



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

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

**Master « Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion »**  
**Especialitat « Ensenhament Bilingüe Immersiu »**

# Los ritmes escolars

Memòri presentat en vista de l'obtencion delh grade  
de Master 2

Defendut per Marion Gourié

lo 3 de julhet de 2013

Composicion de la jurada :

Directritz : Martine Camiade

Tutor : Pierre- Johan Laffitte e Olivèr Francomme



*Belament vai tan vite.*

*Qual vai plan vai san,  
qual corre se fend lo morre.*

## Ensenhador

Mercejaments.....	6
Introduccion.....	7
1 Lo sens de mon memòri.....	11
2 Las diferentas dimensions delh temps.....	13
2.1 Lo temps cronobiologic.....	14
2.1.1 Chronosciença generala, espausicion daus diferents concèptes.(Ritmes circadians, ultradians e infradians.....)	14
2.1.1.1 La cronobiologia.....	14
2.1.2 Cronobiologia e cronopsicologia generala, estat actual de las coneissenças per rapòrt a l'enfant.....	17
2.1.3 Cronobiologia e cronopsicologia aplicada a l'enfant escolarizat. Estat daus luècs delh ritme escolar actual.....	20
2.1.3.1 Estat daus luècs daus ritmes escolars francés (per rapòrt a la mejana europenca).....	20
2.1.3.2 Fluctuacions jornalèiras de l'activitat intellectuala.....	20
2.1.3.3 Fluctuacions setmanièras.....	27
2.1.3.4 Reparticion de las setmanas trabalhadas sobre l'annada.....	29
2.2 Lo temps daus aprendissatges .....	29
2.2.1 Au fiu de l'annada.....	29
2.2.2 A través los cicles.....	30
2.2.3 Evolucion psiquica e cognitiva de l'enfant. ....	32
2.2.3.1 Lo desvelopament de la pensada de l'enfant.....	32
2.2.3.2 L'elaboracion de la nocion de temps en cò de l'enfant .....	36
2.3 Lo temps segon la Pedagogia Institucionala.....	38
2.3.1 Lo temps eisistencial : l'eisistença de l'enfant, de sa familha.....	38
2.3.2.1 Esperit libre, desgatjat de tota ànsia, tensions inter-individualas, securitat afectiva.....	39
2.3.2.2 La motivacion, l'envèia d'aprene, lo deisir.....	43
2.3.2.3 Lo sens daus aprendissatges.....	48
2.3.3 Lo temps contat.....	49
3 Quas propausicions faça a aqueste constat?.....	51

3.1 Propausicions daus cronobiologistas.....	51
3.1.1 Jornada escolara.....	52
3.1.2 Emplec delh temps setmanier.....	54
3.1.3 Emplec delh temps sobre l'annada escolara.....	56
3.2 Propausicions de las Instruccions Oficialas .....	56
3.2.1 La nocion de temps en cò de l'enfant dins los programes de l'educacion nacionala.....	56
3.2.2 Las preconisacions daus programes en tèrme de gestion delh temps escolar.....	59
3.2.3 Una nocion delh temps limitatritz.....	61
3.2.4 Las classas multinivèls.....	62
3.3 Propausicions de la Pedagogia Institucionala.....	63
3.3.1 Organizacion cooperativa delh trabalh : dimension socialisanta de la gestion delh temps.....	64
3.3.2 Lo temps es una institucion .....	65
3.3.3 Los moments que ritman la jornada, la setmana, la periòda, las sasons..	67
3.3.3.1 Importança de la regularitat de las activitats, repèris per chascun..	68
3.3.3.2 Variacion de l'apròcha d'una mèisma disciplina.....	70
3.3.4 Temps de paraula, d'espression.....	71
3.3.4.1 La paraula : lo que de nòu.....	71
3.3.4.2 L'escritura : lo tèxte libre.....	73
3.3.5 Las colors, aprendissatges a son nivèl e a son ritme .....	75
4 Conclusion.....	81
Bibliografia.....	85
Annèxes.....	90
Annèxe 1 : Promèira pagina delh classador de progression.....	90
Annèxe 2: Tablèu comparatiu daus ritmes escolars de l'escòla primaria dins l'Union Europenca.....	91
Annèxe 3 : Tablèu comparatiu daus ritmes escolars de l'escòla primaria dins los pais delh « modèl latin ».....	95
Annèxe 4 : Competéncias e saupre per chasca color dins lo domeni delh grafisme e de l'escritura.....	97

## Mercejaments

A la còla educativa de l'escòla d'educacion novèla « La Prairie » que me bailèt l'ocasion de descobrir un novèl biais de considerar l'enfant.

A Jean-luc Mana que me faguèt descobrir la pedagogia institucionala a través de las nombrosas discussions qu'aguèrem e subretot de mercé a las colonias de vacances qu'ai fait ame el.

A la còla « API » (de formacion de descobèrta de la lenga) e sos formators que m'ajudèron per l'aprendissatge de la lenga e per ma chausida de m'orientar vès l'ensenhament.

A totes los que m'aculhiguèron dins lhor classa delh temps de mos estagis de descobèrta de la lenga e delh temps de mon annada de formacion d'A1 a « Aprene » e que me faguèron descobrir de novèlas tecnicas.

A ma paissèl de promèira annada de formacion, Corina Lhéritier, que me guidèt e m'encoratgèt.

A totes los intervenaires e formators de la formacion A1 d'« Aprene » que son venguts noïrir mos rasonaments e ne badar de novèls.

A « las semenairas » que me bailèron lo vam de parlar la lenga.

A Patrici Baccou, director d' « Aprene » per son sosten e son optimisme dins los moments delicats.

A Silvia per son sosten e son amistat.

A Corentin qui me sostenguèt, ajudèt, bailèt d'energia quand n'aviái mestier e que fai lo melhor pan delh monde !

## Introduccion

Los chalendièrs escolars son mes en plaça per lo Ministèri de l'educacion nacionala. Prenon en compte las exigéncias biologicas delh ritme de l'enfant mas son amai somés a bien d'èimes diferents. Entre los ensenhaires, los elegits, los parents e los actors economics, pòt èsser d'aul faire de faire l'acòrd. L'enterès delh enfant es pas lo solet critèri de decision.

Se fai pas rare de constatar que l'organizacion delh chalendièr escolar, en particular aquelh de l'annada, se fai en fonccion d'èimes economics. De fait, un chanjament d'aqueste chalendièr entraïna de repercussions amplas sobre de sectors entièrs de l'economia coma lo torisme e los transpòrts, mas amai lo sector daus servicis, de la cultura, delh espòrt...

Se comparam França ame sos vesins europencs, es dins una situacion bien particulara. De fait, lo temps escolar es entremèi los mai importants. Es concentrat sobre un petiòt nombre de setmanas, delh fait de las nombrosas vacanças e sobre un petiòt nombre de jorns, especialament pelh ensenhament primari e mairal. Las jornadas daus enfants son alara mai charjadas que las de gaire ben totas las autres escòlas d'Euròpa.

Lo ministèri de l'Educacion Nacionala determina los programes d'ensenhament per totes los nivèls escolars. Los aprendissatges comuns a totes los petiòts francés se descopan en matèiras d'ensenhament. Dins chasca disciplina, un nombre de competéncias son d'aquerir. Lo ministèri de l'educacion Nacionala determina una quantitat d'oras annadèiras e setmanèiras que los ensenhaires devon consacrar a chasca matèira.

Aquò fai que l'enseñaire organisa l'emplec delh temps de sa classa en fonccion d'aquestas constrentas orarias. Es libre en çò que concernís la

chausida delh metòde pedagogic.

Es dins aqueste contèxte qu'ai ensenhat dins una petiòta escòla Calandreta pendent doas annadas escolaras de fila. L'escòla èra constituïda d'una classa. La segonda annada, aquesta classa èra separada en doas còlas : una còla mairala e una còla de primari. Aquò fai qu'aviái una classa unenca que regropava una quinzenada d'enfants d'atges diferents. L'escòla, jos contracte ame l'estat seguís los programes de l'educacion Nacionala. Ma formacion e mon èime per la pedagogia institucionala me botèron a eissaiar pendent aquestas doas annadas, de metre en plaça de tecnicas «Freinet » e d'otils de Pedagogia Institucionala.

Eissaiem ara d'esplicar los mots utilisats. Lo diccionari desfenís lo ritme coma un « retorn, a d'entervals regulars dins lo temps, d'un fait, d'un fenomène »<sup>1</sup> e coma una « cadença que s'efectua una accion un procediment. »<sup>2</sup>

Maldiney chercha d'evitar la confusion que pòt èsser bailada per aquesta desfenicion entre lo ritme e la cadença. « Darrièr aqueste mot, ont lo filològ ause la marca de la tombada, regulara, obstinada, tornam trobar la nocion mai abstracta de mesura, qu'emmanda ela-mèsma a un espaci-temps metric, aquelh delh temps espacialisat daus relòtges. »<sup>3</sup> Maldiney baila doas imatges per representar aquestes dos tèrmes : lo tic-tac per la cadença e l'èrsa per lo ritme.

Es coma aquò que Maldiney pòt parlar dins la suite delh tèxte de las doas imatges opausadas de la cadença d'un latz, e delh ritme de l'autre latz :

---

1 « Retour, a des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène »

2 « et comme une« cadence à laquelle s'effectue une action, un processus ».LAROUSSE, *Dictionnaire*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rythme/70326#69567>

3 « 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 a un espace-temps métrique, celui du temps spatialisé des horloges ».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>

es a dire lo tic-tac e l'èrsa. « Ont lo tic-tac (...) es una mesura dins totes los sens delh tèrme (...) fonccionnant per entervals regulars, l'èrsa, ela, es totjorn en formacion (...), en autò-movament, vivent de quauqua façon sobre la crèsta d'ela-mèsma, renaissent a la contunua de sas pròpias falhas. »<sup>4</sup>

Dins un entreten ame Lucien Martin<sup>5</sup>, Jean Oury diferencia el amai, los tèrmes de ritme e cadença. J. Oury cita aquesta defenicion de Lemoine, dins una intervencion dins la conferéncia de J.Fessard : « Que s'agisce de ritme d'un movament o de pausa intercalara (...), lo ritme es una pausa presa a l'interior delh trabalh. »<sup>6</sup> I opausa la cadença qu' « es quicòm d'institucional, fai partida de l'existéncia coma lo demanda la societat. Critèri de productivitat. »<sup>7</sup>

Per Oury, lo ritme se desfenís alara per aqueste movament profund dins lo subjècte. Torna prene una remarca de Klages (dins l'espression delh caractèr dins l'escritura) a prepaus de la diferéncia entre cadença e ritme : «La vida s'esprima dins lo ritme, l'esperit, per de contra, elh biais de la cadença metrica, fòrça l'impulsion ritmica de la Vida de se pleiar a la lei que li es pròpia. (...) Lo que disèm lo « temps » de la cadença metrica ven a entervals regulars « copar » l'escolament delh ritme : somet la contunua montanta e davalanta d'aqueste a la discontunua de la seria. »<sup>8</sup>

---

4 « Là où le tic-tac (...) est une mesure dans tous les sens du terme (...) fonctionnant par intervalles réguliers, la vague, elle, est toujours en formation (...), en auto-mouvement, vivant en quelque sorte sobre la crête d'elle-même, renaissant sans cesse de ses propres failles. » idem

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

6 « Qu'il s'agisse de rythme d'un mouvement ou de repos intercalaire (...), le rythme es un repos pris a l'intérieur du travail. » OURY, « Le problème de la fatigue », dans *Chronique de l'école caserne*, Maspéro, Paris, 1972, p.146.

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

8 « La Vie s'exprime dans le rythme; l'Esprit, par contre, au moyen de la cadence métrique, force l'impulsion rythmique de la Vie a se plier a la loi qui lui es propre. (...) Ce qu'on nomme le « temps » de la cadence métrique vient a intervalles réguliers « interrompre » l'écoulement du rythme : il somet la continuité montante et descendante de celui-ci a la discontinuité d'une série ». KLAGES, *Techniques de la graphologie*, cité par OURY, « Le problème de la fatigue », dans *Chronique de*



La cadença es doncas institucionala. Es lo tempò que demanda la societat. Oury cita la cadença dins las usinas, lo « taylorisme ». « De çò que lo ritme es bien mai pròche de l'emergéncia delh subjècte. Es una manifestacion delh subjècte. »<sup>9</sup>

Dins los Bulletins Oficials de l'Educacion Nacionala, l'espression « ritme escolar » seguèt remplaçada a cha pauc per aquela d'emplec delh temps, dins las annadas 80. Es verai que l'espression « ritme escolar » pòt èsser comprés de mai d'un biais. Lo podèm comprene coma l'alternància regulara de moments de pausa e d'activitats impausadas aus escolans per l'escòla (emplec delh temps jornalier, setmanier...). Es la ritmicitat de l'entorn de l'enfant. Lo podèm amai comprene coma las fluctuacions periodicas daus procediments fisiologics, fisics e psicologics pròpis a l'enfant. Parlam alara de ritmicitat endogèna, pròpia a l'enfant. Es dins aqueste sens que tornarem prene aquesta espression dins aqueste trabalh.

Veirem dins una promèira partida las diferentas concepcions delh temps. Per los cronobiologistas e cronopsicològs, lo temps emmanda a un fait organic : los organs an mestier d'un temps per complir lhor fonccion vitala. Segon las Instruccions Oficialas, lo temps evoca una donada indispensable dins l'organizacion de la classa per un aprendissatge optimal. Enfin, los practicians de Pedagogia Institucionala eissian de prene en compte globalament l'escolan, sans eissublar qu'es d'en promier un enfant.

La segonda partida serà consacrada a las divèrsas propausicions. Los cronobiologistas e cronopsicològs prepausan quauques amainatjaments daus oraris escolars per èsser lo mai possible a l'escota daus besonhs fundamentals daus enfants. Veirem l'evolucion de las Instruccions Oficialas e lhors propausicions didacticas. Enfin, veirem coma la Pedagogia

---

*l'école caserne*, Maspéro, Paris, 1972, p.145, 146.

9« Tandis que le rythme est bien plus proche de l'émergence du sujet. C'est une manifestation du sujet. ». OURY Fernand, OURY dans POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen, 1987, p.177

institucionala bòta en plaça d'institucions que permetan a chascun de progressar a son ritme.

## 1 Lo sens de mon memòri

Es en pensar a l'emplec delh temps qu'anava metre en plaça per ma classa unenca que me sèi pausada, per lo promièr còp, la question delh respècte delh ritme de l'enfant. De fait, ma classa regropava d'enfants d'atges bien diferents : de 5 a 10 ans. Èra alara important per ieu de botar en plaça d'emplecs de temps diferents segon lhor atge e lhors besonhs.

Èra clar per ieu qu'un enfant de Granda Seccion aviá encara mestièr, de còps que i a, de se pausar après lo repais de mejorn, e mai de demir. Deviái doncas trobar un amainatjament per que pòdion rejónher la còla daus petiòts. Mas me sèi lèu trobada confrontada elh deisir daus mai grands d'aver amai un temps de pausa. N'avián envèia ? N'avián mestièr ?

Deve dire que lo contèxte de l'escòla ont ensenhèr pendent doas annadas èra un pauc particular. De fait, avant mon arribada, l'escòla èra pas encara jos contracte ame l'estat e l'associacion daus parents cherchava una persona qu'aviá segut la formacion d'A1 a Aprene e que parlava la lenga. Coma l'avián pas encara trobada, los parents èran bien implicats quitament dins lo temps escolar. Quauques fasián d'intervencions e un fasiá classa un còp per setmana. L'escòla èra encara un pauc una escòla parentala. Èra sobre lo chamin de venir una escòla Calandreta e agropava de parents deisirós d'una alternativa per lhor enfant sans que l'acòrd siáche verament fait a l'entorn delh projècte Calandreta. Es per aquela rason que mon arribada seguèt sinonime de descobèrta mai profunda delh projècte

Calandreta per mai d'un parents.

Mon arribada dins l'escòla engendrèt de chanjaments bèls dins lo fonccionar de la classa. Jusca ara, los enfants èran acostumats de trabalhar segon l'hor envèia. Quauques parents vesían d'un mauves èlh la mesa en plaça d'una vida de còla e d'una obligacion d'aprene e de trabalhar. Ère alara deisorientada per çò qu'èra de la diversitat daus rapòrts aus aprendissatges que los enfants podían aver. D'unes èran en demanda, d'autres los refusavan completament. D'unes suportavan pas la frustracion e la lei. En mèsme temps, lo grope viviá un caos ont degun èra pas a la cala de la violéncia verbala o fisica daus autres. Me pausava alara la question de la securitat e delh deisir delh enfant en çò que concernís sa preséncia a l'escòla.

Èra important per ieu de metre en plaça una atituda collectiva de trabalh, en respectant amai lo besonh de chasque enfant d'aver de moments de pausa. Mas conviccions se confrontavan a la situacion particulara ont me trobave. Voliái respectar çò qu'avián viscut e pas bruscar degun. Es dins aquela situacion que naissèron mon questionnement e ma pensada per çò qu'es delh temps de l'enfant, delh ritme de chascun e de son respèct.

Pendent aquestas doas annadas, ma reflexion s'es aprigondida. De mercé a mas promèiras lecturas de cronobiologia, ai fait dins la classa quauques chanjaments. Lo trabalh individual passèt en debuta de liada perqué voliá daissar a los que n'avián mestièr un sassic mai liure per çò qu'es de la chausida de las activitats e ont l'atencion es mai portada sobre un trabalh individual.

En paralèle, una reflexion ame quauques parents d'escolans se botèt en plaça. Lo subjècte èra los oraris escolars. Aquesta discutida contunuèt d'unes mes e me botèt a me documentar sobre los diferents ponhts de vista, sobre los diferents projèctes mes en plaça per d'unas escòlas per èsser elh mai pròche delh ritme de l'enfant. Mas lecturas en Pedagogia Institucionala

venguèron aprigondir ma reflexion.

Es dins aquelh contèxe que comencère d'escriure aqueste memòri. L'actualitat èra pas encara centrada sobre las reformas que projectava lo governament. Ai pres la decision de pas enclure dins mon trabalh las reformas enterprises aquesta annada per lo governament. Me semblava pas oportun de bailar un vejaire sobre de propausicions qu'èran pas encara desfenitivas.

Per de rasons personalas, ai pas de classa aquesta annada. Doncas, ai escrit aqueste memòri sans poder bailar a mas reflexions una basa practica. Aquò's per aquò qu'ai bailat a mon trabalh una dimension bien generala e teorica. Aqueste m'ajudèt per me retirar e aseimar ma practica d'un autre ponht de vista.

## 2 Las diferentas dimensions delh temps

La nocion delh temps pòt se comprene de mai d'un biais. segon la desfenicion delh « Larousse », lo temps es au còp « una nocion fundamentala coma un meitan infinit ont se succedan los eveniments »<sup>10</sup>, un « movament contunuós ont lo present ven lo passat, considerat sovent coma una fòrça agissent sobre lo monde, sobre los èssers »<sup>11</sup>, una « durada considerada coma una quantitat mesurable [o] una durada mai o mens desfenida, que quauqu'un dispausa [o] una partida limitada d'aquesta durada ocupada per un eveniment, una accion »<sup>12</sup> e un « moment, epòca ocupant

---

10 « notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements »

11 « mouvement ininterrompu par lequel le présent devient le passé, considéré souvent comme une force agissant sobre le monde, sur les êtres »

12 « 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 définit comme « chacune des phases successives d'une opération, d'une action ».

una plaça dins la suite daus eveniments o caracterisada per quicòm. »<sup>13</sup>

Pòt amai aver una desfenicion mai particulara dins d'unes domenis coma la musica o la meteorologia. Es dins son sens lo mai general que o prendrem.

Lo temps es doncas una concepcion de l'èsser uman per saisir lo chanjament dins lo monde que l'enròda. Lo temps es viscut per l'Òme, persegut e a la fila concebut. Es a través d'aqueste procediment que se marcarà per l'enfant l'elaboracion delh temps.

Veissèm d'en promièr l'aspècte biologic delh temps. L'organisme passa un temps per complir sas fonccions vitalas. Parlam de ritmes biologics. Se los modificam en chanjar quauques factors de l'environament, l'esperéncia que l'Òme a delh temps va èsser modificada amai.

## 2.1 Lo temps cronobiologic

2.1.1 Chronosciença generala, espausicion daus diferents concèptes.  
(Ritmes circadians, ultradians e infradians...)

Sabèm dempuèi longtemps que l'activitat umana es somésa a de variacions periodicas. L'observèm de fait en cò de totes los èssers vivants, e a totes los nivèls d'organizacion, de la molecula a l'organisme. L'estuda d'aqueles ritmes coneguèt un desvelopament important elh cors delh sègle 20 dins dos sectors de pesquisa vesins : la biologia e la psicologia.

### 2.1.1.1 La cronobiologia

Los biologistas se son estachats a analisar las manifestacions fisiologicas e lhor ritmicitat e, es coma aquò, que fondèron la cronobiologia.

---

<sup>13</sup>« moment, époque occupant une place déterminée dans la suite des événements ou caractérisée par quelque chose ». LAROUSSE, *Dictionnaire*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/temps>.

G.Fotinos e F. Testu desfenisson la cronobiologia coma l'estuda daus « chanjaments regulars e periodics elh nivèl de la cellula, delh tissut, d'un estructura o d'una populacion. »<sup>14</sup>. La question centrala en cronobiologia es de saupre se los ritmes biologics fan partida delh patrimòni esreditari o si son lo resultat de l'influéncia de l'environament.

Quauquas estudas daissan pensar que los ritmes biologics son endogènes. Pasmens, las rechas bôtan en evidéncia qu'aqueles ritmes pòdon èsser influenciats per d'elements exteriors : los « sincronisors » o « bailaires de temps ». Un sincronisor es un « factor delh meitan environant un organisme vivant, que las variacions periodicas pòdon modular los ritmes biologics d'aqueste organisme. »<sup>15</sup> Lo sincronisor creia pas lo ritme mas lo pòt modificar. Eistan de sincronisors naturals coma l'alternància delh jorn e de la nuèit e de sincronisors artificials, creiats per l'òme.

Elh jorn d'encuèi, los ritmes endogènes son somés a variacions a causa de los nombroses sincronisors que regulan la vida vidanta (alternància de l'activitat ame la lutz e delh repaus ame l'obscuritat, succession regulara de las periòdas de trabalh e de las periòdas de vacances...). Aquò fai que nòstre « relòtge intèrne » seguís l'ora solara, es a dire l'alternància delh jorn e de la nuèit, mas amai lo relòtge social (la mòstra) inventada per lo monde modèrne e doncas bien novèl se aseimam l'istòria de l'Umanitat (un temps universal de 24 oras seguèt inventat en 1884). Entre aqueles diferents ritmes, eistan de còps de dificultats d'adaptacion.

Segon l'endreit ont demoram (extrème èste o extrème oèste delh fusèl orari), arriba que lo relòtge intèrne siáche descalat per rapòrt elh relòtge social : dins lo fusèl orari de l'Euròpa centrala, eista una diferéncia d'una ora e mèia entre lo levar delh solelh a l'extrème èste delh fusèl e lo levar delh

---

14 « changements réguliers et périodiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure ou d'une population ».

15 « facteur du milieu environnant un organisme vivant, dans les variations périodiques peuvent moduler les rythmes biologiques de cet organisme. » TESTU François, *Rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques et chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008.

solelh a l'extrème oèste, alara que l'ora es la mèisma per tot lo monde. La persona que demòra dins l'extrème oèste serà doncas forçada de se levar avant lo levar delh solelh e avant la fin de son cicle de som, çò qu'entrainará fatiga e desincronisacion.

La ritmicitat biologica es doncas elh còp endogène e exogène.

Los ritmes endogènes son classats segon tres grandas periòdas : los ritmes de mai o mens de 24 oras ( $\pm 4$  oras) son sonats circadians. Lo mai observable es l'alternància velha/som. Los ritmes mai vistes inferiors a 20 oras son sonats ultradians (exemple : los baticòrs cardíacs). Los ritmes infradians son los que la periòda es superiora a 28 oras (exemple : lo cicle de las menstruacions).

Las estudas las mai conegudas en cronobiologia son las que concernisson l'alternància velha/som au cors de las 24 oras. Dins lo domeni delh desenvolopament, aquestas recherches botèron l'accent sobre lo caractèrè progressiu de l'establissament delh ritme circadian.

La cronobiologia actuala s'interessa a la genetica e aus nivèls moleculars (exemple : las diferéncias de ritmicitat daus genòmes en cò de las femnas e daus òmes), a la variacions de las performanças umanas (espòrt, cognicion) e se bada vès de novèlas disciplinas : la cronomedacina, la cronoprevencion daus risques (influéncias delh trabalh de las 3/8 e delh trabalh de nuèit sobre la santat daus trabalhaires) et cetera.

#### 2.1.1.2 La cronopsicologia

Podèm considerar qu' eisistan d'estudas en cronopsicologia dempuèi la fin delh sègle 19 e lo desbut delh sègle 20 mas lhors resultats seguèron sovent ignorats o eissublats. Lo tèrme seguèt enonciat per lo promièr còp per Paul Fraisse, en 1967 dins *Psicologia delh temps*.<sup>16</sup> Es la branca de la

---

<sup>16</sup> *Psychologie du temps*.

psicologia que pren en compte la dimension temporal a dins l'estuda scientifica daus comportaments.

Una granda partida de las recherches de cronopsicologia seguèron consacradas a l'adulte actiu. Las recherches portavan sobre las variacions de performanças fisicas e intellectualas, de la vigilància, de l'atencion, daus procediments cognitius sobre lo luèc de trabalh. Ondegan elh cors de la jornada, delh nictemèr (lo jorn e la nuèit es a dire 24 oras), de la setmana, de l'annada. Seguèt alara possible d'establir de corbas de variacions jornalèiras, de rendament, de temps de reaccion, de capacitadas, de revèrs, dins de taschas de produccion, de memorisacion, d'atencion, de deteccion o de resolucion de problèmas.

Es pas que recentament que se sèm intereissats aus ritmes psicologics daus mai joines ame las recherches d'Hubert MONTAGNER e de François TESTU especialament. La cronopsicologia a permés de mostrar que i a de variacions periodicas circadianas dins los comportaments, mas amai dins d'unes procediments intellectuals daus enfants.

### 2.1.2 Cronobiologia e cronopsicologia generala, estat actual de las coneissenças per rapòrt a l'enfant

Los cronopsicològs s'intereissan dins lo quadre escolar a las variacions de las capacitats intellectualas, de las capacitats d'atencion, de vigilància e de memorisacion.

Per aquò faire, utilizan de tèstes psicotecnics que realisan a diferents moments de la jornada. An amai recors a l'observacion e van per exemple avisar los comportaments de passivitat (badalhs, estiraments, fretaments daus èlhs...) a diferents periòdas de la jornada.

Las recherches en cronopsicologia dins lo quadre escolar revestisson un caractèr complex. Las esperièncas son feitas dins una sala de classa e



non pas dins un laboratòri e se pòt pas prene de mesuras invasivas (chanjament d'emplec delh temps...) auprès d' enfants e d'enquadrants pendent los temps escolars o extraescolars. D'un autre latz, los otols emploiats par las diferentas còlas de recherche son pas uniformisats. Aquò fai que i a pas gaire d'estudas realizadas dins aquela disciplina jusca ara.

Las estudas en cronobiologia de l'enfant pòrtan prencipalament sobre dos aisses : l'estuda delh ritme velha/som e las fluctuacions periodicas de quauquas variablas comportamentalas e fisiologicas.

Hubert Montagner joslinha l'importància de respectar lo ritme velha/som : lo temps de som nueitenc, e amai lo temps de pranièira daus mai petiòts, preparan « l'enfant a la mobilisacion de totas sas competéncias e sas ressorças intellectualas. Reparators aus nivèls biologics e psicologics [participan] amai a la consolidacion daus aquits mestrejats delh temps de resvèlhe. »<sup>17</sup> Las perturbacions d'aqueste ritme velha/som pòdon aver de consequéncias negativas sobre « lo nivèl de vigilància, las capacitats d'atencion e l'ensemble de las competéncias-sòcle delh enfant. »<sup>18</sup>

Lo respècte d'aqueste ritme es complèxe per çò que pòt èsser bien diferent d'una persona a una altra. L'aquisicion delh ritme velha/som se fai pas per totes los enfants au mèsmo moment de lhor enfància. Las duradas de som vèrian segon l'atge de l'enfant : un enfant de Granda Seccion dèrm en mejana 653 minutas per nuèit alara qu'un enfant de CM2 dèrm 610 minutas.<sup>19</sup>

Las duradas de som vèrian amai segon si l'enfant es un bèl dermaire o

---

17 « l'enfant a la mobilisation de toutes ses compétences et de ses ressources intellectuelles. Réparateur[s] aux niveaux biologique et psychologique, [ils participent] aussi a la consolidation des acquis maîtrisés lors des temps d'éveil. »

18« le niveau de vigilance, les capacités d'attention et l'ensemble des compétences-socles de l'enfant » MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec a l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.156 et 158.

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

un petiòt dermaire. Montagner cita l'exemple d'enfants de 4 ans : dins de condicions que lhor permetan de demir segon lhors besonhs, los petiòts dermaires dèrmon de 7 a 8 oras alara que los bèls dermaires pòdon demir entre 13 e 14 oras. Montagner ramenta dins la suite que mèsme se d'unes enfants se tròban dins las categorias petiòts o bèls dermaires, la majoritat son considerats coma de « dermaires mejans ». Es doncas important de joslinhar que chascun a son ritme pròpri.

Las diferéncias dins l'ora de s'endermir e de se revelhar son amai significatius d'un enfant a un autre. Entre 2 e 6 ans, d'unes presentan de signes d'endermissament entre 7 e 8 oras delh vèspre alara que d'autres son encara vegilants a 9 oras e au delai. Per cò qu'es de l'ora de resvèlhe espontanèu, vària en fonccion d'unes critèris, diferents per totes. D'unes enfants presentan una granda regularitat dins lhors oraris d'endermissament e de resvèlhe, quns que siáchon los oraris de lhor familha. D'autres son bien sensibles a l'environament. Las activitats de la jornada, e quitament de las jornadas anterioras influencian los oraris de som. « Las representacions e lo projècte noirit per la jornada seguenta joán amai un ròtle dins las oras d'endermissament e de resvèlhe. »<sup>20</sup>

Montagner remarca amai qu'eisistan de grandas diferéncias dins la capacitat daus enfants per compensar lhor manca de som entre la nuèit e la pranièira.

Los ritmes velha/som daus enfants son doncas sensibles a de factors personals endogènes mas amai aus ritmes de vida e de trabalh de la familha. Avisassiam ara las estudas que s'interèissan elh ritme de l'enfant dins son meitan escolar.

---

20« Les représentations et le projet nourri pour la journée suivante jouent également un rôle dans les heures d'endormissement et d'éveil ». MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.164.

### 2.1.3 Cronobiologia e cronopsicologia aplicada a l'enfant escolarisat.

Estat daus luècs delh ritme escolar actual.

#### 2.1.3.1 Estat daus luècs daus ritmes escolars francés (per rapòrt a la mejana europenca)

En França, 864 oras d'ensenhament son repartidas sobre 36 setmanas de classa, es a dire 144 jorns dins l'annada. En comparason ame los pais de l'OCDE, França se plaça doncas entremèi los pais ont lo nombre d'oras per an es lo mai montat (la mejana europenca es de 769 oras), entremèi los pais ont la durada de l'annada escolara es la mai corteta, doncas la mens estalada e enfin entremèi los pais que comptan lo mens de jorns dins l'annada escolara (la mejana europenca es de 184 jorns).

Aquò fai que los escolièrs subisson de jornadas mai lonjas e mai charjadas que la majoritat daus autres escolièrs en Euròpa. Es de remarcar amai que la lonjor de la jornada vèria pas en fonccion de l'atge coma dins de nombroses pais europencs e demòra la mèisma per un enfant de 3 ans e per un enfant de 10 ans. La setmana escolara es doncas de 24 oras de la Petiòta Seccion de mairala jusca elh Cors Mejan segonda annada.

Podèm rapelar que lo mècres pas trabalhat es una particularitat francesa que naissèt en 1882 a la suite de las negociacions entre lo ministre Jules Ferry que voliá metre en plaça una « escola a gratis, laïca e obligatòria »<sup>21</sup> e l'opausicion catolica qu'obtenguèt alara un jorn elh bèl meitan de la setmana per o consacrar a l'ensenhament religiós. La regularitat observada dins los autres pais d'Euròpa es una setmana de 4,5 jorns o 5 jorns.

#### 2.1.3.2 Fluctuacions jornalèiras de l'activitat intellectuála

La cronopsicologia en meitan escolar mòstra que las capacitats de

---

21 « école gratuite, laïque et obligatoire »

vigilància e de concentracion se trasforman ame l'atge. Las capacitats de concentracion, per jorn, elh nivèl delh temps, sobre d'activitats escolaras son de l'òrdre de 3 oras per los 6-8 ans, de 4 oras per los 8-10 ans e de 5 oras de 10 a 11 ans.<sup>22</sup>

Les fluctuacions jornalèiras evoluïsson elh nivèl quantitativ coma elh nivèl qualitativ coma nos l'esplica F.Testu : « Las marcas brutas aus tèstes psicotecnics, los comportaments d'escota en classa, mas amai las estrategias de traitement de l'informacion fluctuan elh cors de la jornada.<sup>23</sup> ».

D'estudas sobre les fluctuacions periodicas d'unas variablas comportamentalas e fisiologicas en cò de l'escolier permetan de sortir quauquas conclusions. Lo desbut d'après-dinnar e, a un mendre gras, lo desbut de matinada constituan dos moments « critics » de l'evolucion jornalèira de mai d'unas variablas biologicas (durada delh som diürne, ritme cardiac, pression arteriala). En paralèle, las performanças mentalas seguïsson las mèsmas fluctuacions.

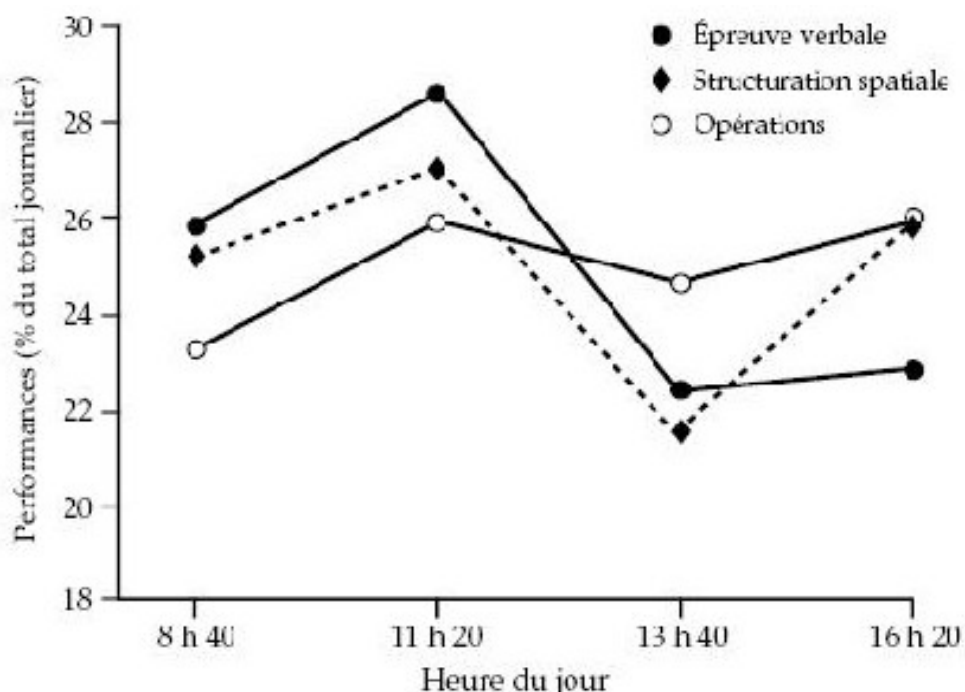
François Testu e sa còla van dins aqueste sens : eisistan doas periòdas de mai flacas performanças en desbut de mèi-jornada (8h30-9h e 14h-14h30) e doas periòdas de mai fòrtas performanças en fin de mèi-jornadas (11h-11h30 e 16h-17h). Las performanças tornan pas montar en fin d'après-dinnar parie qu'en fin de matinada mèsme se, mai l'enfant creïs, mai lo pic delh nivèl de performanças de l'après-dinnar s'aprocha delh nivèl delh matin.

Vesèm sobre l'illustracion 1 que las performanças son mens bonas en desbut de matinada : la transicion entre lo som e l'esvèlhe complet passa per una fasa sonada « inèrcia delh som », immediatament consecutiva elh resvèlhe e se caracterisant per una ipovigilància transitoria, de trebolum de

<sup>22</sup> TESTU François, *rythmes de vie et rythmes scolaires, Aspects chrono-biologiques e chrono-psychologiques*, Paris, Masson, 2008.

<sup>23</sup> « 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 ». Idem.

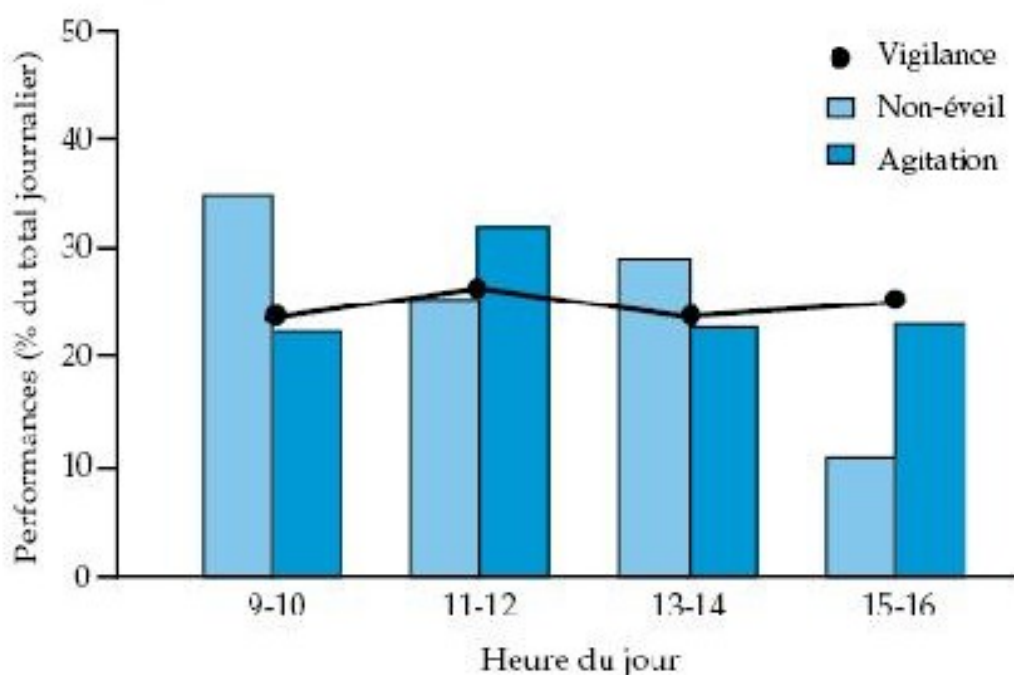
l'umor e per una degradacion momentanèia de las performanças fisicas e mentalas (trebolum de la memòria, daus repèris espatio-temporals, et cetera. L'inèrcia se dissipa a cha pauc de façon exponenciala.



*Illustracion 1 : Variacions jornalèiras de las performanças d'escoliers de 10-11 ans a tres espròvas (verbala, estructuracion espaciala, calcule viste/addicions) (d'après Testu,1994)*

En desbut d'après-dinnar, notam un moment de fabla vigilància (cres postprandial) qu'a res de veire ame la quantitat e la qualitat de nurritura (d'estudas mostrèron que lo mèsme fenomène ipovigilant en suprimir lo dinnar).

L'ensemble de las recherches europencas que portèron sobre l'evolucion de las performanças intellectualas daus enfants elh cors de la jornada, mòstran un perfil classic identic. De fait, aquesta mèsma ritmicitat jornalèira seguèt mesa en evidéncia en França, en Granda-Bretanha, en Alemanha, en Espanha.



*Illustracion 2 : fluctuacions jornalèiras de las performanças a la raiadura de nombres e daus comportaments d'agitacion d'escoliers anglés de 6-7 ans (d'après Testu, 1994)*

Testu demòstra doncas que las variacions jornalèiras de las performanças intellectualas son independentas daus amainatjaments escolars. Seguèt mes en evidéncia amai qu'aquesta ritmicitat se tòrna trobar dins lo temps extra-escolar. Aquestas donadas menan a conclure qu'es possible de parlar de ritmicitat jornalèira universala.

Aquestes resultats devon pasmens èsser nuançats segon diferents factors. L'atge daus enfants n'es un promièr : la remontada de las performanças pendent l'après-dinnar demòra flac vès los mai petiòts (jusca elh CP) e s'accentua pauc a cha pauc jusca la fin de l'escòla primària.

Montagner remarca amai qu'aquesta remontada de las performanças pendent l'après-dinnar es pas clarament observada en cò daus enfants los mai en dificultat. L'hor vigilància e capacitats de traitement de l'informacion

semblan demorar fablas pendent tota l'après-dinnar.

Un autre factor pòt faire variar la ritmicitat jornalèira : segon d'unes autors, eisistarián de subjèctes delh matin e de subjèctes delh vèspre. Mai d'una estudas van dins aquelh sens sans pasmens poder bailar una corba comuna de las performanças daus subjèctes delh vèspre o daus subjèctes delh matin. Resulta d'aquò qu'eisistariá dos tipas de dermaires, vès los adultes e mai vès los enfants. Los subjèctes delh matin se resvelhan de bona ora, de gost, son mai performants lo matin, e se cotjan de bona ora lo vèspre. Los subjèctes delh vèspre, se resvelhan fatigats, e semblan achabar lhor nuèit pendent una periòda que pòt anar de quauquas minutas a quauquas oras après lhor levar. Lhors performanças son mai grandas l'après-dinnar que lo matin.

H. Montagner tòrna ajotar a aqueles factors aquelh d'un ritme velha/som perturbat, e mai d'una acumulacion de manca de som.<sup>24</sup> Remarca amai una influença delh viscut dins lo meitan familhal e de las situacions extra-escolaras coma la cantina, sobre la ritmicitat jornalèira.

A costat d'aquestes factors de diferenciacion individuala qu'an una influença sobre la fluctuacion de las performanças, eisista per F. Testu de factors de situacion :

- Lo caractèr de la tascha de faire e sa dificultat. « las performanças fluctuan quand desbuta l'aquisicion daus procediments d'execucion de la tascha. A l'envèrsa, las performanças demòran establas quand l'aquisicion es gaire ben achabada. »<sup>25</sup>
- Lo nivèl d'aprendissatge daus escolièrs : d'unas recharchas tendon a

<sup>24</sup> MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.179.

<sup>25</sup> « Les performances fluctuent lorsque débute l'acquisition des procédures d'exécution de la tâche. Inversement, les performances restent stables lorsque l'acquisition est pratiquement terminée. » TESTU François, *Chrono-psychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989, p.92.

mostrar que mai lo nivèl escolar es naut, mens los resultats daus escolièrs variarián au cors de la jornada e de la setmana.

- Las condicions psicologicas de passament de l'espròva.

H. Montagner completa amai aquestes factors de situacion en citar especialament l'influença de l'enchadenament de las activitats e disciplinas au cors de la jornada, los mòdes relacionals ame lo mèstre, los metòdes pedagogics e los chanjaments de constrentas e d'exigèncas au cors de la vida escolara (per exemple elh moment delh passatge au Cors Preparatori).

D'unes autors eisaminan e desapròvan o nuançan aquestes resultats. Claire Leconte<sup>26</sup> relèva una granda disparitat dins los resultats, causada per de diferéncias de protocòles e d'otils d'esvaluacion utilizats. Paul Fraisse torna considerar amai aquestes resultats en sosténer qu' « una bona motivacion desmenea l'amplitude de las variacions circadianas de performanças. »<sup>27</sup>

Claire Leconte ensista amai sobre « la necessitat de prene en consideracion totes los factors exteriors qu'an un eifèit de masca sobre los ritmes o una influença sobre los perfils cronopsicologics que pòdon, a d'unes moments, autorisar un fonccionar mai eficaç quand son utilizats a bèl èime : coma aquò, entre autres, l'atge e lo nivèl de desvelopament, las diferéncias interindividualas coma la matinalitat-vesperalitat, l'introversion-extraversion o encara la dependéncia-independéncia per rapòrt elh champ, los ritmes alimentaris, la motivacion e l'interès per la tascha, las caracteristicas de la tascha, l'environament de trabalh, los comportaments mobilisators, los actors sociologics coma lo trabalh en còla, los eifèts de fatiga, los eifèts de l'ansia,

---

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

27 « une bonne motivation diminue l'amplitude des variations circadiennes de performances ». FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Paris, PUF, 1975, p.367.



las condiciones de recueille de las performanças. »<sup>28</sup>

Es dins aquesta optica qu'aquesta autor joslèva lo dangièr de prene en compte mas los perfils cronopsicologics per metre en plaça l'emplec delh temps daus enfants. Ajota que chal « considerar l'enfant dins son contèxe, dins son viscut global. »<sup>29</sup> Es per aquesta rason qu'adopta l'espression " amainatjament daus temps de l'enfant " puslèu que la " d'ainatjament daus ritmes escolars ".

Fai una lista de factors tipologics, environamentals de prene en compte per aqueste amainatjament : « l'environament fisic (espaci, esclaiatge, aeracion, brut, mobilièr inadaptat, charjas fisicas inapropriadas impausadas per los cartables tròp pesants,...), las condiciones dins las qualas se passan los repais(...), lo jòc, las activitats de pausa, espacis e luècs de pausa, las praticas pedagogicas e las modalitats d'esvaluacion. »<sup>30</sup>

Per Testu, las variacions jornalèiras de las performanças intellectualas son sobretot liadas aus ritmes biologics de l'enfant, alara que las variacions setmanieras de l'activitat intellectuala serián mai lo reflet de l'ainatjament delh temps que d'una ritmicitat endogène pròpri a l'escolan. <sup>31</sup>

---

28 « 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 a certains moments autoriser un fonctionnement plus efficaces quand ils sont utilisés a 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 a l'égard du champ, les rythmes alimentaires, la motivation et 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. »

29 « considérer l'enfant dans son contexte, dans son vécu global ».LECONTE Claire, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, Presses universitaires du septentrion, 2001.p.160.

30« 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 ». idem p.175.

31« seraient plus le reflet de l'aménagement du temps que d'une rythmicité endogène propre à l'écolier ». INSERM, *rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Expertise collective*, INSERM ed., 2001, p.62.

### 2.1.3.3 Fluctuacions setmanieras

Malgrat lo petiòt nombre de rechèrchas en cronopsicologia sobre los ritmes escolars, aquelas an permés de metre en evidéncia las fluctuacions setmanieras de las performanças mentalas daus escolans : dins las setmanas de classa compausadas delh luns, mars, jòus, vendres e sabte de matin, las melhoras performanças son constatadas lo jòus (CP) o lo vendres de matin (CE, CM). Las mens bonas son observadas sobretot lo luns e un pauc lo sabte de matin. En çò que concernís lo luns, en defòra de las fablas performanças, se vei un fenomène de desincronisacion : las performanças demòran fabras, se lèvan lentament e presentan pas lo cres postprandial. Aquestes resultats causats per la copura de la dumenjada son d'autant mai marcats que l'enfant es joine. Montagner ajota qu'una de sas estudas li a permés de metre en evidéncia que « lo nombre daus enfants que s'endermisson pas elh moment de la pranièira es generalament mai elevat que los autres jorns (...) e que lo percentatge daus enfants entredermits o pauc vegilants e la frequéncia daus comportaments autocentrats son mai elevats delh temps de la matinada que delh temps de las autras matinadas de la setmana.<sup>32</sup>

Quand la setmana a 5 jorns o 4 jorns e mèi, lo profil classic jornalier delh ritme intellectual es doncas observats totes los jorns levat lo luns. Per totes los escolans, qun que siáche lhor atge, la copura de la dumenjada sembla aver de repercussions negativas sobre lo luns e lo sabte de matin, perque aquestas periòdas son mai pròchas de la dumenjada.

Lo menten delh ritme de variacion jornaliera (periòdas « criticas » en desbut de mèia-jornada) es per Testu lo marcador qu'indica qu'un amainatjament setmanier respècta o pas lo ritme de l'enfant.

---

32 « 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 son plus élevés au cours de la matinée que pendant les autres matinées de la semaine. ». MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec a l'école, L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 1996, p.191.

« L'emplaçament daus mens bons jorns de performanças sembla doncas, despendre de l'atge daus escolans mas amai de « l'amainatjament setmanier delh temps escolar. »<sup>33</sup> Lo ritme setmanier seriá doncas bien mai despendent de l'amainatjament delh temps que lo ritme jornalier, relevant d'una ritmicitat mai endogène.

L'equilibri entre la ritmicitat jornalèira e lo ritme setmanier eisista pas mai quand la vida escolara a, coma en França, pas que 4 jorns : lo luns, lo mars, lo jòus e lo vendres (Del-volvé e Davila, 1996 ; Fotinos e Testu, 1996). Dins aqueste cas, la ritmicitat jornalèira classica desapareis per daissar la plaça a una ritmicitat enversada. L'enversion qui semblariá alara refletar un fenomène de desincronisacion es acompanhada d'una bassa delh nivèl de performanças.

Testu ajota que la setmana de 4 jorns accentua las perturbacions de la pausa setmaniera (dumenjada) que se fan mai grandas e mai lonjas : delh vendres de vèspre jusca elh mars de matin :

« Sembla que pogassiam considerar la preséncia d'aquesta variacion jornalèira caracteristica coma lo temonhatge d'una adequacion entre los emplecs delh temps escolars journaliers e setmaniers e los ritmes de vida daus enfants. »<sup>34</sup>

Un autre ritme important que pòt influir sobre lo ritme daus enfants es lo ritme sobre l'annada.

---

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

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

#### 2.1.3.4 Reparticion de las setmanas trabalhadas sobre l'annada.

Semblariá que l'organizacion delh temps sobre l'annada escolara age mai de veire ame d'interès socials e economics qu'ame los besonhs daus escolans. La mesa en plaça delh chalendièr escolar annadièr s'es passada pauc a cha pauc en responsa a d'interès divers. Las vacanças d'estiu son particularament lonjas en França per çò que seguèron creadas elh moment de la guèrra 1914-1918 per que los enfants pòdion remplaçar lhors paires e grand-paires aus trabalhs daus champs, de julhet a octòbre.

Les vacanças ivernalas e de la prima seguèron fixadas en 1960 « en acòrd ame lo ministèri daus Trabalhs Publics e daus traspòrts, per que la SNCF pòdie organizar los retorns. »<sup>35</sup>. En 1969, las vacanças de feurièr, autrecòp sonadas vacanças delh mars gras son descaladas d'una setmana segon doas zònas geograficas per permetre de rentabilisar los esquipaments ostelièrs bastits per los Jòcs Olimpics d'ivèrn de Grenòble. França es ara descopada en tres zònas que resduison elh maximum l'engorjament daus esquipaments rotiers e toristics e permeton a aqueles de fonccionar sobre una mai granda periòda.

Segon H. Montagner e F. Testu, la durada daus congèts d'estiu apareis coma tròp lonja. De trabalhs de sociològs (Jarousse, Leroy-Andouin, Suchaut venon renforçar aquesta idèa en mostrar que d'inegalitats de coneissenças e de competéncias se crearián pendent aquesta lonja periòda.

## 2.2 Lo temps daus aprendissatges

### 2.2.1 Au fiu de l'annada

Lo temps escolar es descopat en annadas. 10 mes de trabalh son mes en plaça entre setembre e junh. Es sobre aquesta periòda que s'organisan

---

<sup>35</sup> « en accord avec le ministère des Travaux Publics et des transports, de façon a ce que la SNCF puisse organiser les retours. »

los aprendissatges. Los gropes d'enfants son formats segon l'hor data de naissença. Es doncas supausat que los enfants d'un mèsme grope son elh mèsme nivèl.

Es doncas dins l'annada escolara que son amainatjats los programes escolars. Los enshaires devon bailar los enshaments complets correspondents au nivèl daus escolans. Son libres de los organizar segon la progression que l'hor sembla la mai oportuna.

Los programes de l'educacion nacionala prepausan de progressions annadèiras per chasca disciplina. Pasmens, los percors escolars daus enfants son organisats per cicle.

### 2.2.2 A través los cicles

Lo 10 de julhet de 1989, la lei d'orientacion sobre l'educacion seguèt mesa en plaça per prene en consideracion los descalatges d'aprendissatge entre los enfants. Avant, l'enfant devíá aquerir las competéncias relativas a son nivèl escolar per poder accedir au nivèl seguent. Dins l'organizacion per cicle, l'enfant dispausa dorenavant de 3 annadas per aquerir l'ensemble de las competéncias delh cicle ont se tròba.

Lo redoblament eisista pas mai coma èra jusca ara. Es dorenavant possible de perlonjar o de redusir lo cicle d'una annada. Los enfants qu'an de besonh de mai de temps per aquerir las coneissenças e competéncias pòdon o faire sobre quatre annadas en plaça de tres (sobre un cicle maximum). Los per qual l'aquisicion se fai mai lèu pòdon alara achabar un cicle en doas annadas.

Lo decret delh 6 de setembre de 1990<sup>36</sup> precisa l'organizacion daus tres cicles :

---

36 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.

« Art 3 : l'escolaritat de l'escòla mairala jusca a la fin de l'escòla elementària es organizada en tres cicles pedagogics :

-lo cicle daus aprendissatges promièrs, que se debana a l'escòla mairala,

-lo cicle daus aprendissatges fundamentals, que comença en Granda Seccion a l'escòla mairala e se perseguís pendent las doas promèiras annadas de l'escòla elementària,

-lo cicle daus aprigondiments, que correspond a las tres darrèiras annadas de l'escòla elementària e desbocha sobre lo collègi. »<sup>37</sup>

La Granda Seccion es lo palièr entre los dos promièrs cicles. Los « objectius [d'aqueste nivèl] constituan lo resultat d'aqueles de l'escòla mairala : preparar totes los enfants a mestrejar, a partir delh Cors Preparatòri, los aprendissatges fundamentals. »<sup>38</sup>

La fin delh segond cicle correspond au promièr palièr delh mestritge delh sòcle comun de coneissenças e de competéncias. Una esvaluacion ven mesurar lo gras d'aquisicion de tres competéncias : lo mestritge de la lenga francesa, los principals elements de matematicas e las competéncias socialas e civicas. La fin delh tresen cicle correspond au segond palièr delh mestritge delh sòcle comun. L'esvaluacion que se pòt faire passar aus enfants permet de faire lo bilanç de las adquisicions daus escolans en fin d'escòla primaria dins las set competéncias (mestritge de la lenga francesa, practica d'una lenga viva estrangiera, los principals elements de matematicas e la cultura scientifica e tecnologica, lo mestritge de las tecnicas usualas de l'informacion e de la comunicacion, la cultura umanista, las competéncias

---

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

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

-le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence a 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 e débouche sur le collège. »

38 « objectifs [de ce niveau] constituent l'aboutissement de ceux de l'école maternelle : préparer tous les enfants a maîtriser, a partir du Cours Préparatoire, les apprentissages fondamentaux. » Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, numéro 3, 19 juin 2008.

socialas e civicas e, l'autonomia e l'iniciativa).

Aquesta organizacion a per avantatge de prene en compte l'eterogeneïtat daus gropes-classa en bailar a chasque enfant lo temps necite per aquerir las competéncias delh cicle.

« Art 4 : las disposicions pedagogicas mesas en òbra dins chasque cicle devon prene en compte las dificultats e los ritmes d'aprendissatge de chasque enfant e ne pòt resultar una reparticion per lo mèstre o per la còla pedagogica daus escolans en gropes.<sup>39</sup>

Pasmens, aqueste dispositiu es aplicat d'un biais bien inesgal segon las escòlas. Mai d'unas còlas se son apropiadas aqueste otil alara que d'autres l'an pas delh tot integrat dins lhor practica jornalèira.

Aqueste dispositiu permet de prene en compte las caracteristicas individualas e l'evolucion cognitiva de l'enfant.

### 2.2.3 Evolucion psiquica e cognitiva de l'enfant.

#### 2.2.3.1 Lo desvelopament de la pensada de l'enfant

Quand parlam de desvelopament de l'enfant, se raportam encara sovent a Jean Piaget. La question fundamentala que pausa es de saupre coma se bòta en plaça la construccion de las coneissenças vès l'enfant.

Mena doncas de lonjas pesquisas, sobre sos enfants especialament, sobre la logica de l'enfant. De sas observacions, sortiràn sos promièrs obratges de psicologia scientifica : *La naissance de l'intelligence*<sup>40</sup>, La

<sup>39</sup>« 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 a une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupes. » Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif a l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

<sup>40</sup> PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé,

*construccion delh reial*<sup>41</sup>, e *La formacion delh simbòle en çò de l'enfant*<sup>42</sup>. Met en evidéncia lo fait que la construccion d'aquesta darrèira se fai d'un biais progressiu, en passar par quauquas estapas caracteristicas.

Per el, la pensada de l'enfant se bastís per lo contacte ame lo monde exterior. La repeticion d'aquestes contactes desvelopa d'unitats elementàrias de l'activitat intellectuála, sonats esquèma.

Un esquèma es l'estructura d'una accion que se consèrva au cors de sas repeticions, se consolida per l'exercici e s'aplica a de situacions novèlas. Es un ensemble organísat de movaments o d'operacions. Piaget baila l'exemple delh suçament delh poce per l'enfant. L'enfant dispausa d'unes esquèmas (suçar, tirar, possar) e n'aqueís d'autres per l'interaccion ame lo monde que l'environa.

Per la repeticion, los esquèmas se trasfòrman en devenir mai generals (suçament d'autres objèctes) e mai nombrós. S'ancòran quand l'esperiéncia los confòrta o se modifícan quand son contradits per los faits. Quand un enfant entra en contacte ame un objècte o una idèa, l'intelligéncia va s'adaptar segon un daus dos procediments següents. L'assimilacion es l'integracion de novèlas donadas a un esquèma preisistent. L'acomodament es una modifícaion delh esquèma eisistent per i integrar las novèlas donadas.

Quand un novèl objècte se presenta, l'enfant eissaia de l'assimilar. Se es pas possible, va alara acomodar l'esquèma concernit.

Piaget descopa lo desvelopament psicologic de l'enfant en mai d'un estades. Chasque estade correspond a un atge aproximatíu e condiciona lo

---

1936.

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

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



seguent. Las activitats cognitivas se complexifican d'estade en estade.

1. La promèira periòda es la periòda de l'intelligéncia sensori-motriça. Dura de la naissença jusca a mai o mens 2 ans. L'enfant n'a ni lengatge ni representacion simbolica. Las construccions s'apuèjan doncas mas sobre sas percepcions e movaments, es a dire sans l'intervencion de la representacion o de la pensada.

Aquesta periòda es caracterisada per la construccion delh esquèma de la permanéncia de l'objècte, la causalitat e la construccion de l'espaci pròche. La permanéncia de l'objècte es lo fait que l'objècte eisiste per l'enfant mèsme s'es escondut. Aquesta adquisicion l'ajudarà dins la periòda venenta per la compreneson de la conservacion.

2. La segonda periòda es la periòda de l'intelligéncia preoperatòria. Dura mai o mens entre l'atge de 2 ans e l'atge de 6 ans. La pensada se constitua en qualitat d'intelligéncia representativa. Permet au nenon de se representar d'objèctes absents per des signes (per exemple de mots) o de simbòls (per exemple de dessins).

A aquesta periòda, apareisson las nocions de quantitat, d'espaci, de temps. L'enfant desvelopa sas capacitats de lengatge e elabòra sas promèiras representacions delh monde e de las chausas : assòcia lhors semblanças. Elabòra doncas sos promièrs escapols de concèptes : les preconçèptes. Pren pas en compte las diferéncias perque es encara dins l'impossibilitat de sasir que d'objèctes pòdion faire partida d'una mèsma categoria e elh mèsme temps se distinguir.

Aquesta periòda es encara marcada per l'egocentrisme : l'enfant capita pas de se decentrar de son ponht de vista. I a pas encara de diferenciacion delh subjècte e delh objècte. Es pas capable de se

metre a la plaça d'austrú e compren pas que la vision de l'objècte diferís segon la posicion qu'avèm.

3. La tresena periòda es la periòda de las operacions concrètas o de l'intelligéncia operatòria. Dura de 6, 7 ans jusca mai o mens 10 ans. Pendent aquesta periòda, l'enfant ven capable de resòlvre de problèmes, mèsme se a encara besonh de resonar sobre de concrèt. Aquesís la nocion de reversibilitat : es dorenavant capable de faire una accion e son envèrsa.

Aquesís amai las nocions de conservacions fisicas e espacials. Per las conservacions fisicas, es ara capable de constatar la conservacion de la quantitat de matèira (mèsma quantitat de matèira de la pasta de modelar presentada jos doas formas diferentas), la conservacion de la quantitat de pès (mèsme pès d'un quilogramme de plumas presentat dins un sac o dins mai d'un), e la conservacion de quantitat de volume (lo volume d'un litre d'aiga demòra lo mèsme que siáche presentat dins una botelha o dins un pòt).

Per cò qu'es de las conservacions espacials, es dorenavant capable de constatar la conservacion de quantitat numerica (reproduir una quantitat egala de getons), la classificacion e la seriacion (es a dire ordenar d'elements segon de grandors creissentas o descreissentas).

4. La quatrena e darrèira periòda es la periòda de las operacions formals. Dura de l'atge de 10 ans jusca l'atge de 16 ans environ. L'enfant es ara a metre en plaça los esquèmas de pensada qu'utilisarà sa vida tota. Pendent aquesta periòda, la pensada procedís d'un biais ipotetico-deductiu : a partir d'ipotèsis, pòt realisar d'operacions abstraitas.

L'enfant, vengut adolescent, pòt ara passar delh concrèt vès l'abstrait e es dorenavant capable de preveire las consequéncias a long tèrme.

### 2.2.3.2 L'elaboracion de la nocion de temps en cò de l'enfant

Per Piaget, lo temps constitua una de las quatre categorias de la pensada ame l'objècte, l'espaci e la causalitat. Lo temps, coma las autres nocions fondamentalas, se bastís pauc a cha pauc de façon sensori-motriça, pus de façon intuitiva e enfin de façon operatòria.

« Avèm tròp tendéncia, de fait, a parlar d'intuicion delh temps o de concèpte temporal coma se lo temps podiá, a la maniera de l'espaci èsser perceptut e concebut independentament daus èssers o daus eveniments que l'emplisson. »<sup>43</sup>

De la mèisma façon que per l'ensemble de sas recherches, Piaget analisa l'aquisicion delh temps a través 4 diferentas periòdas.

Es dins *La construccion delh reial en cò de l'enfant*<sup>44</sup> e *Lo desvelopament de la nocion de temps en cò de l'enfant*<sup>45</sup> que Piaget tracta mai particularament de l'elaboracion de la nocion de temps.

1. Dins la periòda de l'intelligéncia sensori-motriça, l'enfant a pas encara de nocion delh temps que s'aplica aus fenomènes exteriors a el-mèsme. Lo temps es intuitiu : es la durada ressentida au cors de l'accion. L'òrdre espacial e l'òrdre temporal son en mai encara indiferenciats. « L'espaci es un instantanèu pres sobre lo temps, e lo

---

43 « On es trop porté, en effet, a parler d'intuition du temps ou de concepts temporels, comme si le temps pouvait, a l'instar de l'espace être perçu et conçu indépendamment des êtres ou des événements qui le remplissent ». PIAGET, *le développement de la notion de temps*, PARIS, PUF, 1946, p 1.

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

45 PIAGET Jean, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 1946.

temps es l'espaci en movament. »<sup>46</sup>

2. A la periòda de l'intelligéncia preoperatòria, l'enfant tòrna aprene çò qu'aviá après d'un biais pratic : a partir daus esquèmas sensori-motors que s'es bastit, bòta en plaça de nocions de rapòrt elementari de succession e de durada. Es lo moment de totas las promèiras representacions. I a encara, a aqueste estade, confusion entre l'espaci e lo temps. Lo temps passat es fonccion daus desplaçaments daus objèctes e de lhor corsa.

3. Après, a la periòda de las operacions concrètas, l'enfant comença a se descentrar delh ponht d'arribada o delh resultat d'un movament per prene en compte lo temps passat. Assòcia dorenavant lo desrotlament delh temps a la succession de fenomènes d'autant mai qu'es el-mèsme l'autor d'aquestas successions.

4. Enfin, a la periòda de las operacions formalas, es lo moment de la construccion operatòria delh temps. L'enfant es capable d'ordenar dins lo temps d'eveniments. La representacion daus objèctes va amai li permetre de tornar bastir de successions dins lo passat o dins lo futur. Las nocions de duradas e de successions s'apuèjan l'una sobre l'autre dins la pensada de l'enfant : l'òrdre de las successions pòt se desduire de l'assemblatge de las duradas e recipròcament. L'enfant pòt isolar la durada de son contengut. L'òrdre espacial e l'òrdre temporal son alara franc diferenciats.

L'enfant admet dorenavant que la durada es la mèsma quana que siáche lo mòde de mesura utilizat. Es la construccion delh temps metric. L'enfant es conscient de l'irreversibilitat delh temps fisic e de la reversibilitat delh temps pensat.

« A « l'objectivacion » progressiva delh temps fisic responderà la «

---

46 « L'espace est un instantané pris sur le temps, et le temps est l'espace en mouvement » idem.

subjectivation » delh temps psicologic, es a dire la coordinacion interiora e representativa de las accions delh subjècte, passadas, presentas e futuras. »<sup>47</sup>

Se lo temps es objectiu dins lo sens ont pòt èsser mesurat, revestís amai una dimension subjectiva.

## 2.3 Lo temps segon la Pedagogia Institucionala

### 2.3.1 Lo temps eisistencial : l'eisistença de l'enfant, de sa familha.

Lo temps revestís de nombrosas dimensions. N'es una qu'avèm pas encara evocada : es la percepcion singulara delh temps. Lo temps reial, mesurable pòt èsser viscut diferentament per doas personas segon que son mai o mens investida dins lhor activitat. L'exemple n'es donat chasque jorn dins una classa : un enfant que li agrada l'activitat en cors será estonat d'aprene qu'aquò es l'ora de la recreacion. Un autre per qual la mèsme activitat es pas intereissanta trobarà lo temps franc long e aspeitarà la recreacion ame impaciéncia.

Malgrat un emplec delh temps comun a tota una classa, l'esperiéncia d'aqueste será bien diferenta d'un enfant a un autre.

### 2.3.2 Lo temps delh deisir : coma faire nàisser/aculhir<sup>48</sup> lo deisir

47 «À « l'objectivation » progressive du temps physique répondra la « subjectivation » du temps psychologique, c'est a dire la coordination intérieure et représentative des actions du sujet, passées, présentes et futures ». idem, p 208.

48 « 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'écoliers et d'enseignants au bilinguisme en immersion », communication au colloque de

d'aprene?

### 2.3.2.1 Esperit libre, desgatjat de tota ànsia, tensions inter-individualas, securitat afectiva.

Jean-Yves Rochex, dins un escrit delh GFEN Normandia-centre, datant de 1993, torna metre en question l'idèa de despart que l'escolan es capable segon son atge d'una durada maximala d'atencion. Per el, aqueste constat descola d'una concepcion pedagogica bien particulara, es a dire l'ora de cors magistrala e son mòde de trasmission de las coneissenças. Dins aquesta practica, l'importància es donada a la paraula de l'ensenhaire, detentor delh saupre. L'escolan a lo ròtle d'escotar, de comprene e de reténer. L'escolan es concebut « coma un receptor, o receptacle (d'emplenar ). »<sup>49</sup> A partir d'aqueste constat, las sequéncias d'aprendissatge an doncas la mèsmas durada quana que siáche la disciplina o lo tèma abordat.<sup>50</sup>

Célestin Freinet se revòlta, el amai, en contra delh biais de pausar lo problèma de la fatiga e delh temps a l'escòla.

« Es admés oficialament que lo joine enfant pòt pas trabalhar mai de 40 minutas, e que chal a la fila, dins totas las classas, 10 minutas de recreacion. Òr, constatam experimentalament –e aquesta constatacion sofrís pas gaire d'excepcion– qu'aquesta règla escolastica es falsa : quand es ocupat a un trabalh viu que respond a sos besonhs, l'enfant se lassa pas delh tot e pòt s'i apondre pendent doas o tres oras. »<sup>51</sup>

---

sociolinguistique de Telip, Beauvais, janvier 2013 (manuscrit communiqué par l'auteur; a paraître).

49 « comme un récepteur, voire un réceptacle (à remplir) ».

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

51 « 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 cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions – que cette règle scolaire est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et peut s'y appliquer pendant deux à trois heures. » FREINET Célestin, *Les invariants pédagogiques* (1964) in *Pou l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1969, p.162.

E mai, Freinet va mai luènh per çò qu'afortís que « la fatiga daus enfants es lo tèste que permet de revelar la qualitat d'una pedagogia. »<sup>52</sup>

Dins *Vèrs una pedagogia institucionala*<sup>53</sup>, Aïda Vasquez e Fernand Oury fan la constatacion seguenta :

« Lo ritme collectiu es uniformisat, larjament martelat per los chanjaments d'exercicis espotent los ritmes personals, es pas forçadament « securisent ». Bien de desinterèstes, de « triboles caracterials » an benlèu pas d'autres originas. »<sup>54</sup>

Jean Oury remarca a prepaus d'aquò qu'acordam una granda importància a las causas fisicas, biologicas e ecologicas de la fatiga e autres simptòmas d'un mal-èsser. Joslinha la portada d'autres factors tal coma « l'ànsia, l'acumulacion de conflictes non resolgut, las inibicions entreteengudas, las umiliacions subidas, las competicions inutilas, et cetera ».<sup>55</sup>

La mobilisacion de l'energia libidinala per manténer rebofaments, repressions e investiments narcissics entraïna de fatiga.

L'escòla jòga doncas un ròtle important dins l'aparicion delh lassitge. Se deu d'assurar la securitat afectiva de totes. Per Hubert Montagner, la securitat afectiva es lo sentiment de pas èsser en dangièr. Es lo motor delh desvelopament de l'enfant. Aqueste motor permet a l'enfant de se faire fisança e de faire fisança aus autres, de sortir de las pauras, blocatges e inibicions e d'estructurar las competéncias-sòcles. Es dins aquesta securitat

---

52 « la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie ». idem

53 *Vers une pédagogie institutionnelle*

54 « 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. » VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers unapédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.73.

55 « l'angoisse, l'accumulation des conflits non liquidés, les inhibitions entretenues, les humiliations subies, les compétitions inutiles, etc » OURY Fernand, PAIN. Jacques, *Chronique de l'école caserne*, Vigneux, éditions Matrice, 2001. La fatigue des écoliers dans le système scolaire actuel, p.135.

afectiva que l'enfant podrà desvelopar sas ressorças intellectualas.

L'eficacitat d'una sequéncia d'aprendissatge despendrà doncas pas mas de las capacitats d'escota e de compreneson daus enfants mas amai de la vigilància cerebrala e comportamentala, la securitat afectiva. La vigilància cerebrala despend larjament delh ritme velha/som de l'enfant. La securitat afectiva, per çò qu'es d'ela, despend de la qualitat de las interaccions ame las personas de l'entoratge de l'enfant (quadre familhal e escolar). Es coma aquò qu'un enfant que patís de triboles delh ritme velha/som e d'un profund sentiment d'insecuritat pòt esprovar de grandas dificultats per despassar sas paur e inibicions e doncas pas entrar dins los aprendissatges o quitament pensar que n'es incapable.<sup>56</sup>

« Es per aquò que las estrategias d'acuèlh, las interaccions socialas, los acordatges relacionals, los amainatjaments delh temps e l'amainatjament daus espacis deuriá constituar la matritz daus temps escolars. »<sup>57</sup>

Dins *Cronica de l'escòla casèrna*,<sup>58</sup> Fernand Oury cita Andrivet (*Las metòdas modèrnas*<sup>59</sup>) que baila l'exemple de l'atlèta per qual « l'environament moral, social, professional o familhal »<sup>60</sup> a una importança particulara per èsser dins de bonas condicions psicologicas e coma aquò aver de bonas performanças. Joslinha especialament la portada daus eschanges entre l'esportiu e son entraïnaire e amai l'ambient dins lo club o la còla esportiva. Fernand Oury joslinha lo paralèle que se pòt establir entre l'atlèta,

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

57« 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. » 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.

58 *Chronique de l'école caserne*

59 *Les méthodes modernes*

60 « l'environnement moral, social, professionnel ou familial »



l'entraïnnaire, la còla e l'escola, lo mètstre e la classa.<sup>61</sup>

L'organizacion de l'espaci ven renforçar la securitat afectiva de chascun.

« Aqueste espaci, aqueste promèira assisa de la classa, son luèc delh ponht de vista purament arquitectural, o delh ponht de vista per nautres mai fondamental, de « luèc-d'eisistència » daus èssers que son aquí, coma endividù e coma èssers dins un grope, entremèi d'autres, es d'abòrd, un luèc per sobreviure, per viure, per parlar, per conéisser de vèias e de monde, per trobar, benlèu, se e los autres.(...) Luèc de rescontra, luèc d'eisistència ont totes e chascun trobèron lhor plaça o charchèron a se ne faire una coma èssers que son aquí. Es un luèc a espacis multiples, charjats de significacions diversas, de l'estampariá au vivarium, espacis ont chasque enfant pòt se situar, se reperar a aqueste luèc. »<sup>62</sup>

Chascun dispausa dins la classa d'un territòri, d'un « vès si » que coneis e torna conéisser, ont se pòt expandir e se recoquilhar.

Lo luèc-ritual de codificacion daus comportaments, lo consèlh, met en plaça las règlas que garantisson la securitat fisica e psicologica de las personas e que i son instauradas collectivement. L'adulte es lo « mètstre de las desinibicions »<sup>63</sup> segon l'espression de J. Oury. Es a el de metre en plaça de luècs dins l'espaci e d'un biais simbolic per que chascun se sèntie en

---

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

62 « 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 significations diverses, de l'imprimerie au vivarium;espaces où chaque enfant peut se situer, se repérer à ce lieu. » VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1971, p.176.

63 « maître des désinhibitions »

seguritat e coma aquò pòdie entrar dins lo deisir d'aprene.

### 2.3.2.2 La motivacion, l'envèia d'aprene, lo deisir.

Freinet se demandava totjorn « coma faire boire un cheval qu'a pas set. »<sup>64</sup> Segon el, los enfants an envèia de trabalhar. Obsèrva qu'aquelh qu'a de deisir es pas alassat. Basta, per lo constatar, de los aseimar passar d'oras dins lhors jòcs sans un signe de fatiga. Freinet se demanda alara perque bòtan pas ma mèisma energia dins los aprendissatges escolars.

Meirieu constata amai que « cò que mobilisa un escolan, l'engatja dins un aprendissatge, li permet de n'assumir las dificultats, e mai las espròvas, es lo deisir de saupre e la volontat de conéisser. »<sup>65</sup>

Aquò es per aquò que Freinet va cherchar una metòda per suscitar la curiositat daus enfants. Va metre en plaça d'unas tecnicas per los botar au trabalh e coma aquò evitar que s'embestion. Es coma aquò que los va metre au trabalh, « lo vertadièr »<sup>66</sup> : pas lo trabalh passiu d'escota mas aquelh de l'accion, aquelh qu'a de sens. Organisa alara de projèctes qu'an una significacion per los escolans (jornal, correspondéncia escolara...). Aquò es lo trabalh, lo vertadièr aquelh que motiva.<sup>67</sup>

Es dins aqueste sens que Freinet va botar en plaça d'unes otols e va alara crear un meitan propici aus aprendissatges, un luèc productor de deisir, « una machina a fomentar de deisir »<sup>68</sup>, coma disiá Jean Oury. Dins aquesta optica, aqueste conselha de pensar las condicions exterioras per permetre

---

64 « comment faire boire un cheval qui n'a pas soif »

65 « 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 ». MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987,p.86.

66 « le vrai »

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

68 « une machine a fomentier du désir »

aus tipès de sègre lhors atiranças naturals e d'esprimir lhor demanda.<sup>69</sup>

« Se trata, de mercé a d'institucions adequadas, de favorisar lo trabalh de la demanda, de marcar simbolicament çò qu'especifica chascun e lo destria daus autres, de multiplicar las ocasions de rescontres e de rendre disponible d'espaci de despleiments per aculhir la vaga d'energia libidinala liberada, que s'investís dins los projèctes, las activitats e los aprendissatges : de « fomentar de deisir »

70.

« La paradòxa delh deisir ten, de fait, a çò que l'objècte deu èsser au còp conegut e desconegut, que devèm ne devinar los contorns, n'entreveire lo secret, mas que chal que siáche escondut e que lo secret ne siáche pas descubèrt. Se lo ròtle delh mèstre es de faire subrondar lo deisir d'aprene, sa tascha es de « crear l'enigma » o mai eisactament de faire delh saupre una enigma : ne dire e ne mostrar pro per que entrevesessiam son interès o sa richessa e se quesar a temps per suscitar l'envèia delh desvelament. »<sup>71</sup>

Per las sequéncias d'aprendissatge, Meirieu prepausa de botar l'enfant dins de « situacions-problèmes » au còp accessibles e presentant una dificultat novèla. Es primordial que l'enfant sèntie que pòdie capitar, que sèntie que i a de chamin de còrrer per e qu'a dins las mans o a portada de

---

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

70 « Il s'agit, grâce a 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 projets, les activités et les apprentissages : de « fomenteur du désir ». LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.23.

71 « 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 soit 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 a temps pour susciter l'envie du dévoilement ». MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, 192 p.92

man totes los otils teorics e pratics per córrer per aquesta distància que lo separa de la descubèrta. Henri Bassis, president delh GFEN ditz a prepaus d'aquò qu' « explicar empacha de comprene quand dispensa de cherchar ».

72

Es important dins aquesta situacion que l'ensenhaire velhe sobre lo fait de pas desliurar « lo secret » que pren de còps per una empaita. Es per Meirieu, l'element desenchadenador, l'element de deisir.

« Chal de lonja des-institucionalisar l'escòla, tornar introdusir de discussion, de conflicte cognitiu, de la confrontacion, de l'actualitat. La recherche, es ela que, a tot atge, va crear de deisir. »<sup>73</sup>

Jacques Pain titola un de sos articles : *Faire de l'escòla la necessitat delh deisir*<sup>74</sup>. I evoca los quilomètres que podèm córrer per, dins la realitat coma dins la tèsta per accedir a una coneissença, a un saupre-faire, a un objècte que nos parla, qu'a de sens per nosautres. Mai dins una classa bien bolicada, un enfant es capable de demorar concentrat sobre un objècte que l'interessa.

« Doncas, coma diriá Fernand Oury, creem de situacions ont es entimement necit d'aprene per comprene, per saupre. Ont es imperatiu, urgent, vitale ! »<sup>75</sup>

Mas aseimem d'un pauc mai pròche los concèptes de motivacion, envèia e deisir, que son de nocions diferentas sobre mai d'un aspècte.

---

72 « expliquer empêche de comprendre quand cela dispense de chercher ».

73 « 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 a tout âge va créer du désir. » Idem, p.93

74 *Faire de l'école la nécessité du désir*

75 « 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! ». PAIN Jacques, *Mondialisation : bien-être et mal-être a l'école. Faire de l'école la nécessité du désir*, Mai 2008.

Motivar un enfant consista a lo faire entrar dins l'activitat en bailar una tòca, en estimular sa volontat, en crear una atraccion. S'agís doncas d'una nocion pragmatica e psicologica daus aprendissatges e de gestion de las taschas escolaras. Mas aquesta vision supausa que l'enfant, elh desbut, siáche pas motivat.

Per çò qu'es delh deisir, aqueste relèva de quicòm de completament diferent, aumens se lo prenèm elh sens de Lacan. Coma lo precisa Pierre Johan Laffitte : « deisir deu se comprene dins son sens psicanalitic : ni besonh, nimai plaser mai o mens imaginari, lo deisir, radicalament inconscient, designa çò que fa la singularitat profunda de chascun; ges de presa dirècta sobre el es projectable, ges de motivacion pòt pas assegurar sa preséncia dins l'èsser-aquí de l'enfant o de l'adulte. »<sup>76</sup>

De mercé a aquesta defenicion psiquiatrica, podèm comprene que lo deisir relèva pas de l'atraccion exteriora per un objècte mas d'un movament pròpri delh subjècte. En mai d'aquò, lo deisir torna mandar a una identificacion imaginària delh subjècte vèrs un autre subjècte, un ròtle e non pas vèrs un objècte.

Aquò es coma aquò que la motivacion e l'envèia son de resultats d'incitacions que van cherchar l'enfant dins sa supausada passivitat de despart. Dins una classa cooperativa, aquestas incitacions son presentas. Per exemple, podèm pensar a la moneda que pòt ajuda l'enfant per se sacar dins lo malhum daus eschanges, delh rapòrt a l'autre e doncas delh trabalh. Mas aquestes otis règlan pas la question delh deisir de l'enfant. Es dins l'optica de prene en compte aqueste deisir que la classa cooperativa bòta en plaça un ensemble d'ocasions (los diferents moments e luècs d'activitat,

<sup>76</sup> « Désir doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins ou 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." 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.

collectius o individuals) dispausadas au fiu daus jorns e de la vida organizada de la classa. Aquò permet a l'enfant d'entrar d'el-mèsme dins l'univèrs de la classa. Son pas de gèstes vèrs l'enfant mas puslèu de situacions qu'aspeitan l'investment delh deisir de l'enfant. Chasque moment es coma una pòrta d'entrada dins l'univèrs de la classa, de l'escòla, delh crèis, delh trabalh, daus aprendissatges.

Alara, la mesa en plaça pedagogica de la classa coma meitan, es un parí : lo parí que, au contacte d'un meitan tan divèrs, tan clafit coma possible de situacions portairas de sens, chasque enfant rescontre d'autant mai d'ocasions ont i « trobarà esclòp a son pè. »<sup>77</sup>(Fernand Deligny)

Mas aqueste parí repausa sobre una ipotèsi prealabla, que sovent angoissa per çò que repausa sobre ges d'assurança per l'ensenhaire : daissar l'enfant trobar son ritme pròpri. Un còp assurat aqueste liam vertadièr entre son activitat escolara e aqueste ritme, es a dire entre l'escolan e l'enfant, subjècte deisirant, alara, podèm considerar que l'enfant es « entrat dins la vida de classa ».

Aquò es una nocion fundamentala en pedagogia institucionala : lo moment d'entrada de l'enfant dins la classa, que chal de còps aspeitar longtemps. Alara, lo ritme se pòt integrar a las « cadenças » delh trabalh collectiu, a l'equilibri escolar que chal establir entre las exigenças socialas e lo respècte de la dimension cronobiologica delh ritme.

La problematica delh ritme en pedagogia institucionala s'ancòra dins la dimension delh deisir e non pas mas dins lo temps biologic o social. Podèm dire que lo temps, per la pedagogia institucionala, es una de las dimensions de l'institucionalisacion de la vida de la classa, exactament coma l'espaci. Lo temps e l'espaci venon eficaces e pedagogics a partir delh moment ont « fan sens », ont l'enfant los pòt sasir a través son deisir, es a dire segon son ritme

---

77 « chaussure à son pied »

pròpri.<sup>78</sup>

### 2.3.2.3 Lo sens daus aprendissatges

La significacion de çò que nos enròda jòa doncas un ròtle essencial dins l'efèit de fatiga. Jean Oury cita Alexander<sup>79</sup> qu'esplica qu'« en se vodar a un esfòrç rotinièr, fastigós, l'individu pòt se sentir alassat après un temps relativament cort alara que pòt se sentir pas aganit per un trabalh intensiu se l'interèssa. »<sup>80</sup>

Dins una classa cooperativa, lo trabalh fai sens per çò qu'es del « trabalh vertadièr ». Puslèu que de partir de situacions faitissas, que rapèlan mai o mens la vida vidanta daus enfants, Freinet chercha dins la vida de classa, las situacions propícias a de novèls aprendissatges.

La sortida-enquèsta a l'entorn de l'escòla fai nàisser de nombrosas recherches, en sciéncias, en francés... Un projècte artistic liat a la vida de la comuna pòt desbochar sobre de trabalhs de matematicas. Per exemple, la classa a besonh de saupre qun material deu achaptar e en quana quantitat.. Las situacions favorablas a aquestas recherches son nombrosas, comprés çò que concernís la gestion delh temps. Dins la programacion d'una sortida-enquèsta, podèm notadament se demandar « a quana ora arrestar l'enquèsta per èsser tornat a 5 oras delh vèspre. »<sup>81</sup>

Los aprendissatges son transversals e una accion es pas mas liada a una competéncia d'aquerir dins tala o tala matèira. Es sobretot liada a las autras etapas menant a una tòca finala reconeguda de totes : faire una

78 Entretien avec Pierre-Johan LAFFITTE delh temps d'un seminari delh memòri.

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

80 « 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. »

81 « à quelle heure arrêter l'enquête pour être rentré à 17 heures. » LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Matrice, 1999, p.166.

espausicion sobre los alentorns de l'escòla o festejar Carnaval ame lo vilatge.

« Las matematicas prenon de sens avant tot dins los problèmes que permetan de resòlvre. Parlam de *problèmes vécus* perque s'agís de situacions viscudas coma problèmes : l'adulte refusa de resòlvre solet las dificultats e lo grope a de se i vodar se vòl metre en òbra lo projècte qu'entrepachan. »<sup>82</sup>

Es amai dins aquesta optica d'ancorar los aprendissatges dins la realitat que Freinet met en plaça lo jornal e la correspondéncia escolara. S'escriu pas per aprene a escriure mas s'escriu per èsser legit. » Escrivèm de lectura (per los autres) e legissèm de l'escritura (la de los autres)<sup>83</sup>. Aquò es lo cas de las letras o jornals daus correspondents mas amai de tot çò que nos pòdon mandar : albums, problèmes matematics, resumits de sortidas-enquèstas...

Freinet es a l'escota de çò que los enfants son, de çò que los enfants dison. Chercha a faire subrondar çò que lhor parla, çò que fai sens per eles. Los convida a faire entrar dins la classa çò que son : los objèctes que lhor agradan, lhors istòrias, lhors questionaments. Coma aquò nais lo tèxte liure.

Es l'acuèlh de çò que son que baila de sens a lhor preséncia a l'escòla. Aqueste acuèlh de la paraula e de l'èsser bada lo chamin natural vès lo deisir d'aprene, lo deisir de créisser.

### 2.3.3 Lo temps contat

Percevèm la realitat a través de la nòstra percepcion delh temps e es l'organizacion cronologica que nos permet de bailar una logica aus

---

82« 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. » Idem, p.167.

83« On écrit de la lecture (pour les autres) et on lit de l'écriture (celles des autres ) » Idem, p.63.



eveniments. Es lo filosòfe Paul Ricoeur qu'a lo mai prigondament presentat aquesta tèsi a través dos obratges *Temps e recit*<sup>84</sup> (de que prenèm lo títol delh tòme III « Lo temps contat »<sup>85</sup> per aqueste paragrafe) e *Si-mèsma coma un autre*<sup>86</sup> (dins lo qun Paul Ricoeur bastís la nocion de subjècte coma un si que tròba son identitat dins un constant dialògue ame autrú, segon una logica qu'es, de fait, una crono-logica eisistenciala e collectiva). Tot çò que comprenèm passa doncas per lo temps. De mai, comprenèm pas res que siáche en defòra delh temps.

Per Paul Ricoeur e Daniel Stern, la concepcion delh temps que podèm aver a l'atge adulte se basa sobre lo biais que l'avèm integrat dins nòstra enfança. L'enfant nais pas ame una concepcion delh temps ja feita. La bastís dempuèi sa mai profunda enfança a través de las interaccions ame son entoratge.

Es a través lo lengatge qu'anam integrar la nocion de temps. Lo nenon, dins los promièrs moments de sa vida entra en interaccion ame las personas que l'enròdan. Aquestas nombrosas interferéncias li permetan de se desvelopar en metre en plaça mai d'un « envelopas ». Aquestas li van permetre de se bastir.

Per Daniel Stern, l'una de las promèiras envelopas es dins lo fait de sasir lo reial a través la dimension delh temps. L'enfant intègra çò que li arriba en lo pensar e en lo contar. La personalitat de l'enfant se bastís doncas a través lo recit de son viscut. Es per la mesa en mots que l'enfant va accedir a de nocions de durada, de succession e de simultaneïtat de las diferentas situacions viscudas e va doncas capitar de se crear son ritme pròpri.

---

84 *Temps et Récit*

85 « Le temps raconté »

86 *Soi-même comme un autre*

Pierre-Johan Laffitte<sup>87</sup> fai lo parallèle ame lo recit char aus praticians de pedagogia institucionala, la monografia. Après una presa de nòtas regulara sobre un enfant, una situacion particulara o sobre un grope-classa, l'ensehaire parteja ame d'autres son biais de veire l'evolucion de la situacion. Aqueste recit permet de sasir la singularitat d'una situacion e de situar çò que se jò a dins l'evolucion de l'annada, de la vida de l'enfant o de la classa. I a aquí una dobla dimension delh recit : partatge e aprendissatge d'una pratica mas amai una analisa que se debana segon lo ritme de son objècte pròpri. Lo temps passa delh mèsme biais qu'en classa : daissar aus mots lo temps de faire lhor trabalh.

### **3 Qunas propausicions faça a aqueste constat?**

« Lo ritme, es benlèu l'objècte de tota pedagogia. Trobar lo ritme de chascun e lo respectar. »<sup>88</sup>. Veissèm ara qunas son las propausicions de la cronobiologia. Veirèm a la suite las preconisacions de l'educacion nacionala. Enfin, veirem las propausicions daus praticians de pedagogia institucionala.

#### **3.1 Propausicions daus cronobiologistas**

Per F.Testu, tres ritmes de vida de l'enfant son de respectar en prioritat quand pensam los ritmes escolars : lo som, las variacions jornalèiras de la vigilància e de l'activitat intellectuàla, e las fluctuacions annadèiras de la resisténcia a l'environment. En eifèt, los enfants, coma los adultes, son mai vulnerables pendent la sason ivernalà que pendent l'estiu. Au nivèl escolar, remarcam que la periòda de fin de feurièr, desbut de març es una periòda

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

88 « Le rythme, c'est peut-être l'objet de toute pédagogie. Trouver le rythme de chacun et le respecter » OURY Fernand, OURY dans, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen, 1987, p.177

particularament d'aul faire. Aquò es la fin de l'ivèrn. La periòda de la Totsents es amai delicada per los enfants los mai joines que van a l'escòla dempuèi lo desbut de setembre.<sup>89</sup>

Podèm rapelar « que las variacions jornalèiras de la vigilància e de l'activitat intellectuála constituan la ritmicitat psicologica centrala e que se manifestan tant au nivèl quantitatiu coma au nivèl qualitatiu. En eifèt, las marcas bruts aus tèstes mas amai las estrategias de tractament de l'informacion fluctuan au cors de la jornada.<sup>90</sup>

### 3.1.1 Jornada escolara

Segon Hubert Montagner, la lonjor de las jornadas de classa ajotada aus devèrs a l'ostal entrainan de dificultats e amai una impossibilitat de demorar vigilant e atentiu, e de tratar las informacions doncas comprene e aprene. Conselha de pas impausar de charja de trabalh (es-a-dire activitats e mestritge d'un novèl aprendissatge) superiora a doas oras per jorn en mairala, a doas oras e mèia a tres oras per jorn per los 6-8 ans, a tres/quatre oras per jorn per los 8-9 ans, a quatre/cinc oras per jorn per los 9-10 ans e mai<sup>91</sup>.

Per el, la promèira ora matinala (entre 8h30 e 9h30) es pas favorabla aus aprendissatges. Es preferable de i metre en plaça una remesa en rota progressiva de la vigilància, de l'atencion e de las ressorças intellectuálas.

Conselha de començar lo desbut de la matinada per un acuelh personalisat segut d'un « temps-subjècte », es a dire un temps que chascun

---

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

90 « 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. » Idem, p.130.

91 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.

organisa segon sos besonhs. Un canton repaus per los qu'aurián besonh d'achabar lhor nuèit (lo darrièr cicle es mai cort que los autres, de 15 a 30 minutas) podriá èsser mes en plaça. Aquelh dispausariá d'una bibliotèca que permetriá aus enfants d'activar lhors fonccions cerebralas e corporalas tranquilament. D'autres cantons serián a dispausicion de los qu'aurián besonh de s'activar après lo moment d'acuèlh : un endreit reservat aus jòcs de societat e un autre per los jòcs « esportius ». Aquestes dos cantons aurián per tòca « lo desvelopament de las conduitas esplauratritz, de las abilitats motriças, de las activitats ludicas sans outra finalitat que joar per joar, de las interaccions ame los autres per dos o en petiòts gropes, o en gropes mai o mens alargits. »<sup>92</sup> Aquestes endreits serián investits per los enfants jusca 9 oras-9 oras 15, ora a la quana anarián en classa.

Montagner ajota a aquestes consèlhs aquelh de metre un aquarium o un volador : torna rapelar au subjècte de l'aquarium que sa contemplacion entraïna una diminucion delh ritme cardiac e de la pression arteriala. L'aquarium seriá tranquilisant per l'enfant que comença sa jornada d'escòla.

Montagner considèra amai lo temps de mejorn coma un « temps-subjècte ». Après un moment de restauracion dins un environament calme, l'enfant podriá anar dins los diferents luècs mes a dispausicion : luècs de repaus, sonjariá e som, luècs per legir, escriure o manipular un ordenador, luècs d'espression corporala, luècs d'espòrts collectius...Aqueste temps podriá amai èsser consacrat a la descubèrta o l'utilisacion d'esquipaments de l'environament pròche de l'escòla (bibliotèca, teatre, parc, estade, piscina, bòria, talhièr d'un artisan, empresa...). Aqueste temps podriá durar jusca 2 oras 30 o 3 oras delh vèspre, ora a la quana los enfants tornarián en classa.

Suita a las estudas feitas sobre l'evolucion de las performanças intellectualas daus enfants au cors de la jornada, Testu conselha aus

---

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

ensenhaires de plaçar los novèls aprendissatges a las oras de mai fortàs performanças intellectualas e de reservar los moments de mai fàbla disponibilitat intellectualas a las activitats de renforçament e de revision (activitat d'entreten, d'esvèlhe mai ludicas e mai socialisantas).

### 3.1.2 Emplec delh temps setmanier

Una pesquisa efectuada per Montagner, Poussin, Soussignan e Testu en 1989 permetèt de mostrar que d'unes amainatjaments son mai eficaces que d'autres. Compara 4 amainatjaments: lo promièr met en plaça d'activitats d'esvèlhe en desbut de vèspre. Lo segond seguís la forma d'una jornada « tradicionala ». Lo tresen se presenta jos forma d'una jornada « tradicionala » seguida d'activitats extra-escolaras, e lo darrièr jos forma d'una jornada « tradicionala » ame d'activitats d'esvèlhe a partir de 3 oras delh vèspre.

Los resultats de l'estuda mòstran que lo promièr amainatjament es preferable aus autres amainatjaments per çò que se plaça dins un mai grand respècte delh ritme de l'enfant e entraïna de melhoras performanças a las espròvas psicotecnicas e escolaras.

Per Testu, los amainatjaments escolars de tipe 4 jorns e mèi favorisan lo respècte delh som nueitenc e bòtan las condicions d'aprendissatge mai eficaces: los escolans son generalament mai vigilants, atentius e esvelhats en classa. Lo fait d'entrar mai tard (9h au luèc de 8h30), l'amainatjament delh cres postprandial e l'introduccion de novèlas activitats escolaras mai o mens sollicitantas segon l'atge (entre 3h e 5h) bòtan las intervencions daus ensenhaires mai eficaces.

Per B. Suchaut, professor en sciéncias de l'educacion a l'universitat de Borgonha, una organizacion que tendriá compte daus resultats de las pesquisas en cronobiologia e cronopsicologia limitariá lo temps d'ensenhament a una vintenada d'oras per setmana jusca elh CE2 ame de jornadas mens lonjas. La setmana seriá alara organisada sobre 4 jorns e mèi

e la durada de las vacanças d'estiu seriá redusida d'una o doas setmanas. Testu prolonja aquesta recomanda en prepausar un amainatjament de la setmana en fonccion de l'atge de l'enfant.<sup>93</sup>

Atge (en annadas)	Jorns	Oraris jornaliers	Oraris setmaniers
6-7 (CP)	Lo luns, lo març, lo	9-12 oras	21 oras
7-8 (CE1)	jòus, lo vèndres, lo	14h30-16 oras	
8-9 (CE2)	sabte de matin		
9-10 (CM1)	Lo luns, lo març, lo	8H30-12 oras	25h30
10-11 (CM2)	jòus, lo vèndres, lo	14h30-16 oras	
11-12 (seisena)	sabte de matin		
11-13 (cinquena)			
12-13 (quatrena)	Lo luns, lo març, lo	8H30-12 oras	28 oras
13-14 (tresena)	jòus, lo vèndres, lo	14h30-16 oras	
14-15 (segonda)	sabte de matin		
	Lo mècres de matin	9h30-12 oras	
16-17 (promèira)	Lo luns, lo març, lo	8H30-12h30	31 oras
18-19 (terminala)	jòus, lo vèndres,		
	Lo mècres de matin	9-30-12 oras	
	Lo sabte de matin		
	Après-dinnar	14h30-16h30 (2 còps)	
		14h30-17h30 (2 còps)	

Per Testu, l'amainatjament de la setmana escolara en 4 jorns sans accompagnement peri-escolar o extra-escolar es pas deisirable. Aquò causa una desincronisacion entre la ritmicitat environamentala e la ritmicitat de l'enfant. La ritmicitat jornalèira classica desapareis per daissar la plaça a la ritmicitat enversada. Los comportaments escolars son mens adaptats. Los escolans presentan una mendra vigilància e se relèva una bassa de las oras de som dins la setmana. Ajota que lo ralonjament de la durada de pausa (es a dire la supression delh sabte de matin) entraïna un alonjament de la « remesa en rota »<sup>94</sup>. Preconisa doncas una setmana de 4 jorns e mèi.

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

94 « remise en route »

En çò qui concernís la chausida delh mècres de matin o delh sabte de matin, conselha lo sabte per doas rasons. La promèira es que las performanças daus CM son mai nautas aqueste jorn d'aquí, mèsma se demòran las mèsmas per los CP. La segonda rason es que la copura delh mècres a as de repercussions sobre las performanças e los comportaments escolars delh març e jòus.

### 3.1.3 Emplec delh temps sobre l'annada escolara

Una durada de 8 jorns es necite per s'acostumar a un chanjament de ritme quotidian, las vacances deurián s'estalar sobre au mens doas setmanas. Èra pas lo cas per las vacances de la Totsents jusca l'annada passada. Lo ritme que sembla lo mai respectuós daus besonhs daus enfants es aquelh de l'alternància de 7 setmanas de classe e doas setmanas de pausa. Lo partatge en tres zònas de vacances bòta aqueste principi complicat.

Sobre un ritme infradian, Montagner sosten la mesa en plaça e lo segut daus cicles de nivèl (cicle daus aprendissatges promièrs, cicle daus aprendissatges fundamentals e cicle de consolidacion daus aprendissatges) acompanhats d'activitats desclausonadas. Las interaccions entre los diferents nivèls desvelopan las competéncias-sòcle, bòtan los enfants a mobilisar lhors capacitats cognitives e favorisan coma aquò las adquisicions e aprendissatges.

## **3.2 Propausicions de las Instruccions Oficialas**

### 3.2.1 La nocion de temps en cò de l'enfant dins los programes de l'educacion nacionala

Las instruccions oficialas de l'educacion Nacionala son en constanta

evolucion, segon las politicas en vigor, las pedagogias encoratjadas e las realitats delh terren. Notam dins los programes oficials un chanjament important per rapòrt a la presa en compte delh desvelopament de l'enfant en 1977. Las finalitats de l'escòla mairala rapèlan que l'escolan es un èsser social.

« L'enfant joine, mai que degun, reclama la mobilitat e lo chanjament, la sorpresa e los eifèts inaspeitats e pasmens lo respècte d'un certèn ritual necite a son besonh d'òrdre e de calma. »<sup>95</sup>

Lo temps deu èsser rassegurant e per aquò organisat. En mèsme temps, l'evolucion de las activitats permet d'acompanhar la progression daus enfants.

En 1986, los programes contunuan dins aqueste chamin e ensistan sobre lo ròtle delh ritual per bailar de repèris a l'enfant que fa sos promièrs pas a l'escòla e li permetre de s'integrar.

« Lo promièr objectiu es d'escolarisar: l'enfant apren a se tornar trobar dins los luècs collectius, que vesita e corrís per, establís de repèris qu'organisan l'espaci, que distinguisson lo temps de l'escòla e lo temps de l'ostal. Sa vida es ponctuada de costumats, de ritmes e de rites novèls. »<sup>96</sup>

L'objectiu daus programes de 2002 es de faire passar l'enfant delh estatut d'enfant elh estatut d'escolan. L'aquisicion de repèris dempuèi l'escòla mairala va li permetre d'accedir a son ròtle d'escolan.

« L'ensehnaire ajuda l'enfant a trobar pauc a cha pauc sos repèris dins

---

95 « 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. »

96 « 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. » L'école maternelle, son rôle, ses missions, CNDP, 1986.



sa classa e dins l'escòla. L'apropriacion de las règlas de vida passa per la reïteracion d'activitats ritualas (s'acampar, partatjar de moments conviviaus...) (...) Quand totes los enfants se son apropiats un ritual, deu evoluir o èsser remplaçat. »<sup>97</sup>

Los rituals son un biais d'aprendissatge de las règlas de vida de la classa e amai un biais d'aquisicion de la nocion de temps e d'espaci. Es demandat aus enshaires de l'enclure dins las programacions.

Dins los programes de 2008, lo ritual a encara una plaça bien importanta dins l'aquisicion de la nocion de temporalitat en mairala. L'emplec delh temps setmanier servís, el amai, de repèri a l'enfant a va li permetre de començar de comprene las nocions de succession, de simultaneïtat e de durada.

« Los enfants percebon bien progressivement, de mercé a una organisacion regulara de l'emplec delh temps, la succession daus moments de la jornada, puèi aquela daus jorns e daus mes. Tre la petiòta seccion, los enfants utilizan de chalendièrs, de relòtges, de sablièrs per se reperar dins la cronologia e mesurar de duradas. Aquestas adquisicions encara limitadas seràn de perseguir elh cors preparatòri per lo recit d'eveniments delh passat, per l'observacion delh patrimòni familiar (objèctes observats dins la familha...) Totas aquestas adquisicions bailan luèc a l'aprendissatge d'un vocabulari precis que l'usatge reïterat, especialament dins los rituals, deu permetre la fixacion. »<sup>98</sup>

97 « 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 un rituel, il doit évoluer ou être remplacé. » Bulletin Officiel, Objectifs et programme, vivre ensemble, construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire, 14 février 2002.

98 « 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

### 3.2.2 Las preconisacions daus programes en tèrme de gestion delh temps escolar.

Los programes de 2002 meton en valor la libertat daissat aus enshaires en tèrme de programacion de las activitats, lo ministèri bailant mas una « forcheta orària »<sup>99</sup>.

« Es indicat una forcheta orària que daissa aus enshaires una libertat importanta per programar lhors activitats. Amai, la supression d'un orari especific acordat a las estudas dirijadas senhifica pas la disparicion d'aquesta, mas una autonomia suplementària daissada aus mèstres per utilizar aquesta practica en fonccion daus besonhs particulars d'una classa au long de l'annada o pendent una periòda determinada.

Aquesta soplèssa permet a la còla de cicle d'ajustar los enshaments au mai pròche daus besonhs e aus mèstres d'adoptar a chasca estapa lo ritme que lhor conven. Pòt passar que lo consèlh de cicle decidísche d'acordar a tala activitat una importància mai granda, en fonccion d'una actualitat o de tot autre motiu.(...) D'abòrd, la reparticion orària pòt pas èsser interpretada ric a ric, dins la mesura ont chasque domeni es pas jamai sarrat sobre el-mèsme.(...)

Aquesta indispensable libertat deu pas metre en perilh l'equilibri general de l'annada e la programacion de las activitats au long delh cicle. Una organizacion rigorosa delh cicle, de l'annada e de chasca periòda d'aprendissatge es indispensable. Deu èsser afichada dins la classa. Es completada per un contraròtle a posteriòri delh trabalh fait, de mercé a las indicacions portadas sobre lo quasèrn-jornal. Es utile, periodicament, de faire lo bilanç de las accions entreprises e, de mercé a las esvaluacions, de ne mesurar los eifèts. Aqueste examèn, réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation ».

99 « fourchette horaire »

qu'es de bon menar en còla de cicle, permet de tornar considerar la programacion daus aprendissatges e eventualament de la corregir. »<sup>100</sup>

Dins los programmes de 2008, la libertat daissada aus enshaires per prene en compte las particularitats de lhor classa redusís.

« La grilha orària de l'escòla elementària presenta una novetat importanta. Prepausa un orari global annadièr per totas las disciplinas mas demòra organisada a l'entorn d'oraris setmaniers en francés e matematicas per manténer un enshament jornalièr d'aquestas doas disciplinas. Aquesta soplesa novèla permetrà aus enshaires e a la còlas d'escòla d'organisar l'enshament d'un biais global e eventualament transversal, en fonccion de projèctes simultanèus o successius e de blòts oraris adaptats a variables segon las setmanas o los mes. »<sup>101</sup>

Malgrat aquò, los programmes meton l'accent sobre la presa en compte

---

100« Il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une 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 à 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. ». Bulletin Officiel, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, horaires et programmation, Hors série n°1 du 14 février 2002.

101 « La grille horaire de l'école élémentaire présente une nouveauté 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 » Bulletin Officiel, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Présentation, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

daus besonhs e delh ritme de l'enfant.

« Lo programme de l'escòla mairala, sans orari constrenhent, presenta los grands domenis d'activitat d'abordar sobre las tres annadas que precedisson l'entrada dins l'escolaritat obligatòria; fixa los objectius de catapiar e las competéncias d'aquerir avant lo passatge a l'escòla elementària. La mesa en òbra delh programme deu prene en compte las estapas e lo ritme delh desvelopament de l'enfant.<sup>102</sup>

Mai los enfants creisson, mai los ensenhaires faràn pròva de rigor dins la gestion delh temps. Pauc a cha pauc, los enfants aprenon a acceptar lo ritme collectiu de las activitats e sabon diferir la satisfaccion de lhor interès particulars.

« L'organizacion delh temps respècta los besonhs e los ritmes biologics daus enfants tot en permetre lo bon desrotlament de las activitats e en facilitar lhor articulacion, mai sople ame los mai petiòts, la gestion ven mai rigorosa quand los enfants creisson. »<sup>103</sup>

Remarcam amai la disparicion delh tèrme de produccion d'escrit entre 2002 e 2008, remplaçat per aquelh de redaccion.

### 3.2.3 Una nocion delh temps limitatritz

Dins aquesta organizacion rigorosa de l'emplec delh temps escolar, pas gaire de plaça es daissada a l'imprevist, a l'inaspeitat que pòt aparéisser

<sup>102</sup>« 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 ». Bulletin Officiel, programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

<sup>103</sup>« 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 ». Bulletin Officiel, programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

dins un grope. Ensenhaires e ensenhats son desposseidits delh temps per l'emplec delh temps e los programes e instruccions. Los eveniments notables d'una vida de grope son negligjats au profit daus aprendissatges escolars. L'istòria de la classe es mesa de latz au profit de çò qu'es previst.

« L'escòla « modernisada » (...) contribua pas mai au desvelopament d'una « istòria » que necessita la contunua d'un cycle permanent, d'amainatjaments, de crisis e de reamainatjaments. »<sup>104</sup>

Dins aquesta contunuosa rehercha de rentabilitat, eisista pas de temps d'acuèlh de l'enfant e de sa paraula.

« Encara chaliá qu'aquestes luècs de paraula siáchon disponibles per aculhir l'imprevist e lo tratar coma se deu : que tot aquò siáche tornat pres sobre lo mode de l'eschange, s'inter-die per que los moments viscuts venion d'eveniments partatjats, de « luècs comuns. »<sup>105</sup>

### 3.2.4 Las classas multinivèls

La nocion de cycles d'aprendissatge seguèt mes en plaça per la lei d'orientacion sobre l'educacion de 1989. Es encara en vigor au jorn d'encuèi malgrat lo petiòt nombre de còlas pedagogicas que decidiguèron de la metre en plaça. Baila aus ensenhaires mai de largue en çò que concernís l'aquisicion de las competéncias per los enfants. Pòdon dorenavant s'organisar pas mas sobre una annada escolara mas sobre tres. Los enfants pòdon progressar e passar elh nivèl superior mèsme si an pas encara aquerit totas las competéncias delh nivèl passat.

---

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

105« 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 » Idem, p.205.

En mai, aquò evita aus enfants de chanjar de costumas de trabalh d'una annada sobre l'autre. La classa multinivèls baila per exemple aus escolans « la possibilitat de dispausar, sobre mai d'una annada, d'un mèsme espaci d'aprendissatge, la majoritat delh temps a l'entorn daus mèsmes repèris umans (ensenhaires e escolans) e organisacionals (estructura de la classa, metòde de trabalh, otis utilizats, formas d'esvaluacion. »<sup>106</sup> L'escòla torna prene en setembre dins la contunèa daus aprendissatges de l'annada precedenta. Los escolans tornan prene a l'endreit ont s'èran arreatat (notadament en trabalh individual).

### 3.3 Propausicions de la Pedagogia Institucionala

Avèm vist dins la promèira partida las diferentas concepcions de la nocion de temps mas faire una tièra de las diferentas dimensions delh temps basta pas. Se vei dins l'exemple daus programes oficials que pòdon tendre a mai d'alienacion o mai de libertat, segon los metòdes utilizats. Es alara dins l'organizacion materiala e institucionala de la classa que chal vèire coma liar las diferentas dimensions de la complexitat delh temps e delh ritme: dimension cronobiologica, sociala, collectiva, individuala...

Coma liar progression cognitiva dins los aprendissatges, creis en maduretats dins lo comportament, creis eisistencial dins l'articulacion delh deisir singular delh subjècte ame los còdes e las leis simbolicas ? Coma, dins l'organizacion de taschas quotidianas o dins la propausicion d'institucions dins la classa, totas las dimensions delh temps pòdon se faire ausir, prene sens e faire partida de la dinamica pelh melhor ?

---

106 « 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...) ». 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.

Es aquò qu'anam eissaiar de veire ara. Precisem que se trata d'una organizacion que seguèt practicada pendent d'annadas mas que pretend pas ges a una universalitat : chasque ensenhere enstitua sa classa coma vòl e ieu ai adaptat dins ma classa aquestes otols, mes elh ponht per d'autres, que lhors ai menat ma petiòta esperiènça.

### 3.3.1 Organizacion cooperativa delh trabalh : dimension socialisanta de la gestion delh temps

Dins una classa cooperativa, los projèctes e lo trabalh son organisats collectivament, elh moment delh consèlh, jos la responsabilitat delh responsable daus aprendissatge, lo mèstre. Entremèi los diferents aspèctes delh trabalh de discutir (luèc, material, desrotlament...), tornam trobar la nocion de temps. Es important que chascun sapche çò qu'a de faire, ame qual e pendent quant de temps. Lo consèlh va doncas èsser lo luèc de discussion puèi de decision daus diferents aspèctes delh trabalh.

Las produccions de classa, coma lo jornal o la letra aus correspondents, per las discussions qu'entrainan, van bailar luèc a de nombroses eschanges. Lo trabalh e son ritme es pas dictat per l'adulte mas determinat per lo grope segon los besonhs e chascun. Lo ritme de « crosèira » se decidís collectivament, en consèlh. Es aqueste que va bailar lo ritme de trabalh.

Lo jornal n'es una illustracion. « Impausa la cooperacion, sortís pas sans un autentic trabalh de grope (es una mina de responsabilitats d'assumir, de las mai simplas a las mai complèxas). Es una vertadèira produccion collectiva e sociala. »<sup>107</sup> Un cop un tèxte elegit e mes elh ponht, partís vès l'estampariá. Una còla lo pren en charja per l'estampar e l'illustrar. Las

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

estapas d'impression son nombrosas e las presas de decision amai. Ame l'ajuda delh chap de còla e segon las capacitats de chascun, la còla decidís quana plaça va prene chascun. La cooperacion permet de portar a tèrme l'impression e l'illustracion delh tèxte.

Eisista doncas, dins la classa, mai d'un luèc ont se prenon las decisions relativas elh desrotlament de la classa. L'ensenhair, tot en gardar sa responsabilitat pedagogica, delèga de responsabilitat (tan petiòtas que pòdon èsser), de poder. Lo consèlh pren las grandas decisions en çò que concernís las prioritats delh jornal en fonccion delh temps disponible. La còla se pronóncia sobre las decisions que concernisson la gestion delh temps per rapòrt au tèxte qu'estampa. Un binòme responsable d'un mestièr se concèrta per prene las decisions relativas a aqueste.

Dins lo foncionar del la classa, quauquas decisions son presas individualament. Es lo cas quand l'ensenhair fixa la durada d'una activitat per exemple. Mas chasque jorn, a diferents moments de la jornada, chascun s'entraïna a l'escota, la presa en compte de la paraula de l'autre e de sa paraula pròpria, per faire un acòrd comun. Las interaccions son multiplas dins una jornada e las ocasions de s'eiserçar a la presa de decision collectiva son nombrosas, per doas, per còla o dins lo grope-classa.

La gestion delh temps revestís doncas una dimension collectiva per çò qu'es lo grope-classa que s'en charja.

### 3.3.2 Lo temps es una institucion

Dins lo trabalh individual, chascun vei ont n'es, çò que li demòra de faire e çò que vòl faire. Apren, ame l'ajuda de l'adulte, a gerir son temps individual. Es amai a travèrs aquesta organizacion delh temps collectiu que va poder melhorar la gestion de son temps individual.

L'emplec delh temps es mes en plaça per l'ensenhair en desbut



d'annada perque es fisador daus aprendissatges. Mas es après, pres en charja per lo grope que lo pòt modificar segon los projèctes en cors. L'emplec delh temps, conegut de totes, es afichat e chanjat se besonh. Es doncas un otil permanent, dins lo sens ont se torna pas faire chasca matin, e elh mèsme temps momentanèu perque pòt evoluir tre que lo grope a mestièr.

Es important, malgrat son chanjament possible, que siáche en permanéncia afichat per que chascun pòdie s'i referir e doncas se reperar e preveire.

Tot pòt èsser tornat mes en question, comprés l'organizacion delh temps de trabalh. Lo consèlh institucionalisa e desinstitucionalisa. Lo temps es una institucion. Per Fernand Oury, la simpla règla que permet l'utilizacion delh savon sans se picanhar es una institucion. Las decisions presas en consèlh sobre çò que se fa e çò que se fa pas, en tal endreit o a tal moment son d'institucions.

« Apelam institucion çò qu'instituèm ensemble en fonccion de realitats qu'evoluisson constament: desfenicion daus luècs e moments per... (emplec delh temps), de las fonccions (mestièrs), daus ròtles (presidéncia, secretariat), daus estatuts de chascun segon sas possibilitats actualas (nivèl escolar, comportament). »<sup>108</sup>

L'ensenhaire es responsable pedagogic: se ven a l'escòla per aprene. Es amai fisador de la lei mesa en plaça: « se picham pas, se mocam pas » e de les règlas mesas en plaça per lo grope. Se demòra pas que quauques jorns d'escòla avant las vacanças escolaras per estampar, illustrar e tirar los darrièrs tèxtes delh jornal, lo grope decidís alara de tornar metre a mai tard (l'annada seguenta) lo trabalh individual per las còlas qu'an encara un tèxte

---

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

d'estampar. Un solet escolan en desacòrd ame aqueste decision entraïna una novèla discussion una reorganizacion de la situacion.

« Çò que nos sembla essencial, es qu'aquestes repèris siáchon efectivament a la portada daus enfants, mas amai que lhor mesa en plaça siáche l'òbra, non d'un poder exterior, mas delh grope entièr, que l'organizacion delh temps sollicite e demande la participacion des enfants. »<sup>109</sup>

Lo temps collectiu influís sobre lo temps individual delh mèsme biais que lo ritme individual influís lo ritme de la classa.

### 3.3.3 Los moments que ritman la jornada, la setmana, la periòda, las sasons

Emplec delh temps ? Emplec daus temps ? Coma organizar los diferents temps escolars (temps individuals, temps collectius, temps de paraula, temps de rechercha...) en prene en compte los viscuts de chascun ? Qun es lo ròtle de las activitats ritualas, que tornan venir chasque jorn, chasca setmana o chasca periòda ? Coma los diferents apròches d'un mèsma disciplina van permetre de tornar crear de deisir ?

Meirieu joslinha lo caractèrre essencial d'« una organizacion de l'espaci e delh temps, en assignar de plaças e en codificar gèstes e paraulas, règla la vida collectiva, garantís la securitat de chascun e desfenís las boïnas de son accion. »<sup>110</sup>

Dins l'organizacion delh temps qu'evoca Meirieu, los rituals van garantir, « au còp, la possibilitat per chascun de s'implicar e de se desdire, lo

---

109« Ce qui nous paraît essentiel, c'est que ces repères soient effectivement à la portée des enfants, mais aussi que leur mise en place soit l'oeuvre, non d'un pouvoir extérieur, mais du groupe entier, que l'organisation du temps sollicite et exige la participation des enfants. VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.73.

110« une organisation de l'espace et du temps, en assignant des places et en codifiant gestes et paroles, règle la vie collective, garantit la sécurité de chacun et définit les frontières de son action ». MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, p.96.

fait d'avoir une place –que deu pas èsser la plaça tota–, e de trobar un abric, quand es amenaçat dins son independéncia o son integritat. »<sup>111</sup> Clarifica amai « las limitas delh possible per que chascun se sèntie en securitat e cranhe pas, a chasque estant, lo desbordament de l'afeccion o l'irrupcion de l'agressivitat : que la règla, aquí, garante chascun contra el-mèsme e contra los autres en impausar la distància requesida. »<sup>112</sup>

Los moments rituals fondon l'apartenença au grop. Trasmeton la cultura de classa. Per las constrentas claras e de règlas bien pausadas, especifican las conduitas. Per lhor organizacion espaciala e temporal, marca lo quadre de la classa. De mercé a tot aquò, aqueste moments contribuan a la securitat affectiva de chascun.

### 3.3.3.1 Importança de la regularitat de las activitats, repèris per chascun

Las activitats repetitivas son previsiblas e doncas securisantas. Se coneis lo foncionar e lo desrotlament. Son una copura entre doas activitats que permeton a l'esperit de bofar e de se metre en condicion per se plonjar dins una novèla activitat. Optimisan los aprendissatges. Permetan amai dins quauquas situacions a l'escolan de se tornar metre en rota sans l'intervencion delh mèstre (exemple delh trabalh individual a 1h30 delh vèspre, elh retorn de la cantina).

- Regularitat dins la jornada

Lo retorn previst d'activitats desròtla una frisa temporal a pasimanta. Los mots rituals que marcan aqueste moments ne pausan las boïnas. « La

---

111 « 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. » Idem, p.96.

112 « les limites du possible pour que chacun se sente en sécurité et ne craigne pas, à chaque instant, le débordement de l'affection ou l'irruption de l'agressivité : que la règle, ici, garantisse chacun contre lui-même et contre les autres en imposant la distance requise ». Idem, p.97.

contunua quotidiana se desròtla a través daus mots que badan e sarran coma una respiracion permanenta. »<sup>113</sup>

Entremèi las activitats que tornam trobar chasque jorn, las mai notablas son las activitats ritualas delh matin e las delh vèspre que van marcar l'« entrada en scèna » e la « sarradura daus ridèls » de la jornada de classa.

Las activitats ritualas delh matin son bien particularas dins los sens ont marcan lo passatge entre l'espaci-temps de l'ostal e aquelh de l'escòla. Lo grope-classa es reconstituat e chascun torna prene sas marcas, se torna installar dins l'organizacion sociala e se torna plonjar dins son mestier d'escolan. Es una reiala frontièra simbolica.

D'un autre latz, aquestas activitats de desmarratge, de lançador de la jornada revestisson un sens particular per çò qu'an un sens prigond dins la vida de la classa. La lista daus presents, la de la cantina e l'organizacion de la jornada permeton a chascun de se projetar dins la jornada.

- Regularitat dins la setmana

Quauquas activitats que tornam trobar pas qu'un cop dins la setmana son franc aspeitadas. Ajudan los qu'an mestier a se reperar dins la setmana. Estructuran lo temps de classa e crèan un cicle, un « tempò », que baila de ritme a la vida de la classa. Chascun sap sobre qun pè dançar.

Aquestas activitats que tornan venir chasca setmana, coma un eveniment notable, bastisson l'istòria de la classa. Forman lo grope e son rapòrt elh temps. Arriba per exemple, qu'un tèxte sortit dins lo jornal siáche evocat per un enfant en parlar d'un tèxte presentat elh moment de « la

---

<sup>113</sup>« La continuité quotidienne se déroule à travers des mots qui ouvrent et qui ferment comme une respiration permanente ». LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.206.

chausida de tèxte » e que li sembla. Aquesta cultura comuna escriu l'istòria e ajuda chascun a trobar sa plaça dins lo temps e l'espaci.

- Regularitat dins la periòda e las sasons

La fin d'una periòda es sovent marcada per un eveniment. Aquò pòt èsser lo moment de mandar la letra aus correspondents, de reliar lo jornal per poder lo difusar o lo moment de faire lo ponht sobre las colors.

Que siáche liats a l'annada escolara o a l'annada civila, aquestes eveniments venon marcar un passatge, d'una altra portada qu'aquelh de l'ostal vès l'escòla. Lo passatge d'una color marca una evolucion individuala. Lo passatge a la prima marcat per la fèsta de Carnaval vendrà jalonar un chanjament collectiu, qu'entraïna de novèlas costumias. F oury joslinha « l'importància de las fèstas per l'estructuracion delh temps. »<sup>114</sup>

### 3.3.3.2 Variacion de l'apròcha d'una mèsma disciplina

Dins aqueste retorn de las activitats d'un biais regular, sembla important de variar las apròchas d'una mèsma matèira per evitar la bròtja. Las activitats ritualas jornalèiras seguiràn una progression particulara sobre l'annada o sobre la periòda. Les activitats setmanèiras, elas, podrà chanjar de dispositiu. Una activitat matematica pòt, per exemple, prene la forma d'un trabalh individual, per còla o en grope-classa. Una trabalh pòt èsser considerat successivament coma un trabalh de construccion (recherche), un trabalh d'aplicacion (entraînement, aplicacion, esperièncias...), un trabalh de mesa en comun...

En çò que concernís lo desrotlament d'una jornada, podèm remarcar l'importància de prepausar d'activitats que permeton aus enfants d'alternar de periòdas costosa en energia ame de fasas de recuperacion.

---

114 « l'importance des fêtes pour la structuration du temps » VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, François Maspéro, Paris, 1967, p.75.

### 3.3.4 Temps de paraula, d'espression

Coma l'avèm vist avant, lo deisir es lo motor e la condicion per entrar dins los aprendissatges. Aqueste deisir passa per la reconeissença de çò que i a de mai prigond en chascun de nautres. La paraula va permetre aquesta reconeissença.

« Dins la classa institucionala, la paraula de l'escolan es enstituïda e enstituanta per çò qu'es presa coma lo « veïcule » delh deisir de l'enfant que, s'es pas reconegut e pres en compte, s'aganís. »<sup>115</sup>

Un enfant de qual la paraula es pas escotada e presa en compte va se copar pauc a cha pauc d'el-mèsme e de son deisir per se desvirar daus aprendissatges. Los luècs de paraula van permetre de recebre e saisir çò que i a de mai profund dins la persona, d'ajudar chascun a trobar sa plaça, la plaça delh subjècte. A través l'escota que s'estala dins la classa, es l'acuèlh de l'inconscient daus enfants e de l'ensenhair que pòt alara se debanar dins la classa. « Aquò es la presa en compte de la paraula dins sa dimension simbolica, luèc d'emergéncia, votz/via reiala l'inconscient agissent dins la classa. »<sup>116</sup>

Es dins aquesta optica que son mes en plaça dins las classas de pedagogia institucionala un certèn nombre de luècs de paraula : lo consèlh, la bòstia a questions, lo bilanç-metèo, lo que de nòu...

#### 3.3.4.1 La paraula : lo que de nòu

Lo que de nòu es un temps de paraula ont chascun pòt s'esprimir e se faire veïre. Es, en general, plaçat en desbut de matinada e ritualisa lo

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

116« 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 » Idem

passatge ostal/escòla : per la paraula bailada, l'enfant pòt quitar çò que li pesa o lo pertocha a coma aquò èsser mai disponible per los aprendissatges. Es amai un luèc d'entraînement a la presa de paraula e a l'escota daus autres.

Dins aqueste luèc per dire e se dire, l'enfant se bada a l'autre se se sentís en securitat, se sentís escotat. Las leis de la classa (se picham pas, se mocam pas) e las règlas delh que de nòu (escotam lo que parla, levam lo det per demandar la paraula, tornam pas dire en defòra çò qu'ausèm aquí) permeton una paraula protegida e encoratjada.

Aqueste temps de paraula, que tornam trobar, de còps, mai d'un còp dins la setmana ajuda l'enfant a se marcar dins la classa, a trobar sa plaça. Quauques parlaràn, d'autres non pas. Quauques se liuraràn, d'autres mai tard. Aqueste espaci badat permet a chascun de se faire vèire elh moment propici, elh moment ont lo sentís, elh moment ont n'a mestièr. Quauques enfants an besonh de mai d'una setmana, mai d'un mes e de còps mai d'una annada avant de poder pausar e despausar una paraula, un viscut. Es possible de se marcar e de pas parlar elh moment ont avèm la paraula, perque se sovenèm pas, perque ausam pas... Es possible de se pas marcar mas de rebotir sobre çò que dison los autres o de lhor pausar de questions. Es possible de contar sas accions o son sentit. Que prenhe la paraula o pas, l'enfant eisista a través lo regard de l'autre per çò que respècta la lei e las règlas delh que de nòu.

Aqueste acuèlh incondicional de la paraula autorisa l'enfant a viure son inscripcion dins la classa a son ritme. « Acceptacion incondicionala de l'autre tal coma se presenta aqueste jorn d'aquí, empatia, moment de repaus e de regression per quauques, contagion affectiva, participacion. »<sup>117</sup>. Chascun creis a sa vistèssa e lo « tempò » de chascun es aquí aculhit, coma partida

---

117 « 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 » OURY Fernand, OURY dans, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort*, signé : Miloud, Rouen, 1987, p.59.

de sa persona. Miloud, quand arriba dins la classa de Catherine Pochet, parla pas, brama. La classa l'escota e l'aculhís. Pauc a cha pauc, tròba sa plaça, es a dire son territòri e son ròtle. S'empara daus ponhts d'ancoratge e daus repèris.

Dins lo que de nòu, los mots coma lo silenci an lhor importança. Lo silenci es, coma dins la musica, un espaci de voide que met en valor la rèsta e que permet a aqueste de sorgir delh non-res. Lo silenci es de còps una responsa.

Per permetre la venguda d'aquestes silencis e l'escota en general, lo president baila la paraula e gerís lo temps. Que se parle de vèias « futilas » o pas, tota paraula merita d'èsser ausida. Lo president, per sa gestion delh temps e de la paraula, baila tota sa valor aus mots prononciat e a los que o son pas. Quauquas questions, quauques silencis van ajudar l'orator a contunuar son prepaus o l'aprigondir.

Un autre aspècte important delh que de nòu es la responsa bailada per un enfant o per l'ensenhair a tot paraula. Que siáche banala o profunda, chasca intervencion necessita una remarca, un signe per rendre compte a l'autor de l'eisistència e de l'importància d'aquesta paraula e d'el-mèsme elh mèsme temps. Es, de còps, pas de bon faire de dire quicòm tan una paraula pòt metre pas d'aise. Mas es primordial per que siáche aculhida que reçauche un signe retorn de los que l'an escotada.

### 3.3.4.2 L'escritura : lo tèxte libre

Lo tèxte libre es un autre moment de paraula ont chascun pòt faire vèire una partida de se, una partida de son univèrs personal.

« Un tèxte libre, es coma o ditz son nom, un tèxte que l'enfant escriu librament, quand n'a envèia e segon lo tème que l'enspira ». <sup>118</sup>

<sup>118</sup>« Un texte libre, c'est, comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement, quand il a



Mai d'un còps per setmana, un temps es vodat a l'escritura. Aqueste moment es afichat sobre l'emplec delh temps e torna regularament. Los escolans pòdon escriure sobre lhor quasèrn de tèxtes un tèxte imaginari o viscut. Segon lhor nivèl en escritura, escrivon o dictan a l'adulte. Un moment de chausida de tèxte se debana un còp per setmana. Los que vòlon presentar lhor tèxte o pòdon faire. Chasca setmana, un tèxte es chausit per èsser publicat dins lo jornal de la classa.

Lo tèxte libre es una ocasion privilegiada per l'enfant de s'esprimiar, de mostrar çò qu'es, çò que lo fa viure. La paraula es protegida e totes, mèsmes los mai timides, pòdon faire lo pas de prene la paraula davant lo grope :la lei (se mancam pas) securisa. La règla de pas tornar dire en defòra çò que seguèt ausit ven renforçar aquesta proteccion. Se pòt esprimiar sans paur. Amaï, mèsme se se pòt pas pas tot publicar, se pòt tot escriure. Lo tèxte serà reçauput e escotat per lo grope qun que siáche son contengut.

Coma per lo que de nòu, es pas de moment mai propici per s'esprimiar qu'aquelh qu'aurà chausit l'enfant. Arriba que quauques enfants passen de mes sans escriure. Temps d'observacion, temps de reconeissença, temps d'installacion, temps de presa de marcas, temps d'inscripcion dins la classa, temps de naissença delh deisir...? Benlèu ben tot elh mèsme temps. L'enfant es acceptat dins l'integritat de sa persona : çò qu'es, çò que pòt faire vèire, e a qun moment lo pòt mostrar. Lo ritme de la classe se joarà de mercé aus ritmes individuals.

Dins aqueste moment de tèxte libre, l'espaci-temps per escriure e presentar son tèxte es una obertura elh ritme de l'enfant. D'un autre latz, se pòt vèire lo ritme individual s'esprimiar dins lo tèxte el-mèsme. « Lo tèxte libre permet a chasque enfant de menar en classa, quand lo deisira, una partida de son univèrs personal. Dins aqueste sens, chasque tèxte representa la

---

envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire ». FREINET Célestin, *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris, Armand Collin, Coll. Bourrelier CPP n° 326, 1975, p. 51.)

paraula de son autor. »<sup>119</sup> En escriure, l'enfant ofrís çò que li agrada o çò que l'espaurís, çò que lo fa sònjar, çò que lo trabalha, çò que lo mòu. Es son ritme lo mai entime que pòt esprimer.

Enfin, a través la presentacion daus tèxtes libres e delh que de nòu, es un ritme encara diferent que podèm remarcar. Aquestas institucions son collectivas e es doncas lo grope-classa que s'esprima. Mireille Perbal-Laffitte evoca dins una monografia « lo discors delh grope a través lo tèxte libre ». « Son pas, d'un autre latz, aquestes tèxtes que ma chagrinan, mas lo fait que, sovent elegits, representan lo discors delh grope.»<sup>120</sup> Torn a torn, son de subjèctes diferents que son tratats per la classa. Aquesta investís los diferents tèmes, a la rechercha de son identitat. Se constitua coma aquò pas a pas, a son ritme, esplaurant las tematicas que resonan dins chasque enfant que la compausa o pasmens una partida daus enfants.

Es dins aqueste ensemble, de còps a l'unisson, de còps cacofonic que pòdon s'esprimer totes los ritmes de la classa. Chasque enfant i corrís per son chamin, a sa mesura, impregnat delh movament, delh ritme de la classa.

### 3.3.5 Las colors, aprendissatges a son nivèl e a son ritme

Philippe Meirieu compara la vida escolara d'un escolan a la traversada d'un tunèl negre, ame una lampa electrica que chaleha pas que l'endreit ont se tròba. Joslinha l'importància « d'esclairar lo tunèl de lonja per que l'enfant pòdie a tot moment se situar dins son itinerari. Èsser elh clar sobre çò que precedèt e saupre eisactament çò que l'aspeita a la fin de l'annada o l'escasença institucionala ». <sup>121</sup>

---

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

120 « le discours du groupe à travers le texte 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. » Idem, p.302.

121 « d'éclairer le tunnel de tout son long pour que l'enfant puisse à tout moment se situer dans son

Las centuras o colors seguèron inventada per Fernand Oury en referéncia a la centuras de judò. Sobre lo tatamì, totes los atges se lonjan e pasmens chascun progrèssa a son nivèl e chascun sap ont n'es e quand va poder passar sa centura venenta. Aquò es tot aquò que Fernand Oury volguèt traspasar dins la classa.

« Simplement, ère enstitutor e puèi judocà(...) es un jòc que permet pas tròp la badinariá, per cò que se fa pas semblant elh judò.(...) Sèi estonat alara per lo judò perque es un champ de batalha ! Aquò me fai pensar a ma classa.(...) Mas çò que me trabalha, aquò es que aquí dedins, chascun trabalha a son nivèl. Las centuras, lo petiòt panèl qu'es aquí, afichat per totes.(...) Vos assegura que i aviá de l'òrdre sobre lo tapís. Chascun trabalha a son nivèl. Tè ! Aquò m'interessa. Son totes diferents dins lo mèsme luèc, aquò me fai pensar a de vèias aquò quand-mèsme. E puèi, i a quand-mèsme de règlas. Per exemple, las règlas d'entre-ajuda.(...) Aquò es pas un univèrs calhat. Lo monde que son centura jauna sabon bien que van passar dins tres mes centura auranja. La perspectiva es pròcha. Ame los matrus, voliái trobar de chausas per que vejon lhors progrès. Lo tipe que vai vas lo judò es pas per èsser centura blanca. Espèra arribar a centura negra. Aquí i a un saupre, un saupre-faire, s'apren pas per correspondéncia lo judò. Aquò es de saupre-faire, coma lo saupre-legir. Es coma a l'escòla primaria aquò.»<sup>122</sup>

---

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

122« 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 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 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. » Sous la direction de MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, *La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*,

Chasca color es desfenida per un ensemble de saupres e de competéncias d'aquerir. Chasque enfant sap ont n'es e çò que li demòra de córrer per avant de poder passar a l'estapa venenta, es a dire chanjar de color. Chasque enfant trabalha individualament sobre sos fichièrs o demanda d'ajuda. Quauquas competéncias son validadas de mercé aus fichièrs alara que d'autres o son per de trabalhs exteriors elh trabalh individual. Per exemple, per passar lhor color jaune escur en lectura, los enfants an de legir, entre autres, lhor tèxte elh moment de la chausida de tèxte.

Un tablèu es utilizat per los escolans per demandar d'ajuda a l'ensehaire. Aqueste pòt ajudar o corregir. Es lo solet que valida. Per de contra, los enfants pòdon se referir elh tablèu de progression per vèire qun enfant a una color mai nauta dins lo domeni trabalhat e coma aquò li demandar d'ajuda.

Quand una competéncia es validada, l'ensehaire demanda a l'enfant de la marcar (faire una crotz) dins son classador de progression. Pòt amai anar vèire çò que li demòra de faire per passar a la color seguenta.

Chascun es reconegut per la classa en fonccion de sas capacitats. A chasca color, correspond de dreits e de devèrs. Mai l'enfant grandís dins un domeni, mai aquerís de responsabilitats e de poder. Coma aquò un verd en escritura podrà eiserçar lo mestièr d'escriure la data. Lo tablèu de progression permet de saupre ont se situa chascun dins los aprendissatges. Serà amai bien utile l'ensehaire elh moment de desrepartir las taschas, dins quadre d'un trabalh comun.

Dins lo sistème de las colors, las capitadas de chascun son valorizadas. Son afichadas sobre lo tablèu de las colors e vesiblas de totes, a tot moment. Coma l'emplec delh temps, es un repèri dins la progression. Indica lo chamin corregut per e lo chamin que demòra de córrer per avant las vacanças, avant la fin de la periòda o la fin de l'annada.

A través l'organizacion de las classas en gropes d'enfants de mèsme atge, se podriá crèire a una certèna omogeneïtat daus nivèls d'aprendissatge daus enfants que las compausan. Pasmens, chaque ensenhere pòt testimoniar de l'ineisactituda d'aquesta cresença. Mèsme dins un grop-classe d'enfant d'un mèsme atge, los nivèls escolars pòdon èsser bien diferents. Las colors permeton alara a chascun, segon son nivèl en tala o tala matèira d'avançar sans aver d'aspeitar o recuperar de « retard ».

Aqueste sistème d'esvaluacion per la capitada, enquadra, gerís e encoratja los aprendissatges daus enfants. Es pas l'adulte que jutja mas es un còde comun, admés e conegut de totes que permet de validar l'aquisicion d'una competéncia e d'un saupre-faire. L'enfant coneis a l'avança los critèris sobre los quns serà esluat e pòt doncas s'i preparar. Ame una ajuda mai o mens importanta segon l'atge, podrà determinar quand serà prèst per passar l'espròva o quant de temps li chal per s'i preparar.

Dins lo sistème de las colors, eisista pas de nòrmas que ditz lo retard o l'avançada d'un enfant per rapòrt aus autres. Eisista una mejana, un bèl nombre d'enfant es tala color a tal nivèl escolar mas aquela ven pas una nòrma. Es mas un repèri. Un enfant pòt aver elh mèsme moment una color bassa en lectura e una nauta en matematicas. Serà possible alara de vèire aquelh enfant demandar d'ajuda en lectura a una companh de còla e bailar d'ajuda un pauc mai tard a aqueste companh en matematicas. La progression dins los aprendissatges vèria d'un enfant a un autre coma vèria d'una matèira a una altra. Las colors permeton a chascun enfant de progressar segon son ritme e sas capacitats delh moment.

Chaque enfant a un librèt de progression que li permet de vèire tot lo chamin corregut per dempuèi lo desbut de son escolaritat. Lo temps passat es vesible per lo passatge de las colors, es a dire per las capitadas. De fait, las esvaluacions se debanan quand l'enfant es prèst per las passar. Aqueste librèt valorisa las progressions puslèu que los revèrs o los moments

d'estagnacion. Encoratja alara l'escolan d'aseimar çò que li demòra de faire per obténer la color la mai pròcha. Aquesta possibilitat de se situar dins son evolucion, de visualisar lo chamin jusca a l'escasença venenta es rasseguranta e motivanta. L'avenidor es pas incertèn. Es boinat de repèris. Es amai simbolisat per los enfants qu'an ja passat las colors guinchada e qu'an eventualamant aquerit d'unas responsabilitats. Chascun pòt alara s'identificar a mai bèl qu'el e deisirar progressar.

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

Tablèu de progression individual a la fin de l'annada escolara

Lo fonccionar en petiòts gropes de nivèls mai omogenèus podriá desrivar e faire esclatar lo grope-classa. Mas eisista, elh latz delh trabalh individual, de moments de trabalh collectius sobre un mèsme subjècte, chascun trabalha a son nivèl.

L'organisacion delh trabalh collectiu se fait doncas totjorn de mercé elh tablèu de progression. Chascun trabalha segon son nivèl sobre un problème matematicque per exemple: los blancs trabalhan per dessenh. Los jaunes s'eissaian a las operacions pendent que los oranges fan lhors operacions e passan a una altra activitat. Las colors permeton alara d'organisar l'emplec delh temps. Quand la letra daus correspondents deu èsser mandada, un

grand en escritura serà sollicitat per escriure l'adreça pendent qu'una còla de grand en matematicas chercharà quant de sagèls devon èsser pejats en fonccion delh pès de la letra. La rèsta de la classa contunua son trabalh.

Las centuras servisson amai per l'organizacion generala de la classa.. Chasque enfant pòt aver un mestièr se lo deisira mas pas qun que siáche. Lo jorn delh novèl partatge daus mestièrs, los enfants pòdon daissar un o mai d'unes mestièrs e ne prene d'autres. S'aseima alara un mestièr e las colors que necessita en aprendissatge e en comportament per lo poder eiserçar. Lo consèlh lo baila a un enfant que lo vòl e qu'a las colors correspondentas. « Las colors de comportament, mesas a l'espròva, prenon lhor sens ».<sup>123</sup> Lo mestièr de la bibliotèca demanda per exemple una bona practica de l'escritura e de lectura. Los comptes de la classa pòdon èsser tenguts per un enfant mas se a una color nauta en matematicas. Se fa mestièr, una còla serà constituïda per eiserçar un mestièr. S'es pas possible per un enfant d'aver lo mestièr que deisira per çò qu'a pas encara la color, res es pas desfenitiu e l'oportunitat li serà bailada a la reparticion venenta se a pogut passar sa color.

Dins aquesta organizacion, las competéncias de chascun son reperadas. Los enfants sabon los mestièrs que pòdon faire e coneisson amai las colors daus autres. Tot lo monde sap qunes son los mestièrs los mai complicats e qual pòt los eiserçar. Es amai possible, quand se fa sentir lo besonh de crear de novèls mestièrs. Totes son en perpetuala progression e, malgrat aquò, chascun pòt se reperar a tot moment e reperar los autres.

L'organizacion collectiva e notadament temporal se basa doncas sobre lo sistème de las colors. Aqueste marca l'evolucion daus enfants de la classa. La trajectòria de chasque enfant se marca dins la dinamica collectiva de la progression de la classa. Los ritmes individuals bailan lo « LA » elh ritme

---

<sup>123</sup>« Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens » LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 1999, p.231.

de la classa e la musica escolara de còps cacofonica, pòt venir mas per un estant, una maravilhosa simfonia.

## 4 Conclusion

Per que tot lo monde s'acorden, lo chèfe d'orquèstre, en la persona de l'ensehaire, se deu de compausar ame los besonhs estimats o esprimats daus enfants de sa classa mas amai ame los daus diferents actors que gravitan a l'entorn de la classa. La majoritat delh temps, dins las classas en França lo quadre es bailat per l'educacion nacionala, qu'impausa d'oraris quotidians e un nombre de jornadas annadièr per l'aplicacion daus programes.

Au temps de las decisions elh nivèl nacional en çò que concernís los amainatjaments escolars e notadament los oraris, assistèm a una presa en compte de mai en mai importanta daus interès de l'enfant. Las reformas de l'educacion nacionala en çò que concernís los oraris escolars jornalièrs e setmanièrs ne son l'exemple. Vesèm qu'es dorenavant dins las prioritats afichadas daus diferents actors de conéisser mièlhs lo ritme de l'enfant per mièlhs lo respectar.

Las reformas sobre los oraris escolars lançadas per lo governament actual concernisson l'amainatjament daus oraris jornalièrs e setmanièrs. Chasca comuna a de decidir se aquesta mesa en plaça se farà en setembre de 2013 o en setembre de 2014. Lo decret prevei de conservar las 24 oras d'ensenhament setmanièr mas dorenavant desrepartidas sobre 4 jorns e mèi. La jornada despassarà pas 5h30 d'ensenhament escolar (la mèia-jornada despassarà pas 3h30). Enfin, la pausa de mejorn podrà pas èsser inferiora a



1h30. Lo mèra o los presidents d'un Establiments Public de Cooperacion Intercomunala acompanyats daus consèlhs d'escòla establiràn un projècte. Aqueste serà somés elh director academic (delegat delh rector d'acadèmia) que fixarà l'organizacion de la setmana après consultacion delh departament e en s'apoyar sobre l'aviare formulat per l'Inspector de l'Educacion Nacionala de la circonscripcion.

« Aqueste trabalh deurà aver per prioritat l'interès daus escolars »<sup>124</sup> e es dins aquesta optica qu'un novèl amainatjament daus oraris escolars en mairala e primari sembla indispensable.

Aqueste reforma sembla doncas bien redusida a costat de las ambicions afichadas de prene coma prioritat los interès daus enfants. Me semblariá de la promèira importança de pensar amai los contenguts, los programes, la pedagogia e la finalitat de l'escòla. La reforma pausa amai lo problème daus temps escolars : serà possible per las comunas de metre en plaça en quauques mes una organizacion daus temps extra-escolars qualitatiu ? Ame de personals formats ? E de materials pedagogics ? Aquí amai, lo contengut es pas desfenit. Se pòt pausar, d'un autre costat, la question daus mejans financièrs sufisent o pas per botar l'escòla dins una tala reorganizacion.

Es un projècte educatiu global que seriá utile ame una reflexion sobre la natura de las activitats mesa en plaça, la forma e lo moment apropiat, per las matèiras purament escolaras coma per las autras activitats educativas (esportivas, culturalas, artisticas...).

Sembla amai primordial que l'ensenhair siáche format per èsser en capacitat de metre en plaça dins sa classa una certèna organizacion que rendriá possible lo respècte daus ritmes de chascun. Podèm remarcar,

---

124« Ce travail devra avoir pour priorité l'intérêt des élèves. » La réforme des rythmes a 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](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)

d'aquelh ponht de vista, qu'aquesta consideracion es d'autant mai veraia per los enfants joiens: es important per aqueles de poder se pausar, se fa mestièr, per poder a la suite progressar pelh melhor. D'oraris adaptats a lhor atge permetrián un desvelopament mai respectuós de lhor evolucion. Dins lo mèsme sens, semblariá necite de metre en plaça d'unes amainatjaments permetent a aquestes matruts de descobrir lhor ritme pròpri a amai aquelh de la classa.

Coma l'avèm vist, es de mercé a una gestion daus ritmes individuals e delh ritme collectiu que l'enseñaire podrà metre en plaça una situacion de las mai favorablas aus aprendissatges. Dins son ròtle de chèfe d'orquèstre, la mission es delicada, mèsme s'es dotat d'una certèna digitacion. Deu, de fait, èsser a l'escota d'aquestes ritmes d'aquí mas amai en acòrd ame la particion bailada per l'educacion nacionala.

S'es un chèfe d'orquèstre en tant que responsable delh grope e representant de la lei sociala, daissa pauc a cha pauc aquesta fonccion elh consèlh que va poder discutir sas decisions e, coma aquò, téner compte de las propausicions daus subjèctes de la classa. L'enseñaire demòra lo fisador de la lei sociala : la tòca de l'escòla es d'aprene e de créisser. L'adulta es lo promièr chèfe d'orquèstre dins lo sens ont es lo promièr d'enstituar la classa, de la deisirar, mas après, lo mai important, aquò es que los enfants la deisiren, per que la classa venja la lhor. Pauc a cha pauc, aquesta fonccion pòt èsser assumida per los enfants de la classe, a mai d'un moment de la jornada. La nocion de temps e de sa gestion es doncas investida e chascun pòt, dins son eisistència pròpria d'escolan o d'escolana, se sentir participar a l'avançada de la classa.

Se podèm alara demandar se, per que degun se tròbe pas a contratemps, seriá pas oportun de bailar a l'enseñaire e a l'escòla ont trabalha una mai granda libertat pedagogica per que pòdie daissar cors a l'improvisacion e aus silencis. Podriá alara bailar a aquesta simfonia

poliritmica una dinamica novèla permetent a chascun de viure sos temps fòrts e sos temps febles ame l'ensemble de l'orquèstre.

## Bibliografia

CONNAC Sylvain, *La personnalisation des apprentissages, Agir face a 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 dans *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 sobre [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_fr.php](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 *Pour 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, Vignueux, 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 cahier 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 dans, POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort, signé : Miloud*, Rouen,1987, 198p. dans OURY psychiatre s'entretient avec Lucien MARTIN,p.163-192.

PAIN Jacques, *Mondialisation : bien-être et mal-être a l'école*, Faire de l'école la nécessité du désir, Mai 2008. ou [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 dans, *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, dans -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 Sémionovitch, *Les Bases épistémologiques de la psychologie*, traduction française in Bernard Schneuwly et Jean-Pierre Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neufchâtel, Delachaux e 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.

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.

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

[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](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)



# Annèxes

## Annèxe 1 : Promèira pagina delh classador 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 centuras coma elh judò. Coma aquò, vòstre enfant pòt veire sos progrèsses e lo chamin que li demòra de córrer per.

Chasca enfant trabalha a son ritme e al son nivèl. Las colors motivan e joslinhan los progrèsses. Un enfant de nivèl petiòt, qu'a chanjat 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 rendez-vous. 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

vosre enfant et signez-le. Vous pouvez aussi écrire ce que vous en pensez.

## Annèxe 2: Tablèu comparatiu daus ritmes escolars de l'escòla primaria dins l'Union Europenca

Podèm classificar los diferents sistèmes europencs segon 4 modèles : lo modèle escandinau, lo modèle anglo-saxon, lo modèle, germanic e lo modèle latin. Chasque pais es aquí « representant » delh modèle que ne fai partida.

	FRANÇA	FINLÀNDIA	ANGLATÈRRÀ	ALEMANIA
Escolaritat obligatòria	De 6 jusca 16 ans	De 7 ans jusca 15 ans	De 5 jusca 16 ans	De 6 jusca 16 ans
Los diferents nivèls	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escòla mairala (pas obligatòria)</li> <li>- Escòla primaria</li> <li>-Collègi</li> <li>-Licèu</li> <li>-Estudas superiors/ aprendissatge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo jardin d'enfants (<i>Päiväkoti</i>) tre 1 an</li> <li>-L'ensenhament pre-escolar (<i>Esiopetus</i>) : transicion d'una annada entre lo jardin d'enfants e l'escòla.</li> <li>-L'ensenhament dit « fondamental » (<i>Perusopetus</i>) (7-16 ans) Correspond a l'escòla primaria e elh collègi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'ensenhament mairal facultatiu, tre 3 ans, sobre demanda de las familhas.</li> <li>-L'ensenhament elementari repartir en <i>Key Stage 1</i>, per los enfants de 5 jusca 7 ans e <i>Key Stage 2</i>, de 7 jusca 11 ans.</li> <li>-Lo collègi, <i>Key Stage 3</i> (11-14 ans) e <i>Key Stage 4</i> (14-16 ans).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jardins d'enfants (3-6 ans)</li> <li>- Escòla elementària (6-10 ans). Chausida entre 4 filièras mai o mens lonjas.</li> </ul>

		–L'ensenhament secundari superior o licèu ( <i>Lukio</i> ), (16-19 ans en mejana).	–Lo licèu (16-18 ans) <i>Sixth forms</i> o <i>Further Education colleges</i>	
Annada escolara	Desbut de setembre, desbut de julhet.	Fin de mai, meitat d'agost.	Desbut de setembre, meitat de junh.	Las datas vèrian chasca annada a alternan ame los autres « Länder » d'Alemania. L'annada escolara s'achaba entre la meitat de junh e la fin del julhet. La rentrée escolara se debana entre desbut d'agost e meitat de setembre.
Nombre de jorns trabalhats dins l'annada	Entre 175 e 180	190 jorns, es a dire 38 setmanas	190 jorns, es a dire 38 setmanas	Lo nombre de jorns de classa es de 188 o 208 segon la durada de la setmana (5 o 6 jorns)
Nombre de jorns dins la setmana	4 : lo luns, lo març, lo jòus e lo vendres.	5 jorns: delh luns jusca elh vendres.	5 jorns: delh luns jusca elh vendres. D'unas activitats son opcionalas, esportivas per exemple, pòdon èsser organisadas lo sabte.	5 o 6 jorns segon los <i>Länders</i> (mas dos sabte per mes devon èsser libres)
Nombre	Escòla primaria:	–19h per las	21 per las doas	Lhor nombre

d'oras trabalhada s dins la setmana	24 oras. Collègi: entre 25 e 28 oras de cors. Licèu: entre 30 e 40 oras per setmana.	classas 1 e 2. –23h per las classa 3 e 4. –24h per las classas 5 e 6 –30h per las classas 7, 8 e 9.	promèiras annadas de primaria, 23,5h per las quatre annadas seguntas, 24h per las doas promèiras annadas de collègi e 25 per las doas annadas seguntas.	creis en fonccion de l'atge daus escolans : en general entre 19 e 28 dins lo primari e entre 28 e 32 elh collègi.
Nombre d'oras dins la jornada	9h/12h-14h/17h	8h/13h : 5 oras (jusca 3 oras delh vèspre dins lo segondari en cas d'opcion).	9h/15h-15h30	7h30-8h/13h-13h 30 (maximum 10 oras : 7h30/16h30).
Nombre d'oras trabalhada s dins l'annada	958 oras.	530 oras.	900 oras.	Entre 643 e 794 oras.
Durada de las sesilhas e pausas	Entre 45 e 60, minutas. Dos còps 30 minutas de pausa en mairala, 15 minutes elh primari. 2 oras de pausa per dinnar.	Chasque sesilha dura 45 minutas e es seguda de 15 minutas de pausa. I a pas de recreacion. La pausa per dinnar dura 30 minutas.	La durada d'un cors es variabla en fonccion de las escòlas (entre 45 e 60 minutas)	La durada d'un cors es de 45 minutas. 4 recreacions obligatòrias de 15 minutas chascuna. 20 minutas per dinnar.
Activitats	D'activitats	I a pas	Chasque	Se debanan lo

peri-escolaras	opcionales e gratuitas pòdon èsser propausadas.	d'activitats peri-escolaras. La majoritat daus escolans seguisson la jornada ame d'activitas extra-escolaras, dins d'estructuras paiantas.	establiment ofrís en mejana 14 activitats diferentas pendent l'annada escolara. Son asseguradas per los ensenhaires e son en general gratuitas.	vèspre. Son opcionales e gratuitas. De professors o animators se pòrtan voluntaris per propausar d'activitats . Autrament, son los parents que paian los fraisses de l'activitat.
----------------	---	--	---	---

### **Annèxe 3 : Tablèu comparatiu daus ritmes escolars de l'escòla primaria dins los pais delh « modèle latin »**

Aqueste modèle, que compren França, Itàlia, Espanha, Grècia e Portugal, se caracteriza per una atencion mai importanta a l'aquisicion daus saupres e coneissenças. Lo contraròtle de las coneissenças (eisamens notats) a una importància mai grandas que dins los autres sistèmes. Aqueste sistème educatiu fonciona ame un tronc comun e un sistème d'opcions que permet una orientacion e una seleccion.

	FRANÇA	ITÀLIA	ESPANHA	PORTUGAL	GRÈCIA
Escolaritat obligatòria	De 6 jusca 16 ans	De 6 jusca 16 ans	De 6 jusca 16 ans	De 6 jusca 14 ans	De 6 jusca 15 ans
Annada escolara	Desbut de setembre, desbut de julhet.	Meitat de setembre, meitat de junh.	Desbut de setembre, fin de junh.	Meitat de setembre, meitat de junh.	Meitat de setembre, fin de junh.
Nombre de jorns trabalhats dins l'annada	Entre 175 e 180 jorns.	200 jorns. (33 setmanas).	175jorns.(35 setmanas).	185 jorns.	160 jorns.
Nombre de jorns dins la setmana	4 : lo luns, lo març, lo jòus e lo vendres.	6 jorns : delh luns elh sabte.	5 jorns : delh luns elh vendres	5 jorns : delh luns elh vendres	5 jorns : delh luns elh vendres
Nombre d'oras trabalhada	24 oras. Collègi: entre 25 e 28 oras	Entre 24 e 27 oras. Jusca 40 oras se	25 oras	25 oras elh cicle 1, 26 elh cicle 2 e	25 oras.

as dins la setmana	de cors. Licèu: entre 30 e 40 oras per setmana.	l'escolan chausís l'opcion e temps plen		27 elh cicle 3.	
Nombre d'oras dins la jornada	9h/12h-14h/17h	Los cors començan a 8h05 e s'achaban a 13h50 delh luns elh sabte, e de còps la liada. <u>Q</u> un temps complet, ame de cors delh luns elh vendres de 8h30 jusca 12h30 e de 14h30 jusca 16h.	– <i>Jornada contunua</i> : lo matin de 9h jusca 14h. – <u>Q</u> <i>Jornada partida</i> : lo matin e la liada de 8h30 jusca 16ho 17h. Chasque establiment escolar chausís l'organizacion de la jornada. Tradicionala ment, los cors se debanan lo matin e la liada.	–Cicle 1: 5 oras per jorn: lo matin de 8h30 jusca 13h30 o la o lo vèspre de còps, los cors se debanan lo matin e lo vèspre. –Cicle 2: 16 o 17 sequéncias d'1h30 per setmana. –Cicle 3: 17 o 18 sequéncias d'1h30 per setmana.	5 oras per jorn ( 6 oras dins lo segondar i) : de 8h00 jusca 13h00
Nombre d'oras trabalhadas dins l'annada	958 oras.	891oras obligatòrias , 99 suplementàrias en fonccion de l'ofèrta formativa.	875 oras.	Entre 446 e 563.	Entre 720 e 821 oras.

## **Annèxe 4 : Competéncias e saupre per chasca color dins lo domeni delh grafisme e de l'escritura.**

### Grafisme/Escritura

#### Blanc:

- Escribe un mot sans m'arrestar.
- Escribe sobre las linhas.
- M'ajude de las aisinás 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:

- Còpie 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 joslinhar 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.
- Joslinhe corrèctament ame la règla.



- ☐ Pòde copiar en gròs una frasa de la letra collectiva.

### Vèrd clar:

- ☐ Sabe escriure las majusculas cursivas (ame un modèle).
- ☐ 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 totes las majusculas cursivas (sans modèle).
- ☐ Mon escritura es regulara.

### **Pòde èsser secretari(a) d'una presentacion**

### Blau 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 gent.
- ☐ 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 gent.
- ☐ 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.