



Universit  de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOM CIA - IFCT  
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER  
ICRECS - Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Magali DONADILLE

Ensenhar a Calandreta  
e a l'enc p dins las exigéncias de l'Educacion nacionala

***Memòria de Master 2.***

Mencion : Mesti rs de l'Educacion e de la Formacion  
Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu  
Annada Universitària 2013-2014

***jos la direccion de D. Martina Camiade***





« Es pas per res qu'avèm causida una pedagogia de la paraula, una pedagogia del subjècte dins sa singularitat. L'enfant es pas sonque un escolan, mens encara un apreire. Aquela disseccion val benlèu dins los laboratòris scientifics o de mitans d'aprendissatges blosos, mas la refusam dins las nòstras classas que volèm luòc de vida reala e complèxe : mitan de lengatge, es a dire de cultura e d'organizacion simbolica, e non solament luòc d'aprendissatge mai o mens amolonats segon las mòdas ministerialas, sens téner compte dels ritmes fins de cadun<sup>1</sup>. »

---

<sup>1</sup> « *Ce n'est pas pour rien que nous avons choisi une pédagogie de la parole, une pédagogie du sujet dans sa singularité. L'enfant n'est pas seulement un élève, encore moins un apprenant. Cette dissection vaut peut-être dans les laboratoires scientifiques, ou dans de purs milieux d'apprentissages, mais nous la refusons dans nos classes que nous souhaitons lieux de vie réelle et complexe : milieu de langage, c'est à dire de culture et d'organisation symbolique, et non seulement lieu d'apprentissages plus ou moins entassés selon les modes ministérielles, sans tenir compte des rythmes fins de chacun.* » Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées. L'HÉRITIER Corinne.

## Mercejaments

Dins l'encastre de la realizacion de mon memòri presentat en vista de l'obtencion del grade de master 2, desiri mercejar las personas que m'an ajudad a l'elaboracion d'aqueste trabalh.

Merceji M. Laffitte Pèire-Joan e M. Francomme Olivier per lor escota, lor sostenh, lors conselhs e lo temps que consacrèron al meu trabalh lo long d'aquelas doas annadas.

Los meus mercejaments s'adreïçan tanben a M. BACCOU Patrici per sa paciència, sa serenitat e sos encoratjaments lo long del camin.

Exprimi tanben mos mercejaments als calandrons de mon escòla que son eles que m'aprenon lo mestier de regenta cada jorn tan coma la vida d'escolan.

Doblidi pas tanpauc, los ensenhaires collègas, los de la Federacion de Miègjorn-Pirenèus e de Tarn e los parents de calandrons associats dins l'aventura per lor escota, lor lagui e l'umanita que pòrtan dins lo moviment Calandreta.

Una atencion particulària se pòrta sus Dòna Maria-Pèira per son vam e sa capacitat de balhar envejar de contunhar ... e ma familha que me sostenh amb escota dins las espròvas bonas coma marridas.

Mercé a totes e totes

# Sommaire

PARTIDA 1: LAS OBLIGACIONES DE L'EDUCACION NACIONALA : LO FORMAL, MESURABLE E BLOS	14
.....	.....
CAPITOL 1 – FONCCIONS, COMPETÉNCIAS E ATRIBUCIONS DEL MINISTÈRI DE L'EDUCACION NACIONALA..	15
Lo còs dels Inspectors de l'Educacion nacionala (IEN).....	15
Las fonccions de las IEN .....	15
Las competéncias de l'Estat.....	16
CAPITOL 2 – L'INSPECTOR DE L'EDUCACION NACIONALA : SAS DEMANDAS.....	17
L'organizacion de la vesita.....	18
Los objectius de la vesita .....	18
CAPITOL 3 LOS DOCUMENTS EXIGIBLES DE PRESENTAR LO JORN DE L'INSPECCION– .....	20
Los documents administratius.....	20
Los documents d'aprestanças professionalas.....	22
PARTIDA 2 UNA CONCEPCION DE LA CLASSA CENTRADA SUL SUBJÈCTE : L'INFORMAL, NON MESURABLE E SINGULIÈR	34
.....	.....
CAPITOL 4 – LA CONCEPCION DEL SUBJÈCTE .....	35
L'enfant e l'escolan.....	35
Repèris en pedagogia institucionala e cooperativa .....	36
L'ensenhair coma acompanhaire.....	38
CAPITOL 5 – LO DESVELOPAMENT DE L'ENFANT.....	40
Elements de psicologia.....	40
Lo desenvolopament de la pensada.....	43
L'elaboracion del temps en çò de l'enfant.....	44
CAPITOL 6 – LO TEMPS DE LA PEDAGOGIA INSTITUCIONALA.....	47
Lo temps de la seguratat afectiva.....	47
Lo temps del desir : cossí faire nàisser/aculhir lo desir d'aprene ?.....	50
PARTIDA 3 : QUINES APLECHES SON BOTATS EN PLAÇA ?	56
.....	.....
CAPITOL 7 – LAS INSTITUCIONS DINS MA CLASSATÍTOL DEL CAPITOL.....	57
Una institucion.....	57
Cooperacion e praxis.....	57
Lei.....	58
CAPITOL 8 – PRESA EN COMPTE DE LA SINGULARITAT DE L'ENFANT E DE SA PARAULA.....	61
Diluns : lo qué de nòu?.....	61
Dimars : lo dessenh contat.....	63
Dijòus : la descobèrta.....	70
Divendres : lo conselh.....	70
CAPITOL 9 – LO BIAIS D'AVALARAR A CALANDRETA.....	76
Origina e fonccionar de las cenchas d'avaloracion.....	76
Colors e classa de nivèls.....	80
Biais d'organizar lo passatge d'una cencha.....	81
Las cenchas de comportament en rapòrt al reglament de classa.....	82

## Introduccion

En França, l'organizacion e la gestion de l'ensenhament son fisats al ministèri de l'Educacion Nacionala tal coma al ministèri de l'Ensenhament superior e de la recèrca.

Los calendiers escolars son meses en plaça pel Ministèri de l'Educacion Nacionala tal coma los programs d'aprendissatges e lo libret de competéncias d'aquesir del temps de l'escolarizacion (cf anèxe 1 e 2 : palièr 1 e 2 del sòcle comun).

Lo Ministèri pren en compte las exigéncias biologicas del ritme de l'enfant mas es amai somés a plan d'èimes diferents. Entre los ensenhaires, elegits, los parents e los actors economics, es plan malaisit de far la tria per çò qu'es de l'interés e la presa en compte de l'enfant. L'interés de l'enfant es pas lo sol critèri de decision.

L'organizacion de l'annada escolara se fa tanben en fonccion d'èimes economics.

Lo Ministèri de l'Educacion Nacionala determina los programs d'ensenhament per totes los nivèls escolars.

Los aprendissatges son comuns a totes los pichons franceses. Se descopan en matèrias d'ensenhament e dins cada disciplina, un nombre de competéncias es d'aquesir. Lo Ministèri de l'Educacion Nacionala determina una quantitat d'oras annadièras e setmanièras que los ensenhaires dèvon consacrar a cada matèria. Aquò fa que l'ensenaire organiza sa classa en fonccion d'aquestas preconizacions mas demòra luire dins sa causida pedagogica e son metòd d'aprendissatge.

La carta de las Calandretas menciona a l'article 3.7 que « los ensenhaires respèctan las instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèl escolar dels mainatges dèu èsser en conformitat amb aquelas instruccions<sup>2</sup> ».

A aquel prepaus, la Carta de las escòlas Calandretas precisa que « l'objectiu de Calandreta es de transmetre la lenga e la cultura occitanas als enfants en assegurar lor escolarizacion tre l'escòla mairala<sup>3</sup>. »

Dins los articles 3.4 e 3.5, la Confederacion de las escòlas Calandretas fa explicitament referença a la pedagogia Freinet e a la pedagogia institucionala :

<sup>2</sup> Charte des Calandretas, article 3.7 « *les enseignants respectent les instructions officielles de l'éducation Nationale et le niveau scolaire des enfants doit être en conformité avec ces instructions* » cf annexe 3 et 4, Charte des Calandretas version languedocienne et française

<sup>3</sup> Charte des Calandretas : « *l'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle* » cf annexe 3 et 4, Charte des Calandretas version languedocienne et française

Art 3.4<sup>4</sup> : Calandreta, amb los ensenhaires organizats en còlas pedagogicas e en partenariat amb l'establiment Aprene, desvelopa un metòd de pedagogia que ten compta principalament, dins sa practica, de las òbras dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala » e dels psicolinguistes sus l'educacion bilinga en immersion precòç.

Art 3.5<sup>5</sup> : Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins las classes que balhan la paraula als enfants, que los porgís d'autonomia, que règlan la vida de grups, que dobrisson la classa cap a l'en defòra.

Es dins aquel encastre que trabalhè coma regenta e cap d'establiment a l'escòla Calandreta d'Albi dempuèi 2008.

Coma totas las escòlas Calandretas, es una escòla associativa es a dire que tot lo monde, que siá regents, parents, associatius o amics « s'associan per far escòla<sup>6</sup> ». Fasèm partida d'un moviment mai expandit. Apartenèm a una federacion despartamentala : la de Tarn e una federacion regionala : la de Miègjorn-Pirenèus. Las federacions regionalas son recampadas en Confederacion de las escòlas Calandretas.

Pendent las cinc primièiras annadas d'existéncia de l'escòla, foguèri la sola ensenhaira e referenta de la classa e de l'escòla. Eri acompanhada d'un personal « ajuda-mairala » emplegat per l'associacion locala de la Calandreta d'Albi. Son tanben aquelas cinc primièiras annadas oficialas ont l'escòla demòrava fòra contracte amb l'Estat<sup>7</sup>. Es a dire qu'aviam un estatut d'escòla privada associativa, fòra contracte amb l'estat. Çaquela, coma totes los establiments privats (fòra contracte o en contracte) èrem someses a un regim d'inspeccion.

Per la nòstra escòla, aquela inspeccion portèt ducas ara sus :

- los títols exigits dels directors e màstres d'escòla
- l'obligacion escolara

<sup>4</sup> Art 3.4 : Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement APRENE développe une méthode de pédagogie qui tient compte principalement, dans sa pratique, des travaux des courants pédagogiques « techniques Freinet » et « pédagogie institutionnelle » et des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce. cf annexe 3 et 4, Charte des Calandretas version languedocienne et française

<sup>5</sup> Art 3.5 : Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans les classes qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur. cf annexe 3 et 4, Charte des Calandretas version languedocienne et française

<sup>6</sup> Charte des Calandretas « s'associent pour faire école »

<sup>7</sup> Per çò qu'es dels documents sus las escòlas associativas e los tipus d'establiments privats, veire lo memòria Master 2 de Sophie Vialade « Dubertura e espeliment d'una escòla Calandreta. De l'escòla associativa a la classa cooperativa » Annada universitària 2012-2013

- l'instruccion obligatòria que lo contraròtle ne foguèt reforçat per una lei del 18 de decembre 1998 (los establiments son liures d'adoptar o pas lo program escolar de l'Educacion Nacionala ; foguèt causit a Calandreta de l'adoptar)
- lo respècte de l'òrdre public e las bonas costumas
- la prevencion sanitària e sociala

L'inspector de l'Educacion nacionala de circonscripcion venguèt cada annada per sa vesita costumèira de l'escòla, sens anonciar sa venguda e sens demandar de documents particuliers. La vesita se desbanava jos forma d'una discussion sus l'organizacion, la frequentacion de l'escòla e un contraròtle del local. Faguèt per cada còp un rendut-compte que me mandèt a l'escòla per validacion abans de lo mandar al DASEN.

Son compte-rendut mencionava per cada vesita sièis punts :

- ➔ los efectius actuals e las perspectives
- ➔ l'encadrament
- ➔ los locals e las condicions d'acuèlh
- ➔ l'igièn
- ➔ la seguretat
- ➔ lo respècte dels programs e de las avaloracions

Dins l'encastre de mas aprestanças professionalas e mon organizacion de classa e en tant que regenta, lo darrièr punt m'interessava en particulier. Vaquí çò que i aguèt dins lo rendut-compte de la vesita 2011-2012 :

*« Le respect des programmes et les évaluations : Mme Donadille conçoit son enseignement par compétences, ce qui est une démarche tout à fait conforme au cadre réglementaire actuel, et fort utile dans une école de langue régionale. L'apprentissage des mathématiques, des sciences ou la découverte du monde, par exemple, se fait en langue occitane mais en visant les même compétences. Naturellement le français n'est pas en reste.*

*En ce qui concerne les évaluations 2013, je conseille à Mme Donadille d'effectuer, l'an prochain, les évaluations nationales CE1, car 3 élèves seront accueillis dans ce cours. Ce sera l'occasion de faire un point institutionnel sur l'acquisition du socle commun (palier 1) et d'établir l'état des lieux et des besoins de chacun des élèves. L'enseignante en convient.*

*Une visite satisfaisante<sup>8</sup>. »*

Dempuèi 2012, la Confederacion en ligam amb la federacion regionala, l'associacion de la Calandreta d'Albi e ieu en tant que cap d'establiment, faguèrem la demanda de dintrar en contracte amb l'Estat (demanda que se fa dins totas las escòlas Calandretas al cap de cinc ans d'existéncia per tal d'èsser reconeguts e preses en carga, al mens per un pòste per l'Estat).

Aquela demanda endralhèt una vesita especifica de l'inspector de l'Educacion nacionala qu'aviá son vejaire de balhar per aquela contractualizacion. Es aital qu'en fin d'annada escolara 2012-2013, l'inspeccion anonçèt per corrièr electronic e un mes per avança la vesita de M. l'inspector :

*« Madame, je vous informe que M. ...., inspecteur de l'Éducation Nationale circonscription d'Albi, effectuera une visite de l'école le vendredi 24 mai 2013 après-midi.*

*Vous voudrez bien contacter le secrétariat de l'IEN en cas d'impossibilité. »*

Sabiái que la vesita dintrava dins l'encastre de la demanda de contractualizacion de l'establiment. Foguèri suspresa, lo jorn de la vesita de veire arribar dins la classa M. l'inspector de l'Educacion nacionala acompanhat de la conselheira pedagogica generala e de la conselheira pedagogica d'educacion fisica e esportiva (?). Ma demanda se portèt sul besonh, benlèu, de la conselheira pedagogica en occitan per tal que tot es en occitan dins la classa (oral coma escrich). Me foguèt respondut qu'èra pas liura aquel jorn.

Doncas, demorèron totes tres en classa amb nautres pendent al mens una ora amb per fonccion d'examinar totes los documents administratius (çò que faguèt M. l'inspector), totes los quasèrns dels enfants (un per matèria e per classa ), lo quasèrn jornal e totes « los documents oficials » d'un regent.

Es aquí que me mainèri que çò que montravi : progressions per nivèl de color, cenchas d'avaloracion, fichièrs de trabalh individual, quasèrns de paraula tenguts pels enfants (qué de nòu ? descobèrta, conselh), quasèrn de dessenh contat e mesa al punt de tèxtes, èra pas exactament « oficial ». Se devián de puntar sus una grasilha s'èri en capacitat de mostrar de documents precises elaborats per totas las escòlas e venguts del ministèri. La discussion foguèt tampada : ieu parlavi de la presa en compte de cada enfant

---

<sup>8</sup> Extrait du compte-rendu de la visite de l'école de M. l'inspecteur de l'Éducation nationale, année scolaire 2011-2012

dins la classa, de son nivèl particulèr marcat per de colors e tanben de l'especificitat qu'aviái dins aquela classa de trabalhar amb totes los nivèls de TPS a CE1 e eles me demandavan se lo libret de competéncia del palier 1 del sòcle comun èra emplenat per cada escolan, s'avián plan un quasèrn per cada matèria amb un program per cada classa ...

Cercavan de causas mesurablas e ieu puntavi l'escota de la singularitat de cadun.

Lo rendut-compte de la vesita de 2012-2013 mencionèt aital :

**« *Objet : Avis concernant la contractualisation de école privée hors contrat « La Calandreta » Albi.***

*Le respect des programmes et les évaluations : la visite annoncée du 24 mai dernier, en compagnie des deux conseillères pédagogiques de la circonscription d'ALBI a permis d'établir un point assez complet de la situation pédagogique (voir le rapport des CPC). L'attention de l'enseignante est attirée sur un certain nombre de points dont il est nécessaire de tenir compte. Par ailleurs, un projet d'accompagnement et de formation lui a été proposé, de ma part, en appui*

*En ce qui concerne les évaluations 2013, je demande à Mme Donadille d'effectuer, dès ce mois de juin, les évaluations nationales CE1, car 3 élèves sont accueillis dans ce cours. Je rappelle que cette préconisation avait été formulée l'an passé. Ce sera l'occasion de faire un point institutionnel sur l'acquisition du socle commun (palier 1) et d'établir l'état des lieux et des besoins de chacun des élèves.*

*En tout état de cause, si les conditions matérielles d'accueil sont désormais satisfaisantes et sont un point positif pour une contractualisation, les éléments pédagogiques actuellement en ma possession me conduisent à émettre un avis réservé. Une évolution est attendue<sup>9</sup> ».*

Pensi qu'es aquela vesita que me faguèt prene consciéncia de la dificultat de mon trabalh de regenta a Calandreta. Me trapèri entre las instruccions oficialas e la ierarquia e « lo projècte Calandreta bastit sus d'idèias d'escambi, de comunicacion entre totes amb un esperit de toleréncia e de respècte de la diferéncia<sup>10</sup> ».

---

<sup>9</sup> Extrait du compte-rendu de la visite de l'école de M. l'inspecteur de l'Education nationale, année scolaire 2012-2013

<sup>10</sup> « *Le projet Calandreta bâti sur des idées d'échanges, de communication entre tous avec un esprit de tolérance et de respect de la différence* » Charte des Calandretas

Èsser regenta a Calandreta es acceptar de metre en plaça e respectar la carta de las Calandretas tant al nivèl de la lenga coma de la pedagogia , coma de las instruccions oficialas.

Aquel avís reservat me botava en question sus mon biais de far. Çaquela, çò que me semblava trucar èra puslèu l'incompreneson entre nautres. Los «elements pedagogics en sa possession» coma va ditz dins son rendut-compte èran pas los documents que voliá veire o qu'aviá la costuma de veire, èran concebuts d'un biais diferent. Me demandèri alara s'aqueles documents que me servissián cada jorn en classa èran tan luènh qu'aquò de las demandas oficialas o se vertadièrament èra impossible per el de veire una altra logica que la seuna.

Las escòlas Calandretas an per punt de mira d'ajudar, amb una pedagogia diferenciada, l'enfant a se bastir dins una recèrca d'autonomia e d'autogestion. Aital, lo regent es pas lo que detén lo saber e la coneissença mas puslèu lo que va ajudar cada enfant a progressar dins son pròpri caminament d'un biais individual e d'un biais collectiu al dintre del grop.

De çò qu'ai sentit e retengut del temps de ma formacion a APRENE e tanben al dintre dels diferents estagis dins las classas o encara cada jorn dins ma classa, es que lo projècte del nòstre establiment es d'èsser a l'escota del enfant, de balhar una importància primordiala a la paraula de l'enfant e del grop. L'escòla es una micrò-societat ont cadun se va exercçar a èsser ciutadan en tot demorar persona.

Dins aquel encastre, aviái besonh de me rassegar sus mon trabalh de regenta de cada jorn, sus çò que fasiái e sus çò qu'èri.

Mon trabalh de recèrca de memòri se situís aquí, entre la fonccion qu'ai dins l'encastre de mon trabalh : « çò que me demandon las institucions » e l'importànça especifica qu'acòrdi a la persona « çò que vòli faire ».

Dins un primièr temps, e en relacion amb la vesita que mencionèt una resèrva sus la contractualizacion de l'escòla, mas recèrcas portèron sus las demandas institucionals obligatòrias de l'Educacion nacionala : Quinas son ? Quines ne son los objectius ?

Puèi ma reflexion se portèt sul ròtle de l'escòla en delà d'un ròtle de transmission de sabers e de coneissenças mas puslèu sus la construccion de la persona : l'importància de téner compte de l'informal, çò que sabèm pas, que podèm pas mesurar e que çaquela fa partida de cadun.

Aqueles doas reflexions, pron diferentas me faguèron questionar sus aqueles dos mondes que me semblan çaquela fundamentals de coexistir dins una classa.

Me menèron alara a cercar cossí la pedagogia institucionala podíá respondre tanben a las demandas oficialas en téner compte de l'enfant e pas sonque de l'escolan.

**Partida 1: Las obligaciones de l'Educacion nacionala : lo  
formal, mesurable e blos**

## **Capitol 1 – Fonccions, competéncias e atribucions del ministèri de l'Educacion nacionala<sup>11</sup>**

En França, l'organizacion e la gestion de l'ensenhament son fisats al ministèri de l'Educacion Nacionala tal coma al ministèri de l'Ensenhament superior e de la recèrca.

### ***Lo còs dels Inspectors de l'Educacion nacionala (IEN)***

Los agents encargats dels ensenhaires de primièr gra, professors de las escòlas coma regents, o dels professors de licèus professionals o cargats de l'informacion e de l'orientacion son los Inspectors de l'Educacion nacionala (IEN).

Lo còs dels Inspectors de l'Educacion nacionala es organizat en quatre grandas especialitats :

- IEN encargats d'una circonscripcion de primièr gra (IEN-CCPD)
- IEN encargats de l'informacion e de l'orientacion (IEN-IO)
- IEN intervenaires sus l'ensenhament professional pels ensenhaires generals (IEN-EG)
- IEN intervenaire sus l'ensenhament professional per las especialitats professionalas (IEN-ET)

### ***Las fonccions de las IEN***

Las IEN an per fonccion de metre en òbra la politica educativa del país. Dins lo cas de las escòlas Calandreta, los IEN son encargats d'una circonscripcion de l'ensenhament primari.

#### **Inspectan**

Los inspectors de l'Educacion nacionala inspectan e prepausan un vejaire de nòta al Director academic dels servicis de l'Educacion nacionala (DASEN) qu'arrèsta la nòta dels professors de las escòlas e dels regents d'escòlas mairalas o elementàrias.

---

<sup>11</sup> Wikipédia : le système éducatif français

## **Organizan**

Organizan d'accions de formacion de contunh tal coma de jornadas pedagogicas o d'informacion pels ensenhaires de lor circoscripcion. Son sostats dins aquel prètzfait per de conselhèrs pedagogics, regents-mèstres formators o professors de las escòlas mèstres formators (ensenhaires del primièr gra qu'an passat e capitat las espròvas d'un certificat d'aptituda a exerçar aquel tipe de fonccions CAFIPEMF).

## **Asseguran un trabalh administratiu**

Los inspectors de l'Educacion nacionala asseguran tanben un trabalh administratiu important : son cargats, sus delegacion dels Directors Academics, de l'execucion dels arestats rectorals que concernisson lo debanament dels parcorses dels professors de las escòlas e regents. Balhan lor vejaire sus la titularisacion e l'avançada de cada parcors. Exerçan de responsabilitats consultativas en matèria de dobèrtura e tancadura de classas (decision finala del DASEN) e de construccion d'escòlas (decision de las collectivitats territorialas competentas).

## ***Las competéncias de l'Estat***

Lo ministèri de l'Educacion nacionala e lo cargat de l'Ensenhament superior e de la Recèrca exèrçan principalament las competéncias de l'Estat en matèria d'educacion.

## **L'estat garda man nauta sus l'ensenhament**

Per sa part, l'Estat garda man nauta sus l'ensenhament, dins un país ont l'instruccion es considerada coma un dels ciments de la nacion e un dels garants de l'egalitat republicana. Las leis de decentralisacion de 1982 dispausan e l'Estat sèrva la responsabilitat del servici public d'ensenhament es a dire del « contengut e de l'organizacion de l'accion educatritz tal coma la gestion del personal e dels establiments ».

Lo decret n°2014-402 du 16 avril 2014 i demanda d'aprestar e metre en òbra « la politica del Governament relativa a l'accès de cadun als sabers e al desvelopament de l'ensenhament preelementari, elementari, secundari e superior<sup>12</sup> ».

## **L'Estat es responsable dels contenguts dels programs**

Al títol de l'ensenhament escolar, lo ministèri es lo responsable exclusiu de l'elaboracion e de la mesa en òbra del contengut dels ensenhaments e dels programs escolars, que ne contraròtla l'aplicacion. Definís l'organizacion dels parcors escolaris, de

<sup>12</sup> Décret n° 2014-402 du 16 avril 2014 relatif aux attributions du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, article 1: ref : [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

las filiaras. Definís las modalitats d'orientacion dels escolans e n'assegura la gestion. Detén de fach la mestresa totala de las competéncias pedagogicas. Definís e desliura los diplòms nacionals, e sèrva lo monopòl de la colacion dels grades e diplòms universitaris.

Jòga un ròtle important d'avaloracion e de contraròtle dels establiments d'ensenhament escolar publics o privats<sup>13</sup>. Passa contracte amb d'unes establiments « concourant au service public de l'enseignement » e lor pòrta un sostenh financièr en pagar directament lor personal ensenheire.

### **En resumit**

Per consequent, l'Estat es responsable :

- de la definicion dels programs escolaris e de lor contengut
- de la colacion dels grades e de la desliurança dels diplòms nacionals
- de l'organizacion dels parcourses escolaris e universitaris
- de las depensas pedagogicas
- de la planificacion, de l'avaloracion e de l'inspeccion
- de la reglamentacion en matèria educativa (reglamentacion publicada al Buletin oficial de l'Educacion nacionala)
- del recrutament, de la remuneracion e de la gestion del personal encargat de l'administracion e del bon fonccionar del servici public educatiu.
- del recrutament, de la remuneracion e de la gestion del parcors de l'ensemble del personal ensenheire (e mai pels establiments privats jos contracte)

## **Capitol 2 – L'inspector de l'Educacion nacionala : sas demandas**

Lo trabalh de l'ensenheire es doncas verificat per un superior ierarquic : l'inspector de l'Educacion Nacionala. Sa vesita en classa, acompanhat de conselhièrs pedagogics (o pas) es programada e anonçada per avança a l'ensenheire amb una nòta de servici. Aquela nòta de servici ne balha las consignas generalas d'inspeccion e menciona los objectius de la vesita, los documents de presentar e los critèris principals d'observacion retenguts.

### ***L'organizacion de la vesita***

L'inspeccion es organizada a l'entorn de 3 pòls :

---

<sup>13</sup> Art L442-12 et L442-5 du code de l'Éducation

1. L'organizacion de la classa : la vesita comença per un temps d'observacion de classa. L'efficacitat, la qualitat en tèrmes pedagogics e relacionals, la gestion del grop classa son mesurats.

2. Las aprestanças professionalas : representa lo trabalh costumier del mèstre. Aquel pòl recampa las programacions de las activitats, lo quasern jornal e las fichas d'aprestanças de las sequéncias d'aprendissatges.

3. Lo trabalh e las resultas dels escolans : recampa las resultas de las avaloracions nacionalas CE1 e CM2 e los supòrts d'aprendissatges dels escolans.

La vesita s'acaba per un entreten entre l'inspector e l'ensehaire. Es realizat aprèp la sequéncia d'observacion de classa a partir d'un questionari aprestat a l'avança « questionari preparatòri a l'inspeccion<sup>14</sup> ». A per tòca de faire aparéisser las capacitats del mèstre a menar una reflexion professionala constructiva.

### ***Los objectius de la vesita***

Los objectius :

« L'inspeccion cèrca doncas a rendre compte de la qualitat del trabalh menat pels ensenhaires e las còlas per la capitada escolara de totes los escolans<sup>15</sup>. »

Lo motiu de la vesita plaça d'en primièr l'enfant al centre : s'assegurar que tot es es plaça e soscat per la capitada escolara de totes los escolans.

« Es per de qué, en delà l'observacion de classa, analiza tanben d'autres paramètres segon decritèris objectius, materials per la màger part (cf tièira dels documents de presentar mas tanben en agach al referencial de competéncias del professor de las escòlas, causidas pedagogicas e didacticadas retengudas, activitats menadas dins totes los domènis d'ensenhament, contribucion al projècte d'escòla o del malhum, implicacion per l'educacion en dedins e en defòra de la circonscripcion, recèrcas e produccions pedagogicas, formacions personalas<sup>16</sup> ...)

---

<sup>14</sup> « Questionnaire préparatoire à l'inspection »

<sup>15</sup> « L'inspection vise donc à rendre compte de la qualité du travail mené par les enseignants et les équipes pour la réussite scolaire de tous les élèves. » Note de service n°2 modalités de l'inspection, année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi dans « Consignes générales pour les inspections », les objectifs p2/9

<sup>16</sup> « C'est pourquoi, outre l'observation en classe, elle analyse également d'autres paramètres selon des critères objectifs, matériels pour la plupart (cf liste des documents à présenter) mais également en regard du référentiel de compétences du professeur des écoles (choix pédagogiques et didactiques retenus, activités conduites dans tous les domaines d'enseignement, contribution au projet d'école ou de réseau, implication pour l'éducation dans et hors de la circonscription, recherches et productions pédagogiques, formation personnelle ...) » Note de service n°2 modalités de l'inspection, année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi dans « Consignes générales pour les inspections », les objectifs p2/9

La segonda partida fa allusion a una maleta indispensabla que dèu utilizar l'ensenaire : lo material per permetre d'aténher l'objectiu principal : la capitada de totes.

## Capitol 3 Los documents exigibles de presentar lo jorn de l'inspeccion–

Tre l'anóncia de sa vesita, l'inspeccion manda una nòta de servici al cap d'establiment o director de l'escòla tal coma al regent de la còla concernit. Aquela nòta menciona una tièira de documents d'aveire a disposicion e obligatòria.

### *Los documents administratius*

Per tal d'una inspeccion de classa, lo primièr document demandat es lo registre d'apèl ajorn amb los percentatges de preséncias calculats cada mes.

#### **Lo registre d'apèl**

« En França, l'instruccion es obligatòri per las dròllas e los dròlles, annadits de 6 a 16 annadas, resident sul territòri francés, quina que siá lor nacionalitat<sup>17</sup>. »

Sèm aquí sus un contraròtle de drech : l'accès de cada enfant a una sorga d'instruccion e l'obligacion d'inscripcion o de declaracion.

#### L'obligacion d'instruccion :

Tre que la familha marca l'enfant dins una escòla o un establiment, lo director o cap d'establiment declara al conse los enfants que frequentan son establiment e desliura un certificat d'escolaritat a la familha. Informa tanben lo conse tre qu'un escolan quita l'escòla o l'establiment en cors d'annada.

Se la familha causís de dispensar ela-meteissa l'instruccion, es ela que declara al conse e a l'inspector d'acadèmia qu'ela balharà l'instruccion dins la familha. L'inspector d'acadèmia desliura alara una atestacion d'instruccion dins la familha<sup>18</sup>.

#### Contraròtle e sanccion :

Aquela declaracion es somesa a un contraròtle<sup>19</sup> e una sanccion per cas de non respècte.

Al nivèl de l'establiment escolar, la procedura es destinada a prevenir, reperar, alertar e tractar l'absenteisme escolar. L'Estat pren un estat de luòc en vista de mesuras de prene.

---

<sup>17</sup> « En France, l'instruction est obligatoire pour les filles et les garçons, âgés de 6 à 16 ans, résidant sur le territoire français, quelle que soit leur nationalité. » Code de l'Éducation, article L111-2 et article L131-1

<sup>18</sup> Code de l'Éducation article L131-5 et article R131-2 et circulaire n°99-070 du 14 mai 1999

<sup>19</sup> Code de l'Éducation article L131-6 et article R131-3 et circulaire n°99-070 du 14 mai 1999

« L'establiment d'ensenhament escolar es lo primièr luòc de reperatge e de tractament de las abséncias. Es an aquel nivèl que la màger part dels cas deu poder trobar una solucion<sup>20</sup>».

### **Documents de presentar per cas d'una inspeccion de direccion**

Per tal d'una inspeccion de director d'escòla, se pòt distinguir quatre ròtles diferents que son indispensables e demandan per cadun de documents precises.

#### Un ròtle pedagogic del director

Es demandat de téner a jorn lo **registre de conselhs de màstres** : frequéncia dels acamps, tèmas joslevats e dificultats, modalitats de reparticion dels efectius dins las classas, modalitats d'organizacion de l'ensenhament de las lengas vivas. Cossí es organizada **la mesa en plaça dels cicles** ? Es que es en relacion amb lo projècte pedagogic, es qu'es coerenta amb los programs, quina forma pren amb los grups de besonhs. Cossí es organizada **la presa en carga dels escolans en dificultats** : a quina frequéncia son organizats los acamps de còla educativa e amb quines tèmas, quin es la classa especializada, quinas mesuras d'acompanhament dels escolans en dificulats son previstes. Lo director se questiona tanben sul **projècte d'escòla** : quina eficacitat sus las causidas d'accions, las practicas, la mobilizacion dels regents ? E enfin, es garant de **la vida pedagogica de l'escòla** : quinas accions semblan jogar un ròtle important dins l'escòla ? Amb quinas associacions complementàrias l'escòla trabalha ? A quina frequéncia los acamps amb los parents son organizats e quines ne son los apòrts ? Quin es lo seguit e l'avaloracion de las intervencions exterioras a l'escòla ? Per quinas activitats, en defòra de las oras de classa, los locals son utilizats ?

#### Un ròtle administratiu del director

Lo director es somés a **la tenguda de l'escòla e la seguretat** e per aquò deu téner un registre de seguretat que menciona lasdificultats encontradas per las mesas en òbra de las mesuras de seguretat (exercicis d'evacuacion, de confiment ...). Lo registre balha tanben lo rendut-compte de las vesitas de la comission de seguretat. Es encargat de **las modalitats de l'organizacion de servici** : cossí l'acuèlh es organizat per cas d'abséncia imprevista o de retard d'un regent, cossí s'organiza l'acuèlh dels estagiairis e novèls ensenhaires, cossí son organizats los servicis dels personals. Ten sas responsabilitats sus **la susvelhança e los accidents** : cossí los tablèus de servici de susvelhança son elaborats, es

---

<sup>20</sup> « L'établissement d'enseignement scolaire est le premier lieu de repérage et de traitement des absences. C'est à ce niveau que la majorité des cas doit pouvoir trouver une solution. » [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Obligation scolaire, absentéisme scolaire

que ia de tabl-èus d'accidents e cossí son analizats, quines problèms son encontrats. Dèu téner a jorn **lo registre del conselh d'escòla** amb la periodicitat, los tèmas, lo relacional entre los ensenhaires /los parents e los renduts-compte. Se dèu , per acabar, d'èsser a jorn dins sa **correspondéncia administrativa** : faire circular las informacions al prèp dels mèstres, recaptar e arquivar los documents administratius en tot balhar accessibilitat clara als BO, nòtas d'informacion de l'IA, l'IEN e autre e téner a jorn **lo registre matricul dels escolans marcats** dins l'establiment;

#### Un ròtle relacional del director

Lo director es encargat de **far la còla** : sonhar l'acuèlh de cadun, faire circular l'informacion, analizar las relacions **dins la còla pedagogica** coma amb **los autres personals de l'escòla, los parents e lors associacions e los autres partenaris** ( autres escòlas, collègis, medecina escolara, servicis socials).

#### Un ròtle de gestion del director d'escòla

Lo director ten tanben un ròtle de gestion per çò qu'es de las prioritats retengudas per **las crompas** de material, manuals e se dèu d'analizar l'impact sus las practicas pedagogicas e las resultas dels escolans. Ten **un registre d'inventari** amb entradas e refòrmas e **un registre de comptabilitat** : cossí foncciona la cooperativa, collècta de fonds e lor gestion, quin es lo finançament de las sortidas.

### ***Los documents d'aprestanças professionalas***

« Es un element primordial, de mon vejaire : en efièch, un trabalh preparatòri solid es lo gatge de l'investiment e de la professionalitat d'un ensenheire. Pòt pas existir an aquel nivèl de fals-semblant : la classa es conceptualament pensada e lo trabalh aprestat o va son pas. Aquò tira pas la part de l'experiènça, ni mai de la possibla improvisacion, mas mantunes documents son incontornables e dèvon èsser elaborats, quines que siagan, d'un autre van, las causidas operadas e los metòds causits<sup>21</sup>. »

---

<sup>21</sup> « C'est un élément primordial à mes yeux : en effet, un solide travail préparatoire est le gage de l'investissement et de la professionnalité d'un enseignant. Il ne peut exister, à ce niveau de faux-semblants : la classe est conceptuellement pensée et le travail préparé ou ils ne le sont pas. Ce qui n'ôte pas la part de l'expérience, ni de la possible improvisation, mais plusieurs documents sont incontournables et doivent être élaborés, quels que soient, par ailleurs, les choix opérés et méthodes choisies. » Note de service n°2 modalités de l'inspection, année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi dans « Les préparations professionnelles » p6/9

### **Emplec del temps e conformitat amb los programs de 2008 e las APC (Activitats Pedagògics Complementàrias)**

« La durada de la setmana escolara dels escolans es fixada a vint e quatre oras. Los escolans pòdon beneficiar sus prepausicion de lor ensenhere d'activitats pedagògics complementàrias, per grups pichons, per ajudar los enfants qu'encontran de dificultats, per l'ajuda al trabalh en autonomia o per las activitats previstas en projècte d'escola<sup>22</sup>. »

L'emplec del temps es l'organizacion e la distribucion de las activitats sus la setmana de classa. Es realizat en fonccion d'un program e d'oraris definits pel ministèri.

Los programs de 2008 prepausan una organizacion nacionala dels aprendissatges obligatòria per totes los professors e los escolans.

Lo temps dels aprendissatges seguís lo fial de l'annada. Lo temps escolar es descopat en annadas : dètz meses de trabalh son meses en plaça entre setembre e junh /julhet. Es dins aquel periòd que s'organizan los aprendissatges. Es doncas supausat que los enfants d'un meteís grop son eles tanben d'un meteís nivèl.

Es doncas dins l'annada escolara que son amenajats los programs escolars. Los ensenhaires dèvon balhar los ensenhaments complets correspondent al nivèl dels escolans. Son liures de los orgnizar segon la progression que lor sembla la mai oportuna.

Los programs de l'Educacion nacionala prepausan de progressions annadièiras per cada disciplina. Pasmens, los percorses escolars dels enfants son organizats per cicles.

### **Emplec del temps e organizacion per cicles**

Lo 10 de julhet de 1989, la lei d'orientacion sus l'educacion foguèt mesa en plaça per prene en consideracion los descalatges d'aprendissatge entre los enfants. Abans, l'enfant deviá aquisir las competéncias relativas a son nivèl escolar per poder accedir al nivèl seguent. Dins l'organizacion per cicles, l'enfant dispausa de tres annadas per aquisir l'ensemble de las competéncias del cicle ont se tròba.

Lo redoblament existís pas mai jos la forma qu'èra. Los enfants qu'an de besonh de mai de temps per aquisir las coneissenças e competéncias o pòdon faire sus quatre annadas a la plaça de tres (sus un cicle maximum). Los per qual l'aqueision se fa mai lèu pòdon alara acabar un cicle en doas annadas.

---

<sup>22</sup> « La durée de la semaine scolaire des élèves est fixée à vingt-quatre heures. Les élèves peuvent bénéficier sur proposition de leurs enseignants d'activités pédagogiques complémentaires, par petits groupes, pour aider les élèves rencontrant des difficultés, pour l'aide au travail en autonomie ou pour des activités prévues au projet d'école. » [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), présentation des programmes et horaires de l'école élémentaire

Lo decret del 6 de setembre de 1990<sup>23</sup> precisa l'organizacion dels tres cicles :

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

- lo cicle del aprendissatges primièrs, que se desbana a l'escòla mairala,
- lo cicle dels aprendissatges fundamentals, que comença a la granda seccion dins l'escòla mairala e se perseguís del temps de las doas primièiras annadas de l'escòla elementari,
- lo cicle dels aprigondissaments, que correspond a las tres darnièiras annadas de l'escòla elementari e mena al collègi<sup>24</sup>».

Las competéncias esperadas dels enfants son doncas fixadas per cicles.

- ✓ Lo cicle 1 o cicle dels aprendissatges primièrs compren la pichòta seccion de mairala (PS) e la mejana seccion de mairala (MS).
- ✓ Lo cicle 2 o cicle dels aprendissatges fundamentals, compren la granda seccion de mairala (GS), lo cors preparatòri (CP), lo cors elementari primièira annada (CE1).
- ✓ Lo cicle 3 o cicle dels aprigondissaments compren lo cors elementari segonda annada (CE2), lo cors mejan primièira annada (CM1) e lo cors mejan segonda annada (CM2).

Aquesta organizacion a per avantatge de prene en compte l'eterogeneitat dels grops-classa en balhar a cada enfant lo temps necite per aquesir las competéncias del cicle.

« Art 4 : las disposicions mesas en òbra dins cada cicle dèvon prene en compte las dificultats pròpias e los ritmes d'aprendissatge de cada enfant e pòdon balhar luòc a una reparticion pel mèstre o per la còla pedagogica dels escolans en grops<sup>25</sup>».

---

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> Art 3 : *la scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire est organisée en trois cycles pédagogiques :*

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

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

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

<sup>25</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 à une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupes.* » Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

Pasmens, aqueste dispositiu es aplicat d'un biais plan inegal segon las escòlas. Mai d'unas còlas se son apropiadas aqueste apleche alara que d'autres l'an pas brica integrat dins lor practica jornalièira.

De segur qu'aquel dispositiu permet de prene en compte las caracteristicas individualas e l'evolucion cognitiva de l'enfant. Se veirà mai en partida 2 çò qu'apelam precisament caracteristicas individualas ritme e evolucion de l'enfant.

Es de notar que l'organizacion en cicles serà progressivament modificada<sup>26</sup>.

« Los programs de 2008 demòran la referéncia professionala dels ensenhaires de l'escòla elementari ducas a la mesa en òbra dels novèls programs de 2016, aprèp consultacion dels ensenhaires. Pr'aqueò, compte tengut notadament de las observacions que foguèron fachas al temps de la consultacion nacionala suls programs de 2008 menada a la davalada de 2013, e dins l'espèra d'un cadre reglamentari novèl, pareis útil, segon los principis definits per la Carta dels programs, de portar d'unas indicas suplementaris<sup>27</sup>».

L'escòla mairala constiturà a la dintrada de setembre de 2014, un cicle a part entièira. La creacion d'un cicle associant las doas darnièiras classas de l'escòla elementària e la classa de sèisena deù favorizar una melhora contunhetat pedagogica entre l'escòla e lo collègi. Los cicles seràn despartits aital :

- lo cicle 1 : PS, MS e GS ;
- lo cicle 2 : CP, CE1, CE2 ;
- lo cicle 3 : cicle de consolidacion CM1, CM2 e 6eme
- lo cicle 4 : cicle dels aprigondissaments 5eme, 4eme e 3eme.

L'emplèc del temps de la classa es doncas un otis d'organizacion pel regent que visa a programar sas activitats en conformitat amb las demandas del ministèri.

---

<sup>26</sup> Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège

<sup>27</sup> « Les programmes de 2008 demeurent la référence professionnelle des enseignants de l'école élémentaire jusqu'à la mise en œuvre de nouveaux programmes en 2016, après consultation des enseignants. Toutefois, compte tenu notamment des observations qui ont été faites lors de la consultation nationale sur les programmes 2008 menée à l'automne 2013, et dans l'attente d'un nouveau cadre réglementaire, il paraît utile, selon les principes définis par la Charte des programmes, d'apporter un certain nombre d'indications complémentaires. » education.gouv.fr, les recommandations du Conseil supérieur des programmes pour la mise en œuvre des programmes de l'école élémentaire, 28 mai 2014

### **L'emplec del temps, qu'es aquò?**

- ➔ es un apleche evolutiu en fonccion de la programacion e dels projèctes.
- ➔ es tanben un apleche de comunicacion entre regent e escolans, regent e institucion, regent e parents, còla de regents de cicle.
- ➔ es un apleche de convergència de las espèras institucionals (cf oraris e programs)  
de las constrenchas ligadas a la vida de l'escòla (ocupacion de las salas, intervenaires...)  
de las causidas operadas dins un projècte d'escòla (escamni de servici, descantonats, intervenaires)  
de las causidas pedagogicas del regent e de la còla de cicle (globalisacion de las oras segon lo projècte)

### Un emplèc del temps perquè ?

Es un apleche que servís a planificar la setmana per assegurar un despartiment dels domènis d'activitats o camps disciplinaris.

### Un emplèc del temps per qual ?

Es un apleche pel regent e per l'escolan. Servís al regent per organizar sos aprendissatges en conformitat amb los programs e los oraris demandats pel ministèri. Es un instrument de gestion del temps de l'escolan : saupre gerir lo temps fa partida de las competéncias que dèu poder metre en òbra lo futur adulte. De per l'installacion d'una esctructura regulària al dintre de la classa, l'ensenhair va permetre a l'escolan de se bastir de repèris temporals. L'aficatge de l'emplèc del temps es a sa disposicion : visible, legible e comprensible.

### Un emplèc del temps, cossí ?

Lo regent pren en compte :

- los programs e oraris definits per las instruccions oficialas
- la circulària despartamentala
- las constrenchas ligadas a la vida de l'escòla

- las causidas del projècte d'escòla
- las causidas pedagogicas dels regents

Lo regent s'apuèja sus :

- una reflexion en conselh de cicle e una coeréncia amb lo projècte d'escòla
- una programacion per cicle e per matèrias
- una gestion del temps dins lo quasèrn jornal
- los besonhs e ritmes dels enfants

Lo regent despartís e organiza los diferents temps sus la jornada :

- en armonizar los temps d'acquisicion de las competéncias escolaras e los temps educatius segon l'atge dels enfants
- en libellar per matèrias o projèctes
- en preveire d'activitats de transicion
- en preveire de sesilhas d'aprendissatges quotidians e ritualizats
- en adaptar la durada de las sesilhas a l'atge dels enfants

### **Lo quasèrn-jornal**

« Lo quasèrn/ classador jornal, document, testimòni de çò qu'es previst jornadièrament<sup>28</sup>».

Lo quasèrn jornal es un dels apleches d'aprestança del regent. Rend compte de las activitats efectivament menadas al dintre de la classa e permet a l'ensenhair o a tota altra persona intervenaire en classa de marcar son accion dins una vertadièira contunhetat. Es un apleche de trabalh personal, de forma liura e un apleche de comunicacion institucionala indispensable.

### Perqué ?

Lo quasèrn jornal o quasèrn de bòrd es un document que testimònia jornadièrament de todas las activitats que se son desbanadas dins la classa. Es aprestat abans la jornada, confirmat e comentat a la fin de la jornada. Aquel apleche, que dèu demorar dins la classa, permet de se situir precisament dins la programacion dels aprendissatges e de las activitats.

---

<sup>28</sup> « *Le cahier/classeur journal, document, témoin de ce qui est prévu au quotidien* » Note de service n°2 modalités de l'inspection, année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi dans « Les préparations professionnelles » p6/9

Dedins, i son precisats los objectius especifics e las competéncias visadas de las sesilhas (quand una preparacion detalhada foguèt pas facha).

Los comentaris consignats i son las observacions del regent e las remediacoions possiblas. Es un apleche d'analisi per l'ensenhaire.

#### Per qual ?

Lo quasèrn jornal es per l'ensenhaire per tal de metre negre sus blanc lo desbanament previsional de la jornada e/o las modificacions que son susvengudas. Las anotacions « ajuda-memòria » e las observacions i figuran tanben. Per las sesilhas setmanièiras (ex : arts visuals, istòria...), lo quasèrn jornal permet de tornar prene la sesilha dins la contunhetat.

Es tanben un document necessàri per un remplaçaire : per cas d'abséncia del regent, lo quasèrn jornal ajuda lo que pren la classa al pè levat a reperar ont ne sèm per tal de perségre lo trabalh entamenat. Es per aquela rason que dèu èsser e dins la classa.

Es atanben per las institucions : l'inspector, lo conselhièr pedagogic, los formators per tal de balhar d'elements materials de l'aprestança escricha de la classa.

#### Quora ?

Dins sa fonccion d'ajuda al debanament de las activitas, lo besonh n'es jornadièr.

#### Cossí ?

Sa forma es liura (sesilhas aprèp sesilhas, jorn per jorn, ora per ora... jos forma de tablèu setmanièr) Lo regent se tròba la presentacion que l'ajuda lo mai de legir clarament e rapidament lo desbanament de la jornada. En cors de jornada, se pòt notar las activitats realizadas, las que son en cors o diferidas, las observacions generalas per tal de poder se melhorar en fonccion del viscut tanben amb los enfants.

Lo quasèrn jornal se pòt tanben reportar a de fichas d'aprestança detalhadas e aital èsser mai redusit.

« Las fichas d'aprestanças, testimònis del detalh de l'estructura pedagogica e didactica dels aprendissatges. L'ideal es de realizar aquela mena de fichas per tot, tot lo temps<sup>29</sup> ».

---

<sup>29</sup> « Les fiches de préparations, témoins du détail de la structure pédagogique et didactique des apprentissages. L'idéal est de réaliser ce type de fiches pour tout, tout le temps » Note de service n°2 modalités de l'inspection, année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi dans « Les préparations professionnelles » p7/9

## **Las progressions e programacions**

De progressions pels domènis d'ensenhament de l'escòla elementària son publicadas al Bulletin Oficial del 5 de genièr de 2012. Las progressions pedagogicas pel cycle 2 comprenon los domènis de l'educacion fisica e esportiva, lenga viva, descobèrta del monde e instruccion civica e morala. Las pel cycle 3 comprenon los domènis de l'educacion fisica e esportiva, lenga viva, sciéncias experimentalas e tecnologia, istòria, geografia e instruccion civica e morala<sup>30</sup>.

Conçebudas a partir dels programs, ajudan las còlas pedagogicas a organizar la progressivitat dels aprendissatges per cada annada dels cycles 2 e 3. Aqueles documents de referéncia vènon completar las progressions ja publicadas pel francés e las matematicas<sup>31</sup>.

Per cadun dels dos cycles, las progressions s'organizan per domèni d'ensenhament e seguissan estrictament los libellats dels programs per proposar un apròchi detalhat de las coneissenças, capacitats e aptituds a mestrear pels escolans.

Favorisan una gestion del temps mai precisa e rigorosa sus l'ensemble de l'escolaritat elementària. A partir d'aqueles documents, los ensenhaires e las còlas pedagogicas establisson de reparticions annualas e de cycle en prene compte l'organizacion de l'escòla, los nivèls de classa e las classas de nivèls mutiples.

En portar una vista d'ensemble dels contenguts d'ensenhament, las progressions son una ajuda a la mesa en òbra dels programs e vènon en apuèj a la concepcion dels projèctes pedagogics e dels apròchis interdisciplinaris.

La programacion de las activitats concernís lo trabalh de l'enseñaire que va prepausar de supòrts e d'apleches adaptats al nivèl dels escolans per l'ajudar de mestrear progressivament una competéncia donada.

Los programs actuals prepausan de progressions annualas en francés, matematicas, sciéncias, istòria-geografia e educacion fisica e esportiva. Definisson los objectius prioritaris per cycles dins cada domèni d'activitats. Son menats de cambiar d'aquí la dintrada de 2016 e los regents an la recomandacion de téner compte d'indicacions novèlas dins lor aprestança de las activitats.

## **Los apleches d'avaloracion**

Per çò que's de l'avaloracion dels aquesits dels escolans de l'escòla elementari, vaquí çò que preconizan las instruccions oficialas :

<sup>30</sup> [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Progressions pédagogiques

<sup>31</sup> Bulletin Officiel hors série numéro 3 du 19 juin 2008.

« Cada ensenheire dèu poder apreciar çò que cada escolan sap e quines son los obstacles qu'encontra dins los aprendissatges, tan per concèbre son ensenhament coma per portar las ajudas necessàrias. L'ensenheire de la classa explica regularament e objectivament als parents los progresses de lor enfant, per la transmission de librets e bulletins e per d'encontras regulàrias<sup>32</sup>. »

En complement dels apleches elaborats als nivèls academic o despartamental, aquelas avaloracions s'adreissan als escolans que reçaupan un ensenhament de nivèl CE1 e CM2 e que los objectius d'aprendissatge d'aquelas classas correspondon a aquelas classas, quinas que siagan lors modalitats d'escolarizacion.

Las resultas dels escolans pòdon èsser analizadas a l'escòla de l'escòla. Lor explotacion permet als ensenhaires de definir e d'adaptar las causidas pedagogicas las mai favorablas a la capitada de lors escolans, de preveire las ajudas necessàrias o encara d'organizar lo trabalh de las classas en prene compte dels besonhs identificats. Per çò qu'es de las avaloracions de CM2, constituan un supòrt privilegiat que favoriza la ligason entre l'escòla e lo collègi<sup>33</sup>».

Efectivament, la fin del segon cycle correspond al primièr palièr de mestresa del sòcle comun de conaissenças e competéncias.

Una avaloracion ven mesurar lo gras d'aquesicion de tres competéncias : mestresa de la lenga francesa, los principals elements de matemaicas e las competéncias socialas e civicas.

La fin del tresen cycle correspond al segon palièr de la mestresa del sòcle comun. L'avaloracion que se fa aquí permet de faire lo bilanç de las aquesicions dels escolans en fin d'escòla primària dins las sèt competéncias : mestresa de la lenga francesa, practica d'una lenga viva estrangèira, los principals elements de matematicas e la cultura scientifica e tecnologica, la mestresa de las tecnicas usualas de l'informacion e de la comunicacion, la cultura umanista, las competéncias socialas e civicas e l'autonomia e l'iniciativa.

---

<sup>32</sup> « Chaque enseignant doit pouvoir apprécier ce que chaque élève sait et quels sont les obstacles qu'il rencontre dans les apprentissages, tant pour concevoir son enseignement que pour apporter les aides nécessaires. L'enseignant de la classe explique régulièrement et objectivement aux parents les progrès de leur enfant, par la transmission de livrets et de bulletins et par des rencontres régulières. » Des outils d'évaluation en français et mathématiques pour les CE1 et CM2

<sup>33</sup> « En complément des outils élaborés aux niveaux académique ou départemental, ces évaluations s'adressent aux élèves recevant un enseignement de niveau CE1 ou CM2 et dont les objectifs d'apprentissages correspondent à ces classes, quelles que soient les modalités de leur scolarisation. Les résultats des élèves peuvent être analysés à l'échelle de l'école. Leur exploitation permet aux enseignants de définir et d'adapter les choix pédagogiques les plus favorables à la réussite de leurs élèves, de prévoir les aides nécessaires ou encore d'organiser le travail des classes en prenant en compte les besoins identifiés. S'agissant des évaluations réalisées en CM2, elles constituent un support privilégié favorisant la liaison entre l'école et le collègue. » [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Evaluation à l'école

« Lo còdi de l'educacion prevei, per cada escolan del primièr gra, un libret escolar, instrument de ligason entre los mèstres, atal coma entre l'escòla e los parents. Permet d'atestar progressivament de las competéncias e conaissenças aquesidas per cada escolan lo long de son escolaritat.

Lo libret escolar seguís l'escolan ducas a la fin de son escolaritat primari. Es transmés a l'escòla d'acuèlh per cas de cambiament d'escòla. Tre la mairala, los escolans aquesisson de conaissenças e de competéncias que servisson d'apuèj als ensenhaments de l'escòla elementari. Es per de qué, un bilanç de las aquesicions de l'escòla mairala, realizat en referéncia als programs, es efectuat en fin de granda seccion e junh al libret escolar<sup>34</sup>».

### **Una concepcion de la pedagogia limitatritz**

Marion Gourié<sup>35</sup>, ensenhaira a Calandreta analiza dins son memòri « Los ritmes escolars » las nocions de temps e sas diferentas dimensions.

« Lo ministèri de l'educacion Nacionala determina los programs d'ensenhament per totes los nivèls escolars. Los aprendissatges comuns a totes los escolans franceses se descopan en matèrias d'ensenhament. Dins cada disciplina, un nombre de competéncias son d'aquesir. Lo ministèri de l'Educacion nacionala determina una quantitat d'oras annadièiras e setmanièiras que los ensenhaires dèvon consacrar a cada matèria.

Aquò fa que l'ensenhaira organiza l'emplèc del temps de sa classa en foncccion d'aquestas constrenchas oràrias. »

Marion Gourié establís una confrontacion entre « lo temps » segon las Instruccions Oficialas : « lo temps evòca un donada indispensable dins l'organizacion de la classa per un aprendissatge optimal », e « lo temps » dins las practicas de la Pedagogia Institucionala que se pòt comprene coma « la ritmicitat de l'environa de l'enfant. Lo podèm amai comprene coma las fluctuacions periodicas dels procediments fisiologics, fisics e psicologics pròpris a l'enfant. »

---

<sup>34</sup> « Le code de l'éducation prévoit, pour chaque élève du premier degré, un livret scolaire, instrument de liaison entre les maîtres, ainsi qu'entre l'école et les parents. Il permet d'attester progressivement des compétences et connaissances acquises par chaque élève au cours de sa scolarité. Le livret scolaire suit l'élève jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Il est transmis à l'école d'accueil en cas de changement d'école. Dès l'école maternelle, les élèves acquièrent des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignements de l'école élémentaire. C'est pourquoi, un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de grande section et joint au livret scolaire. » Bulletin officiel n°45 du 27 novembre 2008

Voir annexe 6

<sup>35</sup> Marion Gourié « Los ritmes escolars » Memòri de Master 2 annada universitària 2012-2013

Cita aquí Fernand Oury que fa una diferéncia entre la « cadença » qu'es per el institucionala : es lo tempò que demanda la societat ( Oury cita la cadença dins las usinas, lo « taylorisme » ) e lo ritme.

« De çò que lo ritme es plan mai pròche de l'emergéncia del subjècte. Es una manifestacion del subjècte<sup>36</sup> »

Ensam de prene en compte globalament l'escolan, sens doblidar e escafar qu'es d'en primièr un enfant.

Aquí, dins aquela primièira partida que recampa e presenta las diferentas demandas institucionals del ministèri, rejonhi Marion Gourié dins lo fach que lo ministèri prepausa una organizacion rigorosa del temps e dels ensenhaments escolars. Çaquela, daissa pas gaire de plaça a l'imprevist que pòt aparéisser dins un grop.

« Ensenhaires e ensenhats son despossedits del temps per l'emplèc del temps, los programs e las instruccions. Los eveniments notables d'una vida de grop son negligats al profièch dels aprendissatges escolars. L'istòria de la classa es mesa de costat al benefici de çò qu'es previst. »

« L'escòla « modernizada » (...) contribua pas mai al desenvolopament d'una « istòria » que necessita una contunheta d'un cycle permanent d'adobaments, de crisis e tornar d'adobaments<sup>37</sup>».

Dins aquela contunhosa recèrca de rentabilitat, existís pas de temps d'acuèlh de l'enfant e de sa paraula.

« Encara caliá qu'aquestes luòcs siagan disponibles per aculhir l'imprevist e lo tractar coma se dèu : que tot aquò siague tornat prés sul mòde de l'escambi, s'inter-dire per que los moments viscuts vengon d'eveniments partejats, de « luòcs comuns<sup>38</sup>».

---

<sup>36</sup> « Tandis que le rythme est bien plus proche de l'émergence du sujet. C'est une manifestation du sujet ».

Oury Fernand, Pochet Catherine dans, L'année dernière j'étais mort, signé Miloud, Rouen, 1987, p177

<sup>37</sup> « 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.

<sup>38</sup> « 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 événements partagés, des « lieux communs ». Idem, p.205.

**Partida 2 Una concepcion de la classa centrada sul  
subjècte : l'informal, non mesurable e singulière**

## Capitol 4 – La concepcion del subjècte

Dos biaisses de concèbre la pedagogia se confrontan. Lo primièr considèra l'escolan coma un dispositiu amb de facultats cognitivas que basta d'estimular per engolir los diferents capitols dels programs ( emai novèls). Es de notar que lo tèrme emplegat pel ministèri dins las instruccions oficialas es lo de « escolan » es a dire lo que reçaup un ensenhament, qu'es format per un autre.

La segonda doblida pas que l'enjòc de l'escòla es tanben d'aculhir l'enfant coma un subjècte amb sa familha, son istòria personala e que ne cal téner compte per que l'enfant aja lo desir de grandir e d'aprene.

### *L'enfant e l'escolan*

« Faire saupre que la classe - en tot demorar fidèl a la profecia iniciala : aprene de legir, escriure, comptar – pòt èsser un luòc de vida ont los enfants gardan o tòrnan trobar lo desir de comunicar, d'aprene, de produzir, de s'organizar, de grandir<sup>39</sup>».

René Laffitte se situís còp sèc del costat de la segonda concepcion de la pedagogia e la lectura de son libre pòt ajudar los ensenhaires que desiran faire grandir lor classa cap a l'uman e lo viu.

Se parla aquí de l'enfant es a dire l'èsser uman dins un periòd de desvelopament especific.

Dins «Cossí l'enfant ven escolan<sup>40</sup>», los autors vòlon mostrar que «venir escolan» resulta pas d'una transformacion naturala immediata de soumission a un òrdre establít mas al contrari a un long processus social e cultural que l'escòla mairala inicia. Pausan coma prealable que «venir escolan» es pas simplement «comprene çò qu'es l'escòla» mas tanben «aprene cossí foncciona l'organizacion simbolica de l'escòla» en tant que mòde d'organizacion especifica de l'institucion escolara. Pausan la question dels cambiaments psicologics provocats per l'escòla e la vida de grop : « Venir escolan es aprene amb los autres per se bastir se meteís<sup>41</sup>».

<sup>39</sup> « Faire savoir que la classe - tout en restant fidèle à la prophétie initiale : apprendre à lire, écrire, compter- peut-être un lieu de vie où les enfants gardent ou retrouvent le désir de communiquer, d'apprendre, de produire, de s'organiser, de grandir. » LAFFITTE René Une journée dans une classe coopérative Le désir retrouvé dans Présentation p24

<sup>40</sup> « Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle » AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, éditions RETZ 2000

<sup>41</sup> « devenir élève c'est apprendre avec les autres pour se construire soi-même » idem, chap 3

## ***Repèris en pedagogia institucionala e cooperativa***

### **Celestin Freinet**

La pedagogia institucionala, cooperativa es centrada sul subjècte. Aqueste subjècte fa partida d'un grop classa e d'una micro-societat ambe sa cultura e son istòria.

Lo regent, Celestin Freinet, es un dels primièrs pedagògs a trabalhar sus la libertat d'expression (expression liura, participacion a la gestion...). «Lo real càmbia de sens : a la plaça de subir sens saupre, coma una fatalitat, los mainatges, ambe lo regent, prenon de mesuras per lo cambiar e l'organizar<sup>42</sup>».

Celestin Freinet òbra pas solament per un metòde mas tanben de tecnicas pedagogicas coma per exemple l'estampariá, lo jornal, l'enquèsta...

Dins Les dits de Mathieu<sup>43</sup>, Celestin Freinet conselha als regents d'aver un ritme reasonable dins un ambient de fisança e ric, pas besonh d'un esfòrç grand mas aital seràn prèstes per la conquista d'un ideal. « La vida se prepara per la vida<sup>44</sup> ».

Pensa tanben que lo ròtle del regent es de dobrir l'imaginacion, de menar l'enfant a crear en s'apevar sus tota la realitat de la vida. Cal far del trabalh un objècte de liberacion e non pas de constrencha.

### **Fernand Oury**

Fernand Oury se sarra de Celestin Freinet dins l'idèa de classa cooperativa e trabalha sus una pedagogia institucionala. Son objectiu es de trapar una plaça per cadun dins la classa.

Aïda Vasquez e Fernand Oury definisson la pedagogia institucionala coma un ensemble de tecnicas, d'organisations, de metòdes de trabalh, d'institucions intèrnas, nascuts de la praxis de classas activas. Plaça los mainatges e los adultes dins de situacions novèlas e variadas que requièron de cadun engatjament personal, iniciativa, accion, contunhetat.

Coma lo ditz Jacques Pain, « l'idèa es simpla e educativa : es en prene lo vejaire de totes e de totes que progrèssan dins la vida vidanta en grop, en institucion ; es en discutir

---

<sup>42</sup> IMBERT Francis, Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle, édition Matrice, Vigneux, p 236.

<sup>43</sup> FREINET, Célestin, Les dits de Mathieu, Paris Delachaux et Niestlé 5èna édition 1978 p167.

<sup>44</sup> « *La vie se prépare par la vie* » OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux, Matrice 1998, p81-82

dels comportaments, en relevar e en acompanyar, que la non-seguretat davant l'agressivitat se banaliza e s'educa<sup>45</sup>».

### **René Laffitte**

Dins lo Memento de Pédagogia Institucionala, Faire de la classe un mitan educatiu<sup>46</sup>, las linhas màgers qu'endralhan la pedagogia institucionala son puntadas :

- Embraiar sus la vida, sus la realitat.
- Balhar de tiratge : trapar o crear de situacions generadoras d'accion.
- Utilizar l'acquesit, las competéncias, l'apòrt dels mainatges e del mitan.
- Substituir a las motivacions-ersatz (concurréncia, nòtas, classament) una pedagogia de la capitada individuala e collectiva.
- Remplaçar la disciplina de casèrna per la disciplina d'òbra. Totes los mainatges son diferents : la classe omogenèa es una vista de l'esperit.
- L'escòla sus mesura, ont, un còp lo desir trapat, cadun trabalha a son nivèl, a son ritme, en foncion de sas possibilitats actualas.
- Bona o marrida, tota relacion duala, pedagogica, es nociva : de mediacions son indispensables.
- Los escambis materials, afectuoses, verbals, son condicion de tot progrès. Favorisar la vida sociala en téner compte dels efieches del grop.
- L'inconscient es dins la classe : quand la paraula s'arrèsta, lo simptòma parla.
- Inevitables e necessàrias, tensions, e conflictes se resòlvon en passar per la paraula, pel simbolic, etc.

Las tres referéncias citadas mai naut montran totas una concepcion de la classe centrada sul subjècte. Cadun presenta l'escolan coma un enfant amb d'envejas, d'idèias, de vida pròpria. L'enfant pòt far, soscar, inventar, demandar, prepauzar ... Es plan sus aquel nivèl qu'òm se pausa la question del ròtle del regent amb totas sas aprestanças fachas a

<sup>45</sup> « *L'idée est simple et éducative : c'est en tenant compte du point de vue de toutes et tous que nous progressons dans la vie courante, en groupe, en institution ; c'est en discutant des comportements, en relevant et en accompagnant, que la non-sécurité devant l'agressivité se banalise et s'éduque.* » Article PAIN Jacques, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle.

<sup>46</sup> LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, 2ème édition, Matrice, 1999, p28.

l'avança per totes segon lor annada de naissénça. Cossí çò previst tot sol pòt correspondre e menar a la capitada de totes ? Lo grop jòga un ròtle tanben dins la construccion de la persona.

Dins las escòlas Calandreta, es pas rare de trobar de classas de mantunes nivèls o a mantunes nivèls. Es lo mai sovent una situacion impausada pel nombre d'enfants e d'ensenhaires mas que pòt tanben èsser causida per la còla pedagogica. Efectivament, d'un punt de vista pedagogic es interessant de faire costejar d'enfants d'atge diferent amb de concepcions e de nivèls diferents. Un ensenhere en classa unenca dèu faire de causas e dèu tirar profieches dels avantages de sa classa e sa situacion.

Una classa es d'en primièr un recampament d'individus diferents. Per natura, tota classa es dins l'eterogeneitat. es un luòc ont se costejan de singularitats a respectar. Ensenhar en classa de mantunes nivèls o en classa unenca presenta l'avantage d'aficar clarament aquela eterogeneitat.

Existisson de diferéncias importantas entre los enfants de 2 ans e los de 7, 8 o 9 ans, çaquela, me sembla essencial de recampar e federar los enfants, ensenhere e ajuda mairala dins un meteis espaci.

### ***L'ensenaire coma accompagnement***

L'article «Problèm d'eterogeneitat o problèm de conception del sistèm educatiu?» paregut dins le Novèl Educator en febrièr de 2004 se pausa la question de l'acte d'ensenhar.

Clarament, se pausa una altra conception : es pas mai de transmissions de sabers pel mèstre mas la prepausicion de diferentas entradas escolàrias a d'enfants diferents.

« L'accion de l'ensenaire se situís pas mai en direccion d'una competéncia de faire aquiesir mas en direccion de las condicions que van favorizar, provocar l'utilizacion de mantunes lengatges e los faire evoluar<sup>47</sup>».

L'atencion de l'ensenaire se pòrta pas tant sus d'objèctes d'aprendissatges (programas o didactica) mas puslèu sus de subjèctes en construccion. L'escolan tòrna l'enfant, subjècte que lo devèm ajudar a se bastir segon sos ritmes e sos biaisses de fonccionar. L'ensenaire agís puslèu sus l'environa e las possibilitats d'interraccions.

---

<sup>47</sup> "L'action de l'enseignant ne se situe plus alors en direction d'une compétence à faire acquérir mais en direction des conditions qui vont favoriser, provoquer l'utilisation de divers langages et les faire évoluer." COLLOT Bernard, article « Problèmes d'hétérogénéité ou problème de conception du système éducatif ? » paru dans le Nouvel éducateur, février 2004

« Aprene, es transformar çò que sabiam abans<sup>48</sup> » disiá Eveline Charmeux.

Del meteis biais, Charmeux partís del principi que l'enfant es una persona amb de sabers tre la debuta de sa vida e que la transformacion d'aqueles sabers se fa amb de rencontres e d'eveniments diferents lo long de sa vida que permetan los aprendissatges.

Lo trabalh de l'ensenhair se situís alara puslèu aquí : permetre aqueles rencontres e aqueles transformacions. « S'apren totjorn melhor de sos pars que non pas de sos formators<sup>49</sup>

Pensi que ne sèm aquí dins una classa de Calandreta.

Lo ròtle de l'ensenhair se càmbia en ròtle de menaire e acompanyaire

- que favorisa los escambis entre los enfants,
- que los ajuda a partejar los sabers
- que los permet de s'enriquesir de lors diferéncias.

---

<sup>48</sup> "Apprendre, c'est transformer ce que l'on savait avant" CHARMEUX Eveline dins son article "L'élève est une personne" paru en octobre 2006.

<sup>49</sup> « On apprend toujours mieux de ses pairs que de ses formateurs ».

## Capitol 5 – Lo desenvolupament de l'enfant

En classa a pedagogia institucionala, ensajam de metre lo subjècte al còr de la vida de la classa. Nos cal doncas interessar a sas capacitats socialas e cognitivas. Mantunes cercaires en psicologia an caracterizats d'estadis de desenvolupament de l'enfant.

Se podèm pas definir la pedagogia coma una simpla aplicacion de la psicologia, cal pas, ça que la, negligir las relacions realas qu'entretenon. Existís una correspondéncia vertadièra entre d'unas concepcions psicologicas del desenvolupament del mainatge, d'unas psicologias pedagogicas e d'unas metòdes pedagogics.

Vau ensajar de tirar de las teorias grandas dels autors màgers, los elements que pòrián esclarir l'anализa del viscut de ma classa en pedagogia institucionala.

### *Elements de psicologia*

#### **Jean Piaget**

Jean Piaget divisa lo desenvolupament psicologica de l'enfant en estadis. Cada estadi pòrta sus un trabalh de preséncia de l'objècte.

Los diferents estadis son :

- L'estadi de l'intelligéncia senso-motriça (0 -2 ans) : l'enfant a accés a la formacion simbolica.
- L'estadi de l'intelligéncia pre-operatòria (2 – 6 ans) : L'enfant mestreja las nocions d'espaci e de temps. La permanéncia de l'objècte es aquesida. Lo mainatge desvelopa las capacitats lengatgièras. Aquel estadi marcat per l'egocentrisme es a dire l'incapacitat de se decentrar e de coordinar son punt de vista ambe los autres. Es l'indissociacion entre lo quite còs e lo mitan.
- L'estadi de las operacions concrètas o de l'intelligéncia operatritz (6 – 10 ans) : es l'estadi de l'intelligéncia pre-operatritz, periòde del desenvolupament del dròlle, que pertòca dirèctament mon viscut de classa.

Los mainatges qu'aculhissi al mes de setembre an fòrças causas d'aprene de la vida en grop :

- Se destacar dels parents.
- Viure en collectivitat : se decentrar de se en prene en compte los autres.

– Desenvolpar las capacitats lengatgièras subretot dins l'objectiu de viure amassa. Es lo lengatge que farà viure las institucions e lo grop classa. Sens lengatge lo conselh se morís.

### **Henri Wallon**

Wallon pensa que l'enfant se bastís sus diferents plans : la motricitat, l'afectivitat, la coneissença e la construccion de la persona.

Pausa una teoria basada sus una succession d'estadís en alternància entre intelligéncia e afectivitat.

Entre 0 e 3 meses es lo temps de l'estadi impulsiu qu'es marcat per un desòrdre gèstual.

De 3 a 12 meses es lo temps de l'estadi emocional. L'enfant organiza sas emocions ( jòia, dolor, colèra,...) sorgas del lengatge e de la consciéncia.

De 1 - 3 ans : l'estadi sensori motor . Es lo desenvolpament de l'intelligéncia practica, exploracion de l'espaci e la manipulacion d'objèctes. L'enfant comença d'imitar. Comença tanben de representar un objècte absent : lo lengatge.

De 3 a 6 ans es lo temps de l'estadi del personalisme. L'afectivitat prima sus l'intelligéncia. Es un periòde d'afirmacion de se.

Wallon soslinha l'importància de l'aquisicion del lengatge dins l'evolucion del dròlle e la construccion del simbòl. Aquela representacion de l'abstrach es fundamentala dins la practica per exemple del conselh : tractam de faits e de nocions qu'an pas de representacions materialas al moment de lor evocacion. L'enfant viu dins l'afectiu e reagís dirèctament a una situacion sens prene de recul. Lo conselh que destaca l'eveniment de son evocacion crèa una distància que fòrça lo dròlle a desenvolpar son intelligéncia. Fernand Oury utiliza los tèrmes « desempagar<sup>50</sup> » e « diferir<sup>51</sup> ». Es la fonccion de la lei simbolica.

### **Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky indentifica dos modèls de desenvolpaments :

– lo desenvolpament natural, espontanèu e biologic.

---

<sup>50</sup> « désengluer »

<sup>51</sup> « différer »

– lo desenvolupament artificial, social e cultural.

L'enfant evoluís dins las interaccions socialas que jògan un ròtle constructiu. Lo lengatge es l'esplech mai poderós a sa disposicion. Fa partida integranta de sas estructures psiquicas (lengatge interior) e li permet de far d'aquisicions novèlas.

Es demercé al grop e al regent que lo mainatge pòt optimizar sas capacitats d'aprendissatge. Es çò que Vygotsky sona la «Zona Proximala de Desenvolupament<sup>52</sup>».

L'importància del lengatge, coma per Piaget e Wallon, es plaçada al centre del desenvolupament per Vygotsky. Lo conselh es tornamai un palfèr qu'ajuda lo dròlle dins son evolucion. Las interaccions socialas necessàrias en pedagogia institucionala venon apear la teoria del desenvolupament artificial d'aquel autor. Dins aquela perspectiva constructivista podèm evocar Fernand Oury<sup>53</sup> que designava la classa coma un luòc ont avèm lo dreit de regressar mas tanben de se bastir o de se tornar bastir continualament.

### **Sigmund Freud**

Dins sa concepcion psicanalitica de l'esperit uman, Freud reconéis pron lèu l'existéncia de periòds cavilhas dins lo desenvolupament de l'enfant e d'estadis de desenvolupament gaireben invariants ont de processus an luòc, de mecanismes psiquics particuliers se meton en plaça.

Es an aquel prepaus que joslinha l'existéncia d'estadis libidinaus.

Aqueles estadis son basats sus l'evolucion libidinala de l'enfant e son los següents :

L'estadi oral (0 – 2 ans).

L'estadi anal (2 – 4 ans).

L'estadi fallic (3 – 6 ans) : emergéncia dels organs genitals dels mainatges. Lo concèpte de complèxe d'Oedipe apareis. L'estadi es ligat a la masturbacion.

Lo periòde de laténcia (7 – 8 ans)

L'estadi genital (adolescent) : Declin del complèxe d'Oedipe per l'alunhament de las pulsions sexualas que son mesas al servici de la coneissença.

Freud bastís sa teoria sul desir. L'enfant es un èsser de desir que se desvolopa entre las doas defenses que son l'incèst o lo murtre. Dins l'Oedipe lo mainatge vòl dintrar en fusion ambe sa maire e vòl «tuar» lo paire. Per l'intermediari de la classa e del conselh, es

---

<sup>52</sup> « zone proximale de développement »

<sup>53</sup> OURY Fernand, POCHET Catherine, "Qui c'est le conseil ?" Vauchrétien, Matrice, 1997, p 378

forçat de se destacar de l'autre sens lo denegar totalament. Dins lo conselh las leis pichonas ajudan lo dròlle dins aquela dinamica.

En conclusion, quitament se podem pas prene totas las nocions d'aquelas teorias psicologicas al compte de las institucions ni mai de totes los moments de paraula de l'enfant, vesèm aparéisser los axes màgers qu'argumentan en favor del besonh d'una institucion coma lo conselh dins lo desvolopament del dròlle :

- Permet la mesa a distància del subjècte,
- Ten compte de l'importància del lengatge,
- Pausa de leis fundamentalas,
- Predominança de las interaccions socialas.

### ***Lo desvolopament de la pensada***

Quand parlam de desvolopament de l'enfant, se raportam encara sovent a Jean Piaget. La question fundamentala que pausa es de saupre cossí se bota en plaça la construccion de las conaissenças cap a l'enfant.

Mena doncas de recèrcas, sobre sos enfants especialament, sobre la logica de l'enfant. De sas observacions, sortiràn sos primièrs obratges de psicologia scientifica : La naissença de l'intelligéncia<sup>54</sup>, La construccion del reial<sup>55</sup> e La formacion del simbòl en çò de l'enfant<sup>56</sup>.

Met en evidéncia lo fach que la construccion d'aquesta darnièira se fa d'un biais progressiu, en passar par qualquas etapas caracteristicas. Per el, la pensada de l'enfant se bastís pel contacte amb lo monde d'en defòra. 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 moviments o d'operacions. Piaget baila l'exemple del chucament del det gròs per l'enfant. L'enfant dispausa d'unes esquèmas (chucar, tirar, butar) e n'aqueís d'autres per l'interaccion amb lo monde que l'environa.

---

<sup>54</sup> PIAGET Jean, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1936

<sup>55</sup> PIAGET Jean, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

<sup>56</sup> PIAGET Jean, La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation, Paris, Delachaux et Niestlé, 1945

Per la repetición, los esquemas se transforman en devenir mai generals (chucament d'autres objèctes) e mai nombròses. S'ancòran quand l'experiéncia los confòrta o se modifican quand son contradiches pels faches. Quand un enfant dintra en contacte amb un objècte o una idèa, l'intelligéncia se va adaptar segon un dels dos procediments següents. L'assimilacion es l'integracion de novèlas donadas a un esquema preexistent. L'acomodament es una modificacion de l'esquema existent per i integrar las novèlas donadas. Quand un novèl objècte se presenta, l'enfant ensaja de l'assimilar. S'es pas possible, va alara acomodar l'esquema concernit.

Coma l'avèm vist dins lo jos-partida «elements de psicologia», Piaget descopa lo desenvolopament psicologic de l'enfant en mai d'unes estades. Cada estade correspond a un atge aproximatiu e condiciona lo següent. Las activitats cognitives se complexifican d'estade en estade.

Se vei encara aquí la predominéncia dins lo desenvolopament de la pensada de l'enfant de l'en defòra, çò que l'enfant pòt reçaupre dels autres.

### ***L'elaboracion del temps en çò de l'enfant***

Per Piaget, lo temps constitua una de las quatre categorias de la pensada amb l'objècte, l'espaci e la causalitat. Lo temps, coma las autres nocions fundamentalas, se bastís pauc a cha pauc d'un biais sensori-motric, puèi d'un biais intuitiu e enfin d'un biais operatòri.

« Avèm tròp tendéncia, de fach, de parlar d'intuïcion del temps o de concèpte temporal coma se lo temps podiá, al biais de l'espaci èsser percebut e concebut independentament dels èssers o dels eveniments que l'emplenan<sup>57</sup>».

Del meteis biais que per l'ensemble de sas recèrcas, Piaget analiza l'aquisicion del temps a través 4 diferentas periòds.

Es dins La construccion del reial en çò de l'enfant<sup>58</sup> e Lo desenvolopament de la nocion de temps en çò de l'enfant<sup>59</sup> que Piaget tracta mai particularament de l'elaboracion de la nocion de temps.

---

<sup>57</sup> « On est trop porté, en effet, à parler d'intuition du temps ou de concepts temporels, comme si le temps pouvait, à l'instar de l'espace être perçu et conçu indépendamment des êtres ou des événements qui le remplissent ». PIAGET, le développement de la notion de temps, PARIS, PUF, 1946, p 1.

<sup>58</sup> PIAGET Jean, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

<sup>59</sup> PIAGET Jean, Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Paris, PUF, 1946.

1. Dins lo periòd de l'intelligéncia sensori-motriça, l'enfant a pas encara de nocion del temps que s'aplica als fenomèns exteriors a el-meteis. Lo temps es intuitiu : es la durada ressentida al 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 temps es l'espaci en moviment<sup>60</sup>».

2. Al periòd de l'intelligéncia preoperatòria, l'enfant tòrna aprene çò qu'aviá après d'un biais practic : a partir dels esquèmas sensori-motors que s'es bastit, bota en plaça de nocions de rapòrt elementari de succession e de durada. Es lo moment de totas las primèiras representacions. I a encara, a aqueste estade, confusion entre l'espaci e lo temps. Lo temps passat es fonccion dels desplaçaments dels objèctes e de lor corsa.

3. Aprèp, al periòd de las operacions concrètas, l'enfant comença de se descentrar del punt d'arribada o de la resulta d'un moviment per prene en compte lo temps passat. Assòcia dorenavant lo desrotlament del temps a la succession de fenomèns d'autant mai qu'es el meteis l'autor d'aquestas successions.

4. Enfin, al periòd de las operacions formalas, es lo moment de la construccion operatòria del temps. L'enfant es capable d'ordenar dins lo temps d'eveniments. La representacion dels 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 sus l'autra dins la pensada de l'enfant : l'òrdre de las successions se pòt deduzir 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 meteissa quin que siá lo mòde de mesura utilizat. Es la construccion del temps metric. L'enfant es conscient de l'irreversibilitat del temps fisic e de la reversibilitat del temps pensat.

« A « l'objectivacion » progressiva del temps fisic responderà la « subjectivacion » del temps psicologic, es a dire la coordinacion interiora e representativa de las accions del subjècte, passadas, presentas e futuras<sup>61</sup>».

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

---

<sup>60</sup> « L'espace est un instantané pris sur le temps, et le temps est l'espace en mouvement » idem.

<sup>61</sup> « À « l'objectivation » progressive du temps physique répondra la « subjectivation » du temps psychologique, c'est à dire la coordination intérieure et représentative des actions du sujet, passées, présentes et futures ». idem, p 208.

## Capitol 6 – Lo temps de la pedagogia institucionala

Lo temps revèrta de nombrosas dimensions. N'es una qu'avèm pas encara evocada : es la percepcion singulara del temps. Lo temps real, mesurable pòt èsser viscut diferentament per doas personas segon que son mai o mens investidas dins lor activitat. L'exemple n'es donat cada jorn dins una classa : un enfant que li agrada l'activitat en cors serà estonat d'aprene qu'aquò es l'ora de la recreacion. Un autre per qual la meteissa activitat es pas interessanta trobarà lo temps franc long e esperarà la recreacion amb impaciéncia.

Malgrat un emplec del temps comun a tota una classa, l'experiéncia d'aqueste será plan diferenta d'un enfant a un autre. Lo temps ten compte de la vida de l'enfant, de tot çò que lo bastís, çò que lo fa existir.

### *Lo temps de la seguratat afectiva*

Esperit libre, desgatjat de tota ànsia, tensions interindividualas, 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 plan particulara, es a dire l'ora de cors magistrala e son mòde de transmission de las coneissenças.

Dins aquesta practica, l'importància es donada a la paraula de l'ensenhair, detentor del saber. L'escolan a lo ròtle d'escotar, de comprene e de reténer. L'escolan es concebut « coma un receptor, o receptacle (d'emplenar )<sup>62</sup>».

A partir d'aqueste constat, las sequéncias d'aprendissatge an doncas la meteissa durada quina que siá la disciplina o lo tèma abordat<sup>63</sup>.

Célestin Freinet se revòlta, el amai, en contra del biais de pausar lo problème de la fatiga e del temps a l'escola. « Es admés oficialament que l'enfant jove pòt pas trabalhar mai de 40 minutas, e que cal a la fila, dins totas las classas, 10 minutas de recreacion. Òr, constatam experimentalament –e aquesta constatacion sofrís pas gaire d'excepcion–

---

<sup>62</sup> « *comme un récepteur, voire un réceptacle (à remplir)* ».

<sup>63</sup> ROCHEX Yves, CHARMEUX Eveline, FIJALKOW Jacques, Un projet : apprendre, GFEN Normandie-Centre, 1993, p.51.

qu'aquesta regla escolastica es falsa : quand es ocupat a un trabalh viu que respond a sos besonhs, l'enfant se lassa pas brica e pòt s'i apondre pendent doas o tres oras<sup>64</sup>».

E mai, Freinet va mai luènh per çò qu'afortís que « la fatiga dels enfants es l'espròva que permet de revelar la qualitat d'una pedagogia<sup>65</sup>».

Dins Cap a una pedagogia institucionala<sup>66</sup>, Aïda Vasquez e Fernand Oury fan la constatacion seguenta : « Lo ritme collectiu es uniformisat, largament martelat per los cambiaments d'exercicis espotissent los ritmes personals, es pas forçadament « securisent ». Plan de desinterèstes, de « treboles caracterials » an benlèu pas d'autras originas<sup>67</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'ansia, l'acumulacion de conflictes non resoluts, las inibicions entreteguas, las umiliacions subidas, las competicions inutilas, et cetera<sup>68</sup>». La mobilisacion de l'energia libidinala per mantèner rebofaments, repressions e investiments narcissics entraîna de lassière.

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

Es dins aquesta securitat afectiva que l'enfant podrà desvelopar sas ressorças intellectualas.

---

<sup>64</sup> « 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 scolastique 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 Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1969, p.162.

<sup>65</sup> « la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie ». idem

<sup>66</sup> Vers une pédagogie institutionnelle

<sup>67</sup> « 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 une pédagogie institutionnelle, François Maspéro, Paris, 1967, p.73.

<sup>68</sup> « l'angoisse, l'accumulation des conflits non liquidés, les inhibitions entretenues, les humiliations subies, les compétitions inutilas, 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.

L'eficacitat d'una seqüència d'aprendissatge dependrà doncas de las capacitats d'escota e de compreneson dels enfants mas amai de la vigilància cerebrala e comportamentala, la seguretat afectiva. La vigilància cerebrala despend largament del ritme velha/sòm de l'enfant.

La seguretat afectiva, per çò qu'es d'ela, despend de la qualitat de las interaccions amb las personas de l'environa de l'enfant (encastre familhal e escolar). Es aital qu'un enfant que patís de treboles del ritme velha/sòm e d'un profund sentiment d'inseguretat pòt esprovar de grandas dificultats per despassar sas pauras e inibicions e doncas pas entrar dins los aprendissatges o quitament pensar que n'es incapable<sup>69</sup>.

« Es per aquò que las estrategias d'acuèlh, las interaccions socialas, los acordatges relacionals, los amainatjaments del temps e l'amainatjament dels espacis deuriá constituar la matritz dels tempses escolars<sup>70</sup>».

Dins Cronica de l'escòla casèrna<sup>71</sup>, Fernand Oury cita Andrivet (Los metòdes modèrnes<sup>72</sup>) que baila l'exemple de l'atlèta per qual « l'environament moral, social, professional o familhal<sup>73</sup>» a una importança particulara per èsser dins de bonas condicions psicologicas e aital aver de bonas performanças. Joslinha especialament la portada dels escambis entre l'esportiu e son entraïnaire e amai l'ambient dins lo club o la còla esportiva. Fernand Oury joslinha lo parallèle que se pòt establir entre l'atlèta, l'entraïnaire, la còla e l'escòla, lo mèstre e la classa<sup>74</sup>.

L'organizacion de l'espaci ven afortir la seguretat afectiva de cadun.

« Aqueste espaci, aqueste primièira assisa de la classa, son luòc del punt de vista purament arquitectural, o del punt de vista per nautres mai fonamental, de « luòc-d'existéncia » dels èssers que son aquí, coma individú e coma èssers dins un grop, demest los autres, es d'abòrd, un luòc per subreviure, per viure, per parlar, per conéisser de causas e de monde, per trobar, benlèu, se e los autres.(...) Luòc de rescontra, luòc d'existéncia ont totes e cadun trobèron lor plaça o cerquèron a se ne faire una coma èssers que son aquí. Es

---

<sup>69</sup> MONTAGNER Hubert, Des histoires singulières, dans le cahier pédagogique n°490; le temps d'apprendre. p.36.

<sup>70</sup> « 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.

<sup>71</sup> Chronique de l'école caserne

<sup>72</sup> Les méthodes modernes

<sup>73</sup> « l'environnement moral, social, professionnel ou familial »

<sup>74</sup> OURY, « Le problème de la fatigue », dans Chronique de l'école caserne, Maspéro, Paris, 1972, p.142.

un luòc a espacis multiples, cargats de significacions diversas, de l'estampariá al vivarium, espacis ont cada enfant se pòt situir, se reperar a aqueste luòc<sup>75</sup>».

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

Lo luòc-ritual de codificacion dels comportaments, lo conselh, met en plaça las règlas que garantisson la seguretat fisica e psicologica de las personas e que i son instauradas collectivament. L'adulte es lo « mèstre de las desinibicions<sup>76</sup>» segon lo dire de J. Oury.

Es a el de metre en plaça de luòcs dins l'espaci e d'un biais simbolic per que cadun se pòsca sentir en seguretat e aital pòsca dintrar dins lo desir d'aprene.

### ***Lo temps del desir : cossí faire nàisser/aculhir lo desir d'aprene ?<sup>77</sup>***

Freinet se demandava totjorn « cossí faire beure un caval qu'a pas set. »<sup>78</sup>

Segon el, los enfants an enveja de trabalhar. Obsèrva qu'aquele qu'a de desir es pas alassat. Basta, per lo constatar, de los agachar passar d'oras dins lors jòcs sens un signe de lassieira. Freinet se demanda alara perque botan pas ma meteissa 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 desir de saupre e la volontat de conéisser<sup>79</sup>».

Es per aquò que Freinet va cercar un metòd per suscitar la curiositat dels enfants.

---

<sup>75</sup> « *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.

<sup>76</sup> « *maître des désinhibitions* »

<sup>77</sup> « *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.* » 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'écoliers et d'enseignants au bilinguisme en immersion »

<sup>78</sup> « *comment faire boire un cheval qui n'a pas soif* »

<sup>79</sup> « *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.

Va metre en plaça d'unas tecnicas per los botar al trabalh e aital los evitar de s'alassar. Es aital que los va metre al trabalh, « lo vertadièr<sup>80</sup> » : pas lo trabalh passiu d'escota mas aquel de l'accion, aquelh qu'a de sens.

Organiza alara de projèctes qu'an una significacion per los escolans (jornal, correspondéncia escolar...). Aquò es lo trabalh, lo vertadièr aquel que motiva<sup>81</sup>. Es dins aqueste sens que Freinet va botar en plaça d'unas apleches e va alara crear un mitan propici als aprendissatges, un luòc productor de desir, « una maquina de fomentar de desir<sup>82</sup> », coma disiá Jean Oury.

Dins aquesta optica, aqueste aconselha de pensar las condicions exterioras per permetre als tipès de sègre lors atrançans naturals e d'exprimir lor demanda<sup>83</sup>.

« Se tracta, de mercé a d'institucions apropiadas, de favorisar lo trabalh de la demanda, de marcar simbolicament çò qu'especifica cadun e lo destria dels autres, de multiplicar las escasenças de rencontras e de rendre disponible d'espaci de desplegaments per aculhir la vaga d'energia libidinala liberada, que s'investís dins los projèctes, las activitats e los aprendissatges : de « fomentar de desir<sup>84</sup> ».

« La paradòxa del desir ten, de fach, a çò que l'objècte deu èsser a l'encòp coneigut e desconegut, que ne devèm devinhar los contorns, n'entreveire lo secret, mas que cal que siá amagat e que lo secret ne siá pas descobèrt. Se lo ròtle del mèstre es de faire subrondar lo desir d'aprene, son trabalh es de « crear l'enigma » o mai exactament de faire del saupre una enigma : ne dire e ne mostrar pro per que entrevesessiam son interès o sa riquesa e se calar a temps per suscitar l'enveja del desvelament<sup>85</sup>».

Per las sequéncias d'aprendissatge, Meirieu prepausa de botar l'enfant dins de « situacions-problèmes » a l'encòp accessiblas e presentant una dificultat novèla. Es primordial que l'enfant sentisse que pòt capitar, que sentisse que i a de camin de córrer per

---

<sup>80</sup> « le vrai »

<sup>81</sup> FREINET Célestin, Comment susciter le désir d'apprendre ?, Paris, PEMF, 2001, p.9.

<sup>82</sup> « une machine à fomenter du désir »

<sup>83</sup> HEVELINE Edith et ROBBES Bruno, Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle, Matrice, Vigneux, 2010.

<sup>84</sup> « Il s'agit, grâce à des institutions adéquates, de favoriser le travail de la demande, de marquer symboliquement ce qui spécifie chacun et le distingue des autres, de multiplier les occasions de rencontres et de rendre disponibles des espaces de déploiements pour accueillir le flot d'énergie libidinale ainsi libérée, qui s'investit dans les projets, les activités et les apprentissages : de « fomenter du désir ». LAFFITTE René et le groupe VPI, Essais de pédagogie institutionnelle, Champ social éditions, Nîmes, 2006, p.23.

<sup>85</sup> « 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 entrevoie son intérêt ou sa richesse et se taise a temps pour susciter l'envie du dévoilement ». MEIRIEU Philippe, Apprendre...oui, mais comment, Paris, ESF Éditeur, 1987, 192 p.92

e qu'a dins las mans o a portada de man totes los apleches teorics e pratics per córrer per aquesta distància que lo separa de la descobèrta. Henri Bassis, president delh GFEN ditz a prepaus d'aquò qu' « explicar empacha de comprene quand dispensa de cercar<sup>86</sup>».

Es important dins aquesta situacion que l'ensenhair velhe sul fach de pas desliurar « lo secret » que pren de còps per una empaita. Es per Meirieu, l'element desencadenador, l'element de desir.

« Cal de longa des-institucionalisar l'escòla, tornar introdusir de discussion, de conflicte cognitiu, de la confrontacion, de l'actualitat. La recèrca, es ela que, a tot atge, va crear de desir<sup>87</sup>».

Jacques Pain titola un de sos articles : Faire de l'escòla la necessitat del desir<sup>88</sup>. I evòca los quilomètres que podèm córrer per, dins la realitat coma dins lo cap accedir a una conaissença, a un saupre-faire, a un objècte que nos parla, qu'a de sens per nosautres. Mai dins una classa plan bolicada, un enfant es capable de demorar concentrat sus un objècte que l'interessa.

« Doncas, coma diria Fernand Oury, creem de situacions ont es intimament necit d'aprene per comprene, per saupre. Ont es imperatiu, urgent, vitale<sup>89</sup>»!

Mas agacham d'un pauc mai pròche los concèptes de motivacion, enveja e desir, que son de nocions diferentas sus mai d'un aspècte. Motivar un enfant consista a lo faire entrar dins l'activitat en baillar una tòca, en estimular sa volontat, en crear una atraccion. S'agís doncas d'una nocion pragmatica e psicologica dels aprendissatges e de gestion de las tacas escolaras. Mas aquesta vision supausa que l'enfant, a la debuta, siaga pas motivat.

Per çò qu'es del desir, aqueste relèva de quicòm de completament diferent, almens se lo prenèm al sens de Lacan. Coma lo precisa Pierre Johan Laffitte : « desir se dèu comprene dins son sens psicanalitic : ni besonh, nimai plaser mai o mens imaginari, lo desir, radicalament inconscient, designa çò que fa la singularitat profunda de cadun; ges de

---

<sup>86</sup> « *expliquer empêche de comprendre quand cela dispense de chercher* ». BASSIS Henri, président du GFEN, Groupe Français d'Education Nouvelle

<sup>87</sup> « *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

<sup>88</sup> *Faire de l'école la nécessité du désir*

<sup>89</sup> *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 à l'école. Faire de l'école la nécessité du désir, Mai 2008.

presa directa sus el es projectable, ges de motivacion pòt pas assegurar sa preséncia dins l'èsser-aquí de l'enfant o de l'adulte<sup>90</sup>».

De mercé a aquesta definicion psiquiatrica, podèm comprene que lo desir relèva pas de l'atraccion exteriora per un objècte mas d'un moviment pròpri del subjècte. En mai d'aquò, lo desir torna mandar a una identificacion imaginària del subjècte cap a un autre subjècte, un ròtle e non pas cap a un objècte.

Es aital que la motivacion e l'enveja son de resultats d'incitacions que van quèrrer 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 ajudar l'enfant per se sacar dins lo malhum dels escambis, del rapòrt a l'autre e doncas del trabalh. Mas aquestes apleches règlan pas la question del desir de l'enfant. Es dins l'optica de prene en compte aqueste desir que la classa cooperativa bota en plaça un ensemble d'ocasions (los diferents moments e luòcs d'activitat, collectius o individuals) dispausadas al fial dels jorns e de la vida organizada de la classa. Aquò permet a l'enfant d'entrar d'el-meteis dins l'univèrs de la classa. Son pas de gèstes cap a l'enfant mas puslèu de situacions qu'aspeitan l'investiment del desir de l'enfant. Cada moment es coma una pòrta d'entrada dins l'univèrs de la classa, de l'escòla, del crèis, del trabalh, dels aprendissatges.

Alara, la mesa en plaça pedagogica de la classa coma mitan, es un parí : lo parí que, al contacte d'un mitan tan divers, tan claufit coma possible de situacions portairas de sens, cada enfant rencontra d'autant mai d'ocasions ont i « trobarà esclòp a son pè<sup>91</sup>».

Mas aqueste parí repausa sus un ipotèsi prealabla, que sovent angoissa per çò que repausa sus ges d'assegurança per l'enseñaire : daissar l'enfant trobar son ritme pròpri.

Un còp assegurat aqueste ligam vertadièr entre son activitat escolara e aqueste ritme, es a dire entre l'escolan e l'enfant, subjècte desirant, alara, podèm considerar que l'enfant es « dintrat dins la vida de classa ».

---

<sup>90</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.

<sup>91</sup> « Chaussure à son pied » DELIGNY Fernand

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

La problematica del ritme en pedagogia institucionala s'ancòra dins la dimension del desir 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 del moment ont « fan sens », ont l'enfant los pòt sasir a travèrs son desir, es a dire segon son ritme.

### **Lo desir**

«Assegurament Freinet, lo vòstre pròpri aujòl, mai o mens idealizat, a pas portat sonque qualques «tecnicas pedagogicas», dins un ensemble que desirava mobilizat dins la linha caracterizada per l'activacion e la participacion dels enfants. Es d'en primièr quicòm tot bestiament indispensable, qu rampelava jos forma d'una metafòra que pausi d'un biais aproximatiu : balhar d'aiga al caval servís a res se lo caval a pas set. Es pausar en primièr luòc, la question del desir, e del desir de coneisser qu'ensajèri aquí, de ne situir las rasigas dins lo contèxte social complexè de la primièra environa de l'enfant, es a dire gaireben totjorn la familha. [...] S'agís a la basa, de pas escampar fòra del mestier las qualitats radicalament umanas de totes e cadun, que lo mènon a aculhir l'autre.

Dich d'un autre biais, un «institutor» dèu èsser un èsser uman abans d'èsser un fonccionari qu'opèra una tecnica determinada, e cèrca a tot pèrdre d'obténer una tòca sociala (çò qu'endacòm, de tota evidéncia, dèu faire tanben<sup>92</sup>).»

«E coma ne sèm a Freinet [...] a explicitat tornamai una simplòta e prigonda vertat que doblidam, pecaire, sovent, de saupre que l'escòla es d'en primièr un espaci, un luòc precis,

---

<sup>92</sup> «Sans doute Freinet, votre propre ancêtre, plus ou moins idéalisé, n'a pas apporté seulement quelques « techniques pédagogiques », dans un ensemble qu'il souhaitait mobilisé dans la ligne caractérisée par l'activation et la participation des enfants. C'est d'abord quelque chose tout bêtement indispensable, qu'il rappelait sous la forme d'une métaphore que j'évoque d'une façon approximative : « donner de l'eau à l'âne ne sert à rien si d'abord l'âne n'a pas soif. » C'est poser, en premier lieu, la question du désir, et du désir de connaître dont j'ai essayé, ici, de situer les racines dans le contexte social complexe des premiers entourages de l'enfant – c'est à dire, presque toujours, la famille. Il s'agit, à la base, de ne pas rejeter hors du métier les qualités radicalement humaines de tout un chacun, qui l'amènent à accueillir l'autre. Dit d'une autre façon, un « instituteur » doit être un être humain avant d'être un fonctionnaire opérant une technique déterminée, et cherchant à tout prix à obtenir un but social (ce que par ailleurs, de toute évidence, il doit aussi faire). TOSQUELLES François, post-face in LAFFITTE R. Une journée dans une classe coopérative. Matrice, 2000.

investit per lo rescontre d'unes ebfants, totes diferents, e quelques adultes presents o absents.

I a doncas tropelada a l'escòla, e la dèca fundamentala seriá de creire, segon las costumas en plaça, que tot se jòga dins un rapòrt a dos, o a un tot sol, coma per se balhar d'armas per un combat individualista coma los autres.

L'escòla es un espaci composite, que s'estructura, de preferéncia, jos la forma d'un trabalh o de lésers cooperatius que que se prepausa ideologicament a un moment o a un autre de la cultura ».

«Lo fracàs de la produccion ecolara, que se ne podèm escandalizar, ven aquí coma un cridal, sovent estofat, o puslèu desvirat, e tira l'atencion sus aquel aspèct concret del luòc de las encontras escolaras, e sul primat del desir, puslèu que sus l'oportunitat de tal o tal program»<sup>93</sup>. Letra a un mèstre d'escòla o ... «las arabescas del desir» pel doctor F. Tosquelles<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> « Et puisque nous en sommes à Freinet [...] il a explicité encore une tout aussi naïve et profonde vérité qu'on oublie, hélas, tout aussi souvent, à savoir que l'école est d'abord un espace, un lieu précis, investi par la rencontre d'un certain nombre d'enfants, tous différents, et quelques adultes présents ou absents. Il y a donc foule, à l'école, et l'erreur fondamentale consiste à croire, selon les habitudes acquises, que tout se joue dans un rapport à deux, voire chez un tout seul, comme pour se doter d'armes pour un combat individualiste comme les autres. L'école est un espace composite, qui se structure, de préférence, sous la forme d'un travail ou de loisirs coopératifs quoi que l'on propose idéologiquement à un moment ou à un autre de la culture. »

« L'échec de la production scolaire, dont on est en droit de se scandaliser, vient là comme un cri, souvent étouffé, ou plutôt détourné, et attire l'attention sur cet aspect concret du lieu des rencontres scolaires, et sur le primat du desir, plutôt que sur l'opportunité de tel ou tel programme. »

<sup>94</sup> Lettre à un maître d'école ou ... « les arabesques du desir » par le docteur F. Tosquelles.

Médecin psychiatre, François Tosquelles est à l'origine de la psychothérapie institutionnelle : d'abord soigner le milieu -en l'occurrence, l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban- et pour ce faire, tenir compte à la fois du socio-économique, des phénomènes de groupes, et de l'inconscient. François Tosquelles est, avec Jean Oury, un des repères de la pédagogie institutionnelle

**Partida 3 : Quines apleches son botats en plaça ?**

## Capitol 7 – Las institucions dins ma classa **Títol del capitol**

Abans d'anar mai luènh dins la reflexion, me sembla primordial de definir los tèrmes que s'articulan al entorn de la pedagogia institucionala. Se la pedagogia es l'art d'educar, lo tèrme designa de metòdes e de praticas d'ensenhament e d'educacion diferentas.

Punta tanben las qualitats requesidas per transmetre un saber. Es a dire ensenhar un saber o una experiéncia per de metòdes adaptats a un individú o un grop.

### ***Una institucion***

Una institucion designa una estructura sociala ambe una estabilitat dins lo temps.

Sociologicament, una institucion es l'ensemble de faits socials, mas a condicion que los faits sián organizats, trasmeton, e finalament s'impausan. L'institucion participa a l'organizacion de la societat o de l'Estat.

Dins la classa es un moment, un luòc dins la setmana consacrat a un temps de paraula, de moments de presa de decisions. Cadun dins la classa, regent e mainatges, ten d'estatuts (ròtles, foncions,...) en foncion de son nivèl de comportament. Una institucion preceda l'individú e viu après son despart. Los mainatges la pòdon far evoluir mas pas desaparéisser. «Luòc, limita, lei, lengatge son de condicions necessàrias a la constitucion e al foncionament d'un mitan associatiu<sup>95</sup>».

### ***Cooperacion e praxis***

La cooperacion

La cooperacion es una forma d'organizacion collectiva. Dins un sistèma basat sus la cooperacion, los diferents actors trabalhan dins l'esperit d'interès general de totes los actors. Aquò supausa un gras de fisança e de compreson. La cooperacion es antagonista a la concurréncia. Los actes pòrtan pas prejudici a la dignitat del subjècte. Los subjèctes an un poder qu'es pas total, es limitat a l'autre. «A la plaça de subir sens lo saber, coma una fatalitat, los mainatges, lo regent, prenon de mesuras per lo cambiar e l'organizar<sup>96</sup>».

Praxis

---

<sup>95</sup> LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, 2ème édition, Matrice, 1999, 386p

<sup>96</sup> IMBERT Francis, Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle, édition Matrice, Vigneux, p 236

Christian Maurel<sup>97</sup> explica que la praxis es un «ensemble de practicas educativas e culturalas qu'òbran a la transformacion sociala e politica, [que] trabalhan a l' emancipacion dels individus e del pòble, e argumenta lor poténcia democratica d'agir».

La praxis es una es una elaboracion dins la reflexion e dins l'accion portant sus las estructuras a transformar. Una teoria a besonh d'èsser botada a l'espròva de la praxis per aver una avaloracion. Es un elaboracion collectiva, dins lo grop, de las practicas viscudas dins lo quotidian. Supausa un collectiu. Es creatritz de novèlas realitats qu'apelan de sabers novèls.

### ***Lei***

La pedagogia institucionala se practica en referénça a la Lei. Sèm totes d'èssers umans e appartenèm a una societat que s'articula a l'entorn de tres interdiches fundamentals : interdich de l'incèste, interdich del murtre e interdich del canibalisme.

Aqueles «inter-diches», es a dire «dires entre los individus» se declinan dins totas las institucions de la nòstra societat (dreches de l'òme, leis del parlament, còdi civil...)e se van declimar dins la classa jos forma de règlas e d'institucions internas. Seran tant de mediacions que van permetre qu'aquò foncciona e circula.

Las règlas se van discutir, negociar, mas la Lei dels òmes, la que fa que sèm d'èssers de cultura e de lengatge es pas negociabla.

Los interdiches pausan de limits, fixan un encastre. La Lei, marcada sus la paret ven un lengatge e fa de nautres d'èssers de cultura. Anam passar del discors agit (pulsional) al discors verbal (simbolic), aprene de tolerar la frustacion, a diferir sos besonhs. La transgression es parlada e sancionada per permetre la reparacion e poder tornar integrar lo grop.

La sanccion marca una butada. Permet de responsabilizar l'autor d'una infraccion, de tornar trobar sa dignitat e lo respèct dels autres, e assegura la perenitat de la règla.

L'adulte a lo drech de vetò, a lo drech de dire non a çò qu'es incompatible amb la Lei. Aquel drech protegís lo grop e los enfants dins lo grop. Son respect de la Lei va segurezar los enfants que se podran emancipar e venir autonòms e responsables al dintre del grop.

---

<sup>97</sup> MAUREL Christian, Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation, L'Harmattan, 2010

### **Un ensemble de règles e nòrmas**

La lei es compresa dins l'ensemble de las règlas e de nòrmas dins una societat balhada. Lei es sovent lo tèrme generic per totes los actes. Una règla al sens figurat es un principi de vida en societat ; l'ensemble de las règlas constituís un tot coherent que la personas seguisson per coexistir melhor.

### **Un aplech evolutiu**

La lei pòt èsser desfaita, es un esplech evolutiu quand i a de mancamment o de deviança. Pòt èsser enfrànhada sens crenta de mòrt. Dins aquel cas la règlas pòt èsser trasgressada doncas cal preveire un sistem de contravencions que frenarà lo mai possible los contravenents.

Per Catherine Pochet « la lei es pas una menaça, una repression, mas una garantida d'escambis, de la paraula.» Quand es formulada d'un biais negatiu, permet mai de libertat. La règla ven una tòca d'aténher, un ideal.

### **Un limit entre se e l'autre**

René Laffitte parla de lei « al sens antropologic e psicanalitic del tèrme : de limita simbolica entre seu e lo monde que l'environa, entre seu e l'autre<sup>98</sup>».

Ai doncas decidit de metre en plaça las institucions tre la debuta de l'an. Utilizi los acquesits e las competéncias dels enfants del mitan que per d'unes fa 5 ans que son a la Calandreta amb ieu coma regenta e que son acostumats de fonccionar amb de moments de paraulas, de decisions e de mesa en plaça d'organizacion. Son eles que pòdon prepausar las activitats en fonccion del projècte de la classa. Cossí far nàisser un desir al dintre d'un jovenòt ? Es lo mitan que va far venir lo desir a l'escòla alara que dins la primièras annadas de vida son los besonhs (afectius, fisics..) que suscitan son desir.

Quand sèm mai grand, lo desir ven d'una enveja. « Existís un moment ont tot bascula : al moment ont los mestièrs, los ròtles, los poders fabrican de desir. A la partença los mainatges l'ignorán. Sol lo regent sap ont va<sup>99</sup>».

---

<sup>98</sup> LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, 2ème édition, Matrice, 1999, 386p

<sup>99</sup> Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.280

Detalhi çai-jos cada institucion que son en plaça dins ma classa de Granda Seccion, CP, CE1 CE2. Mas coma l'escriguèron F. Oury e A. Vasquez : « la classa se bastís pas coma un mecanò. Ont començar ? — Per tot a l'encòp<sup>100</sup>».

En efiech la classa serà dins los primièrs temps una classa experimental. Los apleches seràn prepausats e a cada avançada, las institucions en òbra seràn questionadas, modificadas o suprimidas : una progression serà possibla. Me soi doncas impausada aquelas institucions e las ai tanben impausadas als mainatges.

Es necessari de far la tièra d'aquelas institucions e de ne presentar los enjòcs.

Lo conselh es l'institucion que permet la gestion de las autras institucions. De fach, sens lei, sens gestion de la vida del grop, cap d'institucion pòt pas èsser corrèctament mesa en plaça. Cada mainatge deu trapar sa plaça per aver una vertadièra capitada pedagogica.

Vaquí l'emplèc del temps de las institucions dins la setmana de classa :

Diluns : Qué de nòu ?

Dimars : Dessenh contat e correspondéncia

Dijòus : Descobèrta

Divendres : Conselh

Cada institucion ten sos objectius e son debanament.

---

<sup>100</sup> Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.363

## Capitol 8 – Presa en compte de la singularitat de l'enfant e de sa paraula

### *Diluns : lo qué de nòu?*

Generalitats

Lo que de nòu es un luòc de paraula de la classa. S'agís de balhar la paraula a totes los enfants.

« un acamp per dire ...

... a l'encòp una fonccion de liberacion e d'entraînement a la paraula. Aculhir l'enfant en delà de l'escolan. De còps una escasença, per d'unes, de partejar una carga tròp pesuga. Faire de plaça pel demai.

- Dire ...

quinas son las nòvas dempuèi lo darrièr còp que nos sèm vistes ...

l'en defòra : familia, escòla, barri, vila, país, monde...

e « l'en dedins » : lo biais de lo viure.

- Dire als autres ...

es pas un monològ, los autres existisson e reagisson, eles tanben an de dire ;

los autres reagisson ... per de qué escotan : lo Qué de nòu ? A tanben una fonccion d'entraînement a l'escota dels autres<sup>101</sup>».

Se vei aquí qu'aquel acamp es mai intim, pròche de la persona. Se pren pas de decisions al Qué de nòu ? Òm aculhís l'enfant e cadun amb sos laguís intims e quin que siá son nivèl de lengatge. Los aprendissatges ne son pas purament escolars e mesurables. « Es sovent un punt d'emergéncia de l'inconscient, tanban cal evitar de faire e de dire que que

---

<sup>101</sup> « Une réunion pour dire ...

...ayant à la fois une fonction de libération et d'entraînement à la parole. Accueillir l'enfant au-delà de l'élève. Parfois une occasion, pour certains, de partager un fardeau trop lourd. Faire de la place pour le reste.

- Dire ...

quelles sont les nouvelles depuis la dernière fois qu'on s'est vus...

l'extérieur : famille, école, quartier, ville, pays, monde ...

et « l'intérieur » : la façon dont on l'a vécu.

- Dire aux autres ...

ce n'est pas un monologue, les autres existent et réagissent, eux aussi ont à dire ;

les autres réagissent ... parce qu'ils écoutent : le Quoi de neuf ? A aussi une fonction d'entraînement à l'écoute de l'autre. » LAFITTE René et le groupe vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu coopératif, éditions Matrice

siá. Recampam las condicions necessàrias a la constitucion d'un mitan educatiu e terapeutièc dins la nòstra formula dels « 4L » : Luòc, Limit, Lei, Lengatge<sup>102</sup>».

Lo qué de nòu dins ma classa. Ficha menaira en relacion amb las instruccions oficialas :

#### Objectius :

- poder parlar de sos laguis o contentaments
- enriquesir son vocabulari en occitan
- bastir de frasas corrèctas a l'oral
- utilizar las marcas temporalas e espacials
- utilizar d'un biais corrèct las formas conjugadas
- utilizar lo temps que conven (passat present futur),situir los eveniments los uns en rapòrt als autres.
- téner un discors coerent
- respondre amb precision a de questions
- escotar la paraula dels autres

#### Competéncia mestresa de la lenga

s'exprimir clarament a l'oral en utilizar un vocabulari apropiat

#### Competéncias socialas e civicás

prene la paraula davant los autres, los escotar, formular e justificar un punt de vista

Desbanament : cada diluns , a 13o45, totes nos recampan al. Un president de sesilha es designat tal coma un secretari. Sortissèm lo quasèrn del « que de nòu ? ». Lo president pausa las règlas : òm escota la persona que parla, òm copa pas la paraula, òm lèva son det per pausar una question o far una remarca. Lo que respecta pas aquelas règlas es notat sul quasèrn, lo geinaire es sancçionat d'un tisson. Al cap de tres tissons, lo geinaire dèu sortir del grop e participa pas mai al moment de paraula.

Lo qué de nòu se dobrís : « Qual vòl parlar ? » Los volontaris lèvon lo det e lo secretari los marca. Un enfant pren la paraula per venir contar als autres çò que l'interessa

---

<sup>102</sup> « *Le quoi de neuf ? est souvent un point d'émergence de l'inconscient, aussi faut-il éviter de faire et de dire n'importe quoi. Nous condons les conditions nécessaires à la constitution et au fonctionnement d'un milieu éducatif et thérapeutique dans notre formule des « 4L » : Lieu, Limite, Loi, Langage.* » LAFFITTE René et le groupe vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu coopératif, éditions Matrice

(real o imaginari). Clava son que de nòu amb una frasa rituala : « Es acabat ! ». Òm passa alara al moment de las questions o remarcas.

Cada setmana, òm ten compte dels enfants que son pas jamai passats que vènon prioritaris.

Lo que de nòu es doncas lo mai sovent per un enfant l'escasença de pas se sentir sol, de partajar amb los autres quicòm que seriá tròp pesuc o tròp complicat de gardar. Lo fach d'aver un moment per va dire balha aprèp de temps a l'enfant per far quicòm mai e èsser disponible pel grop.

### ***Dimars : lo dessenh contat***

#### Objectius :

s'exprimir amb lo dessenh

➔ grís blanc jaune ( GS CP )

- contar mon dessenh o dire una istòria (a l'adulte o a un verd) per l'escriure
- passar de capitalas a escript
- passar d'escript a estacat
- tornar bastir los mots amb las letras
- tornar bastir los mots amb las sillabas
- tornar bastir la frasa amb los mots etiquetas

➔ irange, verd ( CE1 CE2 )

escriure d'un biais autonòm son tèxte (CE1 CE2)

#### Competéncias :

##### **Mestresa de la lenga palièr 1**

Escriure d'un biais autonòm un tèxte de 5 a 10 linhas

##### **Mestresa de la lenga palièr 2**

- Redigir un tèxte d'un quinzenat de linhas en utilizar sas coneisséncias en vocabulari e en gramatica

- ortografiar corrèctament un tèxte simple de 10 linhas en se referir a las règlas coneigudas d'ortografa o de gramatica tal coma las de vocabulari.

### **Mestresa en TUIC tecnologies usualas informatica e comunicacion**

Utilisar l'informatic per presentar un trabalh

Desbanament : doas possibilitats :

1. A partir de las bróstias de cartas « istòrias cortetas » : aquò balha la possibilitat de començar per los que pensan pas aver d'idèias de tèxte a escriure.

2. A partir de son imaginacion o d'un viscut que nos fa enveja de racontar.

Utilisar sas coneisséncias per escriure melhor un tèxte cort

#### **1- A partir de las bróstias de cartas : un exemple de projècte de lenga : "las istòrias cortetas"**

Balhi aquí un exemple concret de projècte en lenga en classa. Quand avèm lançat aquel projècte, en 2012, trabalhavi amb 23 enfants de tota pichòta seccion a CE1 qu'èran despartits d'aquel biais :

Tota pichòta seccion : 3 / Pichòta seccion : 6 / Mejana seccion : 4 /

Granda seccion : 4 / CP : 3 / CE1 : 3

Fasiam classa 4 jorns dins la setmana lo diluns, dimars, dijòus e divendres de 9 oras a 12 oras e de 13 oras 30 a 16 oras 30.

Eri la sola regenta sus l'escòla e èri acompanhada de 2 ajudas mairala Katalin e Dominica : una pel matin e una altra pel vèspre.

Eri tanben sostenguda per una ensenhaira a mièg temps : Martina qu'èra presenta en classa lo dimars la jornada tota, lo dijòus de matin e lo divendres de matin.

Aquel projècte es partit d'una situacion d'improvisacion amb los enfants e ensenhaires de la Calandreta de Galhac.

Aquí que l'an passat, nos trapèrem, la classa e ieu, convidats a l'escòla calandreta de Galhac per una vèsprada contes amb lo Sénher Mercadier. Arribèrem aval en debuta de vèspre. Ieu, aviái 17 enfants de PS a CP e a Galhac èran benlèu un trentenat mas los pichons èran a dormir.

Nos recampèrem al canton en esperar lo nòstre Mercadier e en començar d'emetre d'ipotèsis sus aqueles contes que deviam entendre uèi "Les contes du placard" : mistèri .... Mas lo nòstre Mercadier, l'avèm esperat e esperat mas venguèt pas !! E non aviái mancat lo trin !

Mifla, nautres èrem aquí, los de Galhac e los d'Albi se gaitavan, Sandrina, regenta de Galhac e ieu nos gaitàvem tanben. Cossí far ? Nos podèm pas gaitar ducas a quatre oras e mièjas.

Comencèrem de racontar qualques istòrias puèi ensajèrem de n'imaginar la seguida o un altra fin ... o quicòm mai... mas lèu las idèias s'aflaquissían e nautres tanben. Alara, los enfants se mainèron que dins un istòria, èra totjorn parièr : caliá totjorn de personatges que fasián totjorn quicòm dins un o de luòcs donats e que dins tot aquò s'ajudavan d'apleches per lor permetre de petaçar un situacion. Nos avisèrem que seriá possible de trabalhar en grups de recèrcas aquí dessús per fargar las nòstras istòrias. L'afar èra lançat.

Quatre grups foguèron formats :

- Lo grop 1 anava soscar a de luòcs ont se podriá desbanar l'istòria. Ajèron de cartas amb un encastre verd e devián trobar puèi dessenhar un luòc per carta e i escriure lo nom dessús.
- Lo grop 2 anava cercar de personatges. Ajèron de cartas amb un encastre roge ont caliá tanben dessenhar e escriure.
- Lo grop 3 anava cercar d'accions : los personatges dèvon plan far quicòm per faire una istòria. Ajèron de cartas amb un encastre irange
- Lo grop 4 soscava a d'objèctes, de nom de "causas" que podrián benlèu servir a faire quicòm dins l'istòria. Ajèron de cartas amb l'encastre ròse.

Lo jòc èra partit e los enfants tanben.

Al cap d'una bona mièja orada, totes avián una, doas o tres cartas aprestadas dins la man.

Nos tornèrem recampar al canton, èra lo moment de veire s'aquò podiá fabricar d'istòrias.

Totes pausèran lor cartas, i aviá 4 pialas :

La piala verda èra sonada : Ont ? - piala roja : Qual ? - piala irange : Qué ? - piala ròse : Amb qué ?

Se recampèron per dos o tres. Venguèron tirar una carta de cada piala de color. Partiguèron 10 minutas per gaitar amassa çò que ne podián far. Al cap de 10 min cada grop posquèt presentar al grop una "istòria corteta". La vèsprada s'acabava, èra ora per nautres de tornar sus Albi. Mas las cartas ? las istòrias ? Anavan demorar a Galhac alara qu'èra possible de contunhar ... nos podèm pas arrèstar. Abans de partir, demandèrem als enfants de la classa de Galhac d'escriure aquelas istòrias cortetas de las illustar e de las nos mandar.

Seriá benlèu aquò "La correspondéncia" ?

En tornar a l'escòla e a partir d'aquelas cartas, s'es endralhat a l'escòla una multitud d'idèias per poder trabalhar la lenga tant amb los cicles 1 coma amb los cicles 2 lo long de l'annada.

D'en primièr, foguèt la basa d'un jòc oral que los enfants se'n servissián sols o en grop dins la classa.

En grop, cada jogaire tira una carta e contunha l'istòria començada pel jogaire precedent e en seguida tant que i a d'enfants.

Mèna a un jòc d'invencion e de memorisacion que permet d'enriquesir son vocabulari e de se mainar de l'estructura d'un raconte amb sos personatges, sos luòcs, sas accions.

Pel cicle 2, lo jòc se pausèt coma una basa essenciala als aprendissatges del lengatge oral e del lengatge escrich que son demandats dins lo programs de l'Educacion Nacionala.

### En vocabulari

Totjorn al nivèl del vocabulari, classifiquèron de noms per categorias semanticas largas :

noms de personas (ex : una dròlla, un dròlle, un òme, una femna ...)

noms d'animals : una mirga, un pavon, una loba, una granhòta ...

noms de causas : un calhau, un gredon, una cadieira, un tablèu

Aprèp, trapèron e ordonèron de noms qu'apartenián a una categoria balhada :

nom de fruchas - noms d'arbres - nom de mestièrs - nom de païses

Trobèron de vèrbes d'accion amb de sens opausats

montar – davalar / partir – tornar / rire – plorar

Trobèron d'adjectius qualificatius amb lor contrari

grand/pichon ; larg/estrech,

Recaptèron los noms dins l'òdre alfabetic per ne far un diccionari pichon

### Gramatica

Trabalhèron sul genre e lo nombre : a partir de las cartas "noms" metre lo mot al femenin o la plural.

Identifiquèron las classa de mots : diferénciar los noms e los vèrbes dels autres mots

Dintrèron dins l'elaboracion de la règla d'acòrdi entre lo subjècte e lo vèrbe, lo nom e l'adjectiu.

Comprenquèron la correspondéncia entre los temps verbals (passat, present, futur) e las nocions d'accion ja facha, d'accion qu'es a se far e d'accion qu'es pas encara facha.

Endralhèron sus las conjugasons e la coneisséncia de las diferentas personas

### Escritura :

Amb l'ajuda de las cartas començèron las primièiras produccions d'escrich, res mancava pas per fabricar una frasa qu'aje de sens e que podián escriure sols sens ajuda.

Arribèron a escriure d'un biais autonòm una frasa simpla coerenta.

Pels cycle 1, las activitats èran essencialament orales. A partir de la lectura d'un album, demandi d'escotar l'istòria legida per l'adulte o une enfant de CE1 puèi de ne destriar los diferents elements :

Ont se passa l'istòria ?

Qual son los personatges de l'istòria ?

Qué fan los personatges ?

A partir de lor dire, completam lo referencial de las cartas e alimentam las bròstias de color.

Sus la sesilha d'aprèp, lor demandi d'identificar los dessenh de las cartas e aital de me tornar estructurar l'istòria ja entenduda.

Aquela sequéncia se pòt far per cada album descobèrt e legit als enfants.

En seguida de la produccion de cada enfant o cada grop d'enfants de cicle 1 e de cicle 2 foguèt causit de far passar las nòstras istòrias a la classa de Galhac per benlèu se las faire completar e aital passar d'una "Istòrias cortetas" a una "istòria seguida". Es aital qu'es nascuda la correspondéncia amb los enfants de l'escòla de Galhac.

Lo besonh èra aquí de partajar e de balhar una vida a las nòstras produccions.

Avèm causit de ne far un libreton e de lor mandar.

Los enfants espèran lo moment de la letra dels enfants de Galhac e èran aplicats que sabian qu'anavan èsser legit.

Aqueste an, a l'escòla Calandreta d'Albi, sèm doas ensenhaires. Fa qu'ai ara una classa de GS a CE2. Foguèrem desseparats dels pichons e mejans. Çaquela, los enfants qu'aviái l'an d'abans volguèron pas daissar aquel moment liure « d'istòrias cortetas ». Expliquèron e mostrèron las cartas als novèls de la classa e contunhèrem d'escriure per d'autres mas tanben per nautres e a fabricar d'autres cartas al fial de las istòrias que legissiam en classa.

Las activitats de dessenh contat mesas en relacion amb de correspondent permet d'acceptar lo trabalh d'escritura. La mesa al punt del tèxte es doncas acceptada e volguda per poder passar a la transcripcion informatica e poder èsser mandada als autres dins l'esper d'una seguida.

**2- A partir de son imaginacion o de son viscut :**

Sus una fuèlha A4 desseparada en dos, los enfants fan un dessenh de lor causida sus la pagina d'esquèrra.

pels grís e blanc en lenga : vènon contar l'istòria a la mèstra o a un enfant verd en escritura que l'escriu sus la pagina de drecha. En seguida, van picar lor tèxte a l'ordinador. La mèstra ne fabrica d'etiquetas letras o d'etiquetas sillabas per tornar fargar los mots o d'etiquetas grops de mots per ne fargar las frasas.

A partir dels jaune en lenga, escrivan lor istòria sul brolhon. Un còp per setmana, passam a una causida de tèxte per saupre qual lo vòl mandar als correspondents e quina istòria demest los voluntaris se poirà prepausar. Lo tèxte causit passarà a la correccion en grop collectiu a un autre moment de lenga de la setmana apelat « lenga : mesa al punt ». Un còp lo tèxte al punt, corregit, serà escrich amb suènh e sens dècas sus la pagina de drecha o serà picat a l'ordinador per l'enfant. Aquí tanben demandarà un autre temps dins l'emplèc del temps que serà apelat « Lenga : escritura » o al moment « informatica ».

Totes los dessenhhs son recampats dins un classador « dessenh contat ».

Dessenh contat se practica lo dimars de matin al moment del passatge a l'oral dels enfants qu'an de devèrses a l'ostal. An la causida de trabalhar sols o en grop. Las cenchas de color en escritura e lectura lor servisson per demandar d'ajuda a d'autres enfants de la classa. Del temps qu'un enfant passa amb la mèstra, los autres contunhan lor dessenh contat.

### ***Dijòus : la descobèrta***

#### Objectius :

- S'exprimir correctament a l'oral
- Presentar son objècte : nom, matèria, provenéncia, fonccion ...
- Balhar son punt de vista
- Participar a un escambi
- Respondre clarament a de questions

#### Competéncia : mestresa de la lenga

S'exprimir correctament a l'oral.

### Competéncia sociala e civica :

Participar en classa a un escambi verbal en respectar las règlas de comunicacion.

Desbanament : cada dijòus a 13 oras 45, un o mantunes enfants vènon presentar lor descobèrta a la classa. Pòt èsser un objècte, un libre, un animal, de causas divèrsas que tènon a còr als enfants de mostrar als autres. Durada : 30 min. Luòc : canton. Los enfants viran cada setmana segon s'an quicòm de presentar o pas.

La descobèrta es un moment de paraula e d'escota dels autres. Plan sovent, los enfants tènon de presentar çò que los interessa e fa un ligam amb las sciéncias, tecnologies o istòrias ja vistas en classa. Pels mai bèlses, complèta lo mai sovent un expausat o una situacion de recèrca facha en grop.

### ***Divendres : lo conselh***

#### **Generalitats**

Del latin «consilium», deliberacion , projècte, acampament de personas que delibèran, que balhan lor vejaire. Catherine Pochet definís la nocion de Conselh a sos escolans : «Es un acamp de mainatges e de la regenta. Al conselh, tot lo monde pòt parlar de tot çò que concernís la classa, dire çò que va plan, dire çò que va mal. Lo conselh, servís a se battre pas<sup>103</sup>».

Lo conselh es menat pel president e lo secretari pren de nòtas. Lo president del temps del conselh a coma ròtle de balhar la paraula, verificar lo comportament de cadun, metre en defòra del conselh un mainatge que se ten pas plan. Catherine Pochet determina lo ròtle del president del conselh : « Lo president del conselh a lo poder. Organisa l'acamp, balha, pren, distribuís la paraula. Es garant de la libertat d'expression.

Lo secretari marca los qu'an participat, enregistra los planhs, inscriu las decisions dins lo tablèu e las decisions d'organizacion.

Lo conselh permet als mainatges e al regent de dire lor lagui, lor enveja e tanben de metre de mots sus de conflictes. La paraula apasima l'angoissa.

---

<sup>103</sup> « C'est une réunion d'enfants et d'enseignant. Au conseil, tout le monde peut parler de tout ce qui concerne la classe, dire ce qui va bien, dire ce qui va mal. Le Conseil sert à ne pas se battre. » OURY Fernand, POCHET Catherine, "Qui c'est le conseil ?" Vauchrétien, Matrice, 1997, p18

Lo conselh es resumit per Aïda Vasquez e Fernand Oury<sup>104</sup> coma :

- ➔ l'uèlh del grop : vei tot çò que se passa.
- ➔ lo cervèl del grop : Analisa e critica çò que se passa. Elaboracion collectiva de las leis e de las règlas de classa. Fenomèns de memòria collectiva.
- ➔ lo ren del grop : Espurar los problèmas de la vida collectiva.
- ➔ lo còr del grop : Luòc ont parlam al nom de la lei e que permet un assanament d'una nafra. Luòc de reconeissença dels progreses.

### **Objectius e competéncias**

Objectius :

**Enfants :**

- prepausar d'idèias, d'envejas
- mercejar
- demandar d'ajuda
- se pòder exprimir sus son viscut en collectivitat
- se recampar per parlar de situacions problèmas
- prene de decisions en comun : argumentar pausar son punt de vista clarament

**Ensenhaire**

- elaborar de projèctes a partir de demandas o remarques d'enfants
- reglar de diferents o situacions dificilas a l'escòla
- balhar la paraula a l'enfant que pòsque s'exprimir sus la classa, l'escòla, las relacions
- préner de decisions en comun
- èsser lo garent de las règlas e de la coeréncia de la classa

En relacion amb las instruccions oficialas :

---

<sup>104</sup> OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux, Matrice 1998, 288 p

### Competéncias socialas e civicás :

respectar los autres e las règlas de vida en collectivitat

participar en classa a un escambi verbalisacion

se mainar de la dignitat de la persona umana

escotar los autres

cooperar

### Competéncias en autonomia e iniciativa :

s'implicar dins un projècte individual o collectius

se respectar

### Competéncia mestresa de la lenga

s'exprimir clarament a l'oral en utilizar un vocabulari apropiat

Escriure d'un biais autonòm

## **Desbanament**

Desbanament : cada divendres, en fin de matinada, totes (enfants e adultes de l'escòla) nos recampam al canton. Lo quasèrn del conselh, que demòra totjorn en classa accessible a totes e que marca la memòria de çò que foguèt causit los còps passats es menat. La fuèlha de la setmana nomenada « fuèlha de conselh » que recampa las informacions, las demandas/questions, las criticas, las felicitacions/mercejaments es pegada dedins pel secretari. Los enfants que lo desiravan s'èran ja marcats lo long de la setmana.

Lo secretari dèu èsser al mens cinta irange en comportament es a dire que dèu saupre :

- escotar los autres,
- trabalhar sol en classa
- coneisser las decisions presas en conselh.
- Se dèu tanben d'aver cinta verda en escritura e en lectura que serà a el de marcar dins lo quasèrn e deurà tanben saupre çò que se serà marcat dins la setmana.

Lo president el deurà aver cinta blu en comportament es a dire que deurà saupre:

- dirigir una còla complicada
- ajudar la classa e prepausar d'idèias al conselh per far avançar las causas
- dirigir un grop defòra e sol
- se desplaçar sol dins l'escòla sens istòrias

Pel moment, dins ma classa, deguns es pas encara arribat a la cinta blu, es doncas ieu que fau lo president de conselh en mai se qualques còps d'unas cintas verdas volguèron ensajar.

Lo conselh comença per la rampelada de las règlas del conselh : demandi la paraula - respècti la dels autres - çò que se ditz al conselh ne sortís pas - me trufi pas.

Contunha per la rampelada de las decisions del conselh passat amb una verificacion de la realizacion de la decision e una discussion amb lo responsable.

Puèi, lo conselh se dobrís. Lo president demanda alara rubrica per rubrica qual es que se vòl marcar, lo secretari nòta dins lo tablèu e ditz se qualqu'un s'es ja marcat dins la setmana dins la rubrica. Puèi lo president balha la paraula als enfants inscriches e mèn a las presas de paraula. Se una decision es presa es notada dins lo quasèrn amb lo nom del responsable.

Per acabar, lo conselh es tampat e lo secretari legís las decisions presas.

A la partença, es lo regent que fa viure lo conselh. Tre qu'un problèma, una enveja apareis dins la classa lo regent prepausa al mainatge de ne parlar al conselh. Es tanben çò que disi a las familhas tre que l'enfant fa sortir de causas de l'escòla a l'ostal : lor demandi de pas ensajar de reglar las istòrias d'escòla o de classa eles meteisses a l'ostal mas de prepausar a l'enfant de ne parlar al conselh.

Lo luòc de decision nos permet tanben de pas perdre de temps dins las autras activitats : i a un moment establìt e definit per parlar de las causas, es pas ont volèm e quora volèm.

Per ex, per una sortida, la discussion se pausava totjorn sus sa plaça dins la rangueta. Los mai pichons volián pas èsser a costat de l'un o l'autre ... totes volián èsser amb lo meteis enfant e fin finala l'ora del bus se sarrava e erèm pas prèstes. Aquí lo conselh nos permetèt de reglar aquesta situacion en copar cort sul moment : podiái dire sens entendre romegar : « divendres, es lo conselh, gaitarem las vòstras colors de cintas de

comportament e òm causirà la rangueta de sortida, quant tornarèm a l'escòla, marca-te sus la ficha-conselh a la rubrica « demandas » per i pensar. »

Aital la discussion es aluenhada e la decision apartendrà a tot lo monde e pas al sol poder del mèstre a un moment donat.

### **Per sintetizar**

Per sintetisar, lo Conselh es luòc, un espaci.

**Espaci de proposicions** : los mainatges pòdon proposar d'activitats, de projèctes de far en classa.

**Espaci securizat**: Los mainatges pòdon parlar sens lagui. Çò que se ditz sortís pas de la classa.

**Espaci de paraula** : Parlam de tot çò que se passa en classa e a l'escòla.

**Espaci de gestion de conflictes** : Elimina los incidents.

**Espaci d'avaloracion del mainatge** : Los mainatges pòdon mostrar lors competéncias en lenga e tanben de capacitats comportamentals

**Espaci de decisions** : Es l'origina de totas decisions comunas.

**Espaci d'escota** : Escotam lo que parla : es la primièra lei mesa en plaça.

## Capitol 9 – Lo biais d'avalorar a Calandreta

Dins las escòlas Calandreta, se determina la posicion de cada mainatge dins sos aprendissatges amb de «cenchas de color».

Cada enfant a un librèt ont son notadas las progressions lo long de l'escolaritat. Aital, cadun pòt veire sos progresses e lo camin que li demòra de percórrer dins las diferentas disciplinas.

Aquela notacion permet a cada enfant de trabalhar al seu ritme e al seu nivèl.

### *Origina e fonccionar de las cenchas d'avaloracion*

Partiguent del fach que cada individú es diferent e apren a son ritme, la classa omogèn apareis coma una representacion de l'esperit.

Podèm pas esperar dels escolans que trabalhèsson totes del meteis biais e a la meteissa allura. Aital, se pòdon pas avalorar exactament al meteis moment sul meteis contengut.

Per respondre a aquela realitat, la Pedagogia Institucionala causiguèt d'utilizar de cenchas de colors coma se fa al judò. Los programs oficials de l'educacion Nacionala son en fach despartits en sabers e competéncias que los escolans deuràn mestrejar al cap de lor escolaritat. Los critèris de basa son las exigéncias minimum de fin de cicle 2 (GS, CP e CE1) e de cicle 3 (CE2, CM1 e CM2), en tot respectar una progression.

Aquel ensemble de competéncias representa las « baretas » de las cenchas que simbolizan, coma al judò tornamai, de « capitadas parcialas capitalisablas<sup>105</sup> ». Una cenchas serà aital completament validada tre que totes las baretas correspondentas a aquela color seràn jujadas coma aquesidas.

Aital, per cada matèria correspond una cenchas e de baretas que i son ligadas, que la constituïsson.

Per l'ensenhament primari, se tròba las cenchas de nombres e calcul, geometria, grandors e mesuras, organizacion e gestion de las donadas dins l'encastre general de las matematicas, e de cenchas de grafisme, escritura, lectura, lengatge oral e literatura pels autres ensenhaments.

---

<sup>105</sup> « réussites partielles capitalisables » LAFFITE, René et AVPI, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1999, p 205

L'avaloracion de las competéncias a través las cenchas d'avaloracion pòt en seguida èsser esandida a l'ensemble de las matèrias ensenhadas : dins ma classa, avèm las cenchas d'istòria-geografia, d'educacion fisica e esportiva o encara la cenchas de « biais<sup>106</sup> » que avalora lo biais de faire, la minucia (biais de descopar, de pegar o encara de presentar son trabalh, suènh).

Lo respècte d'una meteissa escala es plan important, al mens al dintre d'una meteissa escòla per garantir un còdi comun entre las classas e perqué l'utilizacion de las cenchas aga tanben un sens en defòra de la classa (ajuda personalizada o encara recreacion) e perqué los escolans poscan progressar del temps de lor escolaritat. Seria pas possible qu'un meteiss escolan sia « blu » en numeracion en classa preparatòri amb un ensenhere per venir « irange » l'annada d'aprèp amb un novèl ensenhere, o alara l'escala de colors es valabla pas qu'un an e perd aital de sa valor.

Dins l'escòla d'Albi, trobam l'escala seguenta per la classa a partir de las grandas seccions :

gris clar

gris escur

blanc

jaune clar

jaune escur CP

irange clar

irange escur CE1

verd clar

verd escur CE2

Mai tard e a mesura dels progresses, trobarèm las escalas : blu clar, blu escur, marron e negre (CM2)

L'ensenhaira de la classa de pichòta seccion e mejana seccion utiliza « las flors de color »

---

<sup>106</sup> Façon d'agir, adresse, habileté

Es malaisit de faire correspondre exactement una color de cenchas a un nivèl o a un cycle e seriá reductor de pensar qu'una classa val exactament una o doas cenchas d'avaloracion.

Dins aquel cas, las cenchas seriáan qu'un autre mejan de nomenar las classas.

Lo sistèm es pas completament immobil, seguís en fach las progressions de l'escolan que dispausa aital de mantunas annadas per aquezir los ensenhaments fundamentals. Lo sistèm permet de téner compte de cadun dins son evolucion. Plan segur, un escolan en dificultat pòt pas arribar al cap de son escolaritat del primari amb un nivèl insufisant dins d'unas matèrias jol prètèxe qu'a besonh de mai de temps per passar sas cenchas de colors. Lo mantén o d'autres dispositius tal coma l'ajuda personalizada pòdon èsser prepausats. Las Calandretas son pas d'escòlas en defòra del camin educatiu e los escolans dèvon arribar en fin de cycle 3 amb un nivèl de competéncia pron naut per passar dins l'ensenhament segondari.

Las cenchas fan partida de las aisinas creadas per Fernand Oury, doncas sul modèl e sul principi de las cintas de judò.

Fernand Oury conta cossí faguèt un parallèl entre la sala de judò, çò que se jòga sul tatamis e l'escòla e la classa :

« Simplement èri institutor e puèi judocà [...] Es un jòc que permet pas tròp la galejada, perque òm fa pas semblant al judò [...] Soi espantat alara pel judò perque es un camp de batalha ! Aquò me fa pensar a ma classa [...] Mas çò que me trabalha es qu'aquí dedins cadun trabalha a son nivèl. Las cintas, lo pichòt panèl qu'es aquí, afichat per totes. [...] Vos assegurí que i aviá d'òrdre sul tapís. Cadun trabalha a son nivèl. Ten aquò m'interessa. Son totes diferents dins lo meteís luòc, aquò me fa pensar a de causas aquò çaquela. E puèi i a pr'aquò de règlas. Per exemple, las règlas d'entrajudas [...] aquò's pas un univèrs aclapat. Las gents que son cintas jaunas sabon plan que van passar dins tres meses cinta iranja. La perspectiva es pròcha. Amb los mainatges voliái trapar de daquòs perque 40 vejan lors progrèsses. Lo tipe que va al judò es pas per èsser cinta blanca. Espèra arribar a la cinta negra. [...] Aquí i a un saber, un saber qu'es pas un saber, un saber-faire, aquò s'apren pas per correspondéncia lo judò. Es de saber-far. Coma lo saber legir. Es coma l'escòla primària aqueste daquòs d'aquí<sup>107</sup>».

<sup>107</sup> Sous la direction de MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury, Vigneux : Matrice, 2009, p. 129-131 : « *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 champ 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*

Las cenchas permeton a cadun de caminar a son ritme, en valorizar las capitadas e los progrèsses de cadun coma o descriu aquel tèxte emplenat de vida.

Balhan de marcas a cadun e al grop. Nos ajudan a far foncionar la classa coma e amb las autras institucions.

Coma al judò, las cenchas simbolizan las capitadas. La cenchas es aquesida quora totas las espròvas que correspondon a aquela cenchas son aquesidas.

L'escala es coneiguda dels enfants gràcia als libretons individuals ont es precisada la totalitat de las competéncias d'aqesir. Aital cadun a una idèia del camin qu'es a parcórrer. Coloridi cada còp qu'es capitat.

Dins ma classa las colors van del blanc al negre. Cadun sap ont n'es dins cada domèni, per aquò far las colors son materializadas e recaptadas dins lo libreton personal de cada enfant : un panèl a dobla dintrada sintetiza lo nivèl dins los diferents domènis<sup>108</sup>. Completam aquel panèl amassa a cada cambiament de color.

Ai pas causit de l'aficar en classa mas de ne faire un libreton personal de cenchas. Los enfants lo se prenon sol per lo gaitar o lo mostrar als autres se vòlon. Es quicòm que compta per eles, quitament se n'i a que lo montran pas. S'enten parlar dins lo classa : « Qu'as coma color tu en en lectura ? » D'unes cercan de se rassegar, d'autres cèrcan simplement d'ajuda per lor trabalh. Sabon que se podràn adreçar a l'un o l'autre per demandar d'ajuda se jamai. Emai los que semblan de còps un pauc pesca- luna, que doblidan aisadament coneisson lor color e las dels autres sens trantalhar.

Las colors son parladas e fan parlar, vivon en classa, se pòt pas exigir la meteissa causa d'un blanc que d'un irange, s'ausis dins la classa e al moment del Conselh : « Es jaune, pòt far aquò, o es blanc pòt pas faire secretari, capitarà pas de legir çò que i a marcat o escriure dins lo quasèrn... »

---

*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. »*

<sup>108</sup> Annexe 9 recapitulatiu de las cenchas

## ***Colors e classa de nivèls***

Las cenchas permeton a l'adulte d'organizar sa classa del biais lo mai juste possible per cadun, segon un nivèl escolar actual e individual.

Per ieu, lo libreton de cenchas dintra completament dins las demandas de l'inspector que ne parlavi en partida 1. Trabalhat en relacion amb los programs e las competéncias d'aqueisir per cada cicle, me servís a l'encòp de « programacion » dels aprendissatges sus l'annada dins los diferents domènis. Las progressions al dintre de la programacion son establidas amb cada escalon dins una color balhada.

Me servís tanben de libret d'avaloracion de las competéncias. Es l'apleche que me permet de saupre « ont ne sèm » e « ont anam ». D'aquel biais, las cenchas daissan lo drech a l'enfant de se trapar a un nivèl dich « de CP » en escritura mas a un nivèl dich « de CE2 » en numeracion e calcul per exemple. Establir lo nivèl real de cadun amb de cenchas permet d'organizar las activitats e l'emplèc del temps per permetre a cadun d'avançar. Se me refèri a la nòta de servici de l'inspector mencionada a la partida 1 « L'inspeccion cèrca doncas a rendre compte de la qualitat del trabalh menat pels ensenhaires e las còlas per la capitada escolara de totes los escolans. »

Aquí me pensi que lo trabalh de l'ensenhaire es d'en primièr d'agachar de plan sas cenchas e de las far correspondre al mai pròche de las instruccions oficilas, aital sap ont cal anar. Dins un segon temps me sembla indispensable d'agachar los enfants de sa classa : ont ne son. Dins un tresen temps, çò que lor manca. Las cenchas lor montra ont dèvon anar, l'enfant vei ont n'es pel moment e l'ensenhaire dèu metre en plaça las activitats necites que van permetre d'anar mai luènh.

Çaquela podèm notar que l'important aquí es l'enfant e sos progresses, tanpís se lo nivèl correspon pas a « l'atge de l'enfant » o a son annada de naissénça. La singularitat de cadun se troba aquí.

A aquel prepaus, René Laffitte escriguèt :

« Per totes la meteissa sopa ? L'ensenhament collectiu fabrica los bons que capitane e los marrits que se copan lo nas... la meteissa escòla per totes accentua las desigualtats... la classa omogèn es un sòmi de pedagòg... L'escòla del pòble serà sus mesura o serà pas, etc.

Alara, individualisam ? Engrunam, pulverisam aquel grop-classa que ne deviàm utilizar lo dinamisme ? ...

L'organizacion de la classa en classòtas de nivèl escolar actual simbolizadas per de cenchas coma al judò resòlv lo problèma : cadun trabalha a son nivèl e a son ritme a prepaus d'una activitat comuna<sup>109</sup> [...]»

### ***Biais d'organizar lo passatge d'una cench***

Dins ma classa, causiguèri de far passar las cenchas amb d'espròvas previstas de per avança per tot çò qu'es lo trabalh de lenga, jos forma de talhièrs e en trabalh individual per çò qu'es de las matematicas amb de fichièrs TI de numeracion, calcul e mesuras.

#### Lo trabalh individualizat

Lo trabalh individualizat es una forma de trabalh autonòm del temps ont los escolans s'entraïnan a passar de cenchas.

S'apuèja sus un ensemble de documents o de fichièrs progressius e numerotats fargats a partir de las cenchas de color e mesas a disposicion dels escolans a la debuta de l'annada per l'ensenhaire. Aqueles fichièrs son d'ensembles d'exercicis, recampats a l'entorn de la meteissa competéncia, amb una primièira partida consagrada o a l'explicacion de la consigna o a un exercici realizat ont ne cal comprene la consigna e lo biais de far, puèi un segonda partida consagrada als exercicis d'aplicacion.

La consigna e los exercicis dèvon èsser faches de tal biais que pòscan permetre als escolans de trabalhar lo mai possible d'un biais autonòm o en fasquent apèl a la cooperacion amb de camarades puslèu que demandar la preséncia de l'adulte.

Aital, per los escolans non legeires, s'agís lo mai sovent d'un exercici tipe realizat per mostrar lo « modèl » als escolans. La ficha recapitulativa de cada enfant, recaptada dins son libreton de cench entresenha de las diferentas colors de colors de cada enfant. Aital, pòdon anar demandar d'ajuda a un enfant qu'a ja obtenguda la cench en question e l'adulte es pas mai lo sol detentor del saber de la classa.

Cadun pòt portar a l'autre.

---

<sup>109</sup> « À tous le même potage ? L'enseignement collectif fabrique les bons qui réussissent et les mauvais qui échouent... La même école pour tous accentue les inégalités... La classe homogène est une rêverie de pédagogie... L'école du peuple sera sur mesure ou ne sera pas, etc.

« Alors, individualisons ? Emiettons, pulvérisons ce groupe-classe dont nous comptons utiliser le dynamisme ? ...

L'organisation de la classe en petites classes de niveau scolaire actuel symbolisées par des « ceintures » comme au judo résout le problème : chacun travaille à son niveau et à sa vitesse à propos d'une activité commune [...] » LAFFITTE René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, Ed Matrice

## ***Las cenchas de comportament en rapòrt al reglament de classa***

A prepaus de las cenchas de comportament, Irène Pradal<sup>110</sup> escriguèt :

Las inscripcions dins la rubrica « demanda » al Conselh èran numerosas, per cambiar de colors.

Qualques mainatges « pichons en comportament » demandavan gaireben cada setmana, avián de mal a acceptar la frustracion, mas i aviá de desir darrièr las demandas. Un dròlle de la classa que cèrcava de longa los limits e a se fretar amb la lei, me demandèt de legir totes los critèris de la mai pichòta cinta al negre e disiá regularament « N'i a de negre ? E de marron ? Qual es blau ? Vòli venir blau puèi negre. » Las colors reglèron pas tot mas l'ajudèron a plan s'apasimar, a dintrar mai dins la classa, a demandar al Conselh, a desirar poder far d'unes mestièrs.

Cadun es reconegut per la classa per çò qu'es en capacitat de far a un moment donat. Las colors balhan de dreches e de devèrs, evoquèrem ja los dreches que las colors balhavan per exerçar un mestièr, per escriure al estilò pluma cal aver capitat sa pròva de jaune en escritura.

Una color se ganha, demanda de trabalhar de far d'esfòrçs, a de valor.

Per las cintas de comportament las demandas se fan en Conselh. En tant que presidenta del Conselh legissi los critèris ligats a la color demandada. Es sus aquela basa objectiva que la color serà obtenguda o pas. Se un o dos critèris, son d'afortir, lo Conselh pòt acordar un ensag sus un temps limitat. L'ensem dels membres del Conselh vòtan, lo regent en tant que responsable de classa a un drech de vetò. I a totjorn una vertadièra satisfaccion e fiertat a l'obtencion d'una color, sovent la classa pica de las mans. E aquelas capitadas fan regularament l'objècte de felicitacions.

Quand una color es obtenguda, es « per de bon », se pèrd pas, mas las regressions son possiblas, fan fan partida de la vida. Per las aculhir un autre estatut es prepausat, simbolizat per la cinta daurada, qu'ajuda a conténer, a bufar, per la cinta roja que protegís l'enfant e lo grop, que pausa los limits, per la grèpia coma un luòc, un recors possible. Pòt èsser l'enfant que demanda la cinta daurada o un autre, d'autres qu'o prepausan per el. Es pas una sancion, sonqu'una ajuda.

René Laffitte ditz d'un biais plan imaginat e amb umor « Òm estrechís pas al lavatge, un verd tòrna pas venir irange (estalviar de favorizar l'instabilitat) donc [...],

---

<sup>110</sup> PRADAL Irène « La correspondència escolar, d'una tecnica Freinet a una institucion de classa », Memòria de Master 2, UPVD, setembre de 2012

evidentament, quitament non encoratjada, la regression es totjorn possible. Seria illusòri e dangierós que sia pas reconeguda e situada per un estatut particular : l'estatut R = airal de Retrach, Repaus, Regression, Refugi :

- la grèpia pels pichonets
- la cinta daurada pels mai grands
- la cinta roja pels cases grèu.»

Las cintas ajudan a aprener mas tanben a créisser a son ritme e a reperar sas avançadas dins los aprendissatges.

Las cenchas de comportament son pas sonque aquí per marcar ont n'es l'enfant mas son l'apleche per estructurar lo grop e la classa, lo mitan ont viu cadun. Serà la posicion de cadun qu'endralharà de dreches, possibilitats e responsabilitats. Balhan enveja dins la classa de venir mai grand. Las cenchas de comportament materializan la posicion de cadun per rapòrt a las exigéncias de la vida en grop. A cada color correspondon competéncias, dreches e devèrses, en foncion del desir e de las possibilitats de cadun.

## Conclusion

L'aventura pedagógica viscuda a la Calandreta d'Albi dempuèi sa dobèrtura en 2008 en classa unenca me menèt a soscar sul caminament cap als aprendissatges. La situacion de creacion d'una escòla amb sas dificultats coblada a la de l'organizacion d'una classa de diferents nivèls me permetèron de me questionar sus mas practicas e mas causas pedagogicas.

L'organizacion en classa unenca pendent cinc annadas amb totas las constrenchas que ne poguèron sortir manca pas de portar de vida. L'eterogeneitat d'aquelas classas me fa puntar del det cada jorn que sèm totes de personas amb una istòria, un biais de viure e de pensar e d'envejas diferentas. Lo fach de se trobar a «viure amassa» nos impausa de crear un biais de fonccionar que dèu convèner a tot lo monde. Aquel biais se pòt far sonque amb la participacion de totes. Cadun se bastís amb l'autre per se poder trobar.

Pasmens l'escòla es una estructura institucionala amb un encastre, de programs, d'instruccions, una estructura materiala amb un amenatjament especific e tanben una estructura organizacionala qu'utiliza de procediments de gestion de grups, de dispositius, de metòds.

Lo Ministèri precisa qu'un dels ròtles màgers de l'escòla es d'instruire. L'escòla es encargada de transmetre e de faire aquesir de coneissenças e biaisses de trabalhar. Lo rapòrt anexat a la lei d'orientacion de 1989 precisa plan que l'escòla a per ròtle fundamental «la transmission de las coneissenças».

Ai puntat aquí tre la debuta que l'objectiu de totes los actors educatius èra «la capitada de totes». Lo ministèri ne pausa los programs, oraris tan coma las competéncias d'aqueir del temps de l'escolarizacion. Las escòlas Calandreta faguèron la causida de seguir las instruccions oficialas e pausan tanben una pedagogia centrada sul subjècte. L'un empacha pas l'autre, plan al contrari.

Lo questionament èra aquí la mesa en relacion entre una pedagogia inspirada de las tecnicas Freinet e de la pedagogia institucionala e lo fach pels ensenhaires de poder respondre a las demandas oficialas.

Me soi interessada dins mas recèrcas sus aquela pretenduda «transmission dels sabers» e lo biais faire progressar los escolans. La pedagogia institucionala s'interessa a la persona e a son caminament qu'es diferent de l'un a l'autre. L'enjòc essencial dins mon trabalh de regenta es de téner compte qu'aprene es pas comolar de mancas. Un enfant es

pas un èsser escampilhat de «voïde» que l'ensenhairè dèu emplènar. Las coneissenças son pas pausadas al fons d'un topin e empialada segon diferentas matèrias, de «bricas» de saber de matematicas, de lenga, d'istòria... Las coneissenças se bastisson a partir de l'enfant, de çò qu'es, çò que sap, çò que fa e las representacions que s'es fachas dins son experiéncia. Es l'encontra amb los autres, amb lo grop classa que farga d'empachas. Lo trabalh d'ensenhament comença amb aquelas empachas. L'enfant analiza çò que s'es passat, formula de questions, d'ipotèsis e pòt emetre de responsas que seràn validadas o pas.

Las instruccions oficialas puntan çaquela qu'un dels ròtles de l'escòla es d'educar, d'aprestar l'enfant de venir adulte responsable e autonòm. Aquí, l'escolan considerat en tant qu'enfant evoluís dins un mitan ont se podrà revelar dins mantun luòc d'inscripcion. Las institucions complisson lors tascas en balhant la paraula, en escotant e en far espelir la singularitat de cadun. Las cenchas d'avaloracion permeton a cadun de mesurar sa posicion provisòria e lo camin que li demòra de percórrer, enfant coma ensenhairè.

Me sembla essencial de téner compte del punt de vista de las familhas que causiguèron de marcar lors enfants dins l'escòla Calandreta d'Albi. M'interessèt de veire çò que i venián quèrrer que de segur la desmarcha foguèt pas fach a l'azard subretot per una escòla novèla qu'aviá pas encara fachas sas pròvas. Avèm prepausat un rescontre per poder escambiar sus las espèras de cadun en tèrme d'educacion. An aquel rescontre i ajèt regents, parents e familhas interessadas pel projècte Calandreta. Sortiguèt per la màger part una meteissa recèrca : lo respècte e la reconeissença de cadun : enfants coma parents coma ensenhaires.

Cadun èra en cèrca d'una escòla adaptada al ritme de cadun sens classificacion, nivèl ni mai avaloracion mas amb la possibilitat d'avançar segon sa persona. Es mencionat dins lo rendut-compte d'aquel rescambi un besonh de se sentir «uman», acompanyat dins sas emocions, escotat e respectat. Los parents mencionan tanben un besonh de s'implicar dins l'estructura e cooperar amb ensenhaires e còla educativa, sens ierarquia mas totes actors. Aquò sembla quitament necessari per un caminament cap als aprendisstges escolars. Es un trabalh en vertadièira colaboracion, me sembla èsser aquò «s'associar per escòla» qu'es mencionat dins la carta de las Calandretas.



## **Bibliografia**

AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle, éditions RETZ, 2000

BASSIS Henri, président du GFEN, Groupe Français d'Education Nouvelle

Bulletin Officiel n°45 du 27 novembre 2008

CHARMEUX Eveline, article L'élève est une personne, octobre 2006.

Charte des Calandretas

Code de l'Éducation, article L111-2 et article L131-1

Code de l'Éducation article L131-5 et article R131-2 et circulaire n°99-070 du 14 mai 1999

Code de l'Éducation article L131-6 et article R131-3 et circulaire n°99-070 du 14 mai 1999

Code de l'Éducation Art L442-12 et L442-5

COLLOT Bernard, article Problèmes d'hétérogénéité ou problème de conception du système éducatif ? paru dans le Nouvel éducateur, février 2004

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.

Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège Bulletin Officiel hors série numéro 3 du 19 juin 2008.

Décret n° 2014-402 du 16 avril 2014 relatif aux attributions du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, article 1: ref : [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

[education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), les recommandations du Conseil supérieur des programmes pour la mise en œuvre des programmes de l'école élémentaire, 28 mai 2014

[education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), présentation des programmes et horaires de l'école élémentaire

[eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Evaluation à l'école

[eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Obligation scolaire, absentéisme scolaire

[eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) Progressions pédagogiques

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'écoliers et d'enseignants au bilinguisme en immersion »

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

FREINET Célestin, Les dits de Mathieu, Paris Delachaux et Niestlé 5<sup>è</sup>na édition 1978 p167.

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

GOURIÉ Marion, « Los ritmes escolars », memòria Master 2, annada universitària 2012-2013

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

IMBERT Francis, Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle, édition Matrice, Vigneux, p 236

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

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

LAFFITTE René, Une journée dans une classe coopérative Le désir retrouvé, dans Présentation p24

LAFFITTE René et le groupe VPI, Mémento de Pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, 2<sup>ème</sup> édition, Matrice, 1999, p28.

LAFFITTE René et le groupe VPI, Mémento de Pédagogie institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, 2<sup>ème</sup> édition, Matrice, 1999, p386

LHÉRITIER Corinne. Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées.

MAUREL Christian, Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation, L'Harmattan, 2010

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

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

MONTAGNER Hubert, Des histoires singulières, dans le cahier pédagogique n°490; le temps d'apprendre. p36.

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.

Note de service n°2 modalités de l'inspection, « Consignes générales pour les inspections »,  
année scolaire 2013-2014, circonscription d'Albi

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

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

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

OURY Fernand, POCHET Catherine, Qui c'est le conseil ? Vauchrétien, Matrice, 1997, p. 378

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

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle, Vigneux, Matrice 1998, p.81-82

PAIN Jacques, Article Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle

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

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

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

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

PIAGET Jean, Le développement de la notion de temps, Paris, PUF, 1946, p. 1.

PRADAL Irène « La correspondència escolar, d'una tècnica Freinet a una institució de classe », Memòria de Master 2, UPVD, setembre de 2012

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

TOSQUELLES François, post-face in LAFFITTE R. Une journée dans une classe coopérative. Matrice, 2000.

VASQUEZ A, OURY F, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.280

VIALADE Sophie, « Dubertura e espeliment d'una escola Calandreta. De l'escola associativa a la classe cooperativa », memòria Master 2, Annada universitària 2012-2013

Wikipédia : le système éducatif français



## Table des annexes

<a href="#"><u>ANNEXE 1 PREMIÈR PALIÈR PER LA MESTRESA DEL SÒCLE COMUN, REVIRAT EN OCCITAN. COMPETÉNCIAS ESPERADAS EN FIN DE CE1</u></a>	<a href="#"><u>91</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 2</u></a> <a href="#"><u>SEGON PALIÈR PER LA MESTRESA DEL SÒCLE COMUN, REVIRAT EN OCCITAN. COMPETÉNCIAS ESPERADAS ENFIN DE CM2</u></a>	<a href="#"><u>94</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 3</u></a> <a href="#"><u>CARTA DE LAS CALANDRETAS VERSION LENGADOCIANA</u></a>	<a href="#"><u>98</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 4</u></a> <a href="#"><u>CARTA DE LAS CALANDRETAS VERSION FRANCESA</u></a>	<a href="#"><u>101</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 5</u></a> <a href="#"><u>LES 10 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PROFESSEUR DES ÉCOLES</u></a>	<a href="#"><u>104</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 6</u></a> <a href="#"><u>NOTES DE LECTURES : LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES</u></a>	<a href="#"><u>105</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 7</u></a> <a href="#"><u>EXEMPLE DE TÈXTE LIURE DE METRE AL PUNT E EXTRACHES D'ISTÒRIAS CORTETAS</u></a>	<a href="#"><u>111</u></a>
<a href="#"><u>ANNEXE 8 TABLÈU RECAPITULATIU DE LAS CENCHAS D'AVALORACIONS</u></a>	<a href="#"><u>113</u></a>

**Annexe 1 Primièr palièr per la mestresa del sòcle comun, revirat en occitan. Competéncias esperadas en fin de CE1**

**Cicle 2, cicle dels aprendissatges fundamentals**

<b>Primièr palièr per la mestresa del sòcle comun</b>	
<b>Competéncias esperadas a la fin del CE1</b>	
Competéncia 1	<b>Mestresa de la lenga</b>
	S'exprimir clarament a l'oral en utilizar un vocabulari apropiat
	Legir sol a votz nauta un tèxte amb de mots coneiguts e inconeiguts
	Legir sol e escotar legir de tèxtes del patrimòni e d'òbras integralas de la literatura de joinessa, adaptats a lor atge
	Legir sol e comprene un enonçat, una consigna simplas
	Desgatjar lo tèma d'un paragraf o d'un tèxte cort
	Copiar un tèxte cort sens dècas dins una escritura en estacat legibla e amb una presentacion sonhada
	Escriure sens dècas jos la dictada un tèxte de 5 linhas en utilizar de coneisséncias lexicalas, ortograficas e gramaticalas
	Utilisar sas coneisséncias per escriure melhor un tèxte cort
	Escriure d'un biais autonòm un tèxte de 5 a 10 linhas
Competéncia 2	<b>Practica d'una lenga viva estrangèira</b>
	Comprene e utilizar d'enonçats simples de la vida vidanta
Competéncia 3	<b>Los principals elements de matematicas e la cultura scientifica e tecnologica</b>
	Escriure, nomenar, comparar e recaptar los nombres entièrs naturals inferiors a 1000
	Calcular : addicion, sostraccion e multiplicacion
	Divisir per 2 e 5 de nombres entièrs inferiors a 100 (quocient exact entièr)
	Restituir e utilizar las taulas d'addicion e de multiplicacion per 2, 3, 4 e 5

	Calcular mentalment en utilizar d'addicions, de sostraccions e de multiplicacions simples
	Situir un objècte en rapòrt a se o a un autre objècte, balhar sa posicion e descriure son desplaçament
	Reconéisser, nomenar e descriure las figuras planas e los solides usuals
	Utilisar la règla e l'escaire per traçar amb suènh e precicion un carrat, un rectangle, un triangle rectangle
	Utilisar las unitats usualas de mesura, estimar una mesura
	Èsser precís e sonhat dins los traçats, las mesuras e los calculs
	Resòlver de problèmas simples
	Observar e descriure per menar d'investigacions
	Aplicar las règlas elementàrias de seguretat per prevenir las riscas d'accidents domestics
Competéncia 4	<b>Mestresa de las tecnicas usualas de l'informacion e de la comunicacion</b>
	Començar de s'apropriar una environa numerica
Competéncia 5	<b>Cultura umanista</b>
	Dire de memòria qualques tèxtes en pròsa o poemas corts
	Descobrir qualques elements culturals d'autres païses
	Distinguir lo passat recent del passat mai aluènhat
	S'exprimir per l'escritura, lo cant, la dança, lo dessenh, la pintura, lo volum (modelatge, assemblatge)
	Distinguir d'unas grandas categorias de la creacion artistica (musica, dança, teatre, cinemà, dessenh, pintura, escultura)
	Reconéisser las òbras visualas o musicalas estudiadas
	Fornir una definicion simpla de diferents mestièrs artistics (compositor, realisator, comedian, musician, dançaire)
Competéncia 6	<b>Competéncias socialas e civicas</b>
	Reconéisser los emlèmas e simbòls de la Republica francesa
	Respectar los autres e las règlas de vida en collectivitat
	Parcticar un jòc o un espòrt collectiu en ne respectar las règlas
	Aplicar los còdis de cortesia dins sas relacions amb sos camarades, amb los adultes a l'escòla e fòra d'escòla, amb lo mèstre al dintre de la classa
	Participar en classa a un escambi verbal en respectar las règlas de comunicacion
	Apelar los secors, anar quèrrer d'ajuda al prèp d'un adulte

	<b>L'autonomia e l'iniciativa</b>
Competència 7	Escotar per comprene, se questionar, tornar dire, relisar un trabalh o una activitat
	Escambiar, se questionar, justificar un punt de vista
	Traballar en grop, s'engatjar dins un projècte
	Mestrejar qualquas menadas motriças coma córrer, sautar, lançar
	Se representar son environa pròcha, s'i reperar, s'i desplaçar d'un biais adaptat
	Aplicar de règlas elementàrias d'igièn

**Annexe 2**  
**Segon palièr per la mestresa del sòcle comun, revirat en occitan.**  
**Competéncias esperadas enfin de CM2**

**Cicle 3, cicle dels apregondissaments**

<b>Segon palièr per la mestresa del sòcle comun</b>	
<b>Competéncias esperadas a la fin del CM2</b>	
Competéncia 1	<b>Mestresa de la lenga</b>
	S'exprimir clarament a l'oral e a l'escrich dins un vocabulari apropiat e precís
	Prene la paraula en respectar lo nivèl de lenga adaptat
	Legir sol de tèxtes de patrimòni e d'òbras integralas de literatura de joinessa, adaptats a lor atge
	Legir sol e comprene un enonçat, una consigna simplas
	Desgatjar lo tèma d'un tèxte
	Comprene de mots novèls e los utilizar amb biais
	Utilisar sas coneisséncias per soscar sus un tèxte (lo comprene melhor, o l'escriure melhor)
	Respondre a una question per una frasa complèta tant a l'oral coma a l'escrich
	Redigir un tèxte d'un quinzenat de linhas (raconte, descripcion, dialòg, tèxte poetic, rendut compte) en utilizar sas coneisséncias en vocabulari e en gramatica
	Ortografiar correctament un tèxte simple de dètz linhas (del temps de la redaccion o de la dictada) en se referir a las règlas coneigudas d'ortografa o de gramatica tal coma a la coneisséncia del vocabulari
	Se saupre servir d'un diccionari

Competència 2	<b>Practica d'una lenga viva estrangiera</b>
	Comunicar : se presentar, respondre a de questions e ne pausar
	Comprens de consignas, de mots de la vida vidanta e d'expressions corentas
Competència 3	<b>Los principals elements de matematicas e la cultura scientifica e tecnologica</b>
	<b>Principals elements de matematicas</b>
	Escriure, nomenar, comparar e utilizar los nombres entiers, los nombres decimals (duscas al centieme) e qualques fraccions simples
	Restituir las taulas d'addicion e de multiplicacion de 2 a 9
	Utilizar las tecnicas operatòrias de las 4 operacions suls nombres entiers e decimals (per la division, lo divisor es un nombre entier)
	Calcular mentalament en utilizar las 4 operacions
	Estimar l'ordre de grandor d'una resulta
	Utilizar una calculadoira
	Reconéisser, nomenar e descriure las figuras e los solides usuals
	Utilizar la règla, l'escaire e lo compàs per verificar la natura de figuras planas usualas e las bastir amb suènh e precision
	Utilizar las unitats usualas de mesura, utilizar los instruments de mesura, efectuar de conversions
	Resòlver de problèmas que relèvan de las quatre operacions, de la proporcionalitat, e que fan intervenir diferents objèctes matematicas : nombre, mesuras, « règla de tres », figuras geometricas, esquèmas
	Saupre organizar d'informacions numericas o geometricas, justificar e apreciar la possibilitat d'una resulta
	Legir, interpretar e bastir qualques representacions simples : tablèus, grafics
	<b>Cultura scientifica e tecnologica</b>
	Practicar una desmarcha d'investigacion : saupre observar, questionar
	Manipular e experimentar, formular un ipotèsi e l'ensajar, argumentar
Metre a l'ensag mantunas pistas de solucions	
Exprimir e expleitar de resultas d'una mesura o d'una recèrca	

	<p>en utilizar un vocabulari scientific a l'escrich coma a l'oral</p> <p>Mestrejar de coneisséncias diçns mantuns domènis scientifics</p> <p>Mobilisar sas coneisséncias dins de contèxtes scientifics diferents e dins d'activitats de la vida vidanta (per ex : apreciar l'equilibri d'un repais)</p> <p>Exerçar d'abiletats manualas, realisar qualques gèstes tecnicos</p>
Competéncia 4	<p><b>Mestrada de tecnicas usualas de l'informacion e de la comunicacion</b></p>
	Utilisar l'apleje informatic per s'informar, se documentar, presentar un trabalh
	Utilisar l'apleje informatic per comunicar
	Faire pròva d'esperit critic fàcia a l'informacion e a son tractament
Competéncia 5	<p><b>La cultura umanista istòria, geografia, practicas artisticas</b></p>
	Dire de memòria, d'un biais expressiu un detzenat de poèmas e de tèxtes en pròsa
	Interpretar de memòria una cançon, participâr amb exactitud a un jòc ritmic, reperar d'elements musicals caracteristics simples
	Identificar los principals periòds de l'istòria estudiada, memorisar qualques repèris cronologics per los situir los uns en rapòrt als autres en conéisser un o dos de lor caracteristica màger
	Identificar sus una carta e conéisser qualques caracteris principals de grands ensembles fisics e umans de l'escala locala a la del monde
	Conéisser qualques elements culturals d'un autre país
	Legir e utilizar diferents lengatges : cartas, croquis, grafics, cronologia, iconografia
	Distinguir las grandas categorias de la creacion artistica (literatura, musica, dança, teatre, cinèma, dessenh, pintura, escultura, arquitèctura)
	Reconéisser e descriure d'òbras visualas o musicalas al prealable estudiadas : las saupre situir dins lo temps e dins l'espaci, n' identificar lor domèni artistic, en detalhar d'unes elements constitutius en utilizar qualques tèrmes d'un vocabulari especific
	Exprimir sas emocions e preferéncias cap a una òbra d'art, en utilizar sas coneisséncias
	Practicar lo dessenh e diverssas formas d'expression visualas e

	<p>plastics (formas abstrachas o images) en se servir de diferents materials, supòrts, instruments e tecnicas</p> <p>Inventar e realisar de tèxtes, d'òbras plastics, de coregrafias o encadenaments, a tòca artistica o expressiva</p>
Competència 6	<b>Las competéncias socialas e civicas</b>
	Reconéisser los simbòls de l' Union Europenca
	Respestar los autres, aplicar los principis d'egalitat filhas dròlles
	Se mainar de la dignitat de la persona umana e ne tirar las consequéncias al quotidian
	Respectar las règlas de la vida collectiva, per ex dins las practicas esportivas
	Comprene las nocions de dreches e devers, las acceptar e las metre en aplicacion
	Prene part a un dialòg : prene la paraula davant los autres, escotar l'autre, formular e justificar un punt de vista
	Cooperar amb un o mantunes camarades
	Faire qualques gèstes de primièrs secorses
Obténer l'atestacion de primièira educacion a la rota, saupre se una activitat, un jòc, un gèste de la vida vidanta presenta un dangièr vital	
Competència 7	<b>L'autonomia e l'iniciativa</b>
	Respectar las consignas simplas en autonomia
	Montrar una certa perseveréncia dins totas las activitats
	Començar de se saupre auto-avalorar dins de situacions simplas
	S'implicar dins un projècte individual o collectiu
	Se respectar en respectar las règlas principalas d'igièn de vida, acomplir los gèstes quotidians sens riscar de se faire mal
	Se desplaçar en s'adaptar a l'environa
	Realisar una performança mesurada dins las activitats atleticas e en natacion
	Utilisar un plan
Sosténer una escota perlongada (lectura, musica, spectacle ...)	

## **Annexe 3**

### **Carta de las Calandretas version lengadociana**

## **Carta de las Calandretas**

**Lo Projècte Calandreta coma es definit dins sa carta :**

### ***Introduccion***

La Declaracion universala dels dreches de l'òme, la Convencion internacionala dels dreches dels mainatges, La Carta europèa de las lengas regionalas e minoritàrias, La Convencion-quadre per la proteccion de las minoranças nacionalas, assolidan lo drech a la diferéncia, lo drech de cadun a l'expression dins sa lenga, d'ont èis lo drech a un ensenhament dins aquela lenga. Es per referéncia a aqueles tèxtes fundamentals que Calandreta mena son accion d'ensenhament en occitan, en desvolopar un esperit de tolerància e de respècte de la diferéncia.

### ***1. La tòca***

1.1. L'objectiu de Calandreta es de trasmetre la lenga e la cultura occitanas als mainatges en tot assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala. L'occitan ensenhat dins una Calandreta es lo de sa zona dialectala. Cada establiment Calandreta ten compte de la realitat de la practica de la lenga dins son environa pròcha, e participa a las accions en favor de son espendiment e de sa reconeissença. 1.2. A Calandreta, de parents, de regents e d'amics de la lenga s'assòcian « per far escòla » en quilhant d'establiments escolars. Cada establiment Calandreta es amagestrat per una associacion. La lenga occitana a sa plaça demest la vida associativa del movement Calandreta. 1.3. Calandreta alestís las condicions d'un bilingüisme vertadièr tre l'escòla mairala, en immersion totala, per que baile a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitives bèlas. En elementari los calandrons s'aprenon de legir d'en primièr en occitan. 1.4. Caminan cap a las lengas e culturas romanicas e mai a totas las autras, en s'apiejar sus l'occitan coma lenga vertebrala. 1.5. Una mission dels establiments segondaris Calandreta es de valorizar lo bilingüisme dels mainatges que venon del primari. Aquel bilingüisme deu permetre d'arribar a un plurilingüisme en fin de 3ena e de capitar lo brevet especial en occitan.

### ***2. S'associar per far escòla***

2.1. Cada establiment Calandreta es capdelat per una associacion, declarada dins l'encastre de la lei de 1901. L'associacion Calandreta a d'obténer lo grasiment de la Confederacion. L'associacion e la còla pedagogica son garentas de la mesa en òbra de la Carta de las Calandretas. 2.2. Calandreta porgís un servici public d'ensenhament en occitan dins d'establiments laïcs ont l'ensenhament es gratuit. Aquel movement associatiu es independent de las organizacions politicas, sindicalas e religiosas. Per la mesa en òbra de son projècte e per l'espandir, Calandreta bastís una collaboracion efectiva entre las collectivitats territorialas, los regents e los parents. 2.3. L'associacion se fa en ligam amb la confederacion de las Calandretas e las federacions departamentalas e regionalas designadas per la confederacion. 2.4. Calandreta assòcia las voluntats, las energias e las competéncias

per expandir l'emplec de l'occitan coma una lenga d'usatge per la vida de l'escòla tota. Calandreta desira que los parents de calandrons favoriscan, dintre la vida familhal, un ambient propici per que se pòsca emplegar l'occitan cada jorn. Pr'amor d'aquò, Calandreta s'engatja per aisir l'intrada de qual que siá dins la lenga e la cultura occitanas [1]. 2.5. L'associacion a una responsabilitat cap al personal que trabalha dins l'establiment, que ne siá emplegaire dirèctament o non. E los regents son pagats per l'Estat: o son demercé un contracte d'associacion signat entre l'Estat e Calandreta. 2.6. Al plan administratiu l'associacion amb lo cap d'establiment desrevesisson amassa, quitament s'aquel es l'interlocutor cap a l'Educacion Nacionala. 2.7. Dins los establiments Calandretas, los « rescambis » (rescontres-escambis) son un luòc privilegiat ont partejam lo projècte entre parents e regents. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès, totes los actors del moviment i son convidats.

### **3. Immersion e Pedagogia**

3.1. Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e lenga ensenhada, tant a l'oral coma a l'escrich. Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala [2]. En particular Calandreta constata qu'una lenga afortís l'autra e que cal concedir als mainatges lo temps necessari per que se bastiscan sos aprendissatges d'espereles. 3.2. Los aprendissatges se fan en occitan d'en primièr, puèi lo francés intra en classa après l'aqueriment de la lectura en occitan, progressivament, pendent lo cicle 2, d'un biais diferenciat. Las oras de francés en primièr gra a Calandreta se planifican aital cada setmana : CE1 = 3 oras, CE2 = 4 oras, CM1 = 5 oras, CM2 = 6 oras. Calandreta causís la grafia classica e las nòrmas prepausadas pel Conselh de la Lenga Occitana [3]. 3.3. La lenga occitana es lenga de cultura : lo projècte pedagogic conten la descobèrta de la literatura occitana amb totes los aspèctes culturals. Los calandrons s'assabentan en classa, pauc a cha pauc, de l'airal lingüistic occitan tot, amb totes sos grands dialèctes. L'aprendissatge d'una lenga tresena se pòt amodar a partir del cap del cicle 2 al primari [4]. 3.4. Los ensenhaires foncionan en còla pedagogica d'establiment, que s'acampa almens un còp cada setmana en « conselh ». Aquela còla adòba lo projècte d'escòla dins l'encastre de la Carta de las Calandretas, e garentís tant la plaça de la lenga dins l'establiment coma l'estigança pedagogica dins las classas. Calandreta, amb los regents organizats en còlas pedagogicas e en partenariat amb l'establiment APRENE [5], porgís un metòde de pedagogia que ten compte principalament, dins sa practica, dels trabalhs dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala » [6] e dels psicolingüistas subre l'educacion bilingüa en immersion precòça [7]. 3.5. Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins las classas [8] que bailan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grops, que dobrisson la classa cap a l'exterior. 3.6. La tòca es d'assegurar una continuitat de la mairala fins al licèu e de donar de sens als aprendissatges. Los establiments Calandreta desvolopan una pedagogia del subjècte actor dins un grop, adaptada tant al primièr coma al segond gra. 3.7. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès. Los regents i prenon part. Participan tanben als acamps federals de regents e an de representants elegits dins cada institucion de Calandreta. Los ensenhaires son actors de lor formacion, iniciala a APRENE, e continua amb lo Centre de Formacion Professional Occitan. Los regents respèctan las instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèl escolar dels mainatges deu èsser en conformitat amb aquelas instruccions. Dins los establiments Calandreta, lo « Rescambi » es lo luòc privilegiat ont se partreja lo projècte.

#### **4. Accion culturala**

Cada establiment Calandreta participa a l'accion culturala occitana e se religa a la vida culturala de son parçan. Aquò baila de sens a la lenga pels calandrons, enauça lo vam dintre la Calandreta, alestís de convivéncia e de coesion, e mai ajuda a finançar un pauc l'anar de l'establiment. Aquela accion culturala sus la plaça publica marca ben per far conéisser e reconéisser Calandreta pel mond e per las institucions. Per menar aquò, las associacions Calandretas publican lo calendèr annal de sas manifestacions culturalas occitanas. A cada acamp de l'associacion, l'activitat culturala occitana a sa plaça demest las questions del jorn. Clavadura Aquesta Carta clava los principis comuns entre los establiments Calandretas afilhats a la Confederacion Occitana de las Calandretas. Per poder usar del nom de Calandreta, una associacion a d'obténer e de manténer son afilhacion a la Confederacion, d'aderir a la Carta e de ne respectar tant los tèrmes coma l'esperit. Los quatre aspèctes, l'associatiu, lo lingüistic, lo pedagogic e lo de las practicas culturalas occitanas, se pòdon pas desseparar : es l'encontre dels quatre que s'identifica jol vocable « Calandreta ».

[1] Per exemple favorís lo porgiment de « setmanièrs » a l'escòla (sesilha de cada setmana ont los adultes se pòdon banhar dins la lenga occitana de lor canton).

[2] en tot far referéncia a l'òbra del professor Joan Petit e a las recèrcas de Lambert amb Taylor

[3] Calandreta causís la nòrma classica per ensenhar las estructuras gramaticalas e lexicalas als mainatges e coma aisina del trabalh quotidian. Totun, Calandreta afavorís l'accès dels enfants a las òbras literàrias e autras produccions escrichas dins la nòrma grafica dicha mistralenca, dins un lagui de dobertura culturala e de coneissença d'autors màgers de la literatura nòstra.

[4] En cas qu'o faga un intervenent exterior, a de demorar de tot biais en coeréncia amb las practicas pedagogicas dels regents.

[5] Establiment d'ensenhament superior associatiu, fondat per la Confederacion Occitana de las Calandretas en 1996 per assegurar la formacion iniciala dels regents dins l'encastre dobèrt pel protocòl d'acòrdi signat amb l'Estat e segon las prescripcions de Calandreta.

[6] Especialament de Celestin Freinet, Fernand Oury amb Renat Laffitte...

[7] Especialament de Joan Petit amb Gilbert Dalgalian ...

[8] Los “mestièrs”, lo “Conselh”, lo “Qué de nòu?”, “l'autoavaloracion”, las “cencas de color”, lo “jornal escolar”, la “correspondéncia escolar”, lo “tèxt liure” amb la “causida de tèxt”, lo “mercat” amb “la moneda”, son d'exemples de dispositius instituits en classa a Calandreta (aquela tièra es pas prescriptiva).

## **Annexe 4**

### **Carta de las Calandretas version francesa**

#### ***Traduction en Français:***

Le projet Calandreta tel qu'il est défini dans sa charte :

#### ***Introduction***

La Déclaration universelle des droits de l'homme, La Convention internationale des droits des enfants, La Charte européenne des langues régionales et minoritaires, La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales affirment le droit à la différence, le droit de chacun à s'exprimer dans sa langue d'origine, d'où est issu le droit à un enseignement dans cette langue. C'est en référence à ces textes fondamentaux que Calandreta conduit son action d'enseignement en occitan, en développant un esprit de tolérance et de respect de la différence.

#### ***1. L'objectif***

1.1. L'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle. L'occitan enseigné dans une Calandreta est celui de sa zone dialectale. Chaque établissement Calandreta tient compte de la réalité de la pratique de la langue dans son environnement proche et participe aux actions en faveur de son épanouissement et de sa reconnaissance. 1.2. À Calandreta, des parents, des enseignants et des amis de la langue s'associent « pour faire école » en érigeant des établissements scolaires. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association. La langue occitane a sa place dans la vie associative du mouvement Calandreta. 1.3. Calandreta construit les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, en immersion totale, pour donner à chaque enfant l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives. En élémentaire les calandrons apprennent à lire d'abord en occitan. 1.4. Ils cheminent vers les langues et les cultures romanes et toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue vertébrale. 1.5. Une mission des établissements secondaires Calandreta est de valoriser le bilinguisme des enfants qui viennent du primaire. Ce bilinguisme doit permettre d'arriver à un plurilinguisme en fin de 3ème et de réussir le brevet spécial en occitan.

#### ***2. S'associer pour faire école***

2.1. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association, déclarée dans le cadre de la loi de 1901. L'association Calandreta doit obtenir l'agrément de la Confédération. L'association et l'équipe pédagogique sont garantes de la mise en oeuvre de la Charte des Calandretas. 2.2. Calandreta offre un service public d'enseignement en occitan dans des établissements laïques où l'enseignement est gratuit. Ce mouvement associatif est indépendant des organisations politiques, syndicales et religieuses. Pour mettre en oeuvre son projet et pour le développer, Calandreta construit une collaboration effective entre les collectivités territoriales, les enseignants et les parents. 2.3. L'association agit en liaison avec la confédération des Calandretas et les fédérations départementales et régionales désignées par la confédération. 2.4. Calandreta associe les volontés, les énergies et les compétences pour développer l'emploi de l'occitan comme

langue d'usage pour toute la vie de l'école. Calandreta souhaite que les parents de calandrons favorisent, dans la vie familiale, une ambiance propice à l'emploi quotidien de l'occita. Pour cette raison, Calandreta s'engage à faciliter l'entrée de quiconque dans la langue et la culture occitanes. [1] 2.5. L'association a une responsabilité par rapport au personnel qui travaille dans l'établissement, qu'elle en soit directement l'employeur ou non. Les enseignants payés par l'État le sont grâce à un contrat d'association signé entre l'État et Calandreta. 2.6. Au niveau administratif l'association et le chef d'établissement décident ensemble, même si ce dernier est l'interlocuteur de l'Éducation Nationale. 2.7. Dans les établissements Calandretas les « rescambis » (rencontres – échanges) sont un lieu privilégié où partager le projet entre parents et enseignants. Le lieu d'élaboration du projet Calandreta est le congrès, tous les acteurs du mouvement y sont invités.

### **3. Immersion et Pédagogie**

3.1. Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue enseignée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce à l'école maternelle. [2] En particulier Calandreta constate qu'une langue renforce l'autre et qu'il faut accorder aux enfants le temps nécessaire pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages. 3.2. Les apprentissages se font en occitan d'abord, ensuite le français entre en classe après l'acquisition de la lecture en occitan, progressivement, pendant le cycle 2, de façon individualisée. Les heures de français en primaire à Calandreta sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 = 3 heures, CE2 = 4 heures, CM1 = 5 heures, CM2 = 6 heures. Calandreta choisit la graphie classique et les normes proposées par le Conseil de la Langue Occitane. [3] 3.3. La langue occitane est langue de culture : le projet pédagogique inclut la découverte de la littérature occitane avec tous les aspects culturels. Les calandrons se familiarisent en classe, petit à petit, avec tout le domaine linguistique occitan, avec tous ses grands dialectes. L'apprentissage d'une troisième langue peut commencer à partir de la fin du cycle 2 du primaire. [4] 3.4. Les enseignants fonctionnent en équipe pédagogique d'établissement, qui se réunit au moins une fois chaque semaine en « conseil ». Cette équipe prépare le projet d'école dans le cadre de la Charte des Calandretas, et garantit autant la place de la langue dans l'établissement que l'orientation pédagogique dans les classes. Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement APRENE [5], développe une méthode de pédagogie qui tient compte principalement, dans sa pratique, des travaux des courants pédagogiques « techniques Freinet » et « pédagogie institutionnelle » [6] et des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce [7]. 3.5. Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans les classes [8] qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur. 3.6 L'objectif est d'assurer une continuité de la maternelle jusqu'au lycée, et de donner du sens aux apprentissages. Les établissements Calandreta développent une pédagogie du sujet acteur dans un groupe, adaptée tant au premier qu'au second degré. 3.7. Le lieu d'élaboration du projet Calandreta est le congrès. Les enseignants y participent. Ils participent aussi aux réunions fédérales des enseignants et ils ont des représentants élus dans chaque institution de Calandreta. Les enseignants sont acteurs de leur formation initiale à APRENE et continue avec le Centre de Formation Professionnelle Occitan. Les enseignants respectent les instructions officielles de l'Éducation Nationale et le niveau scolaire des enfants doit être en conformité avec ces instructions. Dans les établissements Calandreta, « Rescambi » est le lieu privilégié où partager le projet.

#### **4. Action culturelle**

Chaque établissement Calandreta anime une action culturelle occitane et se lie à la vie culturelle de son environnement. Ceci donne du sens à la langue pour les calandrons, encourage la Calandreta, améliore la convivialité et la cohésion, et de plus finance un peu le fonctionnement de l'établissement. Cette action culturelle sur la place publique présente bien pour faire connaître et reconnaître Calandreta par la population et par les institutions. Pour la conduire, les associations Calandretas publient le calendrier annuel de leurs manifestations culturelles occitanes. À chaque réunion de l'association, l'activité culturelle occitane a sa place parmi les questions du jour.

#### **Conclusion :**

Cette Charte fixe les principes communs entre les établissements Calandretas affiliés à la Confédération Occitane des Calandretas. Pour pouvoir user du nom de Calandreta, une association doit obtenir et maintenir son affiliation à la Confédération, adhérer à la Charte, et en respecter autant les termes que l'esprit. Les quatre aspects, l'associatif, le linguistique, le pédagogique et celui des pratiques culturelles occitanes ne peuvent pas se séparer : c'est la rencontre des quatre qui s'identifie sous le vocable « Calandreta ». Traduction française de la version languedocienne, votée à l'AG de Limoux – 21/05/2005 [1] Par exemple, elle favorise la tenue de « setmanièrs » à l'école (session hebdomadaire où les adultes peuvent se baigner dans la langue occitane de chez eux). [2] En référence à l'œuvre du professeur Jean Petit et aux recherches de Lambert et Taylor. [3] Calandreta choisit la norme classique pour enseigner les structures grammaticales et lexicales aux enfants et comme outil de travail quotidien. Pour autant, Calandreta favorise l'accès des enfants aux œuvres littéraires et aux autres productions écrites dans la norme graphique dite mistralienne, dans un souci d'ouverture culturelle et de connaissance d'auteurs majeurs de notre littérature. [4] Au cas où un intervenant extérieur en est chargé, il doit rester de toutes façons en cohérence avec les pratiques pédagogiques des enseignants. [5] Établissement d'enseignement supérieur associatif fondé par la Confédération Occitane des Calandretas en 1996 pour assurer la formation initiale des enseignants dans le cadre ouvert par le protocole d'accord signé avec l'État et selon les prescriptions de Calandreta. [6] Notamment de Celestin Freinet, Fernand Oury et René Laffitte... [7] Notamment Jean Petit et Gilbert Dalgalian... [8] Les « métiers », le « Conseil », le « Quoi de neuf », « l'auto-évaluation », les « ceintures de couleur », le « journal scolaire », la « correspondance scolaire », le « texte libre » avec le « choix de texte », le « marché » avec « la monnaie », sont des exemples de dispositifs institués en classe à Calandreta (cette liste n'est pas prescriptive).

## Annexe 5

### Les 10 compétences professionnelles du professeur des écoles

#### LES DIX COMPETENCES PROFESSIONNELLES D'UN PROFESSEUR DES ECOLES

<b>1</b>	<b>Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale.</li> <li>- Porter un regard positif sur ses élèves et amener chacun d'eux à porter un regard positif sur lui-même et sur l'autre.</li> <li>- Respecter et faire respecter la personne de chaque élève et de ses parents en toute occasion.</li> <li>- Se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponctualité, assiduité, exemplarité.</li> <li>- Qualité de la relation maître/élèves, maître/parents.</li> <li>- Discours de l'enseignant sur les élèves et leurs familles.</li> <li>- Conception et exercice de l'autorité.</li> <li>- Sanctions éducatives fondées sur des règles explicites.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre exemplaire tant à l'oral qu'à l'écrit dans son usage de la langue française.</li> <li>- Intégrer dans les différentes situations d'apprentissage l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualité de l'expression orale et écrite.</li> <li>- Adaptation du langage aux différents interlocuteurs.</li> <li>- Présence du <i>dire, lire, écrire</i> dans l'ensemble des champs disciplinaires (à observer dans préparation du maître, traces écrites des élèves et/ou en situation).</li> </ul>
<b>3</b>	<b>Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une connaissance actualisée des concepts à enseigner et des savoirs didactiques.</li> <li>- Organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence (projets).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Degré de maîtrise des notions enseignées et des savoirs didactiques (démarches mises en œuvre)</li> <li>- Existence de projets pluridisciplinaires.</li> <li>- Construction de liens transdisciplinaires.</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les composantes du socle commun.</li> <li>- Connaître les programmes et les documents d'accompagnement.</li> <li>- Connaître les objectifs à atteindre pour un niveau donné.</li> <li>- Reasonner en termes de compétences, c'est-à-dire déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence dans toutes les disciplines ou domaines d'activités de programmations.</li> <li>- Conformité des programmations.</li> <li>- Degré de réalisation des programmations.</li> <li>- Cohérence entre programmations, évaluations et livret de l'élève.</li> <li>- Performances et progrès des élèves : apprentissages réalisés à l'issue des séances observées et entre les différentes évaluations.</li> <li>- Mémorisation des leçons et consolidation systématique des acquis.</li> <li>- Exercices d'entraînement en quantité suffisante</li> </ul>
<b>5</b>	<b>Organiser le travail de la classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer un climat de classe propice aux apprentissages.</li> <li>- Gérer le groupe classe et développer la participation et la coopération entre élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en activité effective des élèves.</li> <li>- Temps réel d'activité.</li> <li>- Qualité du climat de classe et respect des règles de vie collective.</li> <li>- Nature et qualité des interactions.</li> </ul>
<b>6</b>	<b>Evaluer les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage (diagnostique, formative, sommative).</li> <li>- Mesurer ses appréciations, valoriser l'exercice et le travail personnel des élèves.</li> <li>- Prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existence d'évaluations aux différents moments d'apprentissage.</li> <li>- Qualité des évaluations de classe ou d'école</li> <li>- Analyse des résultats des élèves</li> <li>- Adéquation contenus d'apprentissage/évaluations.</li> <li>- Lien entre programmations et évaluations.</li> <li>- Mode d'évaluation des travaux des élèves (notation, appréciations, remarques).</li> </ul>
<b>7</b>	<b>Prendre en compte la diversité des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiller à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès et du travail qu'il doit fournir.</li> <li>- Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement...)</li> <li>- Mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, PPRE...)</li> <li>- Participer à la conception d'un projet individualisé de scolarisation pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboration d'un profil de la classe à partir des évaluations diagnostiques réalisées.</li> <li>- Analyse ou non des difficultés rencontrées par les élèves.</li> <li>- Mise en œuvre d'une différenciation pédagogique (fréquence, nature, efficacité).</li> <li>- Mise en œuvre de PPRE (durée, ciblage des objectifs, implication des élèves et des familles, efficacité).</li> <li>- Existence d'un projet individualisé de scolarisation (PIS) pour tout élève handicapé. Qualité de l'accompagnement</li> </ul>
<b>8</b>	<b>Maîtriser les TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir l'usage et la maîtrise raisonnée des TIC dans sa pratique professionnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de ressources en ligne.</li> <li>- Mise en œuvre du B2i.</li> </ul>
<b>9</b>	<b>Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître le projet de l'école et ses indicateurs ; le mettre en œuvre dans sa classe.</li> <li>- Coopérer avec des partenaires (internes ou externes à l'Institution) à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;</li> <li>- Travailler en équipe dans les domaines de la programmation et de l'évaluation.</li> <li>- Etre capable de communiquer avec les parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscription du projet de classe dans le Projet d'école.</li> <li>- Participation à la vie de l'école (décloisonnements, échanges de service...)</li> <li>- Participation aux équipes éducatives et de suivi.</li> <li>- Participation active aux Conseils de cycle.</li> <li>- Mise en œuvre des réunions institutionnelles obligatoires.</li> <li>- Demandes de RDV honorées.</li> </ul>
<b>10</b>	<b>Se former et innover</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire preuve de curiosité intellectuelle et savoir remettre ses pratiques en question</li> <li>- Faire évoluer constamment sa pratique pédagogique par un approfondissement régulier de sa réflexion (par des lectures, des stages...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse critique...</li> <li>- Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents.</li> <li>- Participation à des stages et réinvestissement des apports de la formation.</li> </ul>

## Annexe 6

### Notes de lectures : la construction des connaissances

#### Piaget 1896-1980

### Construction des connaissances

Ses travaux en psycho génétique visent à répondre à la question fondamentale de la construction des connaissances.

Etude de la logique de l'enfant : celle-ci se construit progressivement et évolue tout le long de la vie.

Il montre que l'enfant a des méthodes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte.

C'est une théorie **constructiviste** de la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines.

Selon lui, la pensée humaine se construit progressivement lorsque l'individu, et en partie l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle appelés **schèmes**.

schème = organisation d'une action. Les schèmes se transforment, deviennent plus nombreux.

= un ensemble organisé de mouvements ou d'opérations dont l'enfant dispose ou qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant.

- x ils s'ancrent dans l'esprit lorsque l'expérience les conforte

- x ils se modifient lorsqu'ils sont contredits par les faits, ce sont ce qu'il appelle **les abstractions réfléchissantes**

- x

Chaque fois que l'individu perçoit un objet, une idée, il essaie de les assimiler.

Assimilation = intégration de l'objet à un schème psychologique préexistant. Si cette assimilation échoue alors commence un processus d'accommodation.

Accommodation = mécanisme consistant à modifier un schème existant afin de pouvoir intégrer un nouvel objet (ou une nouvelle situation).

Piaget est contre les concepts de l'innéisme.

L'enfant donne un sens aux objets en faisant émerger leurs propriétés et fonctions : il réinvente le monde physique (constructivisme)

Le raisonnement est la forme optimale de l'adaptation biologique, donc du cerveau.

## Les différents stades de l'évolution individuelle :

Piaget divise le développement psychologique de l'enfant en plusieurs stades. Les différents moments du développement sont :

- ➔ le stade de l'intelligence sensori-motrice (naiss-2ans)
- ➔ le stade de l'intelligence pré-opératoire (2 à 6ans)
- ➔ le stade de l'intelligence opératoire ou des opérations concrètes (6 à 10 ans)
- ➔ le stade des opérations formelles (10 à 16 ans)

### **Intelligence sensori-motrice**

Au début, l'intelligence est essentiellement pratique : elle se construit en fonction des sens et de la motricité.

Une organisation du réel selon un ensemble de structures spatio-temporelles et causales.

A ce stade, les constructions de l'enfant s'effectuent en s'appuyant exclusivement sur des perceptions et des mouvements : coordination sensori-motrice des actions sans intervention de la représentation ou de la pensée.

L'un des apprentissages essentiel concerne la compréhension de **la permanence de l'objet** (fait qu'une personne accorde une existence aux choses "extérieures au moi")

L'enfant s'en rend compte par 6 stades successifs. Au stade 6 (de 18 à 24 mois) l'enfant est capable de retrouver l'objet même si les déplacements sont invisibles : invention de moyens nouveaux par combinaison mentale des schèmes.

L'enfant perçoit alors **la conservation de l'objet**

La fin de cette période est marquée par l'accès à la fonction symbolique (le bb se représente des objets et des situations non perceptibles).

### **Intelligence pré-opératoire**

Consolidation de la fonction symbolique + maîtrise des notions d'espace et de temps.

Période marquée par diverses acquisitions

- x développement des capacités langagières
- x formation de la notion de quantité
- x au niveau psycho : stade marqué par l'égoïsme
- x artificialisme : penser que tout est créé par l'homme

causalité morale : considérer que les lois physiques sont semblables aux lois morales

Finalisme : expliquer le monde en donnant une raison à toute chose

Egocentrisme : traduit l'indifférenciation du sujet et de l'objet et confusion du point de vue propre avec celui d'autrui.

ce stade constitue l'indissociation entre le corps propre et le milieu extérieur.

A ce stade, l'enfant vit dans la contradiction : il peut affirmer une chose et son contraire.

### **Intelligence opératoire ou des opérations concrètes**

Stade marqué par l'acquisition de certaines notions

- les conservations physiques
- x conservation de la quantité de la matière
- x conservation de la quantité de poids
- x conservation de la quantité de volume
- les conservations spatiales
- x conservation des quantités numériques
- x classification
- x sériation
- x groupements multiplicatifs

### Stade des opérations formelles

cette période est celle de l'adolescence : l'individu va mettre en place des schèmes définitifs qu'il utilisera toute sa vie. L'adolescent peut établir des hypothèses détachées du monde sensible;

Il commence à ressentir le besoin d'établir des hypothèses, des raisonnements hypothético -déductifs pour mieux appréhender le monde.

Durant ce stade, les schèmes logiques vont se mettre en place et s'affirmer jusqu'à ce qu'ils soient opérationnels (16 ans)

.....

**Adaptation** : l'intelligence n'est qu'une forme plus élaborée de l'adaptation biologique.

L'adaptation d'un individu à son environnement est le résultat d'un processus de transformation tendant vers l'équilibre.

Toute la vie, rééquilibrations successives des schèmes.

### Epistémologie génétique :

Courant qui se fonde sur l'analyse du développement de la connaissance chez l'être humain.

Le sujet individuel ne l'intéresse pas.

### Imitation

Elle correspond à un des moyens qu'a le jeune enfant pour apprendre et communiquer

### Intelligence

Disposition à la reconstruction interne des acquisitions instables provoquées par l'environnement

capacité à mettre en oeuvre des moyens et procédures pour atteindre des buts.

## **Lèv Vygotski : 1896 - 1934**

Psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

Il a introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme un fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel.

### **Réflexions pédagogiques**

Il cherche à reformuler la théorie psychologique sur des bases marxistes et à inventer des démarches pédagogiques pour lutter contre l'analphabétisme et résoudre des problèmes de défectologie (de la surdité au retard mental).

### **Sa théorie**

Il élabore une théorie des fonctions psychiques supérieures grâce à la méthode génétique conçue comme une histoire sociale.

"Les transmissions ne sont pas simplement d'ordre héréditaire mais aussi culturelles".

L'apprentissage est un processus d'appropriation de ces systèmes, un processus d'appropriation de ces outils.

Il dit que l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement parmi lesquels le langage.

Ainsi, l'activité pratique serait intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, source de la formation des concepts.

Pour lui, le langage dit "égocentrique" de l'enfant a un caractère social et se transformera ensuite en un langage dit "intérieur" chez l'adulte et serait un médiateur nécessaire dans le développement et le fonctionnement de la pensée.

Il présente le développement des concepts sous forme de complexes chez le tout petit, jusqu'aux concepts élaborés, employés par les adultes.

### **ZPD : zone proximale de développement**

Elle décrit l'espace conceptuel entre la tâche que l'enfant peut réaliser lui-même et la tâche qu'il ne peut pas réaliser et ce même avec l'aide de l'adulte.

La ZPD est tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée.

Il y a donc besoin d'une collaboration, l'éducateur a bien une fonction : il n'a pas qu'à attendre que l'enfant construise par lui-même cette autonomie des savoirs par une maturité psychologique plus ou moins naturelle.

C'est là une critique du concept d'éducation négative développé par JJ Rousseau.

La théorie de la ZPD suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant plutôt que d'un enfant à leur niveau cognitif.

La ZPD augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement.

Elle est déterminée par la disparité entre l'âge mental ou le niveau de développement présent et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration.

L'intérêt de ce concept est d'orienter le travail du pédagogue non pas unanimement en fonction du passé mais aussi en fonction de l'avenir en déclenchant le développement proche par des apprentissages adaptés.

## Henri Wallon : 1879 - 1962

Philosophe, psychologue, neuropsychiatre et homme politique.

### **Théorie**

Il organise ses observations en présentant le développement de la personnalité de l'enfant comme une succession de stades.

Certains sont marqués par la prédominance de l'affectivité sur l'intelligence alors que d'autres sont marqués par le contraire.

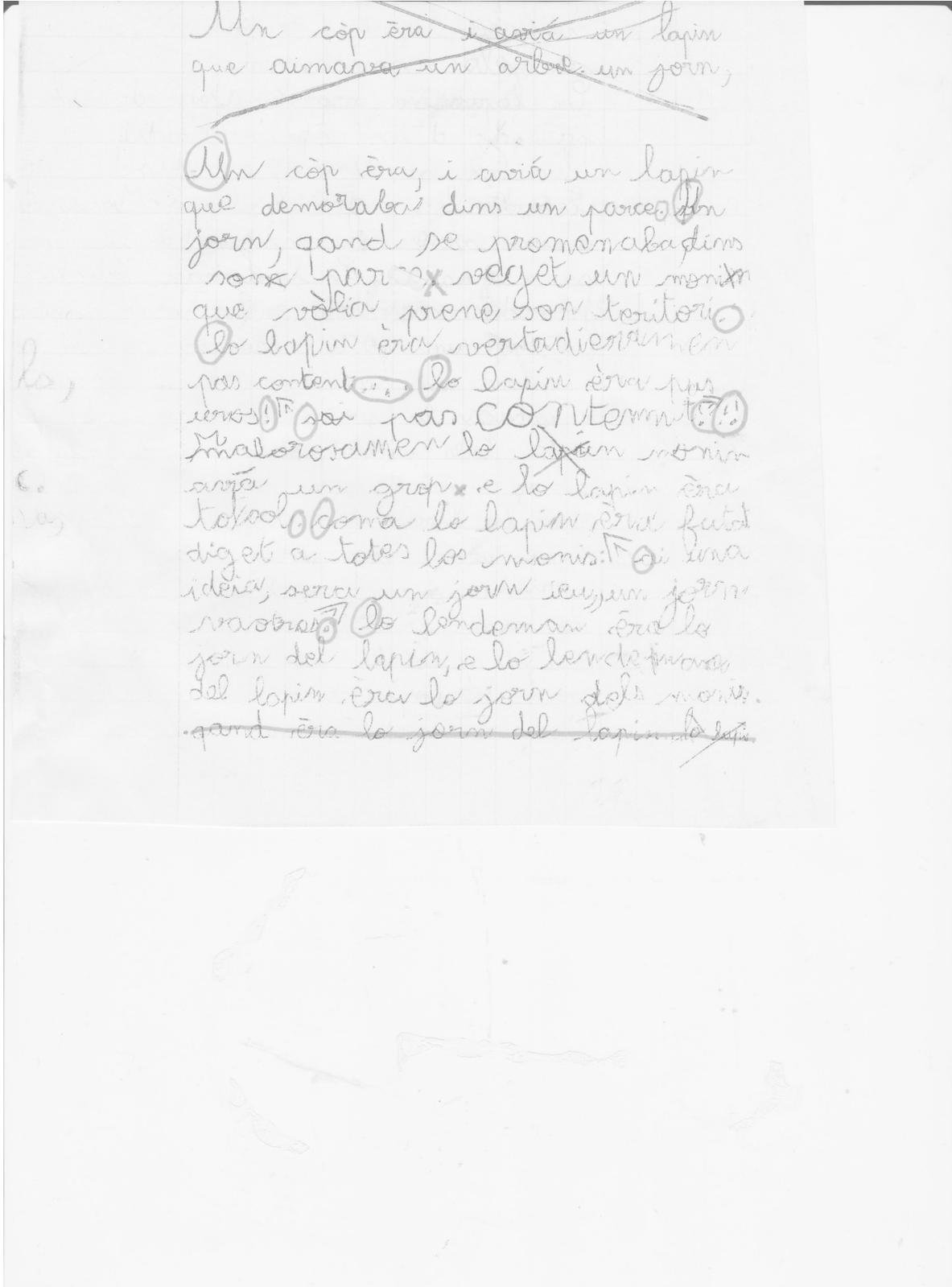
Sa conception fait apparaître l'idée que la régression y est possible contrairement au modèle de Piaget.

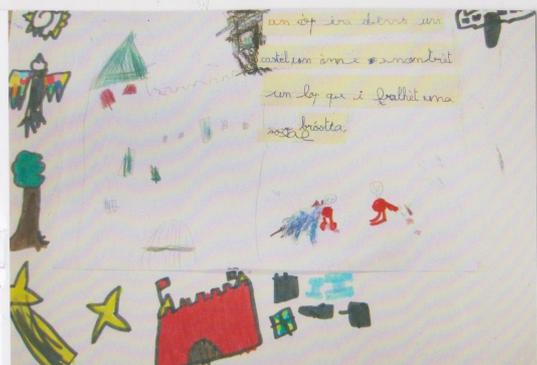
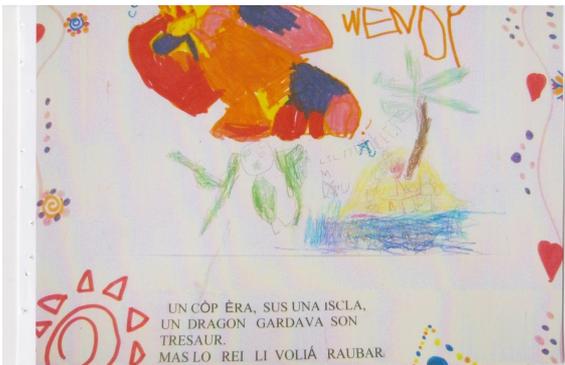
### **Les différents stades :**

- stade impulsif ( 0 - 3 mois) : ce qui domine ce sont les sensations internes et les facteurs affectifs entretenus avec l'entourage ainsi que le désordre gestuel et la faible maîtrise motrice.  
= passer du désordre gestuel à des émotions différenciées.
- stade émotionnel ( 3 mois à 1 an ) ; commencement de reconnaissance de soi au travers du regard des autres.
- stade sensori-moteur et projectif (de 1 an à 3 ans) : prédominance de l'influence du monde extérieur , ce qui favorise l'éveil de 2 types d'intelligence :
  - x l'intelligence pratique par la manipulation des objets et du corps propre
  - x l'intelligence discursive par l'imitation et l'appropriation du langage.
- Stade du personnalisme (3 à 6 ans) : une ambivalence entre opposition à l'adulte et périodes d'imitation motrice et sociale.
- stade catégoriel ( 6 à 11 ans) : les facultés intellectuelles semblent prendre le pas sur l'affectif. Son intelligence accède à la formation des catégories mentales qui conduisent aux capacités d'abstraction.
- stade de l'adolescence (après 11 ans) : primauté des préoccupations affectives.

## Annexe 7

### Exemple de tèxte liure de metre al punt e extraches d'istòrias cortetas





## Annexe 8 Tablèu recapitulatiu de las cenchas d'avaloracions

### Recapitulatiu cenchas

Pichon nom : ..... Calandreta d'Albi

	comportament	lectura	escritura	escriban	francés	numeracion	calcul	geometria	mesuras	Espaci/temps	biais	espòrt
Ròse clar	<input type="checkbox"/>											
Ròse escur	<input type="checkbox"/>											
Grís clar	<input type="checkbox"/>											
Grís escur	<input type="checkbox"/>											
Blanc	<input type="checkbox"/>											
Jaune	<input type="checkbox"/>											
Orange	<input type="checkbox"/>											
Verd clar	<input type="checkbox"/>											
Verd escur	<input type="checkbox"/>											
Blu clar	<input type="checkbox"/>											
Blu escur	<input type="checkbox"/>											
Marron clar	<input type="checkbox"/>											
Marron escur	<input type="checkbox"/>											
Violet	<input type="checkbox"/>											
Negre	<input type="checkbox"/>											

## PRESENTACION

Sus aquel libreton de cenchas, avèm notada la progression del vòstre enfant.

Per aquò far, emplegam pas de nòtas mas de cenchas de color coma al judò.

Aital, cada enfant pòt veire sos progresses e lo camin que i demòra de percórrer.

Aquela notacion permet :

- a cada enfant de trabalhar al seu ritme e al seu nivèl.
- de joslinhar los progresses : un mainatge de nivèl pichon, qu'es passat de l'irange al verd, pòt aver mai trabalhat qu'un autre mainatge d'un nivèl pus bèl qu'a pas melhorada sa color.

*Voici le livret de ceintures de langue de votre enfant. Il permet à chaque enfant de travailler à son rythme et à son niveau. Il souligne ses progrès ainsi que le chemin qu'il lui reste à parcourir. Merci de le signer à chaque fois que vous le recevrez. Pour en savoir plus, il est possible de convenir d'un entretien avec l'enseignante.*

Cada trimèstre anatz reçaupre lo libreton. Signatz-lo.

Per mai d'entresenhas, mercé de convenir d'un entreten amb l'ensenhaira.

**Magali Donadille**

Equivaléncias entre las classas e las colors utilizadas.

Nivèls de colors	Classas
<b>Verd fonçat</b>	CE2
<b>Verd clar</b>	CE1 CE2
<b>Orange</b>	CP CE1

Jaune	CP
Blanc	
Grís	GS CP

Exemple de cenchas d'avaloracion en lenga

**LENGA** Calandreta d'Albi classa Magali Donadille

Nivèl grís

**Lectura**

Reconeissi 5 pichons noms
Sabi ont es la debuta e la fin d'un tèxte
Comprèni una istòria en imatges
Reconeissi lo titol
Fau la diferéncia entre un album, un documentari, una revista, una benda dessenhada

Reconeissi los diferents sistèms grafics
Coneissi de pichons mots : lo, la, un, una, de, dins,
Coneissi las vocalas
Coneissi totes los pichons noms de la classa
Descompausi de mots en sillabas
Legissi los jorns de la setmana
Boti los mots dins l'òrdre per tornar far una frasa amb un modèl (cf dessenh contat)

**Grafisme escritura**

Escrivi mon pichon nom en ligat
Respècti lo sens de l'escritura
Sabi far las canas de las letras d'en naut cap en bas
Sabi far los redonds de las letras dins lo bon sens
Sabi escriure sus una linha

Escrivi entre doas linhas
Tòrni passar sus un mot en ligat
Escrivi plan la f, h e t

**Escrivan**

Raonti una istòria
--------------------

Nivèl blanc

**Lectura**

Trapi lo mot que correspond a un dessenh
Compausi de mots amb de sillabas
Boti de mots dins l'òrdre per tornar far una frasa sens modèl
Decompausi de mots amb de letras
Trapi lo mot que manca
Trapi lo mot intrús
Coneissi las consonantas

**Gramatica**

Sabi tornar metre una frasa dins l'òrdre
Reconeissi las frases dins un tèxte (majusculas, punts)
Coneissi l'alfabet

**Vocabulari ortografa**

Sabi escriure mon pichon nom e mon nom d'ostal sens modèl
Sabi escriure 6 mots vistes en classa
Sabi copiar un tèxte de qualques linhas sens dècas (dessenh contat)
Sabi escriure una frasa dictada

**Escritura**

Escrivi un mot sens m'arrestar
M'ajudi de las aisinas de la classa per caligrafiar las letras
Escrivi la data en ligat
Pòdi copiar los mots apreses dins mon quasèrn d'escritura

**Escrivan**

Sabi contar mon dessenh o dire una istòria per l'escriure
---

**Lectura**

Pòdi ilustrar un tèxte aprèp lectura

Escrivi lo mot d'un trach aprèp l'aver legit al tablèu

Coneissi los punts d'interrogacion, d'exclamacion, la virgula e lo punt

Pòdi legir un tèxte de 5 linhas de tipe « Papagai »

Legissi un tèxte de 10 linhas e lo pòdi resumir a l'oral

Legissi una istòria de tipe « Papagai »

Sabi trobar lo mot que coneissi dins una tièira de mots

Respondi a un questionari de lectura sus de tèxtes coneiguts

Legissi sol las consignas

**Gramatica conjugason**

Reconeissi los vèrbs dins una frasa simpla

Reconeissi lo masculin e lo femenin

Reconeissi lo singular e lo plural

Reciti aver e èsser al present

Me situissi dins lo temps (passat, present, futur)

**Vocabulari ortografa**

Sabi escriure 10 mots del diccionari de la classa

Sabi copiar un tèxte de 5 linhas sens dècas

Sabi copiar un tèxte de 3 linhas del tablèu sens dècas

Sabi copiar un tèxte de 5 linhas del tablèu sens dècas

Coneissi l'òrdre alfabetic

Sabi copiar un tèxte de 10 linhas sens dècas (dessenh contat)

Compreni lo sens d'un mot amb l'ajuda del contèxte

Escrivi qualques frases aprestadas sens dèca

**Escritura**

Pòdi copiar una frasa sol sens ajuda

Escrivi entre doas linhas seyès 1 mm

Escrivi en ligat una frasa en estampariá

**Escrivan**

Escrivi sol una frasa amb de mots coneiguts
Escrivi una o doas frases amb lo repèrtori de mots de la classa

**LENGA** Calandreta d'Albi classa Magali Donadille

**Nivèl irange**

**Lectura**

Mèti 5 frases dins l'òrdre
Trapi d'informacions dins un document
Sabi dire quand qualqu'un pren la paraula dins un tèxte
Descopi los mots en sillabas
Pòdi associar frasa e dessenh, frasa trapanèla
Legissi a votz nauta en respectar los punts
Respondi a un questionari de lectura sus de tèxtes novèls

**Gramatica conjugason**

Descopi una frasa simpla en GS e GV
Coneissi l'infinitiu de qualques vèrbs (èsser, aver, cantar ...)
Sabi çò qu'es un nom comun e un nom pròpri
Conjugui los vèrbs del primièr grop al present
Emplègui aver o èsser al present

**Vocabulari ortografa**

Trapi de familhas de mots
Sabi escriure 5 frases dictadas
Trapi 5 mots dins lo diccionari
Escrivi un tèxte sol
Mescli pas las consonantas (p/b, m/n, t/d, k/g)

**Escritura**

Respècti la grandor de las letras
Escrivi la letra als correpondents plan presentada
Escrivi plan totas las letras, plan ligadas

**Escrivan**

Escrivi un tèxt de 3 o 4 linhas
Trapi un titol
Escrivi la seguida d'una istòria
Meti los punts

**Lectura**

Legissi a votz nauta en respectar la ponctuacion
Reconeissi de sons malaisits ai, oi, ei, èu,au, j (ts) òu ..nh, lh
Deschifri totes los mots
Sabi trapar un mot dins lo diccionari
Legissi totes los tèxtes de la classa
Meti un tèxte amb de paragrafes dins l'òrdre
Legissi amb las ligasons
Sabi utilizar una taula de las matèrias

**Gramatica conjugason**

Reconeissi las frases afirmativas e las frases negativas
Coneissi l'infinitiu dels vèrbs del primièr grop
Reconeissi e acòrdi l'adjectiu amb lo nom
Conjugui anar al present
Conjugui los vèrbs del primièr grop al preterit

Reconeissi los determinants
Conjugui aver e èsser al preterit
Conjugui a l'imperatiu
Coneissi los 3 grops de vèrbs
Trapi totes los infinitius
Conjugui aver e èsser a l'imperfach
Conjugui far e venir al preterit

**Vocabulari ortografa**

Distingui o e ò
Utilizi cal o qual, quora/quand, tanben/tanpauc
Sabi utilizar l'apostròf
Mescli pas quand e quant

Distingui lo sens pròpri del sens figurat
Coneissi los comparatius (tan coma, mai que, mens que ...)
Coneissi los superlatius (lo mai ..)
Vau cercar de mots dins lo diccionari

Coneissi los mots invariables (tròp, fòrça, temps)

### **Escritura**

Sabi escriure las majusculas en cursiva

Utilisi la règla per far los traches

Còpii plan las poèsias

Escrivi netament sus totes los quasèrns amb las règlas d'escritura

Sabi fargar d'afichas

Prèni de nòtas que pòdi utilizar

Ai de fuèlhas de trabalh netas

### **Escrivan**

Escrivi un tèxte de 5 a 6 linhas

Meti las majusculas e los punts

Sabi escriure una recèpta o un mòde d'emplèc

Començi lo tèxt per una frasa que presenta l'istòria

Tòrni legir, corregissi sol las dècas en utilizar las aisinas de classa

Corregissi las dècas joslinhadas

Sabi metre una situacion de fin dins mos racontes

Escrivi de tèxtes cada setmana

Escrivi de tèxtes d'al mens 10 linhas

## Exemple d'espròva per passar una cencha de color

Espròva de lenga  
Lectura nivèl gris

### 1- Reconeissi 5 pichons noms.

Pega las etiquetas a la bona plaça

APOLLINE	<input type="text"/>
LILI	<input type="text"/>
JULES	<input type="text"/>
WENDY	<input type="text"/>
ELOÏNE	<input type="text"/>
SOLAL	<input type="text"/>
CHARLY	<input type="text"/>

Vai te'n legir a la mèstra

### 2- Sabi ont es la debuta e la fin d'un tèxte.

Es la dintrada

Lo diluns, la pola va pas a l'escòla. Va crompar d'uòus.

Lo dimars, la feda va pas a l'escòla. Va crompar de lana.

Lo dimècres, la vaca va pas a l'escòla. Va crompar de lach.

Lo dijòus, lo lapin va pas a l'escòla. Va crompar de carròtas.

Lo divendres, lo tesson va pas a l'escòla. Va crompar de cambajon.

Lo dissabte, la cabra va pas a l'escòla. Va crompar de fromatge.

Lo dimenge, lo mèstre va pas a l'escòla. Va crompar d'uòus, de lana, de lach, de carròtas, de cambajon e de fromatge.

Debuta del tèxte :

Fin del tèxte :

### 3- Comprèni una istòria en imatges.



Dictada a l'adulte

### 4- Reconeissi lo titol .



Lo titol del libre es : .....

## Table des matières

MERCEJAMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCCION.....	5
<b>PARTIDA 1: LAS OBLIGACIONES DE L'EDUCACION NACIONALA : LO FORMAL, MESURABLE E BLOS</b>	
.....	12
Capitol 1 – Fonccions, competéncias e atribucions del ministèri de l'Educacion nacionala.....	13
<i>Lo còs dels Inspectors de l'Educacion nacionala (IEN)</i> .....	13
<i>Las fonccions de las IEN</i> .....	13
Inspectan .....	13
Organizan .....	14
Asseguran un trabalh administratiu .....	14
<i>Las competéncias de l'Estat</i> .....	14
L'estat garda man nauta sus l'ensenhant.....	14
L'Estat es responsable dels contenguts dels programs .....	14
En resumit .....	15
Capitol 2 – L'inspector de l'Educacion nacionala : sas demandas.....	15
<i>L'organizacion de la vesita</i> .....	16
<i>Los objectius de la vesita</i> .....	16
Capitol 3 Los documents exigibles de presentar lo jorn de l'inspeccion– .....	18
<i>Los documents administratius</i> .....	18
Lo registre d'apèl.....	18
Documents de presentar per cas d'una inspeccion de direccion.....	19
<i>Los documents d'aprestanças professionalas</i> .....	20
Eemplec del temps e conformitat amb los programs de 2008 e las APC (Activitats Pedagogics Complementàrias).....	21
Eemplec del temps e organizacion per cycles.....	21
L'emplec del temps, qu'es aquò?.....	24
Lo quasèm-jornal.....	25
Las progressions e programacions.....	27
Los apleches d'avaloracion.....	28
Una concepcion de la pedagogia limitatritz .....	30
<b>PARTIDA 2 UNA CONCEPCION DE LA CLASSA CENTRADA SUL SUBJÈTE : L'INFORMAL, NON MESURABLE E SINGULIÈR</b>	
.....	32
Capitol 4 – La concepcion del subjècte .....	33
<i>L'enfant e l'escolan</i> .....	33
<i>Repèris en pedagogia institucionala e cooperativa</i> .....	34
Celestin Freinet.....	34
Fernand Oury.....	34
René Laffitte.....	35
<i>L'ensenaire coma acompanyaire</i> .....	36
Capitol 5 – Lo desvelopament de l'enfant.....	38
<i>Elements de psicologia</i> .....	38
Jean Piaget.....	38
Henri Wallon.....	39
Lev Vygotsky.....	40
Sigmund Freud.....	40
<i>Lo desvelopament de la pensada</i> .....	41
<i>L'elaboracion del temps en çò de l'enfant</i> .....	42
Capitol 6 – Lo temps de la pedagogia institucionala.....	45
<i>Lo temps de la seguratat afectiva</i> .....	45

<i>Lo temps del desir : cossí faire nàisser/aculhir lo desir d'aprene ?</i> .....	48
<u>PARTIDA 3 : QUINES APLECHES SON BOTATS EN PLAÇA ?</u> .....	54
<u>Capitol 7 – Las institucions dins ma classa</u> Títol del capitol.....	55
<i>Una institucion</i> .....	55
<i>Cooperacion e praxis</i> .....	55
<i>Lei</i> .....	56
Un ensemble de règlas e nòrmas.....	57
Un aplech evolutiu.....	57
Un limit entre se e l'autre.....	57
<u>Capitol 8 – Presa en compte de la singularitat de l'enfant e de sa paraula</u> .....	59
<i>Diluns : lo qué de nòu?</i> .....	59
<i>Dimars : lo dessenh contat</i> .....	61
<i>Dijòus : la descobèrta</i> .....	68
<i>Divendres : lo conselh</i> .....	68
Generalitats.....	68
Objectius e competéncias.....	69
Desbanament.....	71
Per sintetizar.....	72
<u>Capitol 9 – Lo biais d'avalorar a Calandreta</u> .....	74
<i>Origina e fonccionar de las cenchas d'avaloracion</i> .....	74
<i>Colors e classa de nivèls</i> .....	78
<i>Biais d'organizar lo passatge d'una cenchà</i> .....	79
<i>Las cenchas de comportament en rapòrt al reglament de classa</i> .....	80
<u>CONCLUSION</u> .....	82
<u>BIBLIOGRAFIA</u> .....	85
<u>TABLE DES ANNEXES</u> .....	90
<u>TABLE DES MATIÈRES</u> .....	123

