

# **La prise en compte des rythmes des élèves lors de la planification de l'enseignement.**

---

**Qu'en est-il dans la pratique de quelques enseignants de l'espace BEJUNE ?**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de :**

**Patrick Brunner**

**Sous la direction de :**

**Raphaël Lehmann**

**La Chaux-de-Fonds avril 2020**

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes ayant participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail de mémoire.

Je remercie en premier lieu tout particulièrement mon directeur de mémoire, M. Raphaël Lehmann pour m'avoir conseillé et accompagné tout au long de l'élaboration de mon travail. Ses remarques et conseils pertinents m'ont permis d'enrichir grandement mon travail.

Un grand merci également aux enseignantes qui m'ont consacré une partie de leur temps libre afin de pouvoir effectuer les entretiens. Sans elles, l'accomplissement de ce travail de bachelor n'aurait pas pu être réalisé.

Pour terminer, je remercie les membres de ma famille qui ont donné de leur temps à la lecture de ce document afin d'y apporter les corrections nécessaires.

# **Avant-propos**

## **Résumé**

Plusieurs recherches menées dans les domaines de la chronobiologie et de la chronopsychologie ont démontré que les fonctions des êtres vivants ne sont pas constantes et subissent des variations qui sont prévisibles. Il en ressort que certains moments sont plus indiqués afin d'effectuer des apprentissages que d'autres. Le respect de ces rythmes biologiques de l'élève est bénéfique à plusieurs niveaux que ce soit au point de vue du comportement, des apprentissages, de la vigilance, etc.

Je m'intéresse ici à comprendre comment certains enseignants considèrent la prise en compte de la rythmicité biologique des élèves dans leur processus de planification. C'est-à-dire, comment les enseignants prennent en compte les fluctuations naturelles de leurs élèves lorsqu'ils planifient leurs leçons. Afin de répondre à cela, trois perspectives sont abordées : le sens donné au mot rythmicité pour l'enseignant, l'impact qu'a la prise en compte des rythmes sur le processus de planification et comment est perçue et considérée la grille horaire.

Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de trois enseignants considérés comme expérimentés dans les niveaux 3-4 HarmoS. Une analyse et une interprétation des résultats ont ensuite été effectuées afin de mettre en lumière la façon dont ces enseignants adaptent leur enseignement au fil de la journée, de la semaine et de l'année scolaire.

## **Mots clés**

Chronobiologie

Rythmes scolaires de l'élève

Grille horaire

Planification

Fluctuation de la réceptivité

# Table des matières

Avant-propos .....	ii
Liste des tableaux.....	v
Liste de figures .....	v
Liste des annexes.....	v
Chapitre 1. Problématique .....	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude .....	3
1.1.2 Présentation du problème .....	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	5
1.2 État des connaissances théoriques .....	6
1.2.1 Le temps de l'école, origine et historique .....	6
1.2.2 Pour le respect des rythmes chez l'enfant .....	6
1.2.3 La rythmicité journalière de l'élève.....	9
1.2.4 La rythmicité hebdomadaire de l'élève.....	11
1.2.5 La rythmicité annuelle de l'élève .....	11
1.3 Les enjeux de la planification .....	13
1.3.1 Une vision standardisée du temps au service de qui ? .....	13
1.3.2 La planification, compétence professionnelle à maîtriser.....	16
1.3.3 Comprendre le processus de planification .....	17
1.3.4 Les objets de la planification .....	19
1.4 Question de recherche et objectifs .....	21
1.4.1 Identification de la question de recherche.....	21
1.4.2 Objectifs ou hypothèses de recherche.....	21
Chapitre 2. Méthodologie .....	23
2.1 Fondements méthodologiques .....	23

2.1.1	Recherche qualitative .....	23
2.1.2	Démarche compréhensive .....	23
2.1.3	Approche inductive .....	24
2.2	Nature du corpus .....	24
2.2.1	L'entretien comme méthode de récolte des données .....	24
2.2.2	Élaboration et déroulement de l'entretien .....	25
2.2.3	Procédure et protocole de recherche .....	28
2.2.4	Choix de la population .....	28
2.3	Méthodes et/ou techniques d'analyse des données .....	30
2.3.1	Transcription .....	30
2.3.2	Traitement des données .....	30
2.3.3	Méthodes et analyse .....	31
Chapitre 3.	Présentation et interprétation des résultats .....	32
3.1	Importance de la prise en compte de la rythmicité .....	32
3.2	Planification du travail scolaire des élèves .....	34
3.2.1	Une planification initiale en lien avec les objectifs.....	34
3.2.2	Une planification qui sait s'adapter .....	36
3.2.3	Une planification hebdomadaire en lien avec le type de tâche .....	37
3.2.4	Des moments de la journée plus propices aux apprentissages que d'autres.....	39
3.2.5	La prise en compte de la rythmicité en passant par la différenciation...	42
3.3	Rôle de la grille horaire.....	43
3.3.1	Des libertés personnelles face à la grille horaire.....	43
3.3.2	Des pratiques qui peuvent évoluer et changer rapidement.....	45
Conclusion.....		48
Références bibliographiques .....		53

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Population cible d'enseignants. ....	30
--	----

## Liste de figures

Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow. ....	4
Figure 2 Performances journalières d'élèves de CP (6-7 ans) de CE2 (8-9 ans) et de CM2 (10-11 ans) (Testu, 1994). ....	10
Figure 3: Compétences professionnelles à maîtriser. ....	17
Figure 4 : Diagramme de flux du déroulement de l'entretien. ....	26

## Liste des annexes

Annexe 1 : Courriel transmis à l'enseignant. ....	I
Annexe 2 : Contrat de recherche du travail de mémoire. ....	II
Annexe 3 : Exemple de surlignage pour la transcription. ....	III
Annexe 4 : Guide d'entretien. ....	IV
Annexe 5 : Transcription d'entretien E1. ....	VIII
Annexe 6 : Transcription d'entretien E2. ....	XIV
Annexe 7 : Transcription d'entretien E3. ....	XXI

## Introduction

Durant mes différents stages, j'ai souvent entendu les enseignants discuter de l'attention des élèves. Dans leurs propos, je percevais, qu'à plusieurs reprises, ils considéraient que certains moments avaient été mal choisis ou peu adaptés pour effectuer telle ou telle activité.

Je me suis alors naturellement posé certaines questions :

- Certains moments en classe sont-ils plus propices que d'autres pour effectuer certains apprentissages ?
- Lors de son processus de planification, l'enseignant adapte-t-il son intervention en fonction du moment durant lequel elle sera donnée ?
- Comment les enseignants perçoivent-ils le découpage horaire dans leur pratique quotidienne ?

Je suis tout particulièrement intéressé à comprendre de quelle manière il me sera possible d'agender certaines de mes interventions en tant qu'enseignant, afin que celles-ci soient les plus efficaces et agréables possibles pour les élèves. Cet aspect de temporalité n'a en effet que très peu été traité lors de ma formation.

Des recherches montrent clairement que l'enfant subit des chutes de performance à certains moments de la journée alors qu'à d'autres moments, il serait plus réceptif. Il s'avère également que ces fluctuations de performance seraient connues et prévisibles. Le fait de connaître et s'informer sur les rythmes biologiques des élèves permet alors de mieux respecter les temps d'apprentissage et d'effort des élèves. Ce respect des rythmes permettra alors de mettre toutes les chances au service du succès des apprentissages (Leconte, 2014).

Prendre en compte les particularités de l'enfant et donc ses périodes de vigilance consiste ainsi à planifier son enseignement pour qu'il puisse favoriser les apprentissages des élèves. Selon Tardif & Lessard (1999), il est de la responsabilité de l'enseignant de prendre en compte les périodes plus ou moins grandes de réceptivité et d'écoute des élèves, afin de faciliter l'assimilation de la matière.

Dans le cadre de ce travail, je recherche avant tout à donner la parole aux enseignants. Ce sont eux qui définissent et organisent les différents moments d'une journée en classe. Afin de comprendre leurs pratiques, j'ai donc décidé d'organiser

une récolte de données par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs. Les rythmes des enfants variant selon leur âge, j'ai donc décidé d'interviewer des enseignants du cycle 1 et plus particulièrement de 3-4 HarmoS.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

J'ai eu l'opportunité d'effectuer différents stages aux degrés primaires. J'ai remarqué que la classe était à certains moments plus à l'écoute ou plus réactive qu'à d'autres. Toujours dans le cadre de mes stages, j'ai effectué des interventions similaires dans deux classes que je considérais de niveau comparable. Durant l'une d'elles, la classe participait, travaillait de façon active alors que l'autre classe, dont l'intervention se trouvait à un autre moment de la journée, ne réussissait pas à entrer réellement dans l'apprentissage et était peu motivée. Une fois ma leçon terminée, je me suis dit : « Je pense que ce n'était pas le bon moment pour introduire cette séquence d'enseignement ».

C'est ainsi que j'ai commencé à me questionner sur le pourquoi de cette difficulté. Si ce n'est effectivement pas le bon moment, quel serait alors le moment opportun ? Cette question m'a semblé tout à fait légitime et m'est apparue comme ayant une certaine importance. Aujourd'hui, les pédagogies nouvelles mettent l'élève au centre des apprentissages. Avant de mettre en œuvre la pédagogie la plus adaptée en classe, il me semble important de savoir à quel moment effectuer l'une ou l'autre activité.

La question des rythmes scolaires est un « vieux dossier ». Il fait régulièrement parler de lui dans l'actualité. Il dépasse le cadre de l'école puisque l'emploi du temps de l'enfant est directement en lien avec celui des parents. La société que nous connaissons donne également de plus en plus de place au temps libre et aux vacances, que ce soit pour les enfants ou les adultes. Ils sont donc directement en concurrence (Leconte, 2014).

### 1.1.2 Présentation du problème

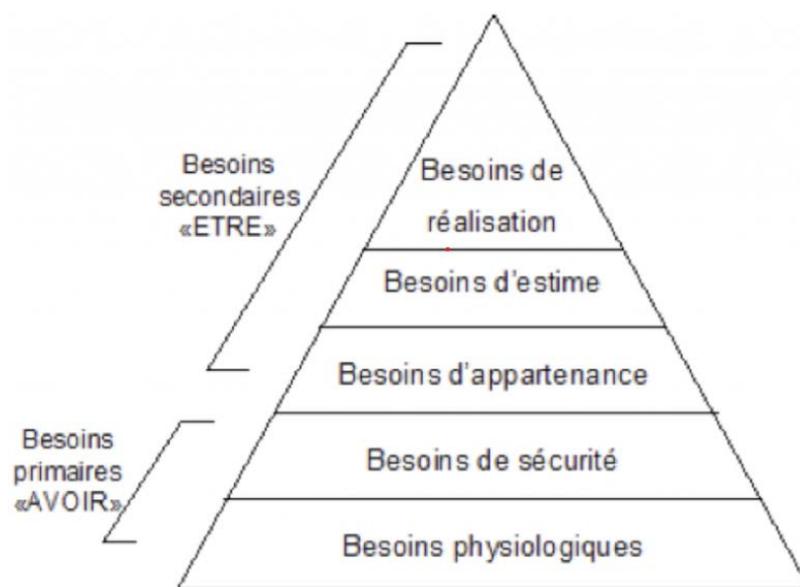
J'ai d'abord effectué quelques recherches personnelles dans le domaine des temps d'apprentissage. J'ai naturellement découvert des articles et des livres portant sur le domaine des chronosciences.

J'ai réalisé que le temps scolaire tel qu'il est vécu actuellement par les élèves est en porte-à-faux avec les nouvelles volontés pédagogiques et avec les nouveaux

modèles d'apprentissage. L'emploi du temps de l'élève est la résultante de multiples facteurs imposés par des contraintes économiques et sociétales (Leconte, 2014).

Historiquement, l'hiver était consacré à l'école alors qu'en été le temps de l'enfant était consacré aux travaux des champs. Le temps qu'un élève passe dans le cadre scolaire ne structure pas seulement son temps, mais également celui des personnes qui le côtoient c'est-à-dire sa famille. Par exemple, la participation des parents au marché du travail peut en être modifiée (2014, p. 149).

L'horaire scolaire est aujourd'hui imposé par de nombreux acteurs, alors qu'il devrait être construit et adapté à son acteur principal : l'enfant. Pourtant, Maslow, dans la pyramide de la hiérarchie des besoins, accorde une importance toute particulière et primordiale aux besoins physiologiques.



**Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow.**

Testu (2008) apporte, par l'intermédiaire de ses études dans le domaine des chronosciences, des éclaircissements sur les différents rythmes naturels des enfants. Elles montrent qu'à certains moments de la journée, les enfants ont, en fonction de leur âge, des chutes de performance alors qu'à d'autres moments ils seraient naturellement plus vigilants. Ces besoins ne seraient alors aujourd'hui que très peu respectés et pris en considération. Il en découlerait de nombreuses vulnérabilités de la part des élèves : anxiété, troubles du comportement, désamour de l'école, sentiment d'insécurité (Montagner, 2020).

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Depuis le début du XXe siècle, il est possible de trouver de nombreux livres ou articles portant sur différents types de pédagogies comme la pédagogie Steiner, Montessori, coopérative et j'en passe. Toutes ces recherches essaient de répondre au « comment » de l'apprentissage chez l'enfant. Malheureusement, il existe très peu de recherches qui s'attaquent au « quand » de l'apprentissage.

En tant qu'enseignant, il est de notre responsabilité morale de faire travailler les élèves dans des conditions qui soient les plus optimales possibles et propices aux apprentissages. Les enseignants réalisent aujourd'hui leurs planifications avec plus ou moins de granularités, qu'elles soient annuelles ou à plus petite échelle. J'aimerais ici comprendre quels éléments en lien avec les rythmes des élèves les enseignants prennent en considération, lors de leur phase de planification. Et ainsi comprendre comment améliorer ma future planification. Je pourrai alors effectuer celles-ci de façon plus sereine en répondant aux besoins de mes futurs élèves.

## **1.2 État des connaissances théoriques**

Il est tout d'abord nécessaire de clarifier la notion de rythmes scolaires et d'effectuer un bref historique ceci afin de comprendre ce qu'il se passe aujourd'hui au sein de l'école.

### **1.2.1 Le temps de l'école, origine et historique**

Certains assimilent l'emploi du temps de l'élève à son rythme de vie. D'autres utilisent le terme de rythme scolaire. La définition du temps scolaire, c'est-à-dire la programmation des différents temps scolaires, trouve son origine dans de nombreux pays européens au cours du XVI<sup>e</sup> siècle. C'est durant ce siècle qu'une conception plus moderne de l'école voit le jour (Leconte, 2014, pp. 147-148).

Beau (2013) définit la notion de rythme scolaire comme plus complexe que celle de temps de travail. « Certains spécialistes estiment qu'il est inapproprié. Il conduit à ne parler que d'emplois du temps de l'école alors que le sujet de fond concerne la relation entre tous les temps de vie de l'enfant » (p. 18). L'une d'elles suggère d'utiliser la terminologie de « organisation du temps de vie de l'enfant » (Leconte, 2014, pp. 206-209).

Testu, quant à lui, retient deux définitions qui se complètent :

Les rythmes scolaires correspondent à l'alternance régulière des moments de repos et d'activités imposés aux élèves par l'école, le collège, le lycée, l'université. Il s'agit là des emplois du temps journaliers, hebdomadaires, des vacances et calendriers scolaires. La rythmicité dont il est ici fait mention est environnementale ou socioécologique. Gérée par les adultes et la société dans son ensemble, elle régule notre vie mentale, psychique et sociologique.

Les rythmes scolaires sont compris comme les variations périodiques, physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent en situation scolaire. Il est alors question de rythmes biologiques et psychologiques (Testu, 2008, p. XI).

### **1.2.2 Pour le respect des rythmes chez l'enfant**

Les enseignants observent de façon quotidienne les fluctuations d'attention ou de fatigue des élèves de leur classe. Pour que l'enseignant puisse effectuer une planification efficace, il est nécessaire de connaître à quels moments les meilleures conditions sont rassemblées. Afin que l'enfant puisse développer une activité intellectuelle et physique performante, les moments durant lesquels son « rendement » est le plus efficace doivent être sélectionnés judicieusement.

Du point de vue scientifique, la prise de conscience de l'importance des rythmes chez l'enfant ainsi que l'importance du temps donné à l'éducation sont relativement récentes et datent des années 1980 (Cavet, 2019). Plus récemment, des recherches scientifiques menées par Testu sur des élèves montrent des périodicités dans la vie de chacun (Testu, 1994). Malgré cela, les recherches dans le domaine restent rares encore aujourd'hui.

Selon Testu (2001), plusieurs raisons peuvent expliquer le manque d'études scientifiques dans le domaine scolaire. Premièrement, des questions d'éthique limitent les recherches. Une classe ne peut pas être utilisée comme laboratoire, les élèves ne sont pas des souris, les procédés pédagogiques ne peuvent pas être modifiés sans engendrer des conséquences sur les apprentissages. Les enseignants redoutent également d'être jugés pour leurs compétences et les parents ne veulent pas que leur enfant soit catégorisé. Finalement, un manque de volonté provenant des décideurs politiques est visible.

Afin de comprendre au mieux la question des rythmes scolaires, il est nécessaire de faire une première distinction entre deux disciplines : la chronobiologie et la chronopsychologie. Toutes deux sont complémentaires dans le domaine des chronosciences.

## **La chronobiologie**

La chronobiologie se pose la question de savoir si les rythmes biologiques font partie d'un patrimoine héréditaire ou s'ils résultent d'une influence externe. Cette question est primordiale, car elle pose le problème de l'explication biologique de nos comportements et de leurs adaptations au monde environnant. Il s'est avéré que lorsque l'homme est soumis à des expériences hors du temps, un rythme d'environ 24 heures se maintient naturellement. Ces expériences ont été réalisées chez l'homme en l'isolant dans des laboratoires ou dans des grottes. Le fait que ce soit l'homme qui maintienne naturellement ce rythme permet de le définir comme endogène. Il en découle que ces rythmes biologiques font partie intégrante du patrimoine héréditaire (Testu & Roger, 2001).

À partir des années 1950, les études des rythmes biologiques sont reconnues. Plusieurs rythmicités bien distinctes sont présentes. Une catégorisation est effectuée en fonction de la fréquence de ces dernières (Leconte, 2014, p. 57).

- Rythmes ultradiens : cycles inférieurs à 20h, les stades de sommeil en font partie.
- Rythmes circadiens : (circa= environ, dies=jour), la période la plus courte. Elle est d'environ 20 à 28 heures. De nombreuses fonctions métaboliques évoluent durant cette période telles que la température du corps ou encore la pression sanguine.
- Rythmes infradiens : ce sont les périodes plus longues, elles peuvent être hebdomadaires, mensuelles ou encore annuelles.

Si les recherches en chronobiologie montrent le caractère endogène des rythmes biologiques, elles font également apparaître que cette rythmicité peut être modifiée par des facteurs externes. Ces derniers appelés « synchronisateurs » ont toute leur importance. Ils ne créent pas la rythmicité, mais peuvent la modifier (Testu, 2008, pp. 3-5). Ces donneurs de temps font partie intégrante de notre quotidien et prennent de plus en plus d'importance. Ils sont principalement d'ordre socioéconomique. La succession des périodes de travail et de repos, l'alternance du repos avec l'obscurité et de l'activité à la lumière en sont quelques exemples. Mais il en existe bien d'autres : l'heure du repas, les moments de télévision, radio, etc. (Testu, 2008).

Des études portant sur les facteurs biologiques des enfants (rythme cardiaque, température, élimination des déchets urinaires, etc.) font ressortir qu'elles varient tout au long de la journée. Cette évolution se reflète de plusieurs manières : comportement plus ou moins agressif (agrippements, griffures et morsures ou tendresse), augmentation ou diminution de la réceptivité (Testu, 2008).

### **La chronopsychologie**

La chronopsychologie étudie l'évolution du comportement en prenant en compte la dimension temporelle. Elle étudie les variations périodiques affectant les processus psychologiques chez l'individu. Il s'est avéré que l'élève subit des variations de performance tout au long de la journée. Ces variations peuvent être de différentes natures. Les apprentissages sont alors plus faciles à certains moments spécifiques. Ces fluctuations des rythmes peuvent être perçues comme une alternance de pics et

de creux. Les pics représentant des moments de meilleure performance et les creux de moindre performance (Testu, 2008).

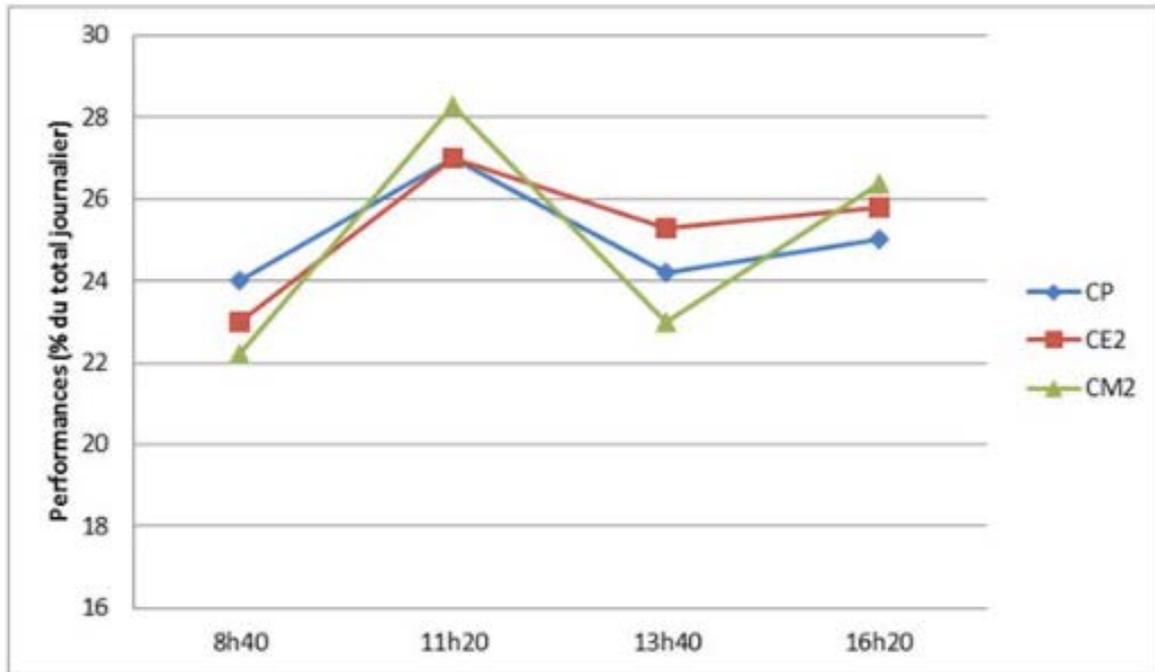
L'enfant suit donc une rythmicité qu'elle soit d'origine physique ou psychologique. Aujourd'hui ces fluctuations sont classées par les experts selon trois rythmicités : journalière, hebdomadaire et annuelle.

### **1.2.3 La rythmicité journalière de l'élève**

La rythmicité journalière varie selon l'âge de l'élève. « Les fluctuations journalières de l'attention semblent se développer en deux phases distinctes : l'une entre 4 et 7 ans et l'autre entre 7 et 11 ans ». Pour les plus jeunes (environ 3 ans), le rythme s'adapte à l'enseignement et aux pauses qui s'enchainent ce qui en fait une rythmicité rapide. Elle suit les différentes phases d'enseignement et de pauses de la classe. Elle devient alors plus lente avec l'âge (Janvier & Tesu François, 2005).

Testu (2008) relève que cette première rythmicité journalière est la plus importante à considérer. Les performances progressent du début jusqu'à la fin de la matinée. Elles s'abaissent ensuite après la pause de midi pour progresser à nouveau l'après-midi.

La figure ci-dessous permet de se représenter graphiquement les fluctuations journalières de performance pour des élèves de 3<sup>e</sup> HarmoS (CP), 5<sup>e</sup> HarmoS (CE2) et 7<sup>e</sup> HarmoS (CM2).



**Figure 2 Performances journalières d'élèves de CP (6-7 ans) de CE2 (8-9 ans) et de CM2 (10-11 ans) (Testu, 1994).**

Cette rythmicité journalière a également été mise en évidence dans d'autres pays comme la Grande-Bretagne, l'Allemagne et l'Espagne (Testu, 1994).

À noter également que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école sont ceux qui ressentent le plus les pics et creux des fluctuations journalières et hebdomadaires. Leur comportement et leur vigilance sont donc d'autant plus influencés par la rythmicité (Tardif & Lessard, 1999).

Kerhof (dans Testu, 2008) relève également qu'il est nécessaire de distinguer les enfants considérés comme du matin et ceux du soir. Les sujets du soir seraient plus enclins à avoir une heure d'endormissement plus tardive que les autres. Cette perte de sommeil n'étant pas compensée, ils seraient alors moins performants lors des premières heures de la matinée par rapport aux autres sujets dits du matin. Les enfants en manque de sommeil éprouvent alors des difficultés d'ordre intellectuel, physique et psychologique.

#### **1.2.4 La rythmicité hebdomadaire de l'élève**

Les fluctuations de performances journalières ne sont pas similaires tout au long de la semaine. Elles varient selon l'âge de l'élève. Pour les élèves de 4-6 ans, les mardis après-midi et les jeudis matin sont les plus performants. Pour les élèves âgés de 6 à 7 ans, il s'agit du jeudi après-midi et pour les élèves de 8 à 11 ans du vendredi matin (Testu & Roger, 2001).

Les profils journaliers correspondant au lundi sont très variés. Les profils sont fortement influencés par le mode de vie des parents. L'enfant se couche généralement à des heures différentes le weekend par rapport au reste de la semaine ce qui influence le profil du lundi. Des apprentissages demandant une grande concentration seraient donc à éviter le lundi puisque celui-ci est considéré comme un jour de désynchronisation (Tardif & Lessard, 1999).

Le vendredi est également considéré comme particulier. Testu & Roger (2001) expliquent que les élèves ayant certaines fragilités vont plus subir une chute de performance alors que les autres pourront réussir. Néanmoins, il est possible de considérer que le profil journalier de performances intellectuelles de l'élève est également observé le vendredi.

#### **1.2.5 La rythmicité annuelle de l'élève**

Reinberg (cité dans Testu, 2008) indique que l'enfant serait plus vulnérable pendant l'hiver. L'enfant n'échappe pas à une rythmicité annuelle qui le rend plus vulnérable de fin février à début mars.

L'alternance entre les périodes scolaires et les vacances serait également à adapter. Les vacances sont également perçues comme une perturbation dans le rythme de l'enfant. Un rythme 7-2 serait idéal, il compterait deux semaines de vacances suivies par 7 semaines de cours. La première semaine de vacances serait utile afin que l'enfant puisse se déshabituer de son emploi du temps et la deuxième afin qu'il puisse se reposer. Une quantité supérieure à deux semaines consécutives n'aurait plus d'effet bénéfique (Testu, 2008).

Mais tout n'est pas si simple, la rythmicité dite classique, c'est-à-dire annuelle, hebdomadaire et journalière telle qu'elle a été discutée précédemment n'est pas toujours présente. Selon Testu (2001) d'autres facteurs peuvent la modifier plus ou

moins fortement. La rythmicité est similaire entre les deux sexes jusqu'à l'âge de la puberté. Vers onze-douze ans seuls les garçons auraient une rythmicité dite classique et inversement vers douze-treize ans. Cela pourrait s'expliquer par une puberté plus tardive chez les garçons. Aucune différence n'a été remarquée chez les enfants ayant des déficiences intellectuelles, mais les élèves ayant certaines difficultés dans les apprentissages et l'adaptation subiraient de façon plus grande les fluctuations de rythmicité.

Les différentes études menées par Testu durant ces dernières années font ressortir qu'un respect de la rythmicité de l'élève permet d'augmenter la courbe de progression au niveau des apprentissages. En la respectant, le temps de réaction de l'élève est alors plus court, le niveau de vigilance ainsi que la motivation sont plus grands. Ceci implique un plus grand succès dans les tâches réalisées.

Pour terminer, Testu (2008) propose certaines recommandations :

- Proposer des emplois du temps qui sont au service des enfants et non pas des adultes.
- Respecter la quantité de sommeil requise.
- Respecter prioritairement les heures et les jours de meilleures performances.
- Avoir un rythme de vie le plus régulier possible lors des weekends et des vacances

À ce stade de la réflexion, il est possible de comprendre que tant les enseignants que les parents ont une influence directe sur la prise en considération de la rythmicité de l'enfant. Les parents d'un point de vue extrascolaire en respectant par exemple les heures de sommeil, mais aussi les enseignants lors de leur planification. Selon Tardif & Lessard (1999), il est de leur responsabilité de prendre en compte les périodes plus ou moins grandes de réceptivité et d'écoute des élèves, afin de faciliter l'assimilation de la matière.

Il est désormais nécessaire de comprendre comment l'école organise aujourd'hui l'emploi du temps des élèves. Quelles contraintes et libertés l'enseignant a-t-il dans sa planification ? L'organisation du temps institutionnel est directement en lien avec les rythmes des élèves et donc la réussite scolaire des élèves.

## 1.3 Les enjeux de la planification

### 1.3.1 Une vision standardisée du temps au service de qui ?

Dans revue l'Éducateur, Forster (2010) écrit que les horaires scolaires en Suisse ne diffère selon elle pas énormément du système français :

D'un point de vue historique, la programmation des différents temps de l'élève a énormément évolué au cours des années. Il est possible de remonter à son origine pour le cas de l'Europe au XVI<sup>e</sup> siècle. C'est également durant cette période que le terme de « congé scolaire » commence à prendre sens (Leconte, 2014, pp. 147-148). L'horaire de l'écolier est alors imposé d'en haut, il ne prend un aucun cas compte de l'enfant, l'intérêt économique comme le travail aux champs est prioritaire. Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'école se déroule principalement en hiver et le système scolaire tient compte du calendrier agricole. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que la notion de vacances apparaît, ces périodes étant dictées par les impératifs agricoles ou religieux. La fréquentation des classes reste malgré tout aléatoire hors vacances, les parents décidant souvent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école afin de réaliser des tâches à domicile.

Waaub (2006, pp. 16-17) quant à lui, s'attarde à décrire le temps que passe l'élève au sein de l'école. Il décrit ce temps comme standardisé et identique pour l'ensemble des établissements scolaires. Il se fonde sur trois grands principes :

- Un rythme qui est calculé sur celui du monde du travail (pour l'élève, l'idée de faire ses heures l'emporte sur le sens de sa présence).
- Un rythme du temps mécanique et répétitif qui permet à chaque établissement scolaire, grâce à cette contrainte structurelle commune, de ressembler aux autres, de s'identifier à un tout institutionnel rassurant et mimétique malgré une énorme diversité de situations et d'objets de production.
- Enfin, un rythme du temps calqué sur la division du travail en une succession de tâches simples consécutives (tranches de savoirs, tranches de cours de cinquante minutes) dans laquelle la division du temps (l'horaire) apparaît plus comme une contrainte rituelle que comme une ressource.

« Le temps est contraint, subi, organisé pour rencontrer les besoins organiques de l'institution, ce qui le rend indisponible pour ses finalités » (Waaub, 2006).

## **Le temps pour l'enseignant**

Le travail de l'enseignant comporte certaines caractéristiques invariantes en lien direct avec le travail scolaire.

Selon Tardif et Lessard (1999), l'école est avant tout organisée à rendre possible une forme spécifique de travail. On ne parle pas ici des tâches effectuées par les élèves, mais les différentes tâches effectuées plus particulièrement par les enseignants. Mellouki (1999) cité par Tardif et Lessard (p. 49) utilise quant à lui le terme de « travail scolaire ».

Le travail de l'enseignant s'organise sur un dispositif simple et très stable que sont les classes. « Cette organisation très cellulaire du travail demeure encore le dispositif de base de nos systèmes d'enseignement modernes » (1999, p. 57). Il en découle que les enseignants sont généralement séparés les uns des autres. Chaque enseignant travaille au sein de sa classe, il effectue des tâches qui sont complètes et autonomes.

## **Le temps cette contrainte**

Cavet (2019) relève le fait que plusieurs travaux datant des années 90 remettent en question l'organisation du temps au sein des institutions scolaires. Le facteur temps est plus considéré comme une contrainte à la cohérence des apprentissages et complexifie le travail de l'enseignant. Depuis de nombreuses années, temps et école sont étroitement liés. Au Moyen-Âge, le professeur devait se soumettre à l'autorité du temps légal. « Le professeur devait débiter sa leçon quand les cloches se mettaient à sonner [...]. De la même façon, il ne devait pas poursuivre la lecture plus d'une minute après que la cloche commence à sonner » (Chopin, 2011, p. 17).

## **À mort la grille horaire !**

Dans la revue *l'Éducateur*, Pasquier (2001) relève les progrès de l'école dite active ou de celle mettant un œuvre un modèle d'enseignement socioconstructiviste. Malgré cela, il fait le constat que « l'organisation du temps scolaire est encore trop souvent solidaire d'une conception de l'enseignement considérant l'apprenant essentiellement comme un récepteur, voire un réceptacle (à remplir)» (p. 30). Il

relève le fait que cette pédagogie dite de « pédagogie de projet » a sa propre logique temporelle qui ne saurait correspondre à celle imposée par une grille horaire. Pasquier conseille donc de quitter la grille horaire et ainsi de prendre des libertés avec les différentes disciplines. Les effets bénéfiques seraient multiples :

Des recherches ont montré depuis longtemps que l'intérêt, la motivation, la concentration, la fatigue ne sont pas des phénomènes extérieurs à la nature de la tâche et de l'activité, mais que celles-ci contribuent pour beaucoup à les constituer et à les faire évoluer (2001, p. 30).

Pasquier désire faire remarquer que l'enseignement primaire est moins contraint à respecter les attributions d'horaires. Ce n'est donc pas une fatalité, mais simplement une vue de l'esprit trop étroite.

### **Le temps comme variable didactique**

Selon Muller & Peretti (2019), il existe comme une intériorisation presque inconsciente du modèle de la structure temporelle de la leçon comme on la connaît. Voici une liste qui est actuellement considérée comme obstacle à tout changement :

- Le poids de l'habitude scolaire ;
- L'inquiétude pour les avantages acquis du temps d'enseignement;
- La crainte d'un abandon de la méthode du « cours » et de l'application d'une pratique pédagogique temporellement diversifiée;
- La non-révision de la notion d'attention;
- La difficulté de concevoir des durées et des rythmes variés;
- L'organisation d'un travail en équipe;
- La formation insuffisante des professeurs pour former les élèves au travail en groupe, pour les préparer à des situations d'apprentissage plus autonomes et plus personnalisées, à pratiquer l'évaluation formative ;
- La gêne des chefs d'établissement s'il s'agit d'intégrer les professeurs dans l'organisation du temps et de faire fonctionner l'emploi du temps "en mouvement";
- La méconnaissance de la sociologie de l'organisation;
- Le manque de soutien de l'innovation dans l'établissement ;

(Muller & Peretti, 2019, p. 1)

Selon ces auteurs, il devient nécessaire d'utiliser les durées et les temps de manière multiforme et de manière souple et mobile. C'est seulement ainsi que l'enseignant parviendra à atteindre un autre type de pédagogie.

En vue des éléments soulevés dans les chapitres précédents, la suite de ma démarche m'amène à essayer de comprendre quels paramètres sont directement pris en considération dans le travail de planification de l'enseignant. Suivant les considérations prises en compte de la part de l'enseignant, il en découlera une organisation du temps scolaire différente. En modifiant certaines parties de sa planification, l'enseignant peut alors tenir compte de façon plus ou moins grande de l'aspect de la rythmicité de l'élève.

### **1.3.2 La planification, compétence professionnelle à maîtriser**

Tochon (1993) donne une place importante à la planification. Elle ferait selon lui partie de l'un des trois processus liés à la pensée de l'enseignant. Les deux autres étant la connaissance de l'enseignant et les expériences pratiques récoltées lors des phases d'enseignement.

La HEP-BEJUNE dans le cadre de sa formation primaire, définit une hiérarchisation des compétences professionnelles selon trois niveaux.

- 1<sup>er</sup> niveau : enseigner au quotidien dans sa classe ;
- 2<sup>e</sup> niveau : travailler en équipe pédagogique et avec d'autres acteurs de l'éducation ;
- 3<sup>e</sup> niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement.

(HEP-BEJUNE, 2019, pp. 4-5)

Ces niveaux sont organisés par priorité. Il est intéressant de s'attarder sur l'aspect « enseigner au quotidien dans sa classe ». Sur la figure ci-dessous, il est possible de voir que la compétence qui consiste à concevoir et animer l'enseignement arrive très tôt dans le cursus de formation.

		Année 1		Année 2		Année 3	
<b>1<sup>er</sup> niveau : Enseigner au quotidien</b>		S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage						
2	Communiquer de manière claire et appropriée						
3	Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe						
4	Évaluer la progression des apprentissages						
5	Adapter ses interventions aux élèves						

 Compétence accentuée

**Figure 3: Compétences professionnelles à maîtriser.**

(HEP-BEJUNE, 2019, p. 7)

Pour comprendre au mieux les notions en lien avec cette compétence, il est nécessaire de s'attarder sur les différentes composantes de celle-ci. La HEP-BEJUNE dans son référentiel de compétences en définit quelques caractéristiques:

- L'enseignant définit l'ordre selon lequel les contenus sont traités afin que les élèves s'ouvrent à de nouveaux apprentissages.
- L'enseignant doit prendre en compte les acquis, représentations, différences sociales et particularités des élèves.
- Il doit élaborer des approches didactiques variées afin de s'adapter aux différents styles d'apprentissage.
- Privilégier des situations qui permettent à l'élève de mobiliser ses compétences dans différents contextes.
- Mettre en valeur les aptitudes des élèves.
- Prendre en compte les composantes cognitives, affectives et relationnelles.

(HEP-BEJUNE, 2019, pp. 11-13)

### 1.3.3 Comprendre le processus de planification

Le processus de planification ne se déroule pas seulement en amont de l'intervention pédagogique comme on pourrait le penser, mais également après l'intervention. Elle peut être proactive, mais également post-active, c'est-à-dire qu'une leçon qui vient se dérouler pourra influencer la planification de la suivante (Tochon, 1993, p. 72).

En regard de la variable temporelle liée à la planification, un certain nombre de contraintes sont à considérer. Elles peuvent être externes ou internes. Certaines

écoles imposant par exemple que chaque classe d'un même degré traite la même matière au même moment. 'Une étude descriptive mettrait directement en lien la marge de responsabilité laissée à l'enseignant lors de sa planification et l'efficacité des écoles (Tochon, 1993). En laissant donc plus de marge de manœuvre aux enseignants, les apprentissages des élèves seraient alors plus efficaces.

L'enseignant effectue généralement des planifications respectant plusieurs niveaux de granularités. La plus grossière étant une planification annuelle et la plus détaillée pouvant aller jusqu'à l'activité elle-même. Tochon (1993, pp. 77-80) ajoute également que ces planifications ne contiennent que très peu les méthodes pédagogiques enseignées ou les objectifs de formation. Les enseignants élaboreraient des procédures de routine adaptées à leur personnalité. Ces routines sont à voir comme des réponses toutes prêtes que l'enseignant pourrait donner dans différentes situations. L'avantage de ces routines serait de pouvoir les utiliser dans d'autres contextes et ainsi ne pas avoir besoin de planifier chaque intervention. L'enseignant en gagnerait en souplesse d'enseignement.

### 1.3.4 Les objets de la planification

Selon Tochon (1993), des recherches ont permis de mettre en lumière deux aspects importants de la planification, le premier relatif à la gestion des contenus et le deuxième relatif à la gestion de la classe. L'enseignant aurait alors un « double agenda ».

Lors d'une recherche comparant « experts » et novices, lorsqu'on demande à des enseignants ce qu'ils ont prévu pour les leçons de la journée [...] ils mentionnent rarement la présence des élèves ou d'éventuelles stratégies d'enseignement ; les experts au contraire s'étendent abondamment non seulement sur les contenus, mais encore sur les réactions potentielles des élèves (Tochon, 1993, p. 154).

L'enseignement dit expert s'adapterait instinctivement à l'humeur de la classe et s'appuierait sur son vécu. Les différentes interactions pédagogiques peuvent changer les contenus traités ainsi que la manière dont ils sont traités. Les réactions des élèves modifient donc la matière travaillée en classe (Tochon, 1993).

Lessard et Tardif (1999, pp. 250-260) reprennent les propos d'une enseignante observée qui prévoit le matin des activités exigeantes d'écoute et de concentration alors que la dernière période de la journée sera laissée à du travail individuel. En procédant de la sorte, ces enseignants possédant une certaine expérience prennent en compte la réceptivité des élèves.

Perrenoud (2019) relève le fait que la planification est également influencée par le type de pédagogie utilisée par l'enseignant. Elles sont donc intrinsèquement liées. Il définit tout d'abord une pédagogie dite « traditionnelle ».

La préparation consistera à partir d'une grille horaire établie pour l'année et d'un plan d'étude structuré, puis à :

- Choisir pour chaque unité horaire les notions à travailler et le mode de travail.
- À écrire la leçon magistrale, ou son fil conducteur.
- À choisir les exercices et fiches qui conviennent.
- À planifier l'évaluation orale ou écrite correspondante.

Cette préparation laisse très peu d'ouverture à l'innovation. Si le maître peut s'appuyer sur des moyens d'enseignement et des méthodologies couvrant l'ensemble de son programme, la préparation consiste surtout à identifier les informations pertinentes et à s'en servir. On peut imaginer que ce type de préparation s'assortit d'une discipline assez stricte et d'une organisation des activités en classe suivant scrupuleusement le plan. Ce système est certainement, comme tout fonctionnement bureaucratique, le

plus apte à protéger le maître de l'imprévu, que ce soit du côté des élèves ou du côté de la hiérarchie (Perrenoud, 2019).

À l'inverse, dans une pédagogie dite de « pédagogie active », le professeur travaille par « projets, centres d'intérêts, enquêtes, activités-cadres, recherches [...] a nécessairement d'autres attitudes, mais un système de travail plus ouvert » (Perrenoud, 2019).

## 1.4 Question de recherche et objectifs

### 1.4.1 Identification de la question de recherche

Au début de mon travail, je m'interrogeais sur le moment pour effectuer certains apprentissages demandant un effort intellectuel de la part de l'enfant. Par la suite, j'ai pu identifier les différents rythmes subis par l'élève. J'ai ensuite essayé de comprendre quels sont les éléments qui font que la grille horaire de l'écolier est ce qu'elle est aujourd'hui. Il s'est avéré que le temps peut être considéré de plusieurs façons de la part de l'enseignant. Comme contrainte ou comme faisant partie intégrante de la pédagogie choisie par l'enseignant. Finalement, j'ai cherché à comprendre quels éléments sont considérés comme importants lors du processus de planification.

Ces différents éléments m'amènent à formuler la question de recherche suivante :

**« De quelle manière l'enseignant intègre-t-il les rythmes des élèves dans le cadre de sa pratique de planification ? »**

### 1.4.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Les objectifs de recherche sont les suivants :

Objectif 1 : comprendre ce que signifie pour l'enseignant « prendre en compte les rythmes des élèves » et saisir l'importance qu'il accorde à cela.

Objectif 2 : cerner comment l'enseignant choisit d'agencer au sein de sa planification (long, moyen, court terme) des activités demandant une vigilance plus grande de la part des élèves.

Objectif 3 : comprendre quelles décisions sont prises de la part de l'enseignant par rapport à l'aménagement de la grille horaire que ce soit en termes de durée ou de déplacement/échange de leçons.

Mes planifications réalisées jusqu'à ce jour sont dirigées principalement par une logique pédagogique.

J'aimerais mieux comprendre comment des enseignants expérimentés perçoivent et prennent en compte les contraintes de rythmicité dans leur travail de planification. En saisissant l'importance donnée aux rythmes des élèves de la part des enseignants,

j'aimerais finalement découvrir comment l'enseignant adapte son enseignement au sein de sa classe.

Ceci me permettra d'effectuer des planifications plus efficaces qui prennent en considération les besoins des élèves.

## Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre détaille la démarche ainsi que les principes méthodologiques mis en œuvre. Il a pour but d'expliquer et de justifier les choix effectués dans le cadre de cette recherche afin d'effectuer la collecte des données sur le terrain.

### 2.1 Fondements méthodologiques

La forme générale de la recherche, le niveau critique entrepris ainsi qu'une explication du traitement des données sont explicités tout au long de ce chapitre.

#### 2.1.1 Recherche qualitative

L'élaboration d'une planification est un processus complexe et personnel qui n'est pas définissable en quelques mots. Je souhaite faire ressortir les gestes professionnels des enseignants en réalisant une démarche d'investigation. « L'un des buts essentiels de la recherche qualitative est de saisir le point de vue du sujet de la recherche sur les valeurs, les actions, les processus et les événements » (Fairbrother G, 2010).

Je me positionne donc clairement dans une démarche de recherche qualitative.

Le chercheur observe, apprécie, décrit et interprète un phénomène tel qu'il existe. Il ne le contrôle ni le mesure. Les discussions et les observations sont peu structurées, le chercheur doit par contre s'assurer que les résultats de l'étude reflètent les points de vue et expériences des participants (Fortin, 2010).

La population n'est pas fixée en début de recherche. Elle évolue en fonction des données recueillies (ROCARE/ERNWACA, 2019).

#### 2.1.2 Démarche compréhensive

Mon but est de mieux saisir un aspect particulier de ma profession d'enseignant. Je désire ainsi avoir une meilleure compréhension des enseignants dans leurs pratiques. Je désire obtenir un maximum d'informations concernant les choix et prises en considération des rythmes des élèves lors du processus de planification. Mon envie de donner la parole aux enseignants et non pas aux chiffres implique donc une recherche dite qualitative qui s'inscrit dans une posture compréhensive.

Ce travail s'intéresse au vécu des acteurs et tente de faire émerger la manière dont ils accordent du sens à leur réalité. « Elle s'intéresse au savoir expérientiel, c'est-à-dire au vécu des acteurs sociaux et tente de faire émerger la manière dont ces derniers accordent du sens à leur réalité » (Charmillot & Dayer, 2007).

Les résultats obtenus vont ensuite me permettre de décrire et d'analyser, sur la base des discours que les enseignants sollicités ont sur leur pratique, leurs comportements et d'y donner du sens. Tout en n'oubliant pas que les sujets interviewés réagissent par rapport aux facteurs et à un contexte qui s'applique à leur propre personne.

### **2.1.3 Approche inductive**

Une approche inductive s'appuie sur un ensemble de faits, elle part du terrain et permet de construire une théorie. Une idée ensuite plus générale en est tirée (Fortin, 2010). Un tel type d'approche consiste en amont à l'élaboration d'énoncés généraux. Un certain nombre d'objectifs sont fixés au préalable. La récolte de données effectuée ainsi que le cadre théorique me permettent ensuite de répondre aux différents objectifs et de mieux comprendre le phénomène.

Je laisse malgré tout une part d'ouverture à de nouveaux apports pouvant provenir de mes actions sur le terrain.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 L'entretien comme méthode de récolte des données**

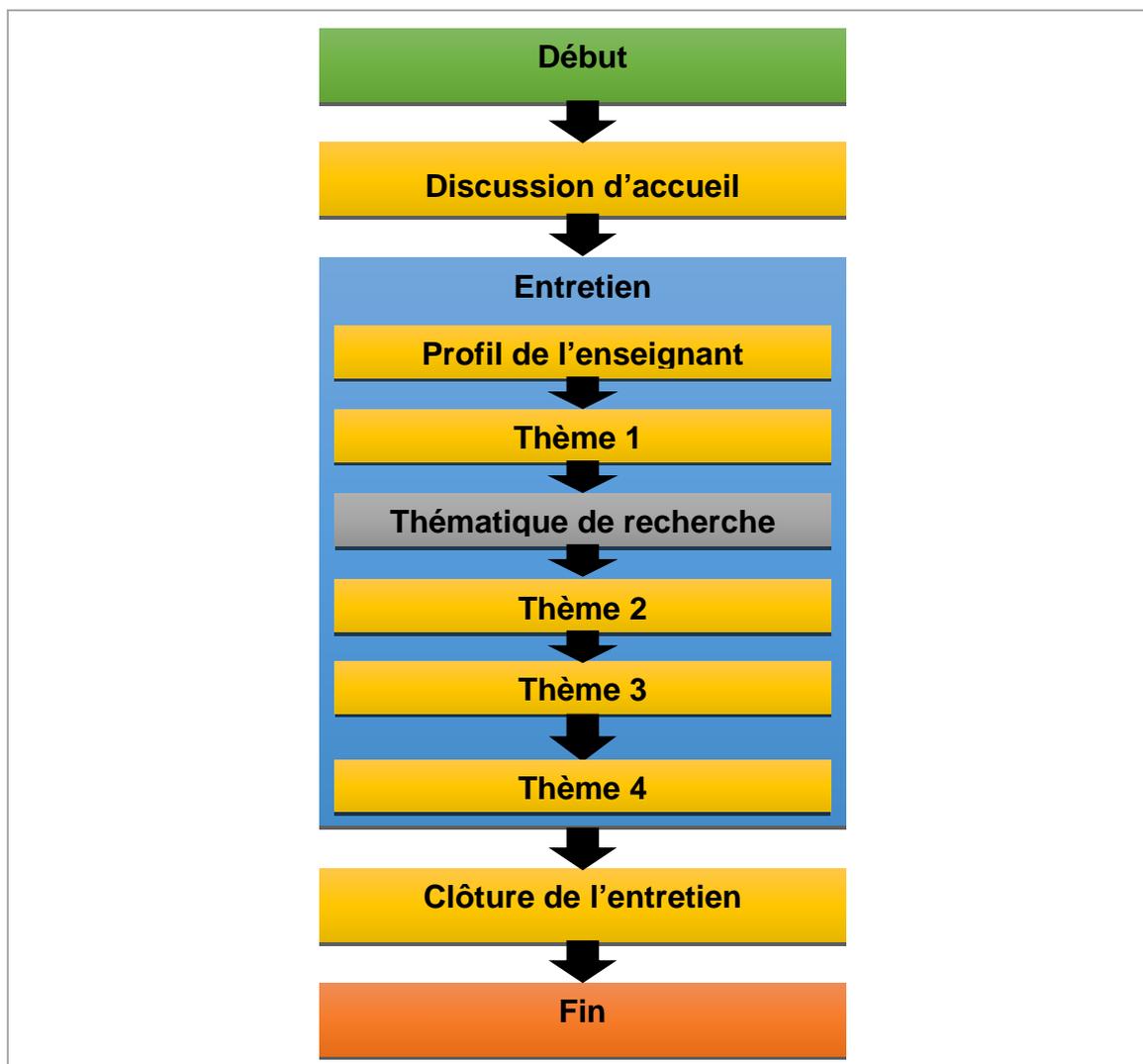
L'entretien est l'outil choisi afin de récolter les données. Selon (Dautriat 1959, cité par Chauchat 1985), il est possible d'effectuer une classification des types d'entretiens par rapport au niveau de directivité.

L'entretien semi-directif permet d'alterner les attitudes directives et non directives. Il est alors possible de laisser la personne relativement libre dans son discours tout en permettant à l'intervieweur de s'attarder ou de guider l'interviewé sur des questions perçues comme intéressantes par le chercheur. Certaines relances sont également possibles.

### **2.2.2 Élaboration et déroulement de l'entretien**

Le guide d'entretien (cf. Annexe 4, p. IV) est composé de deux parties distinctes. La première étant le « Profil de l'enseignant », elle permet de récolter des informations concernant le nom et les années d'expériences de l'enseignant. La partie « État des connaissances théoriques » de ce document nous dit que la perception de l'enseignant concernant les priorités qu'il donne face à sa pratique de planification peut évoluer avec le temps. En possédant cette information, il me sera alors possible de comprendre les évolutions et changements pouvant avoir un lien avec l'expérience de l'enseignant. La deuxième utilité de cette partie est d'amorcer l'entretien de manière pouvant être perçue comme moins formelle.

La deuxième partie porte sur les différentes questions qui seront abordées lors de l'entretien. Elles sont élaborées afin de répondre aux différents objectifs de recherche. Elles ont également été ordonnées de façon à ce que l'entretien puisse se dérouler le plus naturellement possible.



**Figure 4 : Diagramme de flux du déroulement de l'entretien.**

Les différentes étapes de l'entretien se déroulent dans un ordre chronologique :

1. Discussion d'accueil : une discussion d'accueil est entamée. La partie « Profil de l'enseignant » (cf. Annexe 4, p. IV) est remplie.

2. Thème 1 : la rythmicité de l'élève : la notion de « rythme de l'élève » est complexe à définir et peut être perçue de nombreuses façons. Ce premier thème abordé essaie de comprendre la perception et l'importance qu'en donne l'enseignant. Il est en lien avec le premier objectif de recherche.
3. Thématique de recherche : une explication plus approfondie de l'objet du travail de recherche est effectuée. Communiquer l'objet du travail de recherche a donc pour but de fixer un cadre pour la suite de l'entretien.
4. Thème 2 : élaboration de la planification : ce thème est en lien avec mon deuxième objectif de recherche qui porte sur le processus de planification. Il m'aidera à répondre à mon questionnement suivant :
  - a. Cerner à quel niveau de planification l'enseignant commence à prendre en compte l'importance des rythmes des élèves.
  - b. Comprendre à quel moment un type de planification est réalisé et pourquoi.
5. Thème 3 : prise en compte de la grille horaire : je désire comprendre l'impact concret qu'a la prise en compte des rythmicités sur la grille horaire et l'enseignant. Il m'aidera à répondre à :
  - a. Est-ce que des activités demandant une certaine vigilance sont placées systématiquement à certains moments donnés ?
  - b. Quelles libertés se donne l'enseignant concernant l'agencement de la grille horaire ?
  - c. Faire émerger les contraintes intrinsèques ou extrinsèques que se fixe l'enseignant ou que l'on fixe à l'enseignant qui fait qu'il respecte plus ou moins ses attributions horaires.
  - d. Comprendre comment les libertés prises par l'enseignant se répercutent pratiquement sur la grille horaire : durée, déplacement, annulation, agencement en fonction de la tâche, etc.
6. Thème 4 : évolution de sa pratique : le dernier thème a pour but d'être relativement ouvert. L'enseignant pourra compléter ou aborder d'autres thèmes qui lui paraissent importants. Le deuxième objectif est de donner la possibilité à l'enseignant de porter un regard sur l'évolution de sa pratique.
7. Clôture de l'entretien : l'entretien se termine ensuite par des remerciements.

### **2.2.3 Procédure et protocole de recherche**

Afin de recruter les participants, j'ai tout d'abord contacté certains de mes anciens formateurs en établissement (FEE) par téléphone. J'expliquais dans les grandes lignes l'objet de recherche et le type de participation qui leur était demandé. Dans un deuxième temps, j'ai demandé par l'intermédiaire de mes collègues de HEP les coordonnées de certains FEE qui pourraient correspondre à ma recherche.

Une fois le nombre de préavis positifs atteint, j'ai repris contact de façon plus formelle par e-mail en leur joignant ma demande de participation (cf. annexe 1, p. I) ainsi que le contrat de recherche (cf. annexe 2, p. II).

Pour terminer, j'ai ensuite rencontré les enseignants qui ont accepté de participer afin de les remercier et de leur expliquer de vive voix ma démarche de recherche. Nous avons aussi conjointement signé le contrat de recherche.

Finalement, j'ai procédé aux entretiens avec les 3 participantes volontaires durant le mois de novembre 2019. Tous les entretiens ont été enregistrés. Une fois la retranscription effectuée, les enregistrements ont été détruits. Tous les noms figurant sur les documents ont également directement été remplacés par des noms d'emprunt.

### **2.2.4 Choix de la population**

Les enseignants sélectionnés travaillent dans les degrés 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> HarmoS. Cette volonté de se limiter à deux niveaux HarmoS implique que l'âge des élèves est compris entre 6 et 8 ans et demi. En se référant aux connaissances actuelles, il a été explicité que les fluctuations journalières des rythmes des élèves évoluent selon l'âge. La variation de performance est donc similaire à tous les élèves. Le travail d'analyse des données possède alors une dimension supplémentaire permettant la comparaison des différents enseignants interviewés.

Le taux d'occupation de l'enseignant doit être au moins de 80% au sein de sa classe. Avec un taux d'occupation suffisant, l'enseignant possède certaines libertés pédagogiques quant à la planification de son enseignement. Avec des taux d'occupation plus bas, l'enseignant peut être contraint à planifier de façon différente. Un enseignant travaillant avec un pourcentage faible au sein d'une classe sera par exemple contraint d'effectuer toutes ses interventions en début de semaine.

Tous les enseignants interviewés possèdent un minimum de deux ans d'expérience avec le niveau scolaire ciblé. Ces différences me permettront d'enrichir mes analyses et de cerner les perceptions possiblement évolutives.

**Tableau 1 : Population cible d'enseignants.**

<b>Nom</b>	<b>Âge</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Taux d'occupation</b>
Enseignante 1	20-29 ans	6	100 %
Enseignante 2	30-39 ans	12	78 %
Enseignante 3	Plus de 60	21	92 %

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

La transcription réalisée se rapproche le plus d'une retranscription dite reformulée. Le discours est transcrit en supprimant les hésitations, les erreurs de syntaxe de grammaire, etc. Une telle transcription a été choisie afin de permettre un confort de lecture le plus agréable possible et de favoriser la compréhension des propos.

Pratiquement, chaque entretien a été retranscrit, réécouté à plusieurs reprises et finalement anonymisé.

Les règles de retranscription suivantes ont été utilisées :

- La combinaison de la lettre « E » suivie d'un nombre est utilisée afin de représenter un enseignant. Par exemple : « E2 », pour l'enseignant numéro 2.
- La lettre « P » a été utilisée pour me représenter.
- Des points de suspension entourés de parenthèses « (...) » ont été utilisés afin de raccourcir certaines phrases. Les propos ayant été remplacés étant considérés comme moins pertinents.
- Les mots ou phrases en italique ont plusieurs utilités : donner des précisions ou un contexte aux propos, anonymiser certains passages, etc.

### **2.3.2 Traitement des données**

Ma première lecture a été de type flottant. Il est alors possible de faire venir à soi certaines orientations et impressions (Wanlin, 2007). Cette première lecture a permis

d'identifier certaines parties du discours qui étaient en lien avec certaines catégories prédéfinies. Qui elles-mêmes sont en liens avec les objectifs de recherche.

Dans un deuxième temps, j'ai effectué une lecture plus approfondie. Un premier étiquetage a été effectué en surlignant certains passages en couleur. Trois couleurs ont été utilisées, une par objectif de recherche. Les catégories choisies sont les suivantes:

1. Jaune pour la rythmicité
2. Vert pour la planification
3. Orange pour la grille horaire

Une couleur supplémentaire rose a été utilisée afin de retenir des éléments considérés comme importants, mais ne pouvant pas encore être catégorisés (voir annexe 3, p. III).

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

Une analyse dite de contenu a été mise en œuvre dans le cadre de ce projet. Ce type d'analyse permet le traitement de données qualitatives afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances (Fortin, 2010, p. 467). J'ai classé et défini certaines thématiques qui émergent du processus de récolte de données. Ces thèmes ont ensuite été répartis dans les différentes catégories précitées.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre est articulé afin de traiter les différents objectifs de recherche. Les données récoltées sont également organisées de façon à permettre une lecture qui soit la plus logique et agréable possible. Elles sont directement interprétées et mises en relation avec le cadre théorique.

### 3.1 Importance de la prise en compte de la rythmicité

Dans un premier temps, il est tout d'abord nécessaire de rappeler mon premier objectif de recherche :

Objectif 1 : comprendre ce que signifie pour l'enseignant « prendre en compte les rythmes des élèves » et saisir l'importance qu'il accorde à cela.

La première question consistait à cerner et comprendre l'importance que joue la prise en compte de la rythmicité de l'élève pour les enseignantes :

E1 / 7 : Alors pour moi ça a pris une grande place ces derniers temps parce que j'ai eu deux fois des grandes classes ces quatre dernières années. Et du coup, je trouve que l'on voit encore plus les différences de rythmes chez les élèves.

E2 / 8 : Alors, c'est de plus en plus important pour moi. En fait, on peut de moins en moins arriver avec une chose à présenter à tous les élèves en même temps. De plus en plus, il faut expliquer par différents chemins, faire un certain travail avec quelques élèves, limiter le travail pour d'autres. Donc c'est vraiment tous les jours que l'on fait des adaptations par rapport à ça.

La vision du rythme est ici vue en termes de diverses manières d'apprendre et d'acquérir de nouvelles notions chez les enfants. L'enseignante 2 semble adapter son enseignement pour chercher à répondre aux besoins spécifiques des élèves. Cela rejoint cette caractéristique du référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant défini par la HEP-BEJUNE : « Il doit élaborer des approches didactiques variées afin de s'adapter aux différents styles d'apprentissage. » (HEP-BEJUNE, 2019).

Il est possible de relever que la prise en compte de la rythmicité n'est pas figée pour les deux enseignantes, elle a évolué au fil du temps. Elles remarquent toutes les deux une accentuation des différences chez les élèves. L'une d'entre elles ressent la nécessité de modifier sa pratique afin de proposer un travail adapté aux élèves.

Suite à la prise de conscience des enseignantes de la diversité des rythmes, d'autres éléments au cours des entretiens m'indiquent une réelle prise en considération des rythmes et une volonté de faire progresser leur pratique. Toutes les enseignantes m'ont en effet confié le fait qu'elles ont poursuivi des formations continues dans des domaines en lien plus ou moins direct avec la prise en compte des rythmes.

E1 / 10 : j'ai suivi une formation Céline Alvarez qui fonctionne sur le travail autonome pour que chacun puisse avancer à son rythme. C'est quelque chose qui ressemble un peu à Montessori, mais où elle prône surtout le fait que l'enfant saura lui-même comment avancer en fonction de ce qu'il est capable de faire.

E2 / 68 : Il y a beaucoup de cours de formation continue qui traitent de l'hétérogénéité des classes. On s'en rend vraiment compte. Il n'y a pas besoin d'attendre quelqu'un pour nous le dire. (...). Tous les jours des enfants n'arrivent pas à finir leur travail, des enfants n'arrivent pas à se concentrer. Il y a vraiment des enfants qui partent dans tous les sens. On obligé de faire autrement. Donc oui, ça m'interpelle.

La prise en considération des rythmes des élèves passe également par une nécessité de bien être. L'enseignante 1 en répondant à l'importance du respect des rythmes et comment elle les intègre à sa pratique, explique que ne pas prendre en compte les rythmes de la classe engendrerait un stress pour les élèves, mais pour elle également :

E1 / 80: Alors pour moi c'était plutôt du ressenti, on voit assez vite en fait qu'il y en a certains qui ne suivent pas ce qu'on demande. J'avais donc l'impression de les stresser et du coup ça me stresse moi aussi.

Cette enseignante relève également l'importance pour les élèves d'une prise en compte de leurs rythmes, elle avoue encore rechercher des moyens d'améliorer sa pratique :

E1 / 147 : Parce qu'il faut un peu lâcher la planification. Il faut oublier l'idée d'avoir une classe typique où chacun fait la même chose en même temps. C'est plus angoissant qu'autre chose ça demande plus de travail, c'est plus stressant et je pense que si on peut nous donner des pistes par la suite ce serait très chouette.

L'importance de la motivation et du plaisir de la part des élèves a également été relevée par les autres enseignantes :

E2 / 157 : Pour moi à cet âge, il est important qu'ils aient du plaisir. C'est tellement important. Je vois des enfants, quand ils arrivent ici, ils font déjà une tête de 3 km de long. Une élève me demande à 8h15 si c'est bientôt fini. Pour certains c'est vraiment dur.

E3 / 14 : Qu'ils puissent découvrir des choses, qu'ils aient des activités en plus à faire. Tout en laissant un temps pour le jeu quand même.

En reprenant les différents propos évoqués, il est irréaliste d'essayer de délimiter ou de définir le concept de « prise en compte des rythmes » en quelques mots tant ceux-ci se distinguent par leurs aspects. Néanmoins, il est possible de retenir la finalité rassembleuse de l'objectif visé qui est de mettre toutes les chances du côté du succès des apprentissages des élèves (Leconte, 2014).

Toutes les enseignantes s'accordent sur l'importance de prendre en considération les rythmes scolaires dans leurs pratiques d'enseignement.

### **3.2 Planification du travail scolaire des élèves**

Mon deuxième objectif de recherche est en lien avec la planification. En voici un rappel :

Objectif 2 : cerner comment l'enseignant choisit d'agencer au sein de sa planification (long, moyen, court terme) des activités demandant une vigilance plus grande de la part des élèves.

#### **3.2.1 Une planification initiale en lien avec les objectifs**

Il s'avère que les trois enseignantes effectuent en premier lieu une première planification très large. Cette planification recouvre toute l'année scolaire :

E1 / 25 : Pas du tout, non. Je fais mon planning pour la semaine en début d'année, j'organise de vacances en vacances. Et puis après je fais mon planning par semaine. En gros, je définis quelles activités j'aimerais faire durant chaque semaine. Mais les activités ne sont pas détaillées.

L'enseignante suite à la question : « A quel niveau de votre planification est-il déjà possible de voir une prise en compte des rythmes des enfants ? »

E2 / 39: Dans la planification large non. Je fais une planification annuelle assez tôt. Je planifie déjà avant dans ma planification de vacances en vacances, déjà assez tôt. Il y a les thèmes vraiment importants qu'il me faut traiter, comme par exemple la conjugaison, des choses qu'ils doivent vraiment acquérir.

E3 / 72: En français c'est encore plus simple. *L'enseignante montre une feuille sur laquelle plusieurs phonèmes sont notés les uns sous les autres. Voyez c'est vraiment basique, on va au rythme où on va. Si la fin on doit la voir en 4H, alors c'est l'année prochaine.*

Les trois enseignantes effectuent cette planification en début d'année : (E1) « Je fais mon planning pour la semaine en début d'année ». (E2) « Je fais une planification annuelle assez tôt ». La troisième enseignante me donne l'exemple des

mathématiques où elle reprend la planification des MER<sup>1</sup> et en français en montrant une liste de phonèmes à travailler durant l'année.

Ce type de planification très large est construit principalement afin de traiter un certain nombre de thèmes durant l'année. L'enseignante 3 confirme cela en expliquant comment elle planifie les mathématiques durant l'année :

E3 / 69 : Avec la nouvelle méthode en math par exemple (ESPER)<sup>2</sup>, je reprends la planification donnée. Mais je change aussi un peu. Par exemple, je commence un autre chapitre.

Suite à son expérience, l'enseignante 1 perçoit déjà en début d'année une rythmicité annuelle de la part de ses élèves:

E1 / 37: Ayant fait une année ou deux ans, ça suffit pour voir un petit peu qu'effectivement les périodes de Noël et de fin d'année, ce n'est pas là qu'ils apprennent le plus de choses.

Cette enseignante reprend les mêmes éléments de rythmicité évoqués par Reinberg (cité dans Testu, 2008) faisant référence à une rythmicité annuelle de l'élève. Une différence se fait ressentir sur la période de vulnérabilité de l'élève. L'enseignante parle de décembre et février alors que Reinberg évoque la période allant de fin février à début mars. Elle indique que « ce n'est pas là qu'ils apprennent le plus de choses ». Ce qui peut être perçu comme une plus grande difficulté à assimiler de nouvelles notions.

Au niveau de sa planification, la prise en considération de cette perception se reflète par des modifications de sa pratique pédagogique en y incluant des activités demandant moins d'effort intellectuel comme des activités de jeu ou de répétition.

E1 / 38 : J'effectue alors plutôt de la répétition ou de l'apprentissage par le jeu. Je change quand même pas mal ma manière de faire avant la fin d'année.

Malgré ce dernier constat, il ressort de ce début d'analyse que la rythmicité de l'élève n'est pas l'élément ayant le plus d'influence sur la planification initiale des enseignantes. Cette planification est principalement dictée par les thèmes qui doivent être traités durant l'année.

---

<sup>1</sup> Moyens d'enseignements romands

<sup>2</sup> Espace Numérique PER-MER

### 3.2.2 Une planification qui sait s'adapter

Dans l'objectif de recherche plusieurs planifications sont évoquées, long, moyen et court terme. Durant les interviews, aucune enseignante n'a fait référence à l'élaboration d'une planification couvrant le moyen terme.

Malgré ce constat, il n'est pas à exclure que cette dernière ne puisse exister sous une forme différente. La planification initiale ou annuelle étant principalement dictée par les différentes thématiques à traiter en classe, les enseignantes 2 et 3 évoquent le fait que cette dernière pourra être adaptée en fonction de l'avancement de la classe. Elles parlent toutes deux d'une prise en considération des rythmes des élèves :

E2 / 47 : Ca dépend vraiment des classes. Je ne peux pas dire que j'ai fait toutes les années la même planification (...) parce que c'est trop compliqué de faire tout le temps la même.

E3 / 70 : J'avance le plus vite que je peux, mais tout en respectant le rythme de la classe.

L'enseignante 2 complète ses propos en évoquant le fait qu'elle va *remettre les choses en place* afin que la classe puisse continuer correctement :

E2 / 49 : Des fois, au milieu de ma planification, je me dis que ça ne va pas aller comme ça. Soit ça va aller trop vite, soit ça ne va pas aller assez vite. Donc à chaque moment de vacances, je vais prendre le temps de remettre les choses au bon endroit. Ceci afin que l'on puisse continuer correctement (...) Donc c'est vrai que oui, j'ai une planification annuelle, mais ce n'est pas hyper fixe non plus, je dirais donc pour ma part.

L'enseignante 2 indique donc qu'elle n'hésitera pas à modifier sa planification en fonction de la classe alors que l'enseignante 3 prendra plus de temps à traiter les sujets en classe. Cette manière personnelle de planifier de la part des enseignantes fait écho aux propos de Tochon (1993) qui ne considère pas le processus de planification comme étant seulement en amont de l'intervention, mais qui se retrouve lors de l'intervention.

Pour ces deux enseignantes, la rythmicité de la classe joue un rôle dans l'avancement des thématiques traitées. Elles prendront plus de temps à traiter certains thèmes demandant plus de temps et inversement d'autres sujets seront raccourcis ou seront traités plus rapidement. La planification initiale n'est donc pas figée, elle sait s'adapter à l'avancement de la classe.

### 3.2.3 Une planification hebdomadaire en lien avec le type de tâche

Les enseignantes sont unanimes concernant la fin de semaine, elles considèrent en effet toutes le vendredi comme la journée la plus difficile concernant les apprentissages.

E1 / 51: Autrement, c'est vrai que j'ai plutôt deux ou trois jours où j'aime bien introduire les choses. Le début et la fin de la semaine ça reste plutôt des moments un peu plus sympathiques, on est un peu plus tous en commun.

E2 / 29: On remarque quand même qu'en fin de semaine, ils sont plus fatigués qu'en début de semaine.

E3 / 135 : Le vendredi, c'est un tour de classe pour dire comment ils se sentent. J'effectue aussi des petites activités comme : graines de pêche, Piccolophilo. On parle des problèmes, etc. Ce sont surtout la première et la dernière heure qui sont des rituels.

Les trois enseignantes adaptent leurs interventions de fin de semaine, l'enseignante 1 effectue des activités qu'elle considère plus sympathiques pour les élèves, l'enseignante 3 en fait de même en proposant par exemple une activité se nommant Piccolophilo. Piccolophilo fait partie d'une collection de livres rassemblant des situations quotidiennes des jeunes élèves telles que le partage, la mort, la culpabilité, etc.

Les raisons qui font que le vendredi est perçu comme un jour moins favorable à effectuer des apprentissages ne sont pas clairement évoquées de la part des enseignantes. Néanmoins, le ressenti des trois enseignantes est similaire. L'une des raisons évoquées par l'enseignante 2 serait le fait que les élèves seraient plus fatigués en fin de semaine.

Dans la majorité des cas, il est nécessaire de considérer que le vendredi a le même profil journalier de l'activité intellectuelle que les jours de la semaine allant du mardi au jeudi. En complément à ce constat, Testu & Roger (2001) pensent malgré tout que certains élèves peuvent ressentir certaines fragilités le vendredi.

Il est donc tout à fait compréhensible que ces trois enseignantes ressentent des différences le vendredi. Il est à ce stade possible de dire que les trois enseignantes adaptent leur planification hebdomadaire puisque ces dernières n'effectuent pas les mêmes activités le vendredi que les autres jours de la semaine.

En continuant mon analyse concernant la planification hebdomadaire, il est possible de lire dans les propos présentés précédemment que le lundi n'est pas perçu de la même manière de la part des trois enseignantes.

En raison de la fatigue que peuvent subir les élèves en fin de semaine, l'enseignante 2 effectue les apprentissages en début de semaine :

E2 / 30: C'est pour ça que j'essaie de mettre le plus gros des apprentissages en début de semaine.

Quant aux enseignantes 1 et 3, les activités qu'elles proposent aux élèves le lundi diffèrent des autres jours de la semaine :

E1 / 40 : Et puis autrement au niveau de la planification de la semaine, le lundi effectivement ce n'est pas du tout un jour où on fait des gros d'apprentissages. Je l'utilise plutôt pour reposer le cadre de la semaine. Ça veut dire que le lundi, on fait le vocabulaire et les devoirs. C'est quelque chose que l'on fait tous ensemble. Après on fait une dictée de dessin. Donc c'est plutôt quelque chose de ludique. Le lundi, c'est vrai qu'il est plutôt fait pour que ce soit quelque chose en commun qui pose un cadre. Que ce ne soit pas trop fatigant au niveau de la réflexion.

E3 / 135 : Le lundi, c'est préparation de la semaine. L'introduction des devoirs, le classement des fiches.

Ces deux enseignantes n'effectuent pas des activités demandant un grand effort intellectuel de la part des élèves. En effet l'enseignante 1 indique que pour les activités du lundi que « ce ne soit pas trop fatigant au niveau de la réflexion ». Cela passe par l'écriture des devoirs dans le carnet, le classement de fiches, etc.

L'enseignante 1 utilise plusieurs fois dans ses propos le terme de « reposer le cadre ». De manière simple, ses pratiques rejoignent Testu (2008) qui explique que certains élèves peuvent être désynchronisés en début de semaine en raison des différentes activités réalisées durant le weekend.

La planification hebdomadaire des enseignantes met en lumière leurs différentes compétences de conception et d'animation. Elles sont ici mobilisées de différentes manières et mises au service de la rythmicité des élèves. Ces compétences font partie du référentiel de compétences tel qu'il a été vu en amont de ce document. La définition de l'ordre des contenus, la variation des approches didactiques ou encore la prise en compte de l'aspect cognitif en sont quelques exemples. (HEP-BEJUNE, 2019).

### **3.2.4 Des moments de la journée plus propices aux apprentissages que d'autres**

Toutes les enseignantes perçoivent des moments plus propices aux apprentissages que d'autres, elles différencient les activités effectuées lors des matinées et celles effectuées les après-midi.

E1 / 47: (...) comme les après-midi sont courts avec les petits, je ne prends pas forcément le temps de faire de gros apprentissages. On effectue plutôt des bricolages les lundis et mardis après-midi parce qu'ils sont en demi-groupes et puis la gym le jeudi après-midi. Donc les après-midi, je ne les utilise pas du tout pour faire quelque chose où ils apprennent des nouveautés.

E2 / 23 : Mais en principe par rapport à ces rythmes, on a l'habitude dans notre école de mettre plutôt les branches principales le matin et puis les branches secondaires l'après-midi. Donc la gym ou le dessin ou les bricolages seront plutôt placés l'après-midi.

E3 / 59: Après, l'après-midi, ce n'est pas fantastique. On essaiera quand même de faire une ou deux choses.

E3 / 119 : Mais par exemple, je n'aimerais pas mettre les ACM le matin.

Les enseignantes considèrent les après-midi comme des périodes moins propices à d'importants apprentissages. Elles n'hésitent pas à utiliser ces moments afin d'effectuer des branches qu'elles considèrent comme secondaires, cela pouvant être du bricolage, de la gym, etc. Les branches dites principales comme le français, les mathématiques sont donc placées systématiquement lors de la matinée.

L'après-midi, les élèves des degrés 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> HarmoS ont au maximum deux périodes de cours. L'enseignante 1 considère que cela est trop court afin d'effectuer de gros apprentissages. L'enseignante 2 évoque le fait que les après-midi les élèves penseraient déjà aux activités qu'ils réaliseront après l'école. Ils ne porteraient donc plus l'attention requise sur leurs apprentissages. Les élèves auraient également des pertes d'énergie provenant du processus de digestion. Cela rejoint les propos de Testu (2008) qui évoque les donneurs de temps qui peuvent modifier les périodes de travail et de repos. L'heure du repas étant donc l'un de ces synchronisateurs. Le processus dû à la digestion qui provoque ainsi des périodes de somnolence qui sont alors inévitables.

Suite aux constatations précédentes, il est important de remarquer que les trois enseignantes effectuent les apprentissages qu'elles considèrent comme importants lors des matinées. En effectuant une analyse plus détaillée sur les périodes du matin,

il en ressort que les enseignantes ont des heures qu'elles considèrent comme plus propices :

E3 / 60: Entre 8 et 10 heures, il me semble que les petits n'ont pas ce truc des adolescents d'avoir de la peine à se réveiller. Ils sont bien là quand même.

E3 / 128 : Les adolescents ne vont pas à 20 heures au lit le soir. J'ai pas mal d'élèves qui sont à 8 heures au lit le soir. Les enfants qui bâillent le matin sont souvent ceux qui sont allés plus tard. Qui ont trop regardé la télévision.

E3 / 36 : Les adolescents ont des fois de la peine à se réveiller. Les petits souvent déjà après 10 heures, ils commencent à être fatigués. Ça dépend ce qu'ils font comme activité.

L'enseignante 3 planifie les apprentissages importants lors des premières heures de la matinée c'est-à-dire entre 8 heures et 10 heures. Elle considère en effet que ses élèves n'ont pas de difficultés à se réveiller ce qui est l'inverse des élèves plus âgés. Cette enseignante fait également référence à l'influence des synchronisateurs comme la télévision ou le moment du coucher. Testu (2008) relève également l'importance de tels synchronisateurs qui peuvent fortement modifier la rythmicité de l'enfant.

Au fil de la discussion, il s'est avéré que l'enseignante a été contrainte de changer sa planification malgré elle en raison de la non-disponibilité de la salle de gymnastique :

E3 / 37 : J'ai fait une très bonne expérience il y a une année ou deux ans. J'ai dû mettre deux heures de gym de 8 à 10 heures. Et puis pour moi, parce que je connaissais leur fatigue de dix à midi je me suis dit : oh zut ! En fait c'était une bonne expérience, je le ferais bien chaque fois. Parce que là, étonnamment après deux heures de gym de 8 à 10 heures, ils étaient en pleine forme par la suite en classe et on a très bien travaillé à chaque fois.

Cette expérience a été très positive pour l'enseignante. Les élèves étaient en pleine forme et éveillés lors des cours se déroulant de 10 heures à midi. Cette plage horaire correspondant à une meilleure disposition des élèves face à l'activité intellectuelle ce qui rejoint les constatations émises par Testu. Une progression des performances linéaires est perceptible tout au long de la matinée. Cette dernière s'abaisse de nouveau après la pause de midi (Testu, 2008). Mais il faut également préciser ici le fait que des leçons de gymnastique qui précèdent deux leçons de travail en classe peuvent impacter positivement ce dernier. Une phase de mouvement durant laquelle les enfants se dépensent physiquement étant suivie d'une phase plus exigeante au niveau de la concentration de l'activité intellectuelle à fournir.

Malgré cette bonne expérience vécue par l'enseignante, cette dernière n'a été reconduite lors des années suivantes :

E3 / 42 : Cette année c'est l'inverse. Ils ont la gymnastique de 10 heures à midi. Donc je suis obligée de faire l'introduction des choses avant de 8 à 10 heures. D'une manière générale, de 8 heures à 10 heures pour des petits comme ça, je pense quand même que c'est le bon moment pour les apprentissages.

(Tochon, 1993), évoque le fait qu'il peut exister de nombreuses contraintes externes limitant les choix pédagogiques à disponibilité de l'enseignante. Dans ce cas précis, la disponibilité des locaux est un élément pouvant être considéré comme l'une de ces contraintes.

L'enseignante 2 organise sa planification afin que les activités demandant plus de vigilance soient situées avant et après la pause de 10 heures :

E2 / 91 : J'aime bien la deuxième leçon du matin. C'est à dire de 9 heures à 10 heures. C'est donc à ce moment que je mets pas mal de choses importantes, de 9 heures à 10 heures donc. Après la récréation, juste après la pause, on fait les mises en commun. Par exemple, s'ils ont eu un exercice de mathématiques avant la pause, ils ont ensuite la grande pause pour penser un peu à autre chose. Puis on reprend cela après la grande pause. On effectue la mise en commun pour voir ce qu'ils ont un peu trouvé, ce qu'ils ont travaillé avant la pause. Pour ma part ça fonctionne assez bien comme ça.

Elle relève le fait que la pause permet aux élèves par la suite de se remettre plus facilement dans les apprentissages. En effet, cette dernière permet aux élèves de penser à autre chose. En évoquant cette nécessité de bouger, l'enseignante fait référence à sa propre expérience en tant qu'élève lors de ses formations continues :

E2 / 77: Je m'en rends aussi compte maintenant que je fais des cours à la HEP, je dois rester assise pendant toute la journée, c'est difficile. Je me dis : mais au secours, qu'est-ce qu'on leur fait faire à ces pauvres enfants ? Et plus particulièrement l'après-midi, je m'endors.

Toutes les enseignantes sont unanimes concernant l'après-midi. Il est très peu consacré aux branches considérées comme principales comme le français ou les mathématiques. Pour des raisons diverses énoncées ci-dessus, il est considéré comme moins propice à des apprentissages demandant une attention soutenue de la part des élèves. Ces constats concernant l'après-midi ne vont que partiellement dans le même sens que les propos de Testu (2008). Selon lui, l'après-midi les performances s'abaissent après la pause de midi pour remonter par la suite. Elles restent néanmoins inférieures par rapport au matin. Il serait ainsi intéressant d'approfondir la question de la tranche d'heures propice aux apprentissages des

enfants de cet âge durant l'après-midi. Qu'en serait-il, si l'école ne se déroulait pas de 13h30 à 15h05, mais plus tard de 15h30 à 17h ? Les observations concernant les performances des élèves pourraient alors différer.

Aménager les temps d'apprentissage en fonction du moment de la journée ou de la semaine n'est pas le seul moyen mis en œuvre de la part des enseignantes afin de s'adapter à la rythmicité de l'élève.

### **3.2.5 La prise en compte de la rythmicité en passant par la différenciation**

Il ressort de mon analyse que les enseignantes effectuent des différenciations au niveau des tâches attribuées aux élèves afin de s'adapter aux différentes rythmicités présentes en classe. L'enseignante 1 indique qu'elle effectue aujourd'hui deux matinées de différenciation, mais qu'elle aimerait encore en faire plus.

E1 / 59 : Avant en début de l'année et jusqu'aux vacances d'octobre, je ne faisais qu'une seule matinée vraiment de grande différenciation. Puis maintenant, j'en fais deux : le mardi et le jeudi et puis le but ce serait qu'après ce soit presque tous les jours la demie matinée où ils puissent vraiment travailler eux-mêmes en fonction de leurs besoins. J'y prête une grande importance.

Tochon (1993), indique qu'en gagnant de l'expérience, l'enseignant s'adapte alors de façon instinctive à l'humeur de la classe, les réactions et progressions des élèves ont alors un impact direct sur la matière travaillée en classe. Dans ce cas précis, l'enseignante a adapté le nombre de matinées de différenciation.

L'enseignante 2 aspire à la même approche que l'enseignante 1 :

E2 / 176: Je partirais sur une classe flexible. J'ai commencé à les faire travailler dans le corridor par petits groupes. Mais si je pouvais tout changer, je ferais un programme adapté à chacun. Mais pour l'instant avec 25 élèves ce n'est clairement pas possible. (...) J'utiliserais un plan de travail, mais à cet âge, ils sont encore peu autonomes. (...) Faire un programme personnel. Ceux qui vont vite, ils auront des choses en plus et ceux qui vont lentement ils auront ce qu'il faut. Ceux qui ont de la peine auront des autres exercices, des exercices différents. Ce serait vraiment bien, mais ça demande un travail colossal.

Les deux enseignantes se retrouvent un peu face aux mêmes difficultés, une mise en œuvre de tels systèmes demande un énorme investissement en termes de temps en amont.

### 3.3 Rôle de la grille horaire

Mon troisième objectif de recherche est en lien avec la grille horaire. En voici sa définition :

Objectif 3 : comprendre quelles décisions sont prises de la part de l'enseignant par rapport à l'aménagement de la grille horaire que ce soit en termes de durée ou de déplacement/échange de leçons.

La première question posée a été de connaître ce que représente la grille horaire à leurs yeux :

E1 / 101: Comme quelque chose qu'il faut remplir pour que ce soit légalement suivi.

E2 / 114 : Cet horaire, il me permet aujourd'hui de me donner une idée pour que je respecte quand même le nombre de leçons par semaine.

E3 / 95 : C'est savoir combien on fait de math, de français de gym. Je fais l'école bouge. Par contre, je ne fais pas l'école bouge quand ils ont la gym. En gros l'horaire je le respecte. Il y a des fois où j'inverse deux leçons en fonction des besoins.

Il en ressort que la grille horaire est utilisée afin d'informer l'enseignante sur la quantité de leçons à effectuer dans chacune des matières enseignables. Elles sont unanimes concernant ce point. Il ressort de ces premiers propos que deux enseignantes se laissent une certaine marge de manœuvre. Cet aspect sera discuté dans les prochains chapitres.

#### 3.3.1 Des libertés personnelles face à la grille horaire

Chaque enseignante prend des libertés personnelles face à la grille horaire :

E1 / 102: Je sais simplement quel nombre d'heures je devrai faire en français, en maths, etc. Après je ne fais pas du tout ce que ce qui est écrit sur ma grille horaire. (...)Je ne fais pas de français le lundi matin à 9 heures. A partir du moment où je fais des ateliers, le français, les maths, les sciences tout se confond. Du coup, je mélange complètement les matières.

L'enseignante 1 prend énormément de liberté face à cet horaire, cette liberté est possible selon elle en raison de son mode de fonctionnement en ateliers mais pas seulement. En procédant de la sorte, cette enseignante suit les propos de Pasquier (2001) qui conseille de quitter la grille horaire et de prendre des libertés avec les disciplines.

Elle indique que cette prise de liberté est également possible en raison du degré dans lequel elle enseigne. Selon elle, dans les plus grands degrés, il est alors plus compliqué de garder cette flexibilité :

E1 / 116: Après je ne sais si dans les plus grands degrés c'est possible ou pas possible. Mais pour les petits degrés, pour moi, pour le cycle qui me concerne, tant que les objectifs de fin sont atteints.(...) Finalement, s'ils ont plus besoin de maths parce qu'ils avaient plus de difficultés en maths, ça ne va pas me poser problème d'offrir plus de math par rapport à ce qui est légalement autorisé.

La prise en compte des besoins des enfants en termes d'avancement dans leurs savoirs joue également un rôle sur la matière qui sera travaillée durant une période.

Cette prise de distance face à la grille horaire fait écho aux propos de Pasquier (2001) qui prend l'exemple de la pédagogie de projet qui a sa propre logique temporelle et qui ne saurait correspondre à celle imposée par une grille horaire. Pour cette enseignante, ce mode de fonctionner serait grandement influencé par son mode de fonctionnement en ateliers.

Les enseignantes 2 et 3 prennent quant à elles nettement moins de libertés face à la grille horaire. Toutes deux essaient d'effectuer la bonne quantité de leçons dans chaque discipline :

E2 / 116: Mais disons que cette grille horaire est quand même devenue plus flexible au cours des différentes années.

E3 / 110: Mais souvent, j'essaie de respecter l'horaire de manière générale.

Tout en respectant le nombre de leçons hebdomadaires, elles procèdent toutes les deux à des inversions de leçons ou encore à des suppressions ou déplacements de pauses :

E2 / 109 : Je me permets s'ils n'ont pas fini un travail de français de repousser la leçon de mathématiques. Je finis ainsi le travail de français. Et puis, je me permets également de prendre du temps sur d'autres leçons si je suis en retard. De prendre par exemple une leçon de religion pour un exercice de français qu'on n'aurait pas fait ou pas terminé et qui était important.(...) Mais aussi inversement, si vraiment il y a un quelque chose d'important en religion, je le fais.

Comme pour l'enseignante 1, la grille horaire lui permet de lui donner des indications sur le nombre de leçons à effectuer. L'enseignante prend également certaines libertés, il lui arrive de prendre du temps d'une leçon de religion pour rattraper le retard qu'elle aurait pris sur une leçon de français. Il est ici important de préciser que

l'inverse est également valable. Pour cette enseignante, les deux disciplines ont donc une importance similaire.

L'enseignante 3 peut réduire ou allonger la durée d'une activité suivant plusieurs critères : selon l'implication de la classe, mais aussi s'il s'avère que finir une activité à un autre moment serait plus chronophage que de la terminer en empiétant sur la leçon suivante.

E3 / 64 : (face au travail effectué) Je leurs dit aussi après 20-25 minutes on range. Nous faisons alors autre chose. Je reprendrai ainsi une autre fois. Ça dépend, je ne vais pas vous dire que j'agis toujours de la même manière.

E3 / 112: Si c'est une activité dans laquelle ils sont dedans et que ce n'est pas terminé je dépasse. Sinon reprendre cette activité par la suite, demandera beaucoup plus de temps.

E3 / 109 : Je déborde des fois un peu. Je fais pas mal d'environnement, il y aura par exemple tout un après-midi sur ça.

L'enseignante 3 ne procède pas à des inversions de disciplines, cette enseignante procède aussi à des remplacements comme par exemple remplacer une matière par des sciences de la nature.

Il en ressort que l'enseignante 1 peut ne pas compenser certaines disciplines, elle dit que « finalement s'ils ont une fois plus de besoins de maths parce qu'ils avaient plus de difficultés en maths ça ne va pas me poser problème » alors que les autres enseignantes essaient de garder un équilibre.

Les trois enseignantes s'autorisent une mise en œuvre très personnelle de la grille horaire. Il s'avère que ces libertés n'ont pas toujours existé, voire qu'elles peuvent disparaître selon certaines circonstances.

### **3.3.2 Des pratiques qui peuvent évoluer et changer rapidement**

Les libertés prises par les enseignantes face à la grille horaire sont très personnelles. Il en ressortira ici que ces pratiques peuvent changer plus ou moins rapidement et peuvent être très situationnelles.

En respectant de façon très stricte l'horaire, le facteur temps est alors considéré comme contrainte à la cohérence des apprentissages (Cavet, 2019). Ceci est ici perceptible avec l'enseignante 2, lorsqu'elle explique qu'elle ne prenait aucune liberté face à la grille horaire. La grille horaire était fortement respectée et définissait clairement le type de leçon qui devait être effectué durant la période de cours :

E2 / 106 : Au début de mon enseignement, j'étais hyper structurée. Cela veut dire qu'après les 45 minutes de mathématiques, j'arrêtais les mathématiques pour commencer le français. Même si les enfants n'avaient pas terminé leur travail. J'arrêtais et je faisais vraiment pile-poil ce qui était écrit sur l'horaire. Tandis que maintenant, avec l'expérience, je me permets s'ils n'ont pas fini un travail de français de repousser la leçon de mathématiques. Je finis ainsi le travail de français.

Il est ici possible de voir l'évolution de la pratique pédagogique de l'enseignante. Elle se permet aujourd'hui de prendre certaines libertés face à l'horaire.

Les mêmes propos sont tenus par l'enseignante 1 :

E1 / 129: Alors au début, j'étais à 100% dont deux 50% différents avec des enseignantes avec lesquelles je m'entendais bien et qui avaient plus d'expérience. Donc je les suivais pas mal. Elles suivaient l'horaire et elles m'aidaient un peu à voir où et comment je devais aller. Du coup, je suivais pas mal le rythme qu'elles avaient. Nous étions aussi en duo.

Lors de sa première année d'enseignement, l'enseignante 1 avoue avoir suivi la manière de faire et de fonctionner de ses collègues. Elles jouaient ainsi le rôle de mentor, elles et indiquaient la manière de fonctionner.

Le nombre d'intervenants au sein de la classe peut également modifier la prise en considération de la grille horaire :

E1 / 109 : Je pense que ça dépend un peu des degrés et puis comment on est dans sa classe. À partir du moment où je suis toute seule, je suis quand même beaucoup plus libre dans ce que j'aimerais faire et puis si on est en duo, je pense qu'il y a des leçons à se partager. C'est complètement différent de ce que je faisais avec *Paul*<sup>3</sup>. C'est différent parce qu'on avait chacun choisit français maths et du coup on donnait ça donc on suivait quand même un peu plus, mais autrement maintenant non.

Cette possibilité de prise de liberté peut dépendre de la présence d'autres acteurs travaillant au sein de la même classe. En travaillant en duo avec son collègue *Paul*, cette enseignante ressent ici la nécessité de garder une cohérence au niveau des apprentissages. Il est possible de comprendre cela en voulant garder une progression cohérente au sein d'une même matière en respectant une planification initiale.

Que ce soit au début de sa pratique « Elles suivaient l'horaire et elles m'aidaient un peu à voir où et comment je devais aller. Du coup, je suivais pas mal le rythme qu'elles avaient » ou plus récemment avec son collègue *Paul*, il est possible de

---

<sup>3</sup> Nom d'emprunt

remarquer que le travail avec d'autres collègues modifie énormément la pratique de cette enseignante.

Il n'est alors pour elle plus possible d'utiliser les différents temps de manière souple et mobile. Ceci en raison de l'instauration d'un travail en équipe qui est considéré comme obstacle à tout changement (Muller & Peretti, 2019). Le temps qui peut être considéré comme variable didactique en ressort alors fortement limité.

Différents éléments peuvent modifier la prise en considération de la grille horaire de la part des enseignantes. Il a été vu que l'expérience permet aux enseignantes 1 et 2 de prendre plus de libertés. Pour l'enseignante 1, cette liberté peut être réduite lorsque le travail avec d'autres collègues apparaît. Le travail en duo la forçant à modifier ses habitudes ou la manière dont elle désire fonctionner.

## Conclusion

Il est désormais nécessaire de présenter et de discuter les résultats obtenus en fonction des objectifs énoncés. Une prise de position personnelle face aux résultats est également effectuée. Dans un deuxième temps, d'éventuels prolongements possibles à ce travail seront proposés. Pour terminer, une présentation des apports personnels ainsi qu'une autoévaluation de la démarche sont réalisées.

Avant de commencer, il est nécessaire de relever le caractère à visée compréhensive de ce travail. Les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à tous les enseignants. Ils correspondent à certaines enseignantes et font partie intégrante de leur fonctionnement personnel.

### **Présentation et discussion des résultats**

L'objectif de ce travail de recherche était de faire émerger de quelle manière les enseignantes intègrent et mettent en pratique la prise en compte des rythmes des élèves dans leur travail de planification. Afin d'aborder le tout de façon systématique, voici tout d'abord un rappel du premier objectif de recherche :

Premier objectif : comprendre ce que signifie pour l'enseignant « prendre en compte les rythmes des élèves » et saisir l'importance qu'il accorde à cela.

Pour une enseignante en particulier, la prise en compte des rythmes des élèves passe par une nécessité de bien-être de l'élève et d'éviter qu'ils ne soient stressés. En voyant ses élèves stressés, cette enseignante peut ressentir une certaine angoisse. L'aspect motivationnel est également évoqué par toutes les participantes.

En amont de leur travail effectué en classe, les enseignantes interrogées relèvent toutes qu'il est de leur devoir de promouvoir un enseignement de qualité adapté aux élèves. Il est possible de relever qu'une prise en compte des rythmes des élèves est centrale pour toutes les enseignantes ayant participé à ce travail. Une volonté de faire évoluer sa pratique personnelle ressort également des entretiens. Cela se reflète par le suivi de cours de formations continues qui sont mis à disposition par la HEP-BEJUNE. Le respect des rythmes de l'élève peut passer par plusieurs mises en œuvre : de la différenciation au niveau de la matière, c'est-à-dire en ne donnant pas à tous les élèves le même travail à effectuer. Mais également au niveau du moment,

c'est-à-dire en proposant à l'élève des moments adéquats afin d'effectuer certains apprentissages.

Le fait de faire référence à certains moments d'apprentissage nous amène naturellement au deuxième objectif de recherche :

Deuxième objectif : cerner comment l'enseignant choisit d'agencer au sein de sa planification (long, moyen, court terme) des activités demandant une vigilance plus grande de la part des élèves.

La manière de planifier des enseignantes interviewées est très personnelle. Différents éléments se rejoignent malgré tout. Les enseignantes effectuent leur planification annuelle ou globale principalement en fonction des thématiques devant être traitées durant l'année. Il ressort que certaines adaptations concernant un allègement des apprentissages sont effectuées aux alentours de la période des fêtes de fin d'année. La planification hebdomadaire est quant à elle nettement plus influencée par la prise en compte des rythmes des élèves.

Le lundi et le vendredi sont considérés par toutes les enseignantes comme des jours différents par rapport au reste de la semaine. Toutes les enseignantes allègent la charge de travail les vendredis en proposant des activités demandant moins d'effort intellectuel (activités en commun, rituels, etc.). Bien que les lundis soient considérés comme des jours différents de la semaine, les activités réalisées ce jour-là diffèrent d'une enseignante à l'autre. L'une préférera effectuer des activités de remise en route pour la semaine alors qu'une autre profitera du lundi afin d'introduire la majorité des nouveaux apprentissages.

Il en découle ici que les deux enseignantes ne considèrent pas le weekend de la même manière. L'une considérant ces deux jours comme récupérateurs, elle profite donc du lundi pour effectuer le gros des apprentissages. L'autre enseignante perçoit plus le weekend comme des jours de désynchronisation. Elle consacre donc le lundi à un repositionnement du cadre puisque pour elle, le lundi n'est pas adapté à de nouveaux apprentissages.

Matins et après-midi sont perçus de façon bien distincte : c'est lors des matinées et plus particulièrement durant la première partie de la matinée que de nombreux apprentissages demandant attention et concentration sont planifiés. Les après-midi sont voués généralement à des activités considérées comme secondaires tels que la

gymnastique, le dessin, etc. Les performances des élèves étant faibles en début d'après-midi par rapport au matin, il est donc compréhensible que les enseignantes procèdent de la sorte.

Finalement, voici le dernier objectif faisant partie de ce travail :

Troisième objectif : comprendre quelles décisions sont prises de la part de l'enseignant par rapport à l'aménagement de la grille horaire, que ce soit en termes de durée ou de déplacement/échange de leçons.

L'utilité première de la grille horaire pour les enseignantes interviewées est d'indiquer le nombre de leçons à effectuer dans les différentes matières. Il ressort que la prise en considération de la grille horaire relève principalement de l'activité effectuée. L'enseignante 1 s'autorise à prendre une grande distance avec la grille horaire lorsqu'elle fonctionne en ateliers. Le fait de devoir enseigner en duo ou de devoir partager certaines leçons peut fortement influencer la prise de liberté face à la grille horaire. Elle ressent alors la nécessité de rester plus proche de cette dernière afin de respecter une démarche cohérente au niveau de la progression des apprentissages.

Pour les autres enseignantes, certaines libertés sont prises en modifiant la durée des leçons, en supprimant des petites pauses ou en procédant à des inversions de branches.

En dehors des moments passés en ateliers pour la première enseignante, toutes les trois restent très proches de la grille horaire. Il en ressort des interviews réalisées que toutes les trois auraient la possibilité de s'affranchir presque totalement de la grille horaire. Il va de soi qu'un besoin personnel ou pédagogique doit s'en faire ressentir.

Pour terminer, il est nécessaire de relever que pour deux enseignantes, la prise en compte des rythmes a nettement évolué durant leurs années de pratique. Au début de leur enseignement, l'une d'elles reproduisait les pratiques de collègues plus expérimentés et l'autre respectait de façon très stricte la grille horaire.

## **Perspectives et propositions**

Cette recherche s'est concentrée sur les pratiques d'enseignantes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> HarmoS. Il serait intéressant d'élargir et/ou de comparer ces mêmes prises en considération des rythmes scolaires chez des enseignantes de 1<sup>ère</sup> - 2<sup>e</sup> HarmoS. Les niveaux 1<sup>ère</sup> - 2<sup>e</sup> HarmoS sont encore considérés par de nombreux enseignants comme fonctionnant de façon différente par rapport aux plus grandes classes. Il serait alors intéressant d'explorer les libertés prises par chacun et de les comparer.

Une deuxième perspective plus expérimentale serait d'élaborer un horaire adapté aux rythmes des élèves et ainsi de le proposer à certaines classes voulant le mettre en œuvre. Après une certaine durée de mise en œuvre, il serait ensuite intéressant de récolter l'avis des enseignants, mais également celui des élèves.

Suite à la réalisation de ce travail, je prends conscience que la notion de rythmicité se limite généralement à une vision très personnelle et individuelle relative à l'élève. Une sensibilisation au niveau de la formation continue de la rythmicité biologique serait un domaine intéressant à traiter puisque ce dernier ne porte pas sur un aspect individuel, mais collectif. S'adapter aux rythmes biologiques en classe aurait un impact sur une majorité des élèves.

## **Autoévaluation et apports personnels**

Durant la phase exploratoire, je me suis rapidement rendu compte que le nombre d'ouvrages en lien avec la rythmicité scolaire reprenait souvent directement ou indirectement le même auteur. Il n'a donc pas été toujours facile d'élargir les concepts théoriques sans y greffer des références pouvant être considérées comme hors sujet.

La méthode de récolte de données a été adéquate pour ce travail, dont les objectifs visaient à comprendre le point de vue, la vision et les choix des enseignants quant à la notion de rythme, à l'agencement de la grille horaire et à la phase de planification.

La conduite d'entretiens semi-directifs m'a permis une récolte de données très personnelles du point de vue de l'enseignante. Cela n'aurait par exemple, pas été possible en effectuant des observations en classe. En procédant à des observations, je n'aurais pas eu la vision des enseignantes concernant leurs pratiques.

Malgré tout, des observations en amont des entretiens auraient pu compléter le premier dispositif de récolte de données. En observant la façon de procéder de la part de l'enseignant au sein de sa classe, il m'aurait ensuite été possible de recueillir le discours de l'enseignant sur sa pratique avec des entretiens.

Les entretiens m'ont également permis de garder une certaine souplesse quant aux thématiques discutées tout en laissant à l'enseignante la liberté de s'exprimer librement.

Les données récoltées m'ont montré une grande diversité et une vision très personnelle de la prise en compte des rythmes des élèves. J'ai trouvé très intéressant le regard réflexif que portent les enseignantes sur leur pratique et leur volonté d'améliorer le confort des élèves, mais aussi leur propre confort personnel. La notion de confort passe ici par l'instauration d'un cadre agréable et propice aux apprentissages, ceci en ne stressant ni les élèves ni soi-même en tant qu'enseignant, en donnant du temps aux apprentissages et plus généralement aux moments passés en classe.

Cette prise en considération des rythmes semble également parfois évoluer conjointement à l'expérience de l'enseignante. En tant que futur enseignant, je n'hésiterai pas à donner une plus grande importance à la prise en considération des rythmes des élèves.

En tant que jeune enseignant, il est tout à fait compréhensible de se focaliser majoritairement sur les objectifs à atteindre en classe. C'est par ces derniers que l'efficacité d'un enseignant peut être directement évaluée que ce soit par un collègue, la direction ou par lui-même.

J'ai pris encore plus conscience de l'importance du facteur humain dans le domaine de l'enseignement. Je n'hésiterai pas à mettre en place certains aménagements qui pourraient être perçus comme non conventionnels de la part de mes futurs collègues. Ceci en proposant des activités mélangeant intérêt des élèves, multidisciplinarité, en décloisonnant les disciplines enseignées afin que les élèves puissent être acteurs et puissent s'investir dans leurs apprentissages.

## Références bibliographiques

- Baumard, M., Testu, F., Lebard, J., Barroux, R., & Cédelle, L. (2001, Décembre 1). Les rythmes scolaires. *Le Monde de l'éducation*, pp. 4-9.
- Beau, F. (2013). *4 jours et demi. Comprendre la réforme des nouveaux rythmes scolaires*. Limoges: Fyp.
- Cavet, A. (2019, Aout 25). *Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs* ». *Dossier d'actualité de la VST, n° 60, février*. Récupéré sur Institut français de l'éducation: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/60-fevrier-2011-integrale.pdf>
- Challamel, M.-J., Clarisse, R., Laumon, B., Testu, F., & Touitou, Y. (2019, février 15). *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux*. Récupéré sur HAL-LARA (Libre accès aux rapports scientifiques et techniques): [https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01571640/file/INSERM\\_2001\\_rythmes.pdf](https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01571640/file/INSERM_2001_rythmes.pdf)
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive. 126-137. Suisse. Récupéré sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). *Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet*. Bruxelles: De Boeck. Consulté le octobre 6, 2019, sur [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4614/1572/5493/Pages\\_de\\_187\\_EXPCOM.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4614/1572/5493/Pages_de_187_EXPCOM.pdf)
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avacée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS. (2019, Juillet 15). *Information sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. Récupéré sur CIIP: [https://www.ciip.ch/files/2/Info\\_sur\\_fiches\\_differenciation\\_pedago\\_compensation\\_desavantages.pdf](https://www.ciip.ch/files/2/Info_sur_fiches_differenciation_pedago_compensation_desavantages.pdf)
- Forster, S. (2010, Avril 1). Les rythmes scolaires : un casse-tête. *Educateur*, pp. 26-27.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Education.
- HEP-BEJUNE. (2019, Juillet 20). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation*. Récupéré sur HEP-BEJUNE: <http://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/329/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-formation-initiale-des-enseignants-du-niveau-primaire.docx>
- Janvier, B., & Tesu François. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, vol. 57(2), 155-170.
- Leconte, C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Montagner, H. (1984). *L'enfant et la communication*. Paris: Stock-Laurence Pernoud.
- Montagner, H. (2020, Janvier 30). *Les temps, les rythmes et la sécurité affective de l'enfant, fondements obligés de l'aménagement du temps scolaire*. Récupéré sur Cahiers Pédagogiques: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-temps-les-rythmes-et-la-securite-affective-de-l-enfant-fondements-obliges-de-l-amenagement-du-temps-scolaire>
- Muller, F., & Peretti, A. (2019, septembre 4). *Voyage au centre de l'Enseignement. Exploration méthodique de ressources et de points d'appui indispensables à l'accomplissement du métier d'enseignant*. Récupéré sur francoismuller: <http://francois.muller.free.fr/encyclopedie/temps.htm>
- Pasquier, G. (2001, Mars 2). À mort la grille-horaire! *Éducateur*, p. 30.
- Perrenoud, P. (2019, Septembre 1). La pratique pédagogique entre l'improvisation régée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, pp. 198-212. Récupéré sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1983/1983\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html)
- ROCARE/ERNWACA. (2019, Décembre 28). *Extrait de guides pour la recherche qualitative*. Récupéré sur Rocare: <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/definition.php>

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Testu, F. (1994, avril 22). *Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe*. Récupéré sur Persée: [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1994\\_num\\_47\\_4\\_3433](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1994_num_47_4_3433)
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Testu, F., & Roger, F. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Mesnil-sur-L'Estrée: Calmann-Levy.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris: Édition Nathan.
- Toutou, Yvan; Bégué, Pierre;. (2010). *10-01 Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*. Paris: Académie Nationale De Médecine. Récupéré sur Académie Nationale De Médecine: <http://www.academie-medecine.fr/10-01-amenagement-du-temps-scolaire-et-sante-de-lenfant/>
- Waub, P. (2006). *Le temps d'enseigner*. Lovreval: Éditions Labor.
- Wanlin, P. (2007, Janvier 1). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, pp. 243-272. Récupéré sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)

# Annexes

## Annexe 1 : Courriel transmis à l'enseignant.

Objet : La prise en considération des rythmes des élèves lors de la planification

Bonjour .....

Je suis actuellement en 3<sup>e</sup> année de formation à la HEP-BEJUNE et j'effectue mon travail de mémoire. Je me permets par l'intermédiaire de ce message de donner suite à notre conversation téléphonique.

Dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse donc à la prise en considération des rythmes des élèves lors de la planification de l'enseignement.

Afin d'effectuer la récolte des données, j'envisage d'effectuer un entretien individuel pouvant durer de 30 minutes à une heure. Pour que cet entretien soit possible, je me permets de vous joindre le contrat de recherche.

Si vous désirez toujours participer à mon travail de recherche, je vous remercie de donner suite à ce message soit par courriel ou en me contactant par téléphone au .....-.....

Je reprendrai ainsi contact avec vous afin que nous puissions fixer un entretien.

Je reste très volontiers à votre disposition si vous avez des questions ou si vous désirez des informations supplémentaires.

Veillez agréer Madame, Monsieur mes meilleures salutations.

BRUNNER Patrick

**Annexe 2 : Contrat de recherche du travail de mémoire.**

**Contrat de recherche**

- La confidentialité des données est respectée. L'anonymat de tous les participants est garanti.
- L'entretien sera enregistré (enregistrement audio).
- Les données audio récoltées dans le cadre de ce travail ne seront pas utilisées à d'autres fins. Elles seront détruites par la suite.
- Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement sur une pratique, un comportement ou des paroles émises. L'objectif de ce travail est un objectif de formation me permettant de faire évoluer ma pratique professionnelle.
- L'enseignant-e s'engage à participer à la recherche du mémoire.
- L'étudiant s'engage à informer les enseignant-e-s participants à la recherche si ceux-ci le désirent.

La Chaux-de-Fonds, le \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

Signature de l'étudiant : \_\_\_\_\_

Signature de l'enseignant-e : \_\_\_\_\_

### Annexe 3 : Exemple de surlignage pour la transcription.

120 P (12 :00) En ne prenant pas en compte le type de leçon, planifiez-vous certains activités à un  
121 moment très particulier ? Quand je parle d'activités, ce sont des moments qui demandent vraiment  
122 une concentration ou une attention différente. Vous vous dites, ah là c'est vraiment le bon moment  
123 pour faire ça.

124 E2 (12 :25) J'aime bien la deuxième leçon du matin c'est à dire de 9h à 10h donc là c'est vrai que je  
125 mets pas mal de choses importantes de 9 heures à 10 heures. Après la récréation juste après la  
126 pause, on fait les mises en commun. Par exemple, s'ils ont eu un exercice de maths avant la pause,  
127 après ils ont la pause pour penser un peu à autre chose. Puis on reprend cela après la grande pause  
128 qui vous et voilà pour la mise en commun pour voir ce qu'ils ont un peu trouvé ce qu'ils ont travaillé.  
129 Pour ma part ça fonctionne assez bien comme ça.

130 E2 (13:03) La dernière leçon du matin n'est pas la meilleure, ils commencent à avoir faim et  
131 commencent de se rendre compte que c'est l'heure de bientôt rentrer à la maison. Ils demandent  
132 quand ça va sonner. Quand c'est qu'on rentre à la maison ? Je dirais que les deux leçons du milieu  
133 entre 8 et 11 c'est pour moi les meilleurs. C'est à ce moment que j'essaye de mettre l'accent. Mais  
134 c'est vrai qu'on ne peut pas non plus toujours tout faire à ce moment-là.

135 P(13 :30) Par rapport à la grille horaire comme elle est construite, on a des périodes de 45 minutes  
136 avec des pauses. Vous la voyez comment ?

137 E2 (13:41) Au début de mon enseignement j'étais hyper structurée ça veut dire qu'après les 45  
138 minutes de match arrêté les maths après les 45 minutes de français. Même si les enfants n'avaient  
139 pas terminé leur travail, j'arrêtais, je faisais vraiment pile poil ce qui était écrit sur l'horaire. Tandis  
140 que maintenant avec l'expérience, je me permets s'ils n'ont pas fini un travail de français et que c'est  
141 la leçon de maths, je finis le travail de français. Et puis je me permets également de prendre du  
142 temps sur d'autres leçons si je suis en retard. De prendre une leçon de religion pour un exercice de  
143 français qu'on n'a pas fait et qui était important.

144 E2 (14 :17) Mais aussi inversement, si vraiment il y a un quelque chose d' important en religion. Cet  
145 horaire il me permet aujourd'hui de me donner une idée pour que je respecte quand même le  
146 nombre de leçons par semaine. Mais disons qu'il est devenu quand même au fil des années un peu  
147 plus flexible.

148 E2 (14 :41) Puisque je suis maîtresse de classe, c'est vrai qu'il est plus facile de faire ce genre  
149 d'aménagement. Après c'est vrai qu'avec un poste comme Alexandre (*professeur donnant des leçons  
150 disparates dans plusieurs classes*) En tant que maîtresse de classe, je la respecte mais je fais  
151 régulièrement des aménagements. Je ne m'arrête pas après la leçon de français parce que sur  
152 l'horaire il est écrit que la leçon est terminée.

153 E2 (15:03) En que 7 8H on a souvent pas trop le choix, ça devient beaucoup plus structuré.

154 E2 (15 :25) Je peux aussi rattraper des choses je peux vraiment, c'est aussi plus facile pour toutes les  
155 sorties extrascolaires. Si une fois l'on va à la patinoire, on ne peut pas choisir la plage. Je donc  
156 déplacer le français et les math à un autre moment.

157 P (15:49) Cette grille a été imposée ? Le nombre d'après-midi est imposé ?

158 E2 (16 :19) Oui.

159 P (16 :25) Est-ce que vous changeriez quelque chose au niveau du début ou de la fin des leçons ?  
160 Ajouter ou supprimer des après-midis ou des matins, etc.

#### Annexe 4 : Guide d'entretien.

Profil de l'enseignant		
Nom de l'enseignant : _____		
Nombre d'années d'enseignement : _____		
Nombre d'années d'enseignement au niveau 3 et/ou 4H : _____		
Age : <input type="checkbox"/> 20-29 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> 40-49 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> 60 et plus		
Taux d'occupation au sein de la classe : _____		
Thème 1 : rythmicité de l'élève		Remarques / notes
1_1	Pour vous que signifie « prendre en compte les rythmes des élèves » ?	

1_2	<p>Quelle importance donnez-vous à cela ?</p> <p>Par exemple par rapport à la nécessité d'avancer dans la matière</p>	
<b>Thème 2 : élaboration de la planification</b>		
2_1	<p>A la HEP, on m'a appris à effectuer des planifications détaillées. Que ce soit des séquences ou interventions, etc. Procédez-vous encore de la sorte aujourd'hui ?</p> <p>Durée investie, importance face aux autres tâches ex. enseignement.</p>	
2_2	<p>Comment réalisez-vous votre planification et à quels moments ?</p> <p>Granularité, éléments pris en considération?</p>	
2_3	<p>Que prenez-vous en considération lorsque vous planifiez ?</p>	

	Quels facteurs définissent vos choix de planification?	
<b>Thème 3 : prise en compte de la grille horaire</b>		
3_1	<p>Préférez-vous <u> systématiquement </u> effectuer certaines activités à des moments particuliers de la <u> journée ou de la semaine </u>?</p> <p>Certaines activités sont-elles plus adaptées à certains moments spécifiques ? (introduction, mise en commun, moments de relâche...)</p>	
3_2	<p>Votre grille horaire actuelle vous convient-elle ?</p> <p>Avez-vous des contraintes face à elle ?</p> <p>Quelles libertés prenez-vous (durées, déplacement, etc.)</p> <p>Quels changements feriez-vous ?</p>	

**Thème 4 : évolution de sa pratique**

4\_1

Votre façon de planifier a-t-elle évolué avec le temps ?

De quelle manière ? Quelles en sont les conséquences ?

## **Annexe 5 : Transcription d'entretien E1.**

1 P : Pour vous que signifie prendre en compte les rythmes ou la rythmicité des élèves ?

2 E1 : Pour moi cela signifie qu'on ne doit pas faire forcément tous le même travail avec les mêmes  
3 enfants et en même temps. Ça signifie qu'ils ont des rythmes de travail différents et le but c'est  
4 d'essayer de s'adapter en tant qu'enseignant à ces rythmes différents.

5 P : Je vous remercie, pour vous quelle importance donnez-vous au respect des rythmes par rapport à  
6 d'autres éléments que vous devez prendre en compte dans votre travail ?

7 E1 : Alors pour moi ça a pris une grande place ces derniers temps parce que j'ai eu deux fois des  
8 grandes classes ces quatre dernières années. Et du coup, je trouve que l'on voit encore plus les  
9 différences de rythmes chez les élèves. C'est ainsi que cette année et plus particulièrement l'année  
10 passée, j'ai suivi une formation Céline Alvarez qui fonctionne sur le travail autonome pour que  
11 chacun puisse avancer à son rythme. C'est quelque chose qui ressemble un peu à Montessori, mais  
12 où elle prône surtout le fait que l'enfant saura lui-même comment avancer en fonction de ce qu'il est  
13 capable de faire.

14 E1 : Et du coup j'ai essayé de mettre un peu en place cette année des ateliers autonomie pour qu'ils  
15 puissent tous individuellement avancer à leur rythme. Je ne fais par exemple plus l'introduction des  
16 lettres en même temps. C'est chacun introduit ce qu'il a envie d'être introduit. Et puis la lecture, on  
17 ne traite plus non plus un livre tous ensemble en même temps. Voilà deux exemples. Donc ça a pris  
18 une grande place pour moi maintenant dans l'enseignement.

19 P : Dans quel cadre as-tu commencé ou as-tu trouvé cette formation ?

20 E1 : C'est dans le cadre de la HEP des autres collègues qui m'ont en parlé.

### *21 EXPLICATION DE LA THEMATIQUE DE RECHERCHE*

22 P : A la HEP, on nous apprend à faire des planifications plus ou moins détaillées, même très détaillée  
23 des fois. Que ce soit en fait au niveau des séquences d'intervention ou des interventions, est ce que  
24 aujourd'hui tu fonctionnes encore de la sorte ?

25 E1 : Pas du tout, non. Je fais mon planning pour la semaine en début d'année, j'organise de vacances  
26 en vacances. Et puis après je fais mon planning par semaine. En gros, je définis quelles activités  
27 j'aimerais faire durant chaque semaine. Mais les activités ne sont pas détaillées.

28 P : Au niveau des documents que tu utilises, ce sont des documents vraiment personnels ? La  
29 structure, la façon de les réaliser, à quoi ressemblent-ils ? Comment sont-ils élaborés ?

30 E1 : Alors je pars du PER et puis on a fonctionné pour les deux écoles. Donc ça veut dire qu'à Sonvilier  
31 et Renan nous avons fabriqué quelque chose qui nous convenait mais qu'on puisse montrer aux  
32 parents. Ces documents se devaient d'être identiques puisque les deux écoles fonctionnent  
33 ensemble. Pour le reste, c'est ensuite une organisation personnelle qui couvre la semaine.

34 P : Au niveau de cette vigilance des enfants, par rapport à ce que je t'ai dit en fonctions de la théorie,  
35 comment tu ressens cette vigilance de la part des enfants ? Elle change ? Evolue ? Comment toi tu  
36 ressens les choses ? Comment ça se reflète en fait dans ta planification ?

37 E1 : Ayant fait une année ou deux ans, ça suffit pour voir un petit peu que effectivement les périodes  
38 de Noël et de fin d'année, ce n'est pas là qu'ils apprennent le plus de choses. J'effectue alors plutôt  
39 de la répétition ou de l'apprentissage par le jeu. Je change quand même pas mal ma manière de faire  
40 avant la fin d'année. Et puis autrement au niveau de la planification de la semaine, le lundi  
41 effectivement c'est pas du tout un jour où on fait des gros d'apprentissages. Je l'utilise plutôt pour  
42 reposer le cadre de la semaine. Ça veut dire que le lundi, on fait le vocabulaire et les devoirs. C'est  
43 quelque chose que l'on fait tous ensemble. Après on fait une dictée de dessin. Donc c'est plutôt  
44 quelque chose de ludique. Le lundi, c'est vrai qu'il est plutôt fait pour que ce soit quelque chose en  
45 commun, qui pose un cadre. Que ce ne soit pas trop fatiguant au niveau de la réflexion.

46 P : D'accord, et

47 E1 : Et puis au niveau de la semaine, comme les après-midi sont courts avec les petits, je ne prends  
48 pas forcément le temps de faire de gros apprentissages. On effectue plutôt des bricolages les lundis  
49 et mardis après-midi parce qu'ils sont en demi-groupes et puis la gym le jeudi après-midi. Donc les  
50 après-midis, je ne les utilise pas du tout pour faire quelque chose où ils apprennent des nouveautés.  
51 Autrement, c'est vrai que j'ai plutôt deux ou trois jours où j'aime bien introduire les choses. Le début  
52 et la fin de la semaine ça reste plutôt des moments un peu plus sympathiques, on est un peu plus  
53 tous en commun.

54 E1 : Globalement j'essaye de faire en sorte qu'en novembre ils aient toutes les connaissances qui  
55 leurs sont nécessaires. Ceci afin qu'en décembre ce soit que de la vraie répétition et puis la même  
56 chose en fin d'année.

57 P : Quelle importance mettez-vous à respecter ces moments ? Varient-ils ? Par exemple le fait de  
58 respecter ces après-midis plus calmes ou encore concernant les lundis.

59 E1 : C'est vrai que c'est au fur et à mesure et comment je me sens à l'aise. Avant en début de l'année  
60 et jusqu'aux vacances d'octobre, je ne faisais qu'une seule matinée vraiment de grande  
61 différenciation. Puis maintenant, j'en fais deux : le mardi et le jeudi et puis le but ce serait qu'après

62 ce soit presque tous les jours la demie matinée où ils puissent vraiment travailler eux-mêmes en  
63 fonction de leurs besoins. J'y prête une grande importance.

64 P : Quels sont les éléments ou événements qui pourraient surgir qui seraient on va dire plus  
65 prioritaires et qui feraient que vous ne respectez plus ou moins votre planification Dans le sens « ah  
66 là je ne peux pas maintenant, je dois changer ».

67 E1 : Alors, j'essaye de ne pas trop mettre de côté ce que je fais, des fois on décale d'un jour ou l'autre  
68 si on n'a pas pu faire ce qu'on voulait faire. Mais j'essaye quand même de ne pas trop décaler parce  
69 que c'est vrai que je me suis quand même fixé des objectifs au début de l'année. Donc ce que je  
70 voulais introduire avant chaque période de vacances. Et du coup j'aimerais que ce soit quand même  
71 fait pour pouvoir après les mettre en atelier. Donc je suis quand même obligé d'introduire ce que  
72 j'avais prévu d'introduire. Je décale des fois de quelques jours, mais j'essaie de ne pas trop décaler  
73 sur une autre semaine. Bon après c'est sûr que s'il y a un jour spécifique qui est différent bah voilà on  
74 décale. Mais généralement, je fais quand même ce que j'ai planifié, pour que les choses importantes  
75 que je voulais faire pendant la semaine soient faites. Même si ce n'est pas le bon jour où la bonne  
76 leçon.

77 P : Vous m'avez dit que vous aviez fait une formation. Avant cette formation, vous êtes-vous déjà  
78 documenté ou intéressé à ces notions de rythmes ? Avez-vous lu des documents pour vous informer  
79 ou c'était plutôt du ressenti ?

80 E1 : Alors pour moi c'était plutôt du ressenti, on voit assez vite en fait qu'il y en a certains qui ne  
81 suivent pas ce qu'on demande. J'avais donc l'impression de les stresser et du coup ça me stresse moi  
82 aussi. Le livre « Que d'histoires ! » pour ne parler que de celui-là, je le trouve assez mal construit. Je  
83 pense qu'il fonctionne vraiment très bien avec une classe classique, une classe qui est au même  
84 niveau et qui va au même rythme. Mais là, ce n'est juste pas possible de le faire avec certains  
85 enfants. Par exemple, en novembre j'en ai toujours quelque uns qui ne déchiffrent que quelques  
86 mots, alors que d'autres lisent des livres entiers.

87 C'est donc impossible de faire la même chose avec tout le monde, et du coup moi, pour me sentir  
88 plus à l'aise j'ai trouvé différentes techniques. Mais plutôt par essais au fil des années. C'est pour ça  
89 que cette formation m'intéressait parce que je me suis dit que ça pourrait me donner d'autres pistes

90 P : Je vois que vous avez toujours été sensibilisée à ça, si je vous comprend bien, vous essayez  
91 maintenant d'aller plus loin en voulant poser un aspect théorique sur tout ça.

92 P : En partant un peu moins de l'aspect planification, mais plus sur la thématique de la grille horaire,  
93 est ce que vous préférez vraiment systématiquement effectuer certaines activités à des moments

94 vraiment très particuliers ? Vous m'avez déjà en partie répondu, désirez-vous rajouter quelque chose  
95 là-dessus ?

96 E1 : Oui, j'aime bien en fait pour eux et pour moi que ce soit ritualisé ça veut dire qu'ils sachent que  
97 c'est le mardi qu'il y a les ateliers, que c'est le mercredi qu'on fait de l'écriture. J'ai l'impression qu'en  
98 sachant quel jour on fait quoi, ils entrent mieux dans les apprentissages parce qu'ils s'y attendent.

99 P : Toujours par rapport à cette grille horaire, je suppose que vous l'avez reçue par la direction ?  
100 Cette grille horaire, vous la voyez ou vous la considérez comment ?

101 E1 : Comme quelque chose qu'il faut remplir pour que ce soit légalement suivi. Qui m'indique plus ou  
102 moins quel nombre d'heures donner pour quelles leçons. Mais je ne l'utilise pas plus que ça. Je sais  
103 simplement quel nombre d'heures je devrai faire en français, en maths, etc. Après je ne fais pas du  
104 tout ce que ce qui est écrit sur ma grille-horaire.

105 E1 : Je ne fais pas de français le lundi matin à 9 heures. A partir du moment où je fais des ateliers, le  
106 français, les maths, les sciences tout se confond. Du coup, je mélange complètement les matières.

107 P : Vous n'hésitez donc pas à prolonger une leçon ou encore à en raccourcir une autre. Si vous  
108 pouviez encore faire des changements sur cette grille, ce serait lesquels ?

109 E1 : Je pense que ça dépend un peu des degrés et puis comment on est dans sa classe. À partir du  
110 moment où je suis toute seule, je suis quand même beaucoup plus libre dans ce que j'aimerais faire  
111 et puis si on est en duo, je pense qu'il y a des leçons à se partager. C'est complètement différent de  
112 ce que je faisais avec *non du collègue*. C'est différent parce que on avait chacun choisit français  
113 maths et du coup on donnait ça donc on suivait quand même un peu plus mais autrement  
114 maintenant non. Je n'ai pas plus de changements à faire, je pense que dans les petits degrés tant que  
115 les objectifs à la fin ils sont atteints c'est le plus important Qu'on ai besoin de 10 leçons de maths au  
116 lieu de quatre pourquoi pas ! Après je ne sais si dans les plus grands degrés c'est possible ou pas  
117 possible. Mais pour les petits degrés, pour moi, pour le cycle qui me concerne, tant que les objectifs  
118 de fin sont atteints.

119 Finalement, s'ils ont plus besoins de maths parce qu'ils avaient plus de difficultés en maths, ça va pas  
120 me poser problème d'offrir plus de math par rapport à ce qui est légalement autorisé. Donc après  
121 c'est mon organisation personnelle donc voilà. Tant qu'on ne convient pas me taper sur les doigts.

122 P : Puisque vous vous autorisez cette liberté concernant la grille horaire, vous représentez votre  
123 planification sous quelle forme ?

124 E1 : Je note tout dans l'agenda scolaire que l'on reçoit au début d'année. Je note quelles leçons je  
125 vais faire chaque jour, puis je regarde plus ou moins que j'ai introduit ou ce que j'avais envie  
126 d'introduire.

127 P : Essayez de vous rappeler vos premiers jours d'enseignement ici ou à une autre place. Beaucoup  
128 de choses ont changé ? Comment fonctionniez-vous au début de votre carrière d'enseignant?

129 E1 : Alors au début, j'étais à 100% dont deux 50% différents avec des enseignantes avec lesquelles je  
130 m'entendais bien et qui avaient plus d'expérience. Donc je les suivais pas mal. Elles suivaient l'horaire  
131 et elles m'aidaient un peu à voir où et comment je devais aller. Du coup, je suivais pas mal le rythme  
132 qu'elles avaient. Nous étions aussi en duo.

133 Quand j'ai eu ma classe à moi, j'ai dû tout redécouvrir. Je n'ai vu qu'une moitié de la classe, on voit  
134 qu'une moitié de la matière qui est réalisée. Et puis comme c'était des collègues sympathiques, elles  
135 s'organisaient pour que je puisse faire les mêmes branches dans les deux mêmes classes. Mais du  
136 coup, il y avait toujours une des deux matières que je ne voyais pas. C'est un réapprentissage  
137 complet, parce qu'on découvre en fait qu'il y a plein de choses à faire et qu'il faut s'organiser  
138 autrement.

139 E1 : La première année où j'étais seule, c'était un peu le stress. A la fin de l'année je me disais : ohh  
140 j'ai l'impression que ça je n'avais pas fait ou encore ça. Après voilà, on s'adapte au fil des années.  
141 L'avantage, c'est que je suis mes élèves de la 3<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>. J'ai la possibilité de rattraper au début de la  
142 4<sup>ème</sup> ce qui n'a pas été fait ou terminé.

143 P : Concernant les différents thèmes abordés durant cet entretien, vous désirez rajouter d'autres  
144 choses ? Ou compléter quelque chose ?

145 E1 : Je pense que c'est très chouette de s'intéresser à cette thématique, à ce que pensent les  
146 enseignants. Je pense que c'est très important pour les enseignants d'adapter son enseignement,  
147 que c'est quelque chose qui est très compliqué pour les enseignants. Parce qu'il faut un peu lâcher la  
148 planification. Il faut oublier l'idée d'avoir une classe typique où chacun fait la même chose en même  
149 temps. C'est plus angoissant qu'autre chose ça demande plus de travail, c'est plus stressant et je  
150 pense que si on peut nous donner des pistes par la suite ce serait très chouette.

151 P : Au niveau de la HEP, vous pensez que vous avez été assez sensibilisée à tout ça?

152 E1 : On nous en a parlé mais après de là à ce qu'on réalise que c'est à ce point-là ! Non, je ne pense  
153 pas. On nous dit qu'effectivement, ils n'auront pas tous le même rythme... Mais on ne s'attend pas  
154 au fait qu'ils y aient d'aussi grandes différences et que ça nous demande autant d'efforts pour  
155 adapter. Parce que finalement, le matériel qu'on nous propose à la HEP on doit le changer si on veut

156 pouvoir adapter aux enfants. Et ça je ne m'y attendais pas. On nous présente du matériel en nous  
157 disant vous pourrez l'utiliser tel quel. Mais quand il faut mettre tout ça en pratique, c'est alors  
158 nettement plus compliqué.

159 P : Vous avez été très complète dans vos propos, je vous remercie encore pour tout et pour le temps  
160 que vous m'avez consacré.

161 E1 : Merci à vous.

## Annexe 6 : Transcription d'entretien E2.

1 P : Lorsque je vous dis : prendre en compte les rythmes des élèves, que cela signifie-t-il pour vous ?

2 E2 : Ça signifie qu'ils arrivent ici avec tout pleins de différences au niveau scolaire au niveau cognitif  
3 au niveau social. Par exemple, j'ai en classe un élève qui a l'âge d'être en 5H. C'est un peu moins  
4 grave que les différences sociales et cognitives, mais voilà c'est tout un tas de différences qui font  
5 qu'on doit s'adapter.

6 P : Quelle importance vous mettez à ces adaptations ? A cette prise en compte de ces différences  
7 dans votre travail ?

8 E2 : Alors, c'est de plus en plus important pour moi. En fait, on peut de moins en moins arriver  
9 avec une chose à présenter à tous les élèves en même temps. De plus en plus, il faut expliquer par  
10 différents chemins, faire un certain travail avec quelques élèves, limiter le travail pour d'autres. Donc  
11 c'est vraiment tous les jours que l'on fait des adaptations par rapport à ça.

12 E2 : J'ai en plus une classe hyper hétérogène, j'ai des enfants qui sont entrés en classe qui savaient  
13 déjà lire. J'en ai d'autres qui ne savent toujours pas déchiffrer. C'est vraiment une palette  
14 d'hétérogénéité très large.

15 Je suis donc obligé d'y faire très attention tous les jours.

16 P : Vous effectuez plusieurs niveaux de planifications ? Vous effectuez une planification en plusieurs  
17 temps ? Vous fonctionnez comment ? Vous faites une planification long, d'autres plus courtes ?

18 E2 : Ca dépend des thèmes que je vais aborder et ça dépend aussi surtout des classes. Il y a des  
19 classes où j'ai pu faire des planifications assez rapides parce que ça marchait bien, parce qu'ils  
20 comprenaient bien. Aussi parce que je pouvais bien avancer et puis, il y a des années où je dois un  
21 petit peu élargir la planification parce que je me rends compte qu'ils n'ont pas bien compris, qu'ils ne  
22 sont pas concentré.

23 E2 : Mais en principe par rapport à ces rythmes, on a l'habitude dans notre école de mettre plutôt les  
24 branches principales le matin et puis les branches secondaires l'après-midi. Donc la gym ou le dessin  
25 ou les bricolages seront plutôt placés l'après-midi.

26 E2 : J'ai remarqué que le matin, ils sont quand même un peu plus concentré et plus dans une optique  
27 de travail que l'après-midi. L'après-midi, il y a la digestion, ils se réjouissent de ce qu'ils vont faire  
28 directement après les cours. Je trouve malgré tout que c'est difficile de faire des généralités. Cela  
29 dépend vraiment des enfants. On remarque quand même qu'en fin de semaine, ils sont plus fatigués  
30 qu'en début de semaine. C'est pour ça que j'essaie de mettre le plus gros des apprentissages en  
31 début de semaine.

32 P : Comme je vous comprends, je pense que vous faites une planification annuelle ?

33 E2 : Oui, de tous les thèmes que je vais aborder durant l'année.

34 P : Souvent les professeurs découpent cette planification de vacances on vacances, vous procédez  
35 également de la sorte ?

36 E2 : Oui, je fais aussi comme ça.

37 P : A quel niveau de votre planification est-il déjà possible de voir une prise en compte des rythmes  
38 des enfants ?

39 E2 : Dans la planification large non. Je fais une planification annuelle assez tôt. Je planifie déjà avant  
40 dans ma planification de vacances en vacances, déjà assez tôt. Il y a les thèmes vraiment importants  
41 qu'il me faut traiter, comme par exemple la conjugaison, des choses qu'ils doivent vraiment acquérir.  
42 Après, d'une autre part, il y a tout ce qui a un côté, qui est peut-être un petit peu moins important.  
43 Ca dépend aussi des classes, je dois maintenant beaucoup travailler sur le de vivre ensemble. Ce sont  
44 des enfants qui ont beaucoup de peine à vivre ensemble. Donc ma planification de conjugaison de  
45 grammaire et tout ça, je dois un petit peu l'adapter. Parce que je dois faire un autre travail à côté,  
46 pour qu'ils soient prêts à s'engager dans d'autres thèmes qui sont cette fois plus scolaires.

47 E2 : Ca dépend vraiment des classes. Je ne peux pas dire que j'ai fait toutes les années la même  
48 planification pour toutes les classes parce que c'est trop compliqué de faire tout le temps la même.

49 E2 : Des fois, au milieu de ma planification, je me dis que ça ne va pas aller comme ça. Soit ça va aller  
50 trop vite, soit ça ne va pas aller assez vite. Donc à chaque vacance, je vais prendre le temps de  
51 remettre les choses au bon endroit. Ceci afin que l'on puisse continuer correctement.

52 E2 : Donc c'est vrai que oui, j'ai une planification annuelle mais ce n'est pas hyper fixe non plus, je  
53 dirais donc pour ma part. Je pose mes thèmes importants pour ne pas les oublier ou pour ne pas les  
54 laisser traîner. Après voilà, c'est quand même flexible dans le temps.

55 P : Quelle importance vous donnez à ça cet aspect des rythmes par rapport aux autres thèmes ou  
56 éléments qui pourraient être importants. Par exemple, je n'ai pas fini mon vocabulaire, on arrive déjà  
57 aux vacances alors je vais essayer d'activer le rythme.

58 E2 : Je préfère me concentrer sur quelque chose, d'aller jusqu'au bout, plutôt que de le faire à moitié.  
59 Je leur laisse le temps. J'essaie de prendre les thèmes les plus importants au début puis faire le reste  
60 ensuite.

61 P : Y a-t-il d'autres éléments que vous prenez en compte dans votre processus de planification qui  
62 vous viennent à l'esprit ?

63 E2 : Il y a déjà toutes les sorties extrascolaires. Par exemple toutes les trois semaines, nous allons à la  
64 piscine et puis ça tombe sur des leçons de religion. Les répétitions pour le spectacle de Noël. Donc  
65 nous avançons moins vite.

66 P : Concernant ces rythmes, vous vous êtes adaptée toute seule ? Vous vous êtes intéressée à de la  
67 littérature ?

68 E2 : Il y a beaucoup de cours de formation continue qui traitent de l'hétérogénéité des classes. On  
69 s'en rend vraiment compte. Il n'y a pas besoin d'attendre quelqu'un pour nous le dire. Moi je le vois  
70 particulièrement dans ma classe cette année. Je me prends tout ça en pleine figure. Tous les jours  
71 des enfants n'arrivent pas à finir leur travail, des enfants n'arrivent pas à se concentrer. Il y a  
72 vraiment des enfants qui partent dans tous les sens. On obligé de faire autrement. Donc oui, ça  
73 m'interpelle.

74 E2 : Je suis ces cours de formation continue. Et puis j'ai l'envie ces derniers temps d'apprendre autre  
75 chose : on parle aussi aujourd'hui beaucoup des classes flexibles. C'est aussi quelque chose qui  
76 m'intéresse. Parce que je vois que pour les enfants maintenant, rester assis pendant toute une  
77 matinée c'est très difficile. Je ne pense pas qu'ils le font exprès. Je m'en rends aussi compte  
78 maintenant que je fais des cours à la HEP, je dois rester assise pendant toute la journée c'est difficile.  
79 Je me dis : mais au secours, qu'est-ce qu'on leur fait faire à ces pauvres enfants. Et plus  
80 particulièrement l'après-midi, je m'endors.

81 E2 : Je comprends les enfants, mais c'est vrai que ouais là je suis vraiment en plein questionnement  
82 avec cette classe. Comment je peux faire pour qu'ils puissent tous, avec leurs différences apprendre  
83 au mieux.

84 P : En s'attardant un peu plus sur la grille horaire, vous m'avez dit que les branches principales sont  
85 principalement le matin, vous en avez ou vous en placez quand même l'après-midi ?

86 E2 : J'en ai presque pas l'après-midi, sauf une.

87 P : En ne prenant pas en compte le type de leçon, planifiez-vous certaines activités à un moment très  
88 particulier ? Quand je parle d'activités, ce sont des moments qui demandent vraiment une  
89 concentration ou une attention différente. Vous vous dites, ah là c'est vraiment le bon moment pour  
90 faire ça.

91 E2 : J'aime bien la deuxième leçon du matin. C'est à dire de 9 heures à 10 heures. C'est donc à ce  
92 moment que je mets pas mal de choses importantes, de 9 heures à 10 heures donc. Après la  
93 récréation, juste après la pause, on fait les mises en commun. Par exemple, s'ils ont eu un exercice de  
94 mathématiques avant la pause, ils ont ensuite la grande pause pour penser un peu à autre chose.

95 Puis on reprend cela après la grande pause. On effectue la mise en commun pour voir ce qu'ils ont  
96 un peu trouvé, ce qu'ils ont travaillé avant la pause. Pour ma part ça fonctionne assez bien comme  
97 ça.

98 E2 : La dernière leçon du matin, ce n'est pas la meilleure. Ils commencent à avoir faim et  
99 commencent de se rendre compte que c'est l'heure de bientôt rentrer à la maison. Ils demandent  
100 quand ça va sonner. Quand c'est qu'on rentre à la maison ? Je dirais que les deux leçons du milieu  
101 entre 9 et 11 ce sont pour moi les meilleures. C'est à ce moment que j'essaye de mettre l'accent sur  
102 les apprentissages. Mais c'est vrai qu'on ne peut pas non plus toujours tout faire à ce moment-là.

103 P : Par rapport à la construction de la grille horaire, il y a des périodes de 45 minutes entrecoupées  
104 de pauses de 5 minutes ou plus. Comment vous voyez ça ? Comment vous voyez cette grille dans sa  
105 généralité ?

106 E2 : Au début de mon enseignement, j'étais hyper structurée. Cela veut dire qu'après les 45 minutes  
107 de mathématiques, j'arrêtais les mathématiques pour commencer le français. Même si les enfants  
108 n'avaient pas terminé leur travail. J'arrêtais et je faisais vraiment pile poil ce qui était écrit sur  
109 l'horaire. Tandis que maintenant, avec l'expérience, je me permets s'ils n'ont pas fini un travail de  
110 français de repousser la leçon de mathématiques. Je finis ainsi le travail de français. Et puis, je me  
111 permets également de prendre du temps sur d'autres leçons si je suis en retard. De prendre par  
112 exemple une leçon de religion pour un exercice de français qu'on n'aurait pas fait ou par terminé et  
113 qui était important.

114 E2 : Mais aussi inversement, si vraiment il y a un quelque chose d'important en religion, je le fais. Cet  
115 horaire, il me permet aujourd'hui de me donner une idée pour que je respecte quand même le  
116 nombre de leçons par semaine. Mais disons que cette grille horaire est quand même devenue plus  
117 flexible au cours des différentes années.

118 E2 : Puisque je suis maîtresse de classe, c'est vrai qu'il est plus facile de faire ce genre  
119 d'aménagement. Après c'est vrai qu'avec un poste comme *nom d'un professeur donnant des leçons*  
120 *dans plusieurs classes* c'est plus compliqué. En tant que maîtresse de classe, je la respecte, mais je  
121 fais régulièrement des aménagements. Je ne m'arrête pas après la leçon de français parce que sur  
122 l'horaire il est écrit que la leçon est terminée.

123 E2 : En ce qui concerne les plus grands, on n'a souvent pas trop le choix. Ça devient beaucoup plus  
124 structuré.

125 E2 : Je peux aussi rattraper des choses lorsque je le veux vraiment, c'est aussi plus facile pour toutes  
126 les sorties extrascolaires. Si une fois l'on va à la patinoire, on ne peut pas choisir la plage. Je dois donc  
127 déplacer le français et les math à un autre moment.

- 128 P : Cette grille a été imposée ? Le nombre d'après-midi est imposé ?
- 129 E2 : Oui.
- 130 P : Est-ce que vous changeriez quelque chose au niveau du début ou de la fin des leçons ? Ajouter ou  
131 supprimer des après-midis ou des matins, etc.
- 132 E2 : On a de la chance, nous somme une petite école, on peut choisir nos horaires. On nous octroie  
133 généralement les horaires qui nous conviennent. On élabore notre horaire, puis après on nous  
134 redonne la feuille et dans la mesure du possible, on nous accorde ce que l'on demande. Je pense  
135 qu'il y peut d'écoles où il y a autant de libertés.
- 136 P : Imaginons que vous pouvez choisir de A à Z quand vous commencez et terminez.
- 137 E2 : Je trouve le début un peu trop tôt le matin, quand ils arrivent certains baillent, ils sont encore  
138 fatigués. Si je pouvais choisir, je décalerais un petit peu. Commencer à 9 heures et finir à 15h30 voir  
139 16h00 ce ne serait pas si mal.
- 140 E2 : Je mettrais un peu de mouvements là-dedans. Aujourd'hui par exemple, c'est français maths  
141 français le matin et l'après-midi français religion. Je suis donc obligé de faire un peu d'air dans tout  
142 ça. C'est très scolaire, on fait alors du braingym, je dois varier mes leçons et mes supports. Dans mon  
143 cas, j'ai toutes les leçons de français et de math donc forcément ça condense.
- 144 E2 : Si je pouvais choisir, je mélangerais un peu plus pour ça varie un peu plus.
- 145 P : Concernant votre pratique, vous avez onze ans d'expérience, qu'est ce qui a évolué dans votre  
146 pratique ? Qu'avez-vous changé ?
- 147 E2 : Je ne sais pas ce qui a évolué, moi ou ma pratique. J'ai quand même l'impression qu'au niveau  
148 des enfants la concentration et l'attention ça devient difficile. Je ne sais pas si c'est lié à la maison,  
149 aux écrans. Enfin, je me pose plein de questions. Je suis obligée de changer quelque chose dans mon  
150 enseignement parce que ça fonctionne plus comme avant.
- 151 E2 : Je dois aussi le dire, c'est cette volée qui est vraiment très difficile. C'est une classe vraiment très  
152 hétérogène. J'ai l'impression que ça a beaucoup changé, que les enfants se permettent plus de  
153 choses. Ils sont aussi plus dans leur petit monde.
- 154 E2 : Ils ne cherchent pas forcément à s'adapter à respecter les consignes ou à s'engager dans les  
155 apprentissages. J'aimerais vraiment maintenant trouver quelque chose qui fonctionne et qu'on  
156 puisse aller de l'avant.

157 E2 : Pour moi à cet âge, il est important qu'ils aient du plaisir. C'est tellement important. Je vois des  
158 enfants, quand ils arrivent ici, ils font déjà une tête de 3 km de long. Une élève me demande à 8h15  
159 si c'est bientôt fini. Pour certains c'est vraiment dur.

160 E2 : Et la motivation...Il me semblait qu'il y a encore quelques années, on pouvait aborder n'importe  
161 quel sujet, ils étaient motivés. Ils avaient envie d'apprendre. Maintenant, je dois être derrière, les  
162 motiver, je dois mettre des timings. Lorsque la grande aiguille est sur le 3, il faut que vous ayez fini ça  
163 sinon on ne pourra pas avancer. Je dois beaucoup plus expliquer pourquoi on fait les choses. Avant  
164 ça passait, ils disaient qu'ils étaient contents et parfois un peu moins contents. Mais voilà on est tous  
165 pareils, il y a des choses qu'on aime bien faire et d'autres moins. Ils étaient plus preneurs en général.  
166 C'est flagrant.

167 E2 : On est dans un petit village, les enfants sont suivis par les parents, on peut les contacter  
168 facilement si quelque chose ne va pas. On peut vite téléphoner, on a un contact de proximité.

169 E2 : Je leur demande des fois où ils partent en vacances, ils me disent, en Thaïlande aux Maldives. Je  
170 me dis : qu'est-ce qu'ils vont faire quand ils auront cinquante ans. Ils auront déjà tout vu. J'ai un  
171 élève qui m'a dit qu'il est allé en Egypte, je lui ai demandé si c'était cool ? On est allé à la mer on a  
172 fait du quad dans le désert. Mais non, il était vraiment blasé, blasé de la vie. Ils ont de moins en  
173 moins de choses qui les intéressent.

174 P : Vous adaptez de plus en plus avec le temps, vous voyez que les choses évoluent, vous voyez  
175 comment les choses dans le futur ? Quelles perspectives ?

176 E2 : Je partirais sur une classe flexible. J'ai commencé à les faire travailler dans le corridor par petits  
177 groupes. Mais si je pouvais tout changer, je ferais un programme adapté à chacun Mais pour l'instant  
178 avec 25 élèves ce n'est clairement pas possible.

179 E2 : J'utiliserais un plan de travail, mais à cet âge, ils sont encore peu autonomes. Donc je vais voir  
180 maintenant pour les prochaines années à faire un plan de travail un peu simplifié avec des couleurs  
181 avec des dessins. Sur lequel ils peuvent colorier quand ils ont fini par exemple. Faire un programme  
182 personnel. Ceux qui vont vite, ils auront des choses en plus et ceux qui vont lentement ils auront ce  
183 qu'il faut. Ceux qui ont de la peine auront des autres exercices, des exercices différents. Ce serait  
184 vraiment bien, mais ça demande un travail colossal.

185 E2 : Ils me demandent de plus en plus à pouvoir venir travailler sur la grande table. Ça a commencé  
186 avec un élève et maintenant c'est la moitié de la classe qui veut venir y travailler. De plus en plus il y  
187 a ces besoins.

188 P : Concernant cette sensibilisation aux rythmes, votre formation vous a préparé comment ?

- 189 E2 : C'est vraiment durant les stages que j'ai appris mon futur métier. L'école m' a donné des éclairages  
190 théoriques. C'est vraiment dans ma pratique que j'ai appris ça.
- 191 P : Vous désirez encore faire un complément ou ajouter quelque chose concernant les sujets traités ?
- 192 E2 : Il me semble qu'on a fait le tout, merci.
- 193 P : Un grand merci à vous.

### **Annexe 7 : Transcription d'entretien E3.**

- 1 E3 : Comme ils sont très peu indépendants et qu'ils n'arrivent pas encore pour le moment à faire une  
2 fiche tout seul, je leur relis par exemple la consigne. Quand ils ne comprennent pas. Je dois  
3 reformuler avec d'autres mots.
- 4 E3 : Les enfants qui sont rapides, je leur en donne plus à faire les enfants Sinon, les rapides sont  
5 toujours en train de s'amuser. J'ai même parfois eu parents qui venaient et qui me disaient : « ma  
6 fille s'ennuie à l'école ».
- 7 E3 : Je ne suis pas très à l'aise avec des ateliers où ils peuvent choisir leurs activités. Par contre sur  
8 l'ordinateur comme « math interactive », c'est l'ordinateur qui contrôle. Quand ils ont fini, il y a un  
9 petit vu, je leur ai montré. Je les laisse gérer. On commence petit à petit dans ce domaine. Mais  
10 l'autonomie, c'est encore quelque chose qu'ils doivent apprendre.
- 11 P : Pour vous, prendre en compte les rythmes des élèves ça signifie quoi ? Au sens large.
- 12 E3 : Il y a des objectifs minimaux que tout le monde doit atteindre : J'essaye donc d'aider, de pousser  
13 ceux qui vont lentement pour qu'ils atteignent au moins ces objectifs. J'aimerais bien que les élèves  
14 pour lesquels ça ne pose aucun problème, ne s'ennuient pas. Qu'ils puissent découvrir des choses,  
15 qu'ils aient des activités en plus à faire. Tout en laissant un temps pour le jeu quand même.
- 16 E3 : D'un côté vous voyez, en 3 4 h on est encore au niveau où on essaie de donner toutes leurs  
17 chances à tout le monde. Savoir lire, c'est vraiment quelque chose d'important pour tout le monde.  
18 Donc ça, il faut vraiment que tout le monde y arrive. Si au début de la 4H ils ne savent pas lire, ils  
19 sont quasiment au début de l'échec scolaire.
- 20 E3 : Plus ça avance on prend les enfants où ils en sont. J'essaye de les amener tous à savoir lire, tous  
21 à savoir compter jusqu'à 100. Des choses comme l'informatique, c'est déjà bien différencié. J'essaye  
22 tous de les amener à écrire un petit texte. Certains vont faire tous les jeux de la classe, je les laisse à  
23 leur rythme.
- 24 P : Dans l'enseignement on a certaines priorités, ou des objectifs atteindre. J'aimerais qu'ils puissent  
25 atteindre tel ou tel objectif à ce moment. A quel moment de votre planification.
- 26 E3 : Ca dépend vraiment des classes, j'adapte vraiment par rapport à la classe et à l'avancement. Je  
27 n'ai pas vraiment encore un enseignement très différencié où les plus forts y lisent déjà roman alors  
28 que les plus faibles apprennent encore des choses plus simples. En 4H je fais plus de différenciation  
29 justement avec ces fiches que je vous ai montré.
- 30 E3 : Ceux qui ont tout fait, je vous promets qu'ils se débrouillent mieux en français que ceux qui  
31 arrive avec peine ici (montre une fiche). Quelque part, j'essaie de n'abandonner personnes en route.

32 E3 : Vous connaissez l'école bouge ? Ça aide ! Quand les élèves ne suivent plus, vous arrêtez tous  
33 vous fait quelques exercices et ça repart.

34 P : Au niveau de la semaine vous planifiez des activités à certains moments spécifiques plutôt qu'à  
35 d'autres ?

36 E3 : Les adolescents ont des fois de la peine à se réveiller. Les petits souvent déjà après 10 heures, ils  
37 commencent à être fatigués. Ca dépend ce qu'ils font comme activité. J'ai fait une très bonne  
38 expérience il y a une année ou deux ans. J'ai dû mettre deux heures de gym de 8 à 10 heures. Et puis  
39 pour moi, parce que je connaissais leur fatigue de dix à midi je me suis dit : oh zut ! En fait c'était une  
40 bonne expérience, je le ferais bien chaque fois. Parce que là, étonnamment après 2 heures de gym  
41 de 8 à 10, ils étaient en pleine forme par la suite en classe et on a très bien travaillé à chaque fois.

42 E3 : Cette année c'est l'inverse. Ils ont la gymnastique de 10 heures à midi. Donc je suis obligée de  
43 faire l'introduction des choses avant de 8 à 10 heures. D'une manière générale, de 8 heures à 10  
44 heures pour des petits comme ça, je pense quand même que c'est le bon moment pour les  
45 apprentissages.

46 E3 : L'après-midi normalement c'est bricolages. Donc c'est surtout le matin qu'ils travaillent. Après  
47 pouvoir mettre la gym en premier le matin, c'est vrai que c'est une bonne idée. Mais ça m'est arrivé  
48 une fois jusqu'à présent. Mais quatre heures de temps de travail, non c'est trop c'est trop long. Donc  
49 après on fait du chant, on fait des choses comme ça et du coup on les fait de 11 à 12H. Peut-être  
50 qu'il faudrait le faire au début. Je me dis qu'il faut faire ça avant qu'ils soient trop fatigués.

51 E3 : Le lundi, il y a quelques élèves qui ont vraiment de la peine à se mettre au travail. Le lundi, on  
52 fait le classement des fiches, après je présente les devoirs de la semaine. Il n'y a donc pas de  
53 nouvelles matières c'est du rangement, etc.

54 E3 : La deuxième heure, c'est du dessin et donc du coup si j'introduis quelque chose le lundi c'est de  
55 10 à 12h. C'est là les deux heures qui sont importantes.

56 E3 : Par contre, les mardis, mercredis, jeudis, c'est toujours les deux premières heures avant 10  
57 heures, le vendredi aussi. Le vendredi, ils ont la gym de de 10h à 11h. Ensuite, c'est l'heure de gestion  
58 de classe. Ont fait le conseil de de classe et tout ça.

59 E3 : Après, l'après-midi, ce n'est pas fantastique. On essaiera quand même de faire une ou deux  
60 choses. Entre 8 et 10 heures, il me semble que les petits n'ont pas ce truc des adolescents d'avoir de  
61 la peine à se réveiller. Ils sont bien là quand même.

62 P : Vous faites comment ou vous réagissez comment lorsque vous voyez que ça peine un peu, qu'ils  
63 ont de la peine à s'y mettre.

64 E3 : Il y a des fois où je rate, d'autres où j'insiste. Des fois où je dis stop ! Je leurs dit aussi après 20-25  
65 minutes on range. Nous faisons alors autre chose. Je reprendrai ainsi une autre fois. Ça dépend, je ne  
66 vais pas vous dire que j'agis toujours de la même manière.

67 P : Concernant votre processus de planification, vous planifiez comment ? Vous fonctionnez  
68 comment ?

69 E3 : Avec la nouvelle méthode en math par exemple (*ESPER*), je reprends la planification donnée.  
70 Mais je change aussi un peu. Par exemple, je commence un autre chapitre. J'avance le plus vite que  
71 je peux, mais tout en respectant le rythme de la classe.

72 E3 : En français c'est encore plus simple.

73 *L'enseignante montre une feuille sur laquelle plusieurs phonèmes sont notés les uns sous les autres.*

74 Voyez c'est vraiment basique, on va au rythme où on va. Si la fin on doit la voir 4H, alors ça l'année  
75 prochaine.

76 E3 : Pour que d'histoire, il est prévu de faire 5 livres alors j'essaie d'en faire 5. Au mois de décembre,  
77 je vais essayer d'introduire le deuxième. Mais je n'ai pas plus de planification que ça. J'ai une seule  
78 planification globale et je n'utilise que ça. Ça me suffit. J'ai quand même déjà fait bien des années et  
79 souvent j'y arrive.

80 E3 : Les lettres sont choisies en fonction de la facilité à les repérer, à les écrire, et de la fréquence.  
81 C'est un programme que j'ai fait évoluer d'une année à l'autre. Ma planification reste basique.

82 E3 : En math, l'écriture du neuf est assez tôt, mais maintenant je me dis non c'est trop difficile. Je le  
83 ferai plutôt au mois d'octobre. Donc je modifie en fonction de mes expériences. Par exemple la  
84 soustraction, je viens de l'introduire, avant c'était en fin de 3H.

85 P : Vous m'aviez parlé que vous faisiez certaines activités plus le matin que l'après-midi, vous avez  
86 fait ces choix comment ? Sur quelle base ?

87 E3 : J'ai suivi une formation sur la classe flexible. Je ne ferai pas de classe flexible, mais je serais tout à  
88 fait ouverte à voir des vélos d'appartement. Ce serait très bien. J'ai dit, maintenant on va travailler  
89 debout. Pour eux c'est juste la bonne hauteur. J'essaie un peu de me faire influence par mes  
90 collègues.

91 E3 : De toute manière comme par exemple au math, il y a beaucoup de petits groupes. Donc, il y a  
92 quand même un déplacement. Il y a le coin lecture, les ordinateurs. Des changements de place  
93 s'effectuent quand même.

94 P : La grille horaire vous la percevez comment ? Elle représente quoi pour vous ?

95 E3 : C'est savoir combien on fait de math, de français de gym. Je fais l'école bouge. Par contre, je ne  
96 fais pas l'école bouge quand ils ont la gym. En gros l'horaire je le respecte. Il y a des fois où j'inverse  
97 deux leçons en fonction des besoins. Il y a aussi des personnes âgées qui viennent lire des histoires.  
98 C'est lire et faire lire. J'ai des sections de classe. Je regarde alors pour placer des choses difficiles lors  
99 de ces moments. Mais ces sections de classes sont tout à fait officielles.

100 E3 : Je profite de faire un peu plus de travail individuel puisqu'il y a moins d'élèves. Concernant les  
101 autres moments, j'essaie de changer, de ne pas mettre toujours les maths en premier.

102 E3 : Mais moi, je vois pas tellement de différences, il me semble qu'à 8h, ils sont quand même là. Une  
103 élève est arrivée en retard, j'avais déjà commencé. Les autres ont reformulé les choses. Ils étaient là.  
104 Après c'est vrai qu'avec la gym tôt le matin, j'ai fait une bonne expérience.

105 E3 : C'est possible qu'entre 10 et 12h que ce soit une bonne heure, à condition de ne pas avoir trop  
106 travaillé avant. Là je vois quand même sinon un changement.

107 P : Vous voyez comment le découpage des leçons comme il est effectué sur la grille horaire ?

108 E3 : La petite pause il n'y en a pas vraiment.

109 E3 : Je déborde des fois un peu. Je fais pas mal d'environnement, il y aura par exemple tout un après-  
110 midi sur ça. Mais souvent, j'essaie de respecter l'horaire de manière générale.

111 P : Vous respectez donc généralement ce qui a été imposé comme timings et type d'activité?

112 E3 : Si c'est une activité dans laquelle ils sont dedans et que ce n'est pas terminé je dépasse. Sinon  
113 reprendre cette activité par la suite, demandera beaucoup plus de temps. Mais par exemple s'ils en  
114 ont marre, je me dis : même si c'est pour dix minutes, il vaut mieux faire demain comme ça ils ont ils  
115 vont reprendre courage et puis ça dépend.

116 P : C'est grille horaire vous la recevez comment ?

117 E3 : Elle est partiellement imposée, la gym oui. On ne peut pas choisir. Il y a d'autres enseignants. En  
118 fonction des disponibilités des autres enseignants. Après j'ai le choix. A certains moments nous  
119 faisons d'autres choses. Mais par exemple, je n'aimerais pas mettre les ACM le matin.

120 P : Imaginons que vous puissiez tout définir, le début la fin des cours etc. Vous feriez quoi ?

121 E3 : Commencer à 9 heures peut-être. Après on aime bien finir la journée. Avec les temps de  
122 préparation, je finis souvent à 18 heures. Il me semble que je prends plus de temps maintenant que  
123 lorsque j'étais jeune. J'ai 60 ans. Souvent, je termine vers 5-6 heures, donc d'un côté je trouve que  
124 c'est quand même pas mal. Il ne faudrait pas commencer plus tôt. En début d'après-midi, il y a une

125 grosse chute. La digestion, mais on est aussi content de terminer pour les enfants aussi comme ça ils  
126 peuvent aussi encore jouer.

127 E3 : Je trouve que l'idée des horaires comme ils sont ce n'est quand même pas si mal. Pour des  
128 adolescents ça peut être différent : Les adolescents ne vont pas à 20 heures au lit le soir. J'ai pas mal  
129 d'élèves qui sont à 8 heures au lit le soir. Les enfants qui baillent le matin, sont souvent ceux qui sont  
130 allés plus tard. Qui ont regardé trop la télévision.

131 P : Vous me parlez du conseil de classe, vous le mettez systématiquement le vendredi ?

132 E3 : Oui, sauf s'il y a un problème, on le résout directement.

133 P : A part le conseil de classe, il y a d'autres activités que vous placez à un moment spécifique ? En  
134 vous disant, c'est à ce moment que c'est le plus adapté.

135 E3 : Le lundi, c'est préparation de semaine. L'introduction des devoirs, le classement des fiches. Le  
136 vendredi, c'est un tour de classe pour dire comment ils se sentent. J'effectue aussi des petites  
137 activités comme : graines de pêche, Piccolophilo. On parle des problèmes, etc. Ce sont surtout la  
138 première et la dernière heure qui sont des rituels.

139 P : Votre façon de planifier, de vous organiser, tout ça a beaucoup changé entre maintenant et le  
140 début de votre carrière ?

141 E3 : Pas forcément énormément. Je faisais un peu moins de rituels. Je faisais l'école Freinet. Des  
142 choses qui sont un peu passé de mode. J'ai toujours aimé que les enfants bougent et soient dehors.  
143 Quatre enfants partaient dehors, pendant 1 heure je ne les voyais plus. Actuellement, ce n'est plus  
144 possible, on se fait très vite du souci.

145 P : Un grand merci pour le temps que vous m'avez consacré.

146 E3 : Merci à vous.