythme de chacun et le respecter »⁵⁹. Voyons maintenant quelles sont les propositions de la chronobiologie. Nous verrons par la suite les préconisations de l'Éducation Nationale. Enfin, nous verrons les propositions des praticiens de Pédagogie Institutionnelle.

3.1 Propositions des chronobiologistes.

Pour F.Testu, trois rythmes de vie de l'enfant sont à respecter en priorité lorsque l'on pense les rythmes scolaires : le sommeil, les variations journalières de la vigilance et de l'activité intellectuelle, et les fluctuations annuelles de la résistance à l'environnement. En effet, les enfants, comme les adultes, sont plus vulnérables pendant la saison hivernale que pendant l'été. Au niveau scolaire, on remarque que la période fin février-début mars est une période particulièrement difficile. C'est la fin de l'hiver. La période de la Toussaint est également délicate pour les enfants les plus jeunes qui vont à

59 OURY Fernand, OURY Jean, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort*, signé : Miloud , Rouen, 1987, p.177

l'école depuis début septembre.⁶⁰

Nous pouvons rappeler « que les variations journalières de la vigilance et de l'activité intellectuelle constituent la rythmicité psychologique centrale et qu'elles se manifestent tant au niveau quantitatif que qualitatif. En effet, non seulement les scores bruts aux tests, mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée.»⁶¹

3.1.1 Journée scolaire :

Selon Hubert Montagner, la longueur des journées de classe ajoutée aux devoirs à la maison entraînent des difficultés voire une impossibilité à rester vigilant et attentif, et à traiter les informations donc comprendre et apprendre. Il conseille de ne pas imposer de charge de travail (c'est-à-dire activités et maîtrise d'un nouvel apprentissage) supérieure à deux heures par jour en maternelle, à deux heures et demie à trois heures par jour pour les 6-8 ans, à trois à quatre heures par jour pour les 8-9 ans, à quatre heures à cinq heures par jour pour les 9-10 ans et plus⁶².

Pour lui, la première heure matinale (entre 8h30 et 9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Il est préférable d'y mettre en place une remise en route progressive de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles.

Il conseille de commencer le début de la matinée par un accueil personnalisé suivi d'un « temps-sujet », c'est-à-dire un temps que chacun organise selon ses besoins. Un coin repos pour ceux qui auraient besoin de terminer leur nuit (le dernier cycle étant plus court que les autres, de 15 à 30 minutes) pourrait être mis en place. Celui-ci disposerait d'une bibliothèque qui

60 TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008,p.131..

61 Idem, p.130.

62 MONTAGNER, Hubert, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent : ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Stock-Laurence Pernoud, 1983.

permettrait aux enfants d'activer leurs fonctions cérébrales et corporelles tranquillement. D'autres coins seraient à la disposition de ceux qui auraient besoin de s'activer après le moment d'accueil : un endroit réservé aux jeux de société et un autre pour les jeux « sportifs ». Ces deux coins auraient pour but « le développement des conduites exploratrices, des habiletés motrices, des activités ludiques sans autre finalité que jouer pour jouer, des interactions avec les pairs par deux ou par petits groupes, ou en groupe plus ou moins élargi. »⁶³ Ces endroits seraient investis par les enfants jusqu'à 9 heures-9heures 15, heure à laquelle ils rejoindraient la classe.

Montagner ajoute à ces conseils celui de mettre un aquarium ou une volière : il rappelle au sujet de l'aquarium que sa contemplation entraîne une diminution du rythme cardiaque et de la pression artérielle. L'aquarium aurait donc un effet apaisant pour l'enfant qui commence sa journée d'école.

Montagner envisage également le temps de midi comme un « temps-sujet » . Après un moment de restauration dans un environnement calme, l'enfant pourrait se rendre dans les différents lieux mis à sa disposition : lieux de repos, rêverie et sommeil, lieux pour lire, écrire ou manipuler un ordinateur, lieux d'expression corporelle, lieux de sports collectifs...Ce temps pourraient également être consacré à la découverte ou à l'utilisation d'équipements de l'environnement proche de l'école (bibliothèque, théâtre, parc, stade, piscine, ferme, atelier d'un artisan, entreprise...). Ce temps pourrait durer jusqu'à 14h30 ou 15 heures, heure à laquelle l'enfant rejoindrait son groupe classe.

Suite aux études faites sur l'évolution des performances intellectuelles des enfants au cours de la journée, Testu conseillent aux enseignants de placer les nouveaux apprentissages aux heures de plus fortes performances intellectuelles et de réserver les moments de plus faible disponibilité intellectuelle aux activités de renforcement et de révision (activité d'entretien,

63 MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant :ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996,.p.211.

d'éveil, plus ludiques et plus socialisantes)

3.1.2 Emploi du temps hebdomadaire

Une recherche effectuée par Montagner, Poussin, Soussignan et Testu en 1989 permet de montrer que certains aménagements sont plus efficaces que d'autres. Il compare 4 aménagements. Le premier met en place des activités d'éveil en début d'après-midi. Le deuxième suit la forme d'une journée « traditionnelle ». Le troisième se présente sous forme d'une journée traditionnelle suivie d'activités extra-scolaires, et le dernier sous forme d'une journée traditionnelle avec des activités d'éveil à partir de 15h.

Les résultats de l'étude montre que le premier aménagement est préférable aux autres aménagements car il se place dans un plus grand respect du rythme de l'enfant et entraîne de meilleures performances aux épreuves psychotechniques et scolaires.

Pour Testu, les aménagements scolaires de types 4 jours et demi favorisent le respect du sommeil nocturne et rendent les conditions d'apprentissage plus efficaces : les élèves sont généralement plus vigilants, attentifs et éveillés en classe. Le fait de rentrer plus tard (9h au lieu de 8h30), l'aménagement du creux postprandial et l'introduction de nouvelles activités scolaires plus ou moins sollicitantes selon l'âge (entre 15h et 17h) rendent les interventions des enseignants plus efficaces.

Pour B.Suchaut, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, une organisation qui tiendrait compte des résultats des recherches en chronobiologie et chronopsychologie limiterait le temps d'enseignement à une vingtaine d'heures par semaine jusqu'au CE2 avec des journées moins longues. La semaine serait alors organisée sur 4 jours et demi ou 5 jours et la durée des congés d'été serait réduite d'une ou deux semaines. Testu prolonge cette recommandation en proposant un

aménagement de la semaine en fonction de l'âge de l'enfant.⁶⁴

Âge (en années)	Jours	Horaire journalier	Horaire hebdomadaire
6-7 (CP) 7-8 (CE1) 8-9 (CE2)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	9-12 heures 14h30-16 heures	21 heures
9-10 (CM1) 10-11 (CM2) 11-12 (sixième) 11-13 (cinquième)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	8H30-12 heures 14h30-16 heures	25h30
12-13 (quatrième) 13-14 (troisième) 14-15 (seconde)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin Mercredi matin	8H30-12 heures 14h30-16 heures 9h30-12 heures	28 heures
16-17 (première) 18-19 (terminale)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi Mercredi matin, Samedi matin Après-midi	8H30-12h30 9-30-12 heures 14h30-16h30 (2 fois) 14h30-17h30 (2 fois)	31 heures

Pour ce dernier, l'aménagement de la semaine scolaire en 4 jours sans accompagnement périscolaire ou extrascolaire n'est pas souhaitable. Cela occasionne une désynchronisation entre la rythmicité environnementale et la rythmicité de l'enfant. La rythmicité journalière classique disparaît pour laisser place à une rythmicité inversée. Les comportements scolaires sont moins adaptés. Les élèves présentent une moindre vigilance et l'on relève une baisse des heures de sommeil dans la semaine. Il ajoute que la rallongement de la durée de repos (c'est-à-dire la suppression du samedi matin) entraîne un allongement de la « remise en route ». Il préconise donc une semaine de 4 jours et demi.

En ce qui concerne le choix du mercredi matin ou du samedi matin, il conseille le samedi pour deux raisons. La première est que les performances

64 TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008, tableau p.138.

des CM sont plus élevées ce jour-là, même si elles restent les mêmes pour les Cours Préparatoires. La deuxième raison est que la coupure du mercredi n'a pas de répercussions sur les performances et comportements scolaires du mardi et jeudi.

3.1.3 Emploi du temps sur l'année scolaire

Une durée de 8 jours étant nécessaire pour s'habituer à un changement de rythme quotidien, les vacances devraient s'étaler sur au moins deux semaines. Ce n'était pas le cas pour les vacances de la Toussaint jusqu'à l'année dernière. Le rythme qui semble le plus respectueux des besoins des enfants est celui de l'alternance de 7 semaines de classe et de deux semaines de repos. Le partage en trois zones de vacances rend ce principe inapplicable.

Sur un rythme infradien, Montagner soutient la mise en place et le suivi des cycles de niveau (cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux et cycle de consolidation des apprentissages) accompagnés d'activités décrochées. Les interactions entre les différents niveaux développent les compétences-socles, poussent les enfants à mobiliser leurs capacités cognitives et favorisent ainsi les acquisitions et apprentissages.

3.2 Propositions des Instructions Officielles

3.2.1 La notion de temps chez l'enfant dans les programmes de l'Éducation Nationale

Les instructions officielles de l'Éducation Nationale sont en constante évolution, selon les politiques en vigueur, les pédagogies encouragées et les réalités du terrain. On note dans les programmes officiels un changement

important par rapport à la prise en compte du développement de l'enfant en 1977. Les finalités de cette école première rappellent que l'élève est un être social.

« Le jeune enfant, plus que personne, réclame la mobilité et le changement, la surprise et les effets inattendus, et cependant le respect d'un certain rituel nécessaire à son besoin d'ordre et de calme. »

Le temps est envisagé comme devant être rassurant et pour cela organisé. En même temps, l'évolution des activités permet d'accompagner la progression des enfants.

En 1986, les programmes continuent dans cette voie et insiste sur le rôle du rituel pour donner des repères à l'enfant qui fait ses premiers pas à l'école et lui permettre se s'intégrer.

« Le premier objectif est de scolariser : l'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus, qu'il visite et parcourt; il établit des repères qui organisent l'espace, qui distinguent le temps de l'école et le temps de la maison. Sa vie est ponctuée d'habitudes, de rythmes et de rites nouveaux. »⁶⁵

L'objectif des programmes de 2002 est de faire passer l'enfant du statut d'enfant au statut d'élève. L'acquisition de repères dès l'école maternelle va lui permettre d'accéder à son rôle d'élève.

« L'enseignant aide l'enfant à trouver progressivement ses repères dans sa classe et dans l'école. l'appropriation des règles de vie passe par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...)(...) Lorsque tous les enfants se sont approprié

65 L'école maternelle, son rôle, ses missions, CNDP, 1986.

un rituel, il doit évoluer ou être remplacé. »⁶⁶

Les rituels sont un moyen d'apprentissage des règles de vie de la classe ainsi qu'un moyen d'acquisition de la notion de temps et d'espace. Il est demandé aux enseignants de les inclure dans les programmations.

Dans les programmes de 2008, le rituel a encore une place très importante dans l'acquisition de la notion de temporalité en maternelle. L'emploi du temps hebdomadaire sert alors de repère à l'enfant et va lui permettre d'appréhender les notions de succession, de simultanéité et de durée.

« Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois. Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Ces acquisitions encore limitées seront à poursuivre au cours préparatoire. Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...). Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation ».

3.2.2 Les préconisations des programmes en terme de gestion du temps scolaire.

Les programmes de 2002 mettent en valeur la liberté laissée aux enseignants en terme de programmation des activités, le ministère donnant uniquement une « fourchette horaire ».

« Il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une

⁶⁶ Bulletin Officiel, Objectifs et programme, vivre ensemble, construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire, 14 février 2002.

plage de liberté importante pour programmer leurs activités. De même, la suppression d'un horaire spécifique accordé aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée.

Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif.(...) D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même (...)

Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable. Elle doit être affichée dans la classe. Elle est complétée par un contrôle a posteriori du travail fait, grâce aux indications portées sur le cahier-journal. Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger. »⁶⁷

Dans les programmes de 2008, la liberté laissée aux enseignants pour prendre en compte les particularités de leur classe se réduit.

« La grille horaire de l'école élémentaire présente une nouveauté

67 Bulletin Officiel, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire , horaires et programmation, Hors série n°1 du 14 février 2002.

importante. Elle propose un horaire global annuel pour toutes les disciplines ou groupes de disciplines mais elle reste organisée autour d'horaires hebdomadaires en français et en mathématiques de façon à maintenir un enseignement quotidien de ces deux disciplines. Cette souplesse nouvelle permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois »⁶⁸.

Malgré cela, les programmes mettent l'accent sur la prise en compte des besoins et du rythme de l'enfant.

« Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant ».⁶⁹

Plus les enfants grandissent, plus les enseignants feront preuve de rigueur dans la gestion du temps. Progressivement, les enfants apprennent à accepter le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers.

« L'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent ».⁷⁰

68 Bulletin Officiel, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Présentation, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

69 Bulletin Officiel, programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

70 Bulletin Officiel, programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande

3.2.3 Une notion du temps limitatrice

Dans cette organisation rigoureuse de l'emploi du temps scolaire, peu de place est laissé à l'imprévu, à l'inattendu qui peuvent apparaître dans un groupe. Enseignants et enseignés sont dépossédés du temps par l'emploi du temps et les programmes et instructions. Les évènements marquants d'une vie de groupe sont négligés au profit des apprentissages scolaires. L'histoire de la classe est mise de côté au profit de ce qui est prévu.

L'école « modernisée »(...) ne contribue pas plus au développement d'une « histoire » qui nécessite la continuité d'un cycle permanent d'aménagements, de crises et de réaménagements. »⁷¹

Dans cette incessante recherche de rentabilité, il n'existe pas de temps d'accueil de l'enfant et de sa parole.

« Encore fallait-il que ces lieux de parole soient disponibles pour accueillir l'inattendu et le traiter comme il convient : que tout cela soit repris sur le mode de l'échange, s'inter dise pour que les moments vécus deviennent des évènements partagés, des « lieux communs »⁷²

3.2.4 Les classes multi-niveaux

La notion de cycles d'apprentissages a été mise en place par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Cette loi est encore en vigueur actuellement malgré le petit nombre d'équipes pédagogiques qui ont décidé de la mettre en place. Elle donne aux enseignants une plus grande marge de manœuvre en ce qui concerne l'acquisition des compétences par les enfants. Ils peuvent désormais s'organiser non pas seulement sur une année scolaire

section, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

71 LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.205.

72 Idem, p.205.

mais sur trois. Les enfants peuvent donc progresser et passer au niveau supérieur même si toutes les compétences ne sont pas acquises.

De plus, cela évite aux enfants de changer d'habitudes de travail d'une année sur l'autre. La classe multiniveaux offre par exemple aux élèves « la possibilité de disposer, sur plusieurs années, d'un même espace d'apprentissage, la plupart du temps autour des mêmes repères humains (enseignant et camarades) et organisationnels (structure de la classe, méthodes de travail, outils employés, formes d'évaluation...) ». ⁷³ L'école reprend son cours dans la continuité des apprentissages de l'année précédente. Les élèves reprennent à l'endroit où ils s'étaient arrêtés (notamment en travail individuel).

3.3 Propositions de la Pédagogie institutionnelle

Nous avons vu dans la première partie les différentes conceptions de la notion de temps mais il ne suffit pas d'établir une liste des différentes dimensions de ce dernier. On peut voir dans l'exemple des programmes officiels qu'ils peuvent tendre à plus d'aliénation ou plus de liberté, selon les méthodes utilisées. C'est alors dans l'organisation matérielle et institutionnelle de la classe qu'il faut voir comment lier les différentes dimension de la complexité du temps et du rythme : dimension chronobiologique, sociale, collective, individuelle...

Comment lier progression cognitive dans les apprentissages, grandissement en maturité dans le comportement, grandissement existentiel dans l'articulation du désir singulier du sujet avec les codes et les lois symboliques ? Comment, dans l'organisation des tâches quotidiennes ou dans la proposition d'institutions dans la classe, toutes les dimensions du

⁷³ CONNAC Sylvain, *Une année scolaire ne suffit pas*, dans le dossier *Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire*, les Cahiers Pédagogiques n° 479, février 2010.

temps peuvent-elles se faire entendre, prendre sens et faire partie de la dynamique vertueuse ?

C'est ce que nous allons essayer de voir maintenant. Précisons qu'il s'agit d'une organisation qui a été pratiquée pendant des années mais qui ne prétend à aucune universalité : chaque enseignant institue sa classe comme il l'entend et j'ai, pour ma part, adapté dans ma classe certains de ces outils, qui furent mis au point par d'autres et auxquels j'ai ajouté ma courte expérience.

3.3.1 Organisation coopérative du travail : dimension socialisante de la gestion du temps.

Dans une classe coopérative, les projets et le travail sont organisés collectivement, au moment du conseil. Parmi les divers aspects du travail à discuter (lieu, matériel, déroulement...), se retrouve la notion de temps. Il est important que chacun sache ce qu'il a à faire, avec qui et pendant combien de temps. Le conseil va donc être le lieu de discussion puis de décision des différents aspects du travail.

Les productions de la classe, comme le journal ou la lettre aux correspondants, par les discussions en conseil qu'elles entraînent, vont donner lieu à de nombreux échanges. Le travail et son rythme n'est donc pas dicté par l'adulte, mais déterminé par le groupe selon les besoins de chacun. Le rythme « de croisière » se décide donc collectivement, en conseil. C'est le conseil qui va donner le rythme de travail.

Le journal en est une illustration. « Il impose la coopération, il ne paraîtra pas sans un authentique travail de groupe (c'est une mine de responsabilités à assumer, des plus simples aux plus complexes): c'est une véritable production collective et sociale. »⁷⁴ Une fois un texte élu et mis au

⁷⁴ LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Matrice, 1999, p.64.

point, il part vers l'imprimerie. Une équipe va alors le prendre en charge pour l'imprimer et l'illustrer. Les étapes d'impression sont nombreuses et les prises de décisions également. Avec l'aide du chef d'équipe et selon les capacités de chacun, l'équipe décide quelle place va prendre chacun. La coopération permet de mener à bien l'impression et l'illustration du texte.

Il existe donc, au sein de la classe, un certains nombres de lieux où se prennent les décisions relatives au déroulement de la classe. L'enseignant tout en gardant sa responsabilité pédagogique délègue du pouvoir, des responsabilités (toutes petites soient elles). Le conseil prend les grandes décisions concernant les priorités du journal en fonction du temps disponible ; par exemple. L'équipe se prononce sur les décisions concernant la gestion du temps par rapport au texte qu'elle imprime. Un binôme responsable d'un métier se concertera pour prendre les décisions relatives à ce dernier...

Dans le fonctionnement de la classe, certaines décisions sont prises individuellement. C'est le cas quand l'enseignant fixe la durée d'une activité par exemple. Mais chaque jour, à différents moments de la journée, chacun s'entraîne à l'écoute, la prise en compte de l'autre et de sa parole, pour parvenir à un accord commun. Les interactions sont multiples dans une journée et les occasions de s'exercer à la prise de décision collective sont nombreuse par deux, par équipes ou dans le groupe-classe.

La gestion du temps revêt donc une dimension collective car c'est le groupe-classe qui s'en charge.

3.3.2 Le temps est une institution

Dans le travail individuel, chacun voit où il en est, ce qui lui reste à faire et ce qu'il veut faire. Il apprend donc, avec l'aide de l'adulte, à gérer le temps : son temps individuel. C'est également à travers l'organisation du temps collectif qu'il va pouvoir améliorer sa gestion du temps.

L'emploi du temps est mis en place par l'enseignant en début d'année car il est le garant des apprentissages. Mais il est ensuite pris en charge par le groupe qui peut le modifier selon les projets en cours. L'emploi du temps, connu de tous, est affiché et remanié si besoin. L'emploi du temps est donc permanent, dans le sens où on ne le refait pas chaque matin, et à la fois momentané car il peut évoluer dès que le groupe en a besoin.

Il est important, malgré son changement possible, qu'il soit en permanence affiché pour que chacun puisse s'y référer et ainsi prévoir et se repérer.

Tout peut être remis en question, y compris l'organisation du temps. Le conseil institutionnalise et désinstitutionnalise. Le temps est une institution. Pour Fernand Oury, la simple règle qui permet l'utilisation du savon sans se quereller est une institution. Les décisions prises en conseil sur ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, à tel endroit et à tel moment sont des institutions.

« Nous appelons institutions ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment : définition des lieux et moments pour... (emploi du temps), des fonctions (métiers), des rôles (présidence, secrétariat), des statuts de chacun selon ses possibilités actuelles (niveaux scolaires, comportement) ». ⁷⁵

L'enseignant est responsable pédagogique : on vient à l'école pour apprendre. Il est également garant de la loi mise en place par le groupe. S'il ne reste que quelques jours avant les vacances scolaires pour imprimer, illustrer et tirer les derniers textes du journal, le groupe classe décide alors de remettre à plus tard le travail individuel pour les équipes qui n'ont pas achevé leur texte. Un seul élève en désaccord avec cette décision entraîne une nouvelle discussion et une réorganisation de la situation.

« Ce qui nous paraît essentiel, c'est que ces repères soient

⁷⁵ OURY Fernand, *Institutions : de quoi parlons-nous ?*, dans la revue *Institutions* n°34, mars 2004.

effectivement à la portée des enfants, mais aussi que leur mise en place soient l'œuvre, non d'un pouvoir extérieur, mais du groupe entier, que l'organisation du temps sollicite et exige la participation des enfants.⁷⁶

Le temps collectif influe le temps individuel de la même manière que le rythme individuel influence le rythme de la classe.

3.3.3 Les moments qui rythment la journée, la semaine, la période, les saisons.

Emploi du temps ? Emploi des temps ? Comment organiser les différents temps scolaires (temps individuels, temps collectifs, temps de parole, temps de recherche...) en prenant en compte les vécus de chacun ? Quel est le rôle des activités rituelles, qui reviennent chaque jour, chaque semaine ou chaque période ? Comment les différentes approches d'une même discipline vont permettre de recréer du désir ?

Meirieu souligne le caractère essentiel d'« une organisation de l'espace et du temps, en assignant des places et en codifiant gestes et paroles, [qui] règle la vie collective, garantit la sécurité de chacun et définit les frontières de son action ».⁷⁷

Dans l'organisation du temps qu'il évoque, les rituels vont garantir, « à la fois, la possibilité pour chacun de s'impliquer et de se rétracter, le fait d'avoir une place – qui ne doit pas être toute la place-, et de trouver un refuge, quand il est menacé dans son indépendance ou son intégrité. »⁷⁸ Il clarifie également « les limites du possible pour que chacun se sente en sécurité et ne craigne pas, à chaque instant, le débordement de l'affection ou

⁷⁶ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.73.

⁷⁷ MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, p.96.

⁷⁸ Idem, p.96.

l'irruption de l'agressivité : que la règle, ici, garantisse chacun contre lui-même et contre les autres en imposant la distance requise ». ⁷⁹

Les moments rituels fondent l'appartenance au groupe. Ils transmettent la culture de classe. Par des contraintes claires et des règles bien posées, ils spécifient les conduites. Par leur organisation spatiale et temporelle, ils marquent le cadre de la classe. Grâce à tout cela, ces moments contribuent à la sécurité affective de chacun.

3.3.3.1 Importance de la régularité des activités, repères pour chacun

Les activités répétitives sont prévisibles et donc sécurisantes. On en connaît le fonctionnement et le déroulement. Elles sont une coupure entre deux activités permettant à l'esprit de souffler et de se mettre en condition pour se plonger dans une nouvelle activité. Elles optimisent les apprentissages. Elles permettent d'ailleurs dans certaines situations à l'élève de se remettre en route sans l'intervention du maître. (exemple du travail individuel à 13h30, au retour de la cantine).

- Régularité dans la journée

Le retour prévu de certaines activités déroule une frise temporelle apaisante. Les mots rituels qui marquent ces moments en posent les seuils. « La continuité quotidienne se déroule à travers des mots qui ouvrent et qui ferment comme une respiration permanente ». ⁸⁰

Parmi les activités que l'on retrouve chaque jour, les plus marquantes sont les activités rituelles du matin et celles du soir qui vont marquer l'« entrée en scène » et la fermeture des rideaux de la journée de classe.

⁷⁹ Idem, p.97.

⁸⁰ LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.206.

Les activités rituelles du matin sont tout à fait particulières dans le sens où elles marquent le passage entre l'espace-temps de la maison et celui de l'école. Le groupe classe est reconstitué. Chacun reprend ses marques, se réinstalle dans l'organisation sociale et se replonge ainsi dans son métier d'élève. C'est une réelle frontière symbolique.

D'autre part, ces activités de démarrage, de lancement de la journée revêtent un sens particulier puisqu'elles ont un sens profond dans la vie de la classe. La liste des présents, celle de la cantine et l'organisation de la journée permet à chacun de se projeter dans la journée.

- Régularité dans la semaine.

Certaines activités que l'on ne retrouve qu'une seule fois dans la semaine sont fortement attendues. Elles aident ceux qui en ont besoin à se repérer dans la semaine. Elles structurent le temps de classe et créent un cycle, un tempo qui donne du rythme à la vie de la classe. Chacun sait sur quel pied danser.

Ces activités qui reviennent chaque semaine, tel un événement marquant, construisent l'histoire de la classe, son vécu commun. Elles forment ainsi le groupe et son rapport au temps. Il arrive par exemple qu'un texte paru dans le journal soit évoqué pour sa ressemblance, par un enfant lors de la présentation de son texte au moment du « choix de texte ». Cette culture commune écrit l'histoire et aide ainsi chacun à trouver sa place dans le temps et dans l'espace.

- Régularité dans la période et dans les saisons.

La fin d'une période est souvent marquée par un événement. Ce peut être le moment d'envoyer la lettre au correspondants, de relier le journal pour pouvoir le diffuser ou le moment de faire le point sur les évolutions dans les

couleurs.

Qu'ils soient reliés à l'année scolaire ou à l'année civile, ces évènements viennent marquer un passage, d'une autre portée que celui de la maison à l'école. Le passage d'une couleur marquent une évolution individuelle. Le passage au printemps marqué par la fête du carnaval viendra jalonner un changement collectif, entraînant de nouvelles habitudes. F oury souligne « l'importance des fêtes pour la structuration du temps »⁸¹

3.3.3.2 Variation de l'approche d'une même discipline.

Dans ce retour des activités de manière régulière, il semble important de varier les approches d'une même matière pour éviter l'ennui. Les activités rituelles journalières suivront une progression particulière sur l'année ou sur la période. Les activités hebdomadaires pourront , quant à elles, changer de dispositif. Une activité mathématique peut, par exemple, prendre la forme d'un travail individuel, par équipe ou en groupe classe. Une activité peut être envisagée successivement comme un travail de construction (recherche), un travail d'application (entraînement, application, expériences...), un travail de mise en commun...

En ce qui concerne le déroulement d'une journée, on peut remarquer l'importance de proposer des activités permettant aux enfants d'alterner des périodes coûteuses en énergie avec des phases de récupération.

3.3.4 Temps de parole, d'expression

Comme nous l'avons vu auparavant, le désir est le moteur et la condition pour entrer dans les apprentissages. Ce désir passe par la reconnaissance de ce qu'il y a de plus profond en chacun de nous. La parole va permettre cette reconnaissance.

81 VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.75.

« Dans la classe institutionnelle, la parole de l'élève est instituée et instituante car elle est appréhendée comme le « véhicule » du désir de l'enfant qui, s'il n'est pas reconnu et pris en compte, s'épuise. »⁸²

Un enfant dont la parole n'est pas écoutée et prise en compte va se couper peu à peu de lui-même et de son désir pour se détourner des apprentissages. Les lieux de parole vont permettre de recevoir et de saisir ce qu'il y a de plus profond en la personne, d'aider chacun à trouver sa place, la place du sujet. À travers l'écoute qui s'installe dans la classe, c'est l'accueil de l'inconscient des enfants et de l'enseignant qui peut ainsi avoir lieu dans la classe. « C'est la prise en compte de la parole dans sa dimension symbolique, lieu d'émergence, voix/voie royale de l'inconscient agissant dans la classe ». ⁸³

C'est dans cette optique que sont mis en place dans les classes de pédagogie institutionnelle un certain nombre de lieux de parole : le conseil, la boîte à questions, le bilan-météo, le quoi de neuf, etc.

3.3.4.1 Parole : le « quoi de neuf »

Le « quoi de neuf » est un temps de parole où chacun peut s'exprimer et se donner à voir. Il est en général placé en début de matinée et ritualise le passage maison/école : par la parole donnée, l'enfant peut déposer ce qui lui pèse ou lui tient à cœur et ainsi être plus disponible pour les apprentissages. Il est également un lieu d'entraînement à la prise de parole et à l'écoute des autres.

Dans ce lieu pour dire et se dire, l'enfant s'ouvre à l'autre s'il se sent en sécurité, s'il se sent écouté. Les lois de la classe (on ne tape pas, on ne se moque pas) et les règles du quoi de neuf (on écoute celui qui parle, on lève le

⁸² LABORDE Irène, *La place et la parole de l'enfant en classe institutionnelle*, <http://www.ceepi.org/index.php?id=0351>, février 2010.

⁸³ Idem

doigt pour demander la parole, on ne répète pas ce qu'on entend ici) permettent une parole libre protégée et encouragée.

Ce temps de parole, que l'on retrouve parfois plusieurs fois dans la semaine, aide l'enfant à s'inscrire dans la classe, à trouver sa place. Certains parleront, d'autres non. Certains se livreront, d'autres plus tard. Cet espace ouvert permet à chacun de se donner à voir au moment propice, au moment où il le sent, au moment où il en a besoin. Certains enfants ont besoin de plusieurs semaines, plusieurs mois voire plusieurs années avant de pouvoir se poser et déposer une parole, un vécu dans ce lieu. Il est possible de s'inscrire et de ne pas parler au moment où on a la parole, parce qu'on ne se souvient plus par exemple, parce que l'on ose pas. Il est possible de ne pas s'inscrire mais de rebondir à ce que les autres disent ou de leur poser des questions. Il est possible de raconter ses actions et son ressenti. Qu'il prenne la parole ou pas, l'enfant existe à travers le regard de l'autre car il respecte la loi et les règles du quoi de neuf.

Cet accueil inconditionnel de la parole autorise l'enfant à vivre son inscription dans la classe à son rythme. « Acceptation inconditionnelle de l'autre tel qu'il se présente ce jour-là, empathie, moment de repos et de régression pour certains, contagion affective, participation »⁸⁴. Chacun grandit à son allure et le tempo de chacun est accueilli ici comme faisant partie de sa personne. Miloud, lorsqu'il arrive dans la classe de Catherine Pochet, ne parle pas, il hurle. La classe l'écoute et l'accueille. Peu à peu, il y trouve sa place, c'est-à-dire son territoire et son rôle. Il s'empare des points d'ancrage et des repères.

Dans le « quoi de neuf » les mots comme le silence ont leur importance. Le silence est, comme dans la musique, un espace de vide qui met en valeur le reste et qui permet à ce dernier de surgir du néant. Le silence est parfois une réponse à une déclaration au « quoi de neuf ».

84 OURY Fernand, OURY Jean, Pochet Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen, 1987, p.59.

Pour permettre la venue de ces silences et l'écoute en général, le président donne la parole et gère le temps. Que l'on parle de choses futiles ou pas, toute parole mérite d'être entendue. Le président, par sa gestion du temps et de la parole, donne toute sa valeur aux mots prononcés et à ceux qui ne le sont pas. Certaines questions, certains silences vont aider l'orateur à continuer son propos ou à l'approfondir.

Un autre aspect important du « quoi de neuf » est la réponse donnée par un enfant ou par l'enseignant à toute parole. Qu'elle soit banale ou profonde, chaque intervention nécessite une remarque, un signe pour rendre compte à l'auteur de cette parole de son existence et de l'importance de sa parole. Il n'est parfois pas aisé de dire quelque chose tant une parole peut mettre mal à l'aise pour toutes une série de raisons. Mais il est primordial pour qu'elle soit accueillie qu'elle reçoive un retour de ceux qui l'ont écoutée.

3.3.4.2 Écriture : le texte libre

Le texte libre est un autre moment de parole où chacun peut donner à voir une partie de soi, une partie de son univers personnel.

« Un texte libre, c'est, comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement, quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire »⁸⁵.

Plusieurs fois par semaine, un temps est dédié à l'écriture. Ce moment d'écriture affiché à l'emploi du temps revient régulièrement. Les élèves peuvent écrire sur leur cahier de textes un texte imaginaire ou vécu. Selon leur niveau en écriture, ils écrivent ou dictent à l'adulte. Un moment de choix de texte a lieu une fois par semaine. Ceux qui veulent présenter leur texte peuvent le faire. Un texte est choisi pour être publié dans le journal de la classe.

85. FREINET Célestin, *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris, Armand Collin, Coll. Bourrelier CPP n° 326, 1975, p. 51.)

Le texte libre est une occasion privilégiée pour l'enfant de s'exprimer, de montrer à voir ce qu'il est, ce qui le fait vivre. La parole est protégée et tous, même les plus timides, peuvent faire le pas de prendre la parole devant le groupe : la loi (on ne se moque pas) sécurise. La règle de ne pas répéter en dehors ce qui a été entendu vient renforcer cette protection. On peut donc s'exprimer sans peur. D'ailleurs, même si l'on ne peut pas tout publier, on peut tout écrire. Le texte de chacun sera reçu et écouté par le groupe quelque soit son contenu.

Comme pour le quoi de neuf, il n'est de moment plus propice pour s'exprimer que celui qu'aura choisi l'enfant. Il arrive que certains enfants passent des mois sans écrire. Temps d'observation, temps de reconnaissance, temps d'installation, temps de prise de marques, temps d'inscription dans la classe, temps de naissance du désir ?... Peut-être tous à la fois. L'enfant est accepté dans l'intégralité de sa personne : ce qu'il est, ce qu'il peut donner à voir et à quel moment il peut le montrer. Le rythme de la classe se jouera grâce aux rythmes individuels.

Dans ce moment de texte libre, l'espace-temps pour écrire et présenter son texte est une ouverture au rythme de l'enfant. D'autre part, on peut voir le rythme individuel s'exprimer au sein du texte lui même. « Le texte libre permet à chaque enfant d'apporter en classe, quand il le désire, une partie de son univers personnel. En ce sens, chaque texte représente la parole de son auteur.»⁸⁶ En écrivant, l'enfant offre ce qu'il aime ou ce qui lui fait peur, ce qui le fait rêver, ce qui le travaille, ce qui le meut. Dans un sens, c'est son rythme le plus intime qu'il peut exprimer.

Enfin, à travers la présentation des textes libres et du « Quoi de neuf », c'est un rythme encore différent que l'on peut remarquer. Ces institutions sont collectives et c'est le groupe-classe qui s'exprime. Mireille Perbal-Laffitte évoque dans une monographie « le discours du groupe à travers le texte

86 LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 1999, p.297.

libre ». « Ce ne sont pas, du reste, ces textes en tant que tel qui me chagrinent, mais le fait que, souvent élus, ils représentent le discours du groupe. »⁸⁷Tour à tour, ce sont des sujets différents qui sont traités par la classe. Cette dernière investit les différents thèmes, comme si elle était à la recherche d'elle-même, à la recherche de son identité. Elle se constitue ainsi pas à pas, à son rythme, explorant les thématiques qui résonnent en chaque enfant qui compose la classe, ou du moins une partie des enfants.

C'est dans cet ensemble, parfois à l'unisson, parfois cacophonique que peuvent s'exprimer tous les rythmes de la classe. Chaque enfant y parcourt son chemin, à sa mesure, imprégné du mouvement, du rythme de la classe .

3.3.5 Les couleurs, apprentissages « à son niveau et à son rythme »

Philippe Meirieu compare la vie scolaire d'un élève à la traversée d'un tunnel noir, avec une lampe électrique qui n'éclaire que l'endroit où il se trouve. Il souligne l'importance « d'éclairer le tunnel de tout son long pour que l'enfant puisse à tout moment se situer dans son itinéraire. Être au clair sur ce qui a précédé et savoir nettement ce qui l'attend à la fin de l'année ou à l'échéance institutionnelle.⁸⁸

Les ceintures ou couleurs ont été inventées par Fernand Oury en référence aux ceintures de judo. Sur le tatami, tous les âges se côtoient et pourtant, chacun progresse à son niveau. L'entraide est présente malgré de grandes différences de niveau. Et puis, chacun sait où il en est et quand il va pouvoir passer sa prochaine couleur. C'est tout cela que Fernand Oury a voulu transposer à la classe.

« Simplement j'étais instituteur et puis judoka (...) c'est un jeu qui ne permet pas trop la plaisanterie, parce qu'on ne fait pas semblant au judo (...) Je suis épaté alors par le judo parce que c'est un champs de

⁸⁷ Idem, p.302.

⁸⁸ MEIRIEU Philippe, *Le temps d'apprendre*, dans le Cahier pédagogique n°490, p.34.

bataille ! Ça me fait penser à ma classe [...] Mais ce qui me travaille c'est que là-dedans chacun travaille à son niveau. Les ceintures, le petit panneau qui est là, affiché pour tous.(...) Je vous assure qu'il y avait de l'ordre sur le tapis. Chacun travaille à son niveau. Tiens ça m'intéresse. Ils sont tous différents dans le même lieu, ça me fait penser à des choses ça quand même. Et puis il y a quand même des règles. Par exemple, les règles d'entraide (...) ce n'est pas un univers figé. Les gens qui sont ceintures jaunes savent bien qu'ils vont passer dans trois mois leur ceinture orange. La perspective est proche. Avec les gosses je voulais trouver des trucs pour qu'ils voient leurs progrès. Le type qui va au judo c'est pas pour être ceinture blanche. Il espère arriver à ceinture noire.[...] Là il y a un savoir, un savoir qui n'est pas un savoir, un savoir-faire, ça ne s'apprend pas par correspondance le judo. C'est du savoir-faire. Comme le savoir lire. C'est comme l'école primaire ce truc là. »⁸⁹

Chaque couleur est définie par un ensemble de savoirs et de compétences à acquérir. Chaque enfant sait où il en est et ce qui lui reste à parcourir avant de pouvoir passer à la prochaine étape, c'est-à-dire changer de couleur. Chaque enfant travaille individuellement sur ses fichiers ou demande de l'aide. Certaines compétences sont validées grâce aux fichiers alors que d'autres le sont par des travaux extérieurs au Travail Individuel. Pour passer sa couleur jaune foncé en lecture, les enfants devront, entre autres, lire leur texte libre lors de la présentation pendant le « choix de texte » .

Un tableau est utilisé par les élèves pour demander à voir l'enseignant. Celui-ci peut aider ou corriger. L'enseignant est le seul en charge des validations. Par contre, les enfants peuvent se référer au tableau des progressions pour voir quel enfant a une couleur plus forte dans le domaine travaillé. Il est alors possible de demander de l'aide à ce dernier.

89 Sous la direction de MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury, Vigneux, Matrice, 2009, p. 129-131

Lorsqu'une compétence est validée, l'enseignant demande à l'enfant d'aller la cocher dans son classeur de progression. Il peut ainsi regarder ce qui lui reste à réaliser pour valider sa couleur.

Chacun est reconnu par la classe en fonction de ses capacités. À chaque couleur correspondent des droits et des devoirs. Plus l'enfant grandit dans un domaine, plus il acquiert de responsabilités et de pouvoir. Ainsi un vert en écriture pourra exercer le métier d'écrire la date. Le tableau de progression permet de savoir où se situe chacun dans les apprentissages. Il sera donc bien utile à l'enseignant au moment de répartir les tâches, dans le cas d'un travail commun.

Dans le système des couleurs, les réussites de chacun sont valorisées. Elles sont affichées sur le tableau des couleurs visibles de tous, à tout moment. Tout comme l'emploi du temps, il est un repère dans la progression. Il indique le chemin parcouru et le chemin qu'il reste à parcourir avant les vacances, avant la fin de la période ou avant la fin de l'année.

De par l'organisation des classes en groupe d'enfants de même année de naissance, on pourrait croire à une certaine homogénéité des niveaux d'apprentissages des enfants qui les composent. Cependant, chaque enseignant peut témoigner de l'inexactitude de cette croyance. Même dans un groupe classe d'enfant du même âge, les niveaux scolaires peuvent être très variés et très différents selon les matières. Les couleurs permettent à chacun, selon son niveau en telle ou telle matière d'avancer sans avoir à attendre ou récupérer du « retard ».

Ce système d'évaluation par la réussite encadre, gère et encourage les apprentissages des enfants. Ce n'est pas l'adulte qui juge mais c'est un code commun, admis et connu de tous qui permet de valider l'acquisition d'une compétence ou d'un savoir-faire. L'enfant connaît à l'avance les critères sur lesquels il va être évalué et peut par conséquent s'y préparer. Avec une

aide plus ou moins importante selon son âge, il pourra déterminer quand il sera prêt pour passer l'épreuve ou combien de temps il se donne pour la préparer.

Dans le système des couleurs, il n'existe pas de norme édictant le retard ou l'avancée d'un enfant par rapport aux autres. Il existe néanmoins une moyenne, un grand nombre d'enfants étant telle couleur à tel niveau scolaire. Mais elle ne devient pas une norme. C'est uniquement un repère. Un enfant peut avoir au même moment une couleur basse en lecture et haute en mathématiques. Il sera alors possible de voir cet enfant demander de l'aide à un coéquipier qui aura une couleur plus forte en lecture, et aider ce même enfant en mathématiques. La progression dans les apprentissages varient d'un enfant à un autre comme il varie d'une matière à une autre. Les couleurs permettent à chaque enfant de progresser selon son rythme et ses possibilités du moment.

Chaque enfant a un livret de progression qui lui permet de voir tout le parcours accompli depuis le début de sa scolarité. Le temps passé est visible par le passage des couleurs, c'est-à-dire par les réussites. En effet, les évaluations ont lieu quand l'enfant est prêt à les passer. Ce livret valorise la progression plutôt que les échecs ou les moments de stagnation. Il encourage donc l'élève à regarder ce qui lui reste à parcourir pour l'obtention de la couleur la plus proche. Cette possibilité de se situer dans son évolution, de visualiser le chemin à parcourir vers la prochaine échéance est rassurante et motivante. L'avenir n'est pas incertain, il est balisé de repères. Il est en plus symbolisé par les enfants qui ont passé les couleurs visées et éventuellement acquis certaines responsabilités. Chacun peut alors s'identifier à plus grand que lui et désirer progresser.

		Francés	Numeracion/ Operacion	Lectura	Compòrtament	Escritura	Geometria	Escriveire	Lenga
Setembre	2010-2011								
Octòbre									
Novembre									
Decembre									
Janvièr									
Feurièr									
Març									
Abriau									
Mai									
Junh									

Tableau de progression individuel à la fin de l'année scolaire

Le fonctionnement en petits groupes de niveaux plus homogènes pourrait dériver et faire éclater le groupe classe. Mais il existe, à côté du temps de travail individuel, des moments de travail collectif sur un même sujet, chacun travaillant à son niveau.

L'organisation du travail collectif se fait donc toujours grâce au tableau des progressions. Chacun travaille selon son niveau. Sur un problème mathématique, par exemple, les blancs travaillent par le dessin. Les jaunes s'essaient aux opérations tandis que les oranges les ont déjà faites et sont passés à une autre activité. Les couleurs permettent également d'organiser l'emploi du temps. Lorsque la lettre des correspondant doit être envoyée, un grand en écriture sera sollicité pour écrire l'adresse pendant qu'un petit groupe de grand en mathématiques cherchera combien de timbres devront être collés en fonction du poids de la lettre. Le reste de la classe continue son travail.

Les ceintures servent également à l'organisation générale de la classe. Chaque enfant peut avoir un métier s'il le souhaite mais pas n'importe quel

métier. Le jour de la nouvelle répartition des métiers, les enfants peuvent laisser un ou plusieurs métiers et en prendre d'autres. On regarde alors le métier en question, les couleurs qu'il nécessite en apprentissage et en comportement et on attribue le métier à un enfant qui le désire et qui a les couleurs correspondantes. « Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens »⁹⁰ Le métier de la bibliothèque exige par exemple une bonne pratique de l'écriture et de la lecture. Les comptes de la classe sont tenus par un enfant ayant une couleur forte en mathématiques. Si besoin est, ils seront plusieurs à accomplir ce métier. S'il n'est pas possible pour l'un des enfants d'avoir le métier qu'il désire parce qu'il n'a pas la couleur, rien n'est définitif et l'opportunité lui sera donnée de l'avoir à la prochaine répartition s'il a pu passer sa couleur.

Dans cette organisation, les compétences de chacun sont repérées. Les enfants savent les métiers qu'ils peuvent faire et connaissent également les couleurs des autres. Tout le monde sait quels sont les métiers les plus difficiles et qui peut les exercer. Tous sont en perpétuelle évolution et, malgré tout, chacun peut se repérer à tout moment. La progression de chacun est elle-même repérée par tous.

L'organisation collective, et notamment l'organisation temporelle, se base donc sur le système des couleurs. Ce dernier marque également l'évolution des enfants et de la classe. La trajectoire de chaque enfant s'inscrit dans la dynamique collective de la progression de la classe. Les rythmes individuels donnent le LA au rythme de la classe. Et la musique scolaire cacophonique devient parfois, ne serait-ce qu'un instant, une belle symphonie.

90 LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémoire de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 1999, p.231.

Conclusion

Pour que tout le monde s'accorde, le chef d'orchestre, en la personne de l'enseignant, se doit de composer avec les besoins estimés ou exprimés non seulement des enfants de sa classe mais aussi des différents acteurs qui gravitent autour de la classe. La plupart du temps, dans les classes en France, le cadre est donné par l'éducation nationale, qui impose des programmes et des horaires quotidiens et un nombre de journées annuel pour leur application.

Lors des décisions au niveau national concernant les aménagements scolaires et notamment les horaires, on assiste à une prise en compte de plus en plus importante des intérêts de l'enfant. Les réformes de l'éducation nationale concernant les horaires scolaires journaliers et hebdomadaires en sont l'exemple. On voit qu'il est désormais dans les priorités affichées des différents acteurs de mieux connaître le rythme de l'enfant pour mieux le respecter.

Les réformes concernant les rythmes scolaires lancées par le gouvernement actuel concernent l'aménagement des horaires journaliers et hebdomadaire. Chaque commune est tenue de décider si cette mise en place se fera en septembre 2013 ou septembre 2014. Le décret prévoit de conserver les 24 heures d'enseignement hebdomadaire mais désormais réparties sur 4 jours et demi. La journée ne dépassera pas 5h30 d'enseignement scolaire (la demie-journée ne dépassant elle-même pas 3h30). Enfin, la pause de midi ne pourra être inférieure à 1h30. Les maires ou les présidents d'un Établissement Public de Coopération Intercommunale accompagnés des conseils d'école établiront un projet. Celui-ci sera soumis au directeur académique (délégué du recteur d'académie) qui fixera l'organisation de la semaine après consultation du département et en s'appuyant sur l'avis formulé par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la

circonscription.

« Ce travail devra avoir pour priorité l'intérêt des élèves.»⁹¹ Et c'est dans cette optique qu'un nouvel aménagement des horaires de l'école maternelle et primaire semble indispensable.

Cette réforme semble donc bien réduite à coté des ambitions affichées de prendre comme priorité les intérêts des enfants. Il me semble de la première importance de penser également aux contenus, les programmes, à la pédagogie et à la finalité de l'école. La réforme pose également le problème des temps scolaires : sera-t-il possible pour les communes de mettre en place en quelques mois une organisation des temps extra-scolaires de qualité ? Avec du personnel formé ? Et du matériel pédagogique ? Encore une fois, le contenu n'est pas défini. D'un autre côté, on peut se poser la question des moyens financiers suffisant pour mettre en place une telle organisation.

C'est un projet éducatif global qu'il faudrait, avec une réflexion sur la nature des activités mises en place, la forme et le moment appropriés, pour les matières purement scolaires comme pour les autres activités éducatives (sportives, culturelles, artistiques...) .

Or, il semble également primordial que l'enseignant soit en capacité de mettre en place dans sa classe une certaine organisation rendant possible l'expression et le respect des rythmes de chacun. On peut remarquer à cet égard que cette considération est d'autant plus vraie pour les enfants en bas âge : il est, en effet, important pour ces derniers de pouvoir se reposer si nécessaire pour ensuite progresser au mieux. Des horaires adaptés à leur jeune âge permettraient un développement plus respectueux de leur évolution. Dans le même sens, il semblerait opportun de mettre en place un

91 La réforme des rythmes à l'école primaire, http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html#La_r%C3%A9forme%20des%20rythmes%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole%20primaire%20:%20exemples%20d%27emploi%20du%20temps

certains nombres d'aménagements permettant à ces tout-petits de découvrir leur propre rythme ainsi que celui de la classe.

Comme nous l'avons vu, c'est grâce à une gestion des rythmes individuels et du rythme collectif que l'enseignant pourra mettre en place une situation des plus propices aux apprentissages. Dans son rôle de chef d'orchestre, la mission est délicate, même s'il est doté d'un grand doigté. Il doit en effet être à l'écoute de ces rythmes-là mais également en accord avec la partition donnée par l'Éducation Nationale.

S'il est un chef d'orchestre en tant que responsable du groupe et représentant de la loi sociale, il laisse peu à peu cette fonction au conseil qui va alors pouvoir discuter et prendre des décisions. C'est de cette manière que les propositions des sujets de la classe vont être pris en compte. L'enseignant demeure le garant de la loi sociale : le but de l'école est d'apprendre et de grandir. L'adulte est le premier chef d'orchestre dans le sens où il est le premier à instituer la classe, à la désirer, mais par la suite, le plus important, c'est que les enfants la désirent et que la classe deviennent la leur. Peu à peu, la fonction de chef d'orchestre peut être assumée par le conseil et donc par les enfants de la classe, à certains moments de la journée. La notion de temps et sa gestion est donc investie et chacun peut, dans son existence propre d'élève, se sentir participer à l'avancée de la classe.

On peut se demander si, pour qu'aucun élève ne se retrouve à contre-temps, il ne serait pas opportun de donner l'enseignant scolaire et à l'école dans laquelle il exerce une plus grande liberté pédagogique pour qu'il puisse laisser cours à l'improvisation et aux silences. Il pourrait alors donner à cette polyphonie polyrythmique une dynamique nouvelle permettant à chacun de vivre ses temps forts et ses temps faibles avec l'ensemble de l'orchestre.

Bibliographie

CONNAC Sylvain, *La personnalisation des apprentissages, Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, Esf editeur, 2012, 256p.

CONNAC Sylvain, *Une année scolaire ne suffit pas*, dans le dossier *Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire*, les Cahiers Pédagogiques n° 479, février 2010.

DOMÈNECH-FRANCESCH Joan, *Éloge de l'éducation lente*, Lyon, Chronique sociale, 2011, 128p.

EURYDICE, *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe, 2011/12* (téléchargeable sur http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_fr.php)

FILLOUX J., *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974, 335p.

FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Paris, PUF, 1975.

FREINET Célestin, *Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris, PEMF, 2001, 46p.

FREINET Célestin, *Les invariants pédagogiques (1964)* in *Pou l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1969, 176 p.

FREINET Célestin, *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris, Armand

Collin, Coll. Bourrelier CPP n° 326, 1975, p. 51.)

GIORDAN A, *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*, Paris, Le Centurion, 1978, 190p.

HEVELINE Edith et ROBBES Bruno, *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Matrice, Vignieux, 2010.

INSERM, *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Expertise collective*, INSERM ed., 2001.

KLAGES, *Techniques de la graphologie*, Delachaux et Niestlé.

LABORDE Irène, *La place et la parole de l'enfant en classe institutionnelle*, <http://www.ceepi.org/index.php?id=0351> , février 2010.

LAFFITTE Pierre-Johan, *Le sens du précaire, 2, Une pédagogie à visage humain. (La pédagogie institutionnelle, ses classes, ses écrits)*

LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, 429p.

LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 1999, 386p.

LECONTE Claire, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, Presses universitaires du septentrion, 2001, 216p.

MACAR, *Le temps Perspectives psychophysiologiques*.

MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, *La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux : Matrice, 2009, 242 p.

MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, 192p.

MEIRIEU Philippe, *Le temps d'apprendre*, dans le Cahier pédagogique n°490, p.34.

MONTAGNER Hubert, *Des histoires singulières*, dans le cahiers pédagogique n°490; le temps d'apprendre.

MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant :ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, 283p

MONTAGNER Hubert, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent : ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Stock-Laurence Pernoud, 1983, 445 p.

MONTAGNER Hubert, *La sécurité affective, la socialisation,les rythmes, l'aménagement des temps et des espaces*, dans la conférence *Le développement et l'éducation du jeune enfant. L'importance de l'école*, 2006.

OURY Fernand, PAIN. Jacques, *Chronique de l'école caserne*, Vigneux, éditions Matrice, 2001. La fatigue des écoliers dans le système scolaire actuel, 133-164.

OURY Fernand, *Institutions : de quoi parlons-nous ?*, dans la revue *Institutions* n°34, mars 2004.

OURY Fernand, OURY Jean, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen,1987, 198p. Jean OURY psychiatre s'entretient avec Lucien MARTIN,p.163-192.

PAIN Jacques, *Mondialisation : bien-être et mal-être à l'école*, Faire de l'école la nécessité du désir, Mai 2008. ou [http](http://)

[://www.meirieu.com/ECHANGES/pain_bien_etre.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/pain_bien_etre.pdf)

PERRET-CLERMONT A.N, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979.

PIAGET Jean, *Le développement de la notion de temps*, PARIS, PUF, 1946.

RACLOT, *Troubles de l'humeur. Asthénie et dépression*, Encyclopédie médico-chir., volume Psychiatrie, t.1, 37.110 A 10.

ROCHEX, Jean-Yves, CHARMEUX Eveline, FIJALKOW Jacques, *Un projet : apprendre*, GFEN Normandie-Centre, 1993.

TESTU François, *Chrono-psychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989, 120p.

TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*, Paris, Masson, 2008, 149p.

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967.

VYGOTSKY Lev Sémissionovitch, *Les Bases épistémologiques de la psychologie*, traduction française in Bernard Schneuwly et Jean-Pierre Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, numéro 3, 19 juin 2008.

Capcanal(reportage), L'aménagement du temps et de l'espace à l'école, 2011 (téléchargeable sur <http://www.capcanal.tv/video.php?rubrique=1&emission=1&key=v1F4qMRSOW>).

Bulletin Officiel , Objectifs et programme, vivre ensemble, construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire, 14 février 2002.

Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, numéro 3, 19 juin 2008.

Annexes

Annexe 1 : Première page du classeur de progression

Mot per los parents

Sobre aquelh libròt es notada la progression delh vòstre enfant.

Coma o sabètz, a Calandreta, empleiam pas de nòtas mas de cinturas coma elh judò. Coma aquò, vòstre enfant pòt veire sos progresses e lo chamin que li demòra de percorrer.

Chasca enfant trabalha a son ritme e al son nivèl. Las colors motivan e sotlihan los progresses. Un enfant de nivèl petiòt, qu'a chamjat de color a mai progressat qu'un enfant de nivèl mai naut qu'es demorat a la meteissa color.

Per mai d'entresenhas, trentalhassiatz pas de venir prene un rendetz-vos. Chasca 3 meses, recebretz aqueste libròt. Signatz-lo. Podètz amai escriure çò que ne pensatz.

Sur ce livret, est notée la progression de votre enfant.

Comme vous savez, à Calandreta, nous n'utilisons pas de notes mais des ceintures comme au judo. Chaque enfant peut ainsi visualiser ses progrès et le chemin qu'il lui reste à parcourir.

Chaque enfant travaille à son rythme et à son niveau. Les couleurs permettent de motiver et souligner les progrès. Un enfant de niveau faible, qui a changé de couleur a plus progressé qu'un enfant de niveau plus fort qui n'a pas changé de couleurs.

Pour plus de renseignements, n'hésitez pas à venir prendre rendez-vous avec moi. Chaque trois mois, vous recevrez ce livret. Regardez-le avec votre enfant et signez-le. Vous pouvez aussi écrire ce que vous en pensez.

Annexe 2 : Tableau comparatif de rythmes scolaires de l'école primaire dans l'Union Européenne

On peut classer les différents systèmes européens selon 4 modèles : le modèle scandinave, le modèle anglo-saxon, le modèle germanique et le modèle latin. Chaque pays est ici « représentant » du modèle dont il fait partie.

	FRANCE	FINLANDE	ANGLETERRE	ALLEMAGNE
Scolarité obligatoire	De 6 à 16 ans	De 7 ans à 15 ans	Scolarisation obligatoire de 5 à 16 ans	De 6 à 16 ans
Les différents niveaux	<ul style="list-style-type: none"> - Ecole maternelle (non obligatoire) - Ecole primaire - Collège - Lycée - Etudes supérieures / apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> -le jardin d'enfants (<i>Päiväkoti</i>) dès 1 an - l'enseignement préscolaire (<i>Esiopetus</i>), qui est une transition d'une année entre le jardin d'enfants et l'école. - l'enseignement dit « fondamental » (<i>Perusopetus</i>) pour les enfants de 7 à 16 ans. Il correspond à l'école primaire 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement maternel, facultatif, qui accueille tous les enfants dès l'âge de 3 ans, sur demande des familles. - L'enseignement élémentaire, réparti en <i>Key Stage 1</i>, pour les enfants de 5 à 7 ans et <i>Key Stage 2</i>, pour les enfants de 7 à 11 ans. - Le collège, <i>Key Stage 3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Jardins d'enfants (3 à 6 ans) - école élémentaire (6 à 10 ans) choix entre 4 filières plus ou moins longues.

		et au collège. - l'enseignement secondaire supérieur ou lycée (<i>Lukio</i>), pour les élèves de 16 à 19 ans en moyenne, qui prépare à l' « examen de matriculation ».	(11-14 ans) et <i>Key Stage 4</i> (14-16 ans). -Le lycée pour les élèves de 16 à 18 ans <i>Sixth</i> <i>forms</i> ou <i>Further</i> <i>Education</i> <i>colleges</i>	
Année scolaire	Début septembre, début juillet	De la mi-août à fin mai.	Autour du 1er septembre jusqu'à mi-fin juin	Les dates varient tous les ans et alternent avec les autres « Länder » d'Allemagne. L'année scolaire se termine entre la mi- juin et la fin du mois de juillet. La rentrée scolaire a lieu entre début août et la mi- septembre.
Nb de jours travaillés dans l'année	entre 175 et 180	190 jours, soit 38 semaines	190 jours, soit 38 semaines	Le nombre de jours de classe est de 188 ou de 208 selon la durée de la semaine (5 ou 6 jours)
Nb de jours dans la semaine	4 : lundi, mardi, jeudi, vendredi.	5 jours : du lundi au vendredi	5 jours : du lundi au vendredi, certaines activités	5 ou 6 jours selon les Länder (mais deux samedi par mois doivent être libres)

			optionnelles, notamment sportives, peuvent être organisées le samedi.	
Nb d'heures travaillées dans la semaine	A l'école primaire, la durée de la semaine est fixée à 24 heures Entre 25 et 28 heures de cours hebdomadaire pour les collégiens. Au lycée l'enseignement varie entre 30 et 40 heures par semaine.	-19 h pour les classes 1 et 2 -23 séquences : 23 heures par semaine pour les classes 3 et 4 ; - 24 h les classes 5 et 6 - 30 h pour les classes 7, 8 et 9.	21 pour les deux premières années d'enseignement primaire, 23,5 pour les quatre suivantes, 24 pour les deux premières années de collège et 25 pour les deux suivantes.	Leur nombre croît avec l'âge des élèves : il varie en général de 19 à 28 dans l'enseignement primaire et de 28 à 32 au collège.
Nb d'heures dans la journée Horaires	9h/12h-14h/17h	De 8h à 13h : 5 heures (jusqu'à 15h maximum dans le secondaire en cas d'option)	De 9 h à 15h-15h30	De 7h30 ou 8h à 13h ou 13h 30 L'amplitude maximum est de 10 heures de cours (7 h 30 à 16 h 30).
Nb d'heures travaillées dans l'année	958 heures	530	900	Entre 643 et 794
Durée des séances	Entre 45 et 60, minutes.	Chaque séance dure 45	La durée d'un cours est	La durée d'un cours est de 45

et pauses	Deux fois 30 minutes de pauses en maternelle 15 minutes au primaire. 2 heures de pause déjeuner.	minutes et est suivie de 15 minutes de pause. Il n'y a pas de récréation. La pause déjeuner dure 30 minutes	variable, ça dépend des écoles (entre 45 et 60 minutes)	minutes 4 récréations obligatoires de 15 minutes chacune 20 minutes de pause déjeuner
Activités périscolaires	Des activités optionnelles et gratuites peuvent être proposées.	Il n'y a pas d'activités périscolaires à proprement parler La majorité des élèves poursuivent la journée avec des activités extrascolaires, dans des structures payantes	Chaque établissement offre en moyenne 14 activités différentes par semaine pendant l'année scolaire. Elles sont assurées par les enseignants et sont en général gratuites.	Elles ont lieu l'après-midi, sont optionnelles et gratuites. Des professeurs ou animateurs se portent volontaires pour proposer des activités sinon ce sont les parents qui payent les frais de l'activité.

Annexe 3 : Tableau comparatif de rythmes scolaires de l'école primaire dans les pays du « modèle latin »

Ce modèle, comprenant la France, L'Italie, l'Espagne, la Grèce et le Portugal, se caractérise par une attention plus importante à l'acquisition des savoirs et connaissances. Le contrôle des connaissances (examens notés) a donc une part plus importante que dans les autres systèmes. Ce système éducatif fonctionne avec un tronc commun créé au nom d'un idéal républicain et un système d'options qui permet une orientation et une sélection.

	FRANCE	ITALIE	ESPAGNE	PORTUGAL	GRECE
Scolarité obligatoire	De 6 à 16 ans	De 6 à 16 ans	De 6 à 16 ans	De 6 à 14 ans	De 6 à 15 ans
Année scolaire	Début septembre, début juillet	Mi-septembre, mi-juin	Début septembre-fin-juin.	De mi septembre à mi juin	Du 13 septembre à fin juin
Nb de jours travaillés dans l'année	entre 175 et 180	200, 33 semaines	175 jours, soit 35 semaines	185 jours	160 jours
Nb de jours dans la semaine	4 : lundi, mardi, jeudi, vendredi.	6 jours : les cours ont lieu du lundi au samedi inclus.	5 jours : du lundi au vendredi	5 jours : du lundi au vendredi	5 jours : du lundi au vendredi
Nb d'heures travaillées dans la	école primaire : 24 heures collège : entre	Entre 24 et 27 heures. Jusqu'à 40 heures si	25 heures	25 heures au cycle 1, 26 au cycle 2 et 27 au	25 heures

semaine	25 et 28h. Lycée : entre 30 et 40 heures.	l'élève choisit l'option à plein temps		cycle 3	
Nb d'heures dans la journée Horaires	9h/12h- 14h/17h	Les cours commencent à 8 h 05 et se terminent à 13 h 50 du lundi au samedi, et quelque fois l'après-midi. <u>Ou</u> un temps complet, avec des cours du lundi au vendredi de 8h30 à 12h30 et de 14h30 à 16	Le matin (Jornada continua) : 9h-14h <u>Ou</u> matin et l'après-midi (<i>Jornada partida</i>) vers 8h30 et s'achèvent à 16 h ou 17 h Chaque établissement scolaire choisit le type de journée scolaire. Traditionnelle ment, les cours ont lieu à la fois le matin et l'après-midi. I	Cycle 1 : 5 heures de cours par jour soit le matin de 8h30 à 13H 30 soit l'après midi de 13h30 à 18H, parfois les cours ont lieu le matin et l'après midi. cycle 2 : 16 ou 17 séquences d'1h30 par semaine cycle 3 : 17 ou 18 séquences d'1h30 par semaine	5 heures (6 heures dans le secondai re) De 8h00 à 13h00
Nb d'heures travaillées dans l'année	958 heures	891 obligatoires, 99 supplémentaire s en fonction de l'offre formative	875	Entre 446 et 563	Entre 720 et 821 heures

Annexe 4 : Compétences et savoirs pour chaque couleur dans le domaine du Graphisme et de l'écriture.

Grafisme/Escritura

Blanc:

- Escribe un mot sans m'arrestar.
- Escribe sobre las linhas.
- M'ajude de las ainas de la classa per caligrafiar las letras.
- Escribe la data e mon petiòt nom en liat.
- Sabe copiar una frasa en cursivas delh tablèu o d'una ficha.
- Escribe de biais la « f », la « h » e la « t ».

Jaune:

- Copie una frasa solet (sans ajuda).
- Escribe entre doas linhas de 1mm.
- Escribe en liat una frasa d'estampariá..
- Sabe copiar 3 frases en respectant las grandors de las letras.
- Sabe copiar 3 frases sans dechas.
- Essaie de sotlinhar a la règla.

Orange:

- Còpie la letra elh correspondent ben presentada.
- Tène compte de la marja e torne a la linha.
- Aprene a escriure las majusculas.
- Sotlinhe corrèctament ame la règla.
- Pòde copiar en gròs una frasa de la letra collectiva.

Vèrd clar:

- ☐ Sabe escriure las majusculas cursivas(ame un mòdel).
- ☐ Utilise la règla per faire los traits.
- ☐ Còpie ben las poèsias.
- ☐ Quand ai de besonh, pòde gomar lo gredon gris sans tot bochardar.
- ☐ Presente una dobla pagina de mon quasèrn sans ratura.
- ☐ Escrive una frasa de la letra aus correspondents.

Vèrd escur:

- ☐ Escrive netament sobre totes los quasèrns ame las règlas d'escritura.
- ☐ Sabe farjar d'afichas.
- ☐ Prene de nòtas que pòde utilizar.
- ☐ Comence d'aver de fuèlhas netas.
- ☐ Mon quasèrn es ben tengut.
- ☐ Pòde copiar 8 frases sans dechas.
- ☐ Sabe escriure totas las majusculas cursivas (sans model).
- ☐ Mon escritura es regulara.

Pòde èsser secretari(a) d'una presentacionBlau clar:

- ☐ Essaie de ben presentar mon trabalh (quasèrn, albums, espausats...)
- ☐ Pòde copiar sens dechas 12 frases e la letra elh correspondent.
- ☐ Utilise lo « blanc »corrèctament.

Blau escur:

- ☐ Utilise l'espandi de la pagina en respectar la marja.
- ☐ Mon quasèrn es net e gente.
- ☐ Sabe, dins un tèxte a traucs, calibrar mon escritura.
- ☐ Sabe presentar mon trabalh.
- ☐ Pòde copiar sans error una letra a mon correspondent.
- ☐ Pòde faire de títols per un afichatge gente.

- ☐ Aprene a picar un tèxt a l'ordenador.

Pòde èsser secretari(a) delh consèlh

Marron:

- ☐ Escrive elh tablèu legiblement.
- ☐ Prene de nòtas per la classa.
- ☐ Escrive tan ben a l'estilo-pluma coma a l'estilo a bilha.
- ☐ Mon escritura es regulara dins totes mos trabalhs.

Negre:

- ☐ Sabe notar l'essencial d'una discutida.
- ☐ Sabe escriure sans linhas.
- ☐ Sabe picar un tèxte a l'ordenador.