

Inspection Académique des Yvelines
Mémoire professionnel de CAFIPEMF
Session 2012

Chaque chose en son temps...

**« Comment aider les élèves à s'approprier
un langage temporel pour permettre la
construction du temps dès la
Petite Section ? »**

Aude EVRARD
Ecole maternelle Charles Perrault
78 370 PLAISIR

SOMMAIRE

Pour introduire ...	2
<u>I- Des apports théoriques nécessaires à la compréhension du concept « temps » chez l'enfant</u> ...	4
1. Essai de définition du mot « temps »	4
2. La notion de temps : un système complexe	5
3. La construction du temps: les apports de la psychologie	5
4. Le langage au cœur de la structuration du temps	7
5. Les attentes institutionnelles à travers les textes officiels	8
<u>II- Mise en œuvre pédagogique du projet « Autour du temps »</u> ...	10
1. Partir de situations vécues	10
1-1 A partir de photos individuelles de chaque enfant	11
1-2 A partir de photos du vécu collectif de la classe	11
1-3 A partir de l'utilisation de la mascotte	12
2. S'appuyer sur des supports adaptés	12
2-1 Cibler les référents	12
2-2 Utiliser des images séquentielles	14
3. Varier les dispositifs pédagogiques	16
3-1 Les rituels: un moment opportun	16
3-2 Les ateliers : un moment indispensable	17
3-3 L'aide personnalisée aux élèves : un moment privilégié	19
4. Enrichir progressivement le lexique temporel	21
4-1 Par le biais des comptines	21
4-2 Acquisition d'un vocabulaire ciblé et progressif	22
Pour conclure ...	24
Bibliographie	25
Sistographie	26
Annexes :	27
<u>Annexe I</u> : Graphique des effets des différentes dimensions de l'évaluation de début CP sur le score à l'entrée en 6 ^{ième} (Bruno Suchaut)	27
<u>Annexe II</u> : Les référents du temps	28
<u>Annexe III</u> : Les mascottes	29
<u>Annexe IV</u> : Les images séquentielles	30
<u>Annexe V</u> : Les comptines de la semaine	31

Pour introduire...

Ma réflexion autour du concept du temps ne date pas d'hier...

A ma sortie de l'IUFM, la collègue dont je complétais le mi-temps dans une classe de moyenne section me proposa de prendre en charge les compétences : « Se repérer dans l'espace et le temps ». Construire la notion d'espace avec les enfants m'avait semblé plus simple car j'avais réussi à élaborer une programmation annuelle avec des objectifs d'apprentissage clairs et des temps d'évaluation. Concernant le repérage dans le temps, j'avais mis en place des activités d'apprentissage en particulier au moment des rituels mais la programmation et les modalités d'évaluation restaient à approfondir.

Cette première expérience demandait à être améliorée, ce que je m'attachais dès lors à faire... L'année suivante, j'approfondissais cette problématique en mettant en place un projet de classe « Autour du temps » ; projet que j'ai essayé d'affiner au fil des années et qui a toujours fait partie de mes priorités pédagogiques.

En 2009, l'article d'une interview de Bruno Suchaut, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, réactiva mon intérêt sur la question : « *Quelles sont les compétences à développer à la maternelle ?* »¹. Pour lui, certaines acquisitions scolaires jouent un rôle déterminant dans la réussite ultérieure. Il établit une corrélation entre les évaluations en fin de maternelle et les acquis mesurés à l'entrée en sixième chez ces mêmes élèves. Parmi les dimensions prédictives l'une d'entre elles concerne « [...] *les concepts liés à la structuration du temps et plus généralement aux capacités de raisonnement au temps.* »²(Annexe I)

Depuis quatre ans j'enseigne dans une classe de petite section et j'ai donc adapté mon projet à ce niveau de classe. En juin 2011, dans l'optique de ce mémoire, je tentai une petite expérience spontanée en demandant à mes élèves : *Qu'est-ce que cela veut dire « Aujourd'hui ? »*. Bien que la plupart des réponses eurent un lien direct avec le concept « temps » je m'aperçus que le terme « Aujourd'hui » restait bien flou pour eux. Constat déroutant, alors que l'année se terminait et que ce projet tenait une place importante dans mes choix pédagogiques. De plus, procéder à un recueil des représentations d'un concept abstrait chez des enfants aussi jeunes m'a semblé difficile à mettre en œuvre...

¹ SUCHAUT Bruno, *Un apprentissage précieux pour toute la scolarité*, L'enseignant, supplément n° 124, mars 2009, p.30

² SUCHAUT Bruno, op.cit., p.30

L'ensemble de cette réflexion et l'avancée de mes lectures me conduisent alors à reformuler l'objet de ce mémoire puisqu'il est désormais évident que la problématique de ce mémoire doit s'inscrire dans une double perspective alliant la construction du temps et l'acquisition d'un vocabulaire temporel. En référence à ceci et à mon expérience professionnelle, « **Comment aider les élèves à s'approprier un langage temporel pour permettre la construction du temps dès la petite section ?** » devient alors ma nouvelle problématique.

Les travaux de Jean Piaget sur les stades du développement de l'enfant et le développement de la notion de temps m'ont permis de mesurer toute la difficulté d'aborder la compétence « Se repérer dans le temps » avec des enfants de trois-quatre ans. Ceux de Jérôme Bruner sur le développement du langage chez le jeune enfant et le rôle prépondérant des interactions adulte-enfant dans l'acquisition du langage m'ont permis de déterminer que je pouvais mettre en œuvre des situations d'apprentissage de repérage dans le temps malgré le jeune âge de mes élèves.

Tout d'abord je présenterai le concept du « temps » d'un point de vue théorique à partir des apports de la psychologie afin de mieux comprendre toute l'ambiguïté d'aborder la construction du temps à l'âge de trois ans et de cerner ce qui fait difficulté. Puis dans une perspective pédagogique, en m'appuyant sur ma pratique de classe, je porterai un regard focal sur quatre axes pédagogiques : **des situations vécues, des supports adaptés, des dispositifs pédagogiques variés et un enrichissement du vocabulaire temporel.**

Au sein de ce mémoire, je souhaite montrer qu'en travaillant autour de ces différents points et avec un « *étayage* » assidu de l'enseignant, il est possible de favoriser la construction de la notion de temps chez l'enfant de trois ans. Au terme de ce mémoire, je proposerai un corpus de mots, celui d'un vocabulaire temporel à travailler prioritairement en petite section.

I- DES APPORTS THEORIQUES NECESSAIRES A LA COMPREHENSION DU CONCEPT « TEMPS » CHEZ L'ENFANT

1. ESSAI DE DEFINITION DU MOT « TEMPS » :

Arrêtons-nous sur la définition du mot « temps ». D'un point de vue étymologique, il vient du latin *tempus* : couper, qui fait référence à une division du flot du temps en éléments finis.

Le dictionnaire *Le Petit Robert* propose cette définition : « *1- (sens temporel) Le temps qui passe : milieu indéfini où paraissent se dérouler **irréversiblement** les existences dans leur changement, les événements et les phénomènes dans leur **succession**.* »

Celui du *Petit Larousse* le définit en ces termes : « *1- Notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se **succèdent** les évènements et souvent ressentie comme une force agissant sur le monde, les êtres : le temps est **irréversible**.* »

Dans chacune de ces définitions, nous retrouvons les notions fondamentales d'irréversibilité et de succession.

Nombreux sont les philosophes, sociologues, psychologues, physiciens qui se posent la question du temps sans réussir à la définir. Nous-mêmes, adultes et enseignants, confrontés à cette tentative spontanée de définition du temps qui passe, sommes bien en peine pour le faire...

Au cours d'une animation pédagogique sur la construction du temps au cycle 1, j'ai ouvert la réflexion en demandant aux enseignants d'écrire individuellement leur définition du mot « temps ». La mise en commun a mis en évidence la dimension abstraite de ce concept qui fait appel à des registres différents, d'où la difficulté ressentie pour l'appréhender. Mis en situation nous avons pu aisément imaginer la difficulté que cela représente pour des enfants et *a fortiori* pour de très jeunes enfants.

C'est déjà ce qu'écrivait au Moyen-Age le philosophe Saint Augustin (354-430) dans ce passage des Confessions: « *Qu'est-ce que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais, mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus* ». ¹

¹ Saint- Augustin, Confessions

2. LA NOTION DE TEMPS : UN SYSTEME COMPLEXE

La succession, la simultanéité, la durée, le rythme... sont autant de termes qui font référence au temps. Ces termes constituent des **sous-notions** que l'enfant doit nécessairement acquérir afin de maîtriser le concept du temps expliquent Catherine Gastard et Anne-Caroline Jousselin.¹

- La succession est un ensemble de personnes, de choses ou d'évènements qui se succèdent. Elle renvoie à l'idée de chronologie où les notions de « **avant/ après** » sont mises en évidence.
- La simultanéité est le fait que deux évènements se produisent en même temps, dans le même moment. Les notions sont alors « **pendant que, en même temps que, au même moment** ».
- La durée est l'espace de temps que dure une chose, un évènement. Elle est mesurable et constitue un intervalle de temps. Les notions de « **début** » et de « **fin** » sont centrales.
- Le rythme est la répétition d'une structure à une cadence régulière. Il renvoie aux notions de « **alternance** » et de « **mouvement** ».

Appréhender la complexité du temps à travers cette idée de sous-notions permet d'une part de mieux définir les objectifs d'apprentissage indispensables à travailler avec ses élèves et d'autre part de mieux les organiser au cours d'une progression.

3. LA CONSTRUCTION DU TEMPS CHEZ L'ENFANT : LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE.

Pour aborder la construction du temps d'un point de vue pédagogique, il est intéressant de comprendre l'évolution de la conception du temps en lien avec le développement cognitif de l'enfant. Les ouvrages théoriques traitant de la seule construction du temps sont rares et la question de l'espace / temps est en général abordée conjointement. Le livre de Jean Piaget paru en 1946 sous le titre : Le développement de la notion de temps chez l'enfant reste une référence incontournable ; c'est un ouvrage complexe à l'instar de ce concept.

Le livre de Françoise Macar : Le temps - Perspectives psychophysiologiques permet une meilleure compréhension des travaux de Piaget sur la notion de temps.

¹ Catherine GASTARD, IEN et Anne-Caroline JOUSSELIN, PEMF, « *Le concept de temps à l'école maternelle* », Groupe Maternelle Côtes d'Armor, 2008-2009

Selon Piaget, le temps et l'espace forment un tout indissociable : « *L'espace est un instantané pris sur le temps et le temps est l'espace en mouvement* »¹

« *La construction du temps commence donc quand les vitesses différentes sont comparées entre elles (... / ...) et cette construction s'achève avec la coordination de ces vitesses : les notions de temps et de vitesse sont donc corrélatives.* »².

L'analyse d'observations d'enfants âgés de **4 à 12 ans**, poussés dans leurs derniers retranchements, va permettre à Piaget d'aboutir à une conception de la genèse du temps qui s'intègre dans sa théorie « des stades du développement cognitif de l'enfant ». Il reconnaît qu'il existe dès le début de la vie **l'ébauche d'un système temporel**. Néanmoins, les notions élémentaires entrant en jeu à savoir : la succession, la simultanéité et la durée se construisent après une longue période d'élaboration, d'abord sensori-motrice puis intuitive et enfin opératoire. En s'appuyant sur Piaget, Françoise Macar résume : « *Au stade I, notions spatiales et temporelles sont confondues* »³

Avec l'acquisition du langage, l'enfant va dépasser le premier stade pour atteindre celui de la pensée. Cette période, de 2 à 6-7 ans, est marquée par le développement des représentations. Elle se caractérise par l'accession à de nombreuses notions : quantité, espace, temps... Toutefois la notion du temps qui passe reste très difficile pour l'enfant. Piaget démontre que les erreurs, les tâtonnements des enfants prouvent que le concept de temps n'est pas encore opératoire. A ce stade, l'enfant se focalise sur un seul des critères disponibles en excluant les autres. Ainsi dès que les critères se contredisent les erreurs surgissent. L'enfant n'est pas encore capable de se décentrer car il n'a pas encore atteint le **stade des opérations réversibles nécessaires entre autres à la maîtrise des notions temporelles**.

« *Le stade II voit apparaître un début de différenciation entre temps et espace, à travers le rôle déterminant de la vitesse* »⁴

Piaget a montré que les acquisitions temporelles sont en corrélation avec le développement cognitif de l'enfant. Celui-ci doit avoir atteint un certain stade pour que l'enfant puisse acquérir le système temporel dans toute sa complexité. Dans cette continuité, Emilia Ferreiro va traiter le concept « temps » du point de vue de la linguistique. Dans son livre Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, elle démontre que le développement cognitif proposé par Piaget est en étroite relation avec le développement de l'emploi de la temporalité dans le langage de l'enfant.

¹ PIAGET Jean, op.cit., p.2

² PIAGET Jean, op.cit., p. 269

³ MACAR Françoise, op.cit., p. 86

⁴ MACAR Françoise, op.cit., p. 86

Sur la base de trois types d'indicateurs temporels (l'ordre d'émission des propositions qui composent l'énoncé, les conjonctions et adverbes de temps et les temps des verbes), son étude expérimentale auprès d'enfants de 4 à 10 ans montre qu'un grand nombre d'enfants de 4 ans utilise encore la parataxe : les phrases sont juxtaposées les unes aux autres sans éléments de liaisons temporelles. Elle met en avant la place particulière qu'occupe le langage pour favoriser le développement de la notion de temps et accorde également une place privilégiée au travail sur le récit.

La notion de temps est un concept difficile à construire chez les jeunes enfants : un travail autour du langage temporel peut-il se mettre en place avant quatre ans ?

4. LE LANGAGE AU CŒUR DE LA STRUCTURATION DU TEMPS

Bruner a démontré que les situations d'interaction entre le jeune enfant et l'adulte sont essentielles à la mise en place des apprentissages linguistiques. Il insiste tout au long de son propos sur le rôle déterminant que joue l'adulte. Il place au centre de sa thèse la notion d'« *interaction* » qui émane de l'adulte et constitue pour l'auteur : **le système de support à l'acquisition du langage (LASS)**. Son concept du « *scénario* » prend toute son ampleur dans des situations de jeux structurés où l'enfant acquiert une connaissance partielle des rôles et de certaines formes langagières correspondantes. C'est « [...] un modèle d'interaction standardisé [...] entre un adulte et un tout petit enfant qui distribue des rôles susceptibles de devenir *réversibles* plus tard ». ¹ Des jeux ritualisés entre la mère et l'enfant comme le jeu du « coucou » ou « éteindre/allumer » sont des jeux abstraits qui se mettent en place avant les jeux symboliques. « Du fait que les scénarios ont une structure séquentielle et une histoire, ils permettent à l'enfant de développer les concepts primitifs relatifs au temps » ² et entrent donc dans le développement de la notion de temps.

En se référant aux travaux de Vigotsky, Bruner met en évidence que l'interaction de tutelle (mère/enfant, enseignant/élève) a une fonction d'« étayage » où l'adulte limite la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant tout en l'amenant à progresser. L'enfant, dans ses échanges avec un partenaire privilégié, va pouvoir acquérir des « *actes de langage* » (au sens donné par Austin) et comprendre que la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais surtout d'accomplir des actions. En se rendant compte que le langage sert à faire, à agir, l'enfant va alors pouvoir l'acquérir. Cet « *encadrement fonctionnel de la communication lance l'enfant sur la voie du langage proprement dit* ». ³

¹ BRUNER Jérôme, Comment les enfants apprennent à parler ?, Retz, 1987, p.111

² BRUNER Jérôme, op.cit., p.124

³ BRUNER Jérôme, op.cit., p.36

Jérôme Bruner et Emilia Ferreiro s'accordent à dire que le langage est indispensable à la construction de la notion de temps : il est le principal support de cette acquisition.

Sylvie Droit-Volet, professeur de psychologie à l'université de Clermont-Ferrand, écrit que « [...] *les jeunes enfants sont bien capables de discrimination temporelle* »¹. Par le biais de nombreuses stimulations qui s'établissent quotidiennement dans les relations avec les parents en particulier par la parole, la musique... qui sont d'une grande richesse quant à leur structure temporelle, la perception du temps se met en place. « *En vivant le temps, ils acquièrent un certain savoir-faire temporel* ».² C'est parce que l'enfant va pouvoir éprouver le temps de l'intérieur que l'idée de temps va surgir : elle n'est pas une représentation extérieure qui va s'imposer à lui comme une entité abstraite. « *Le temps est donc agi avant d'être pensé et c'est dans l'action, quand le temps s'impose à lui à travers une sensation de continuité, que l'enfant parvient à évaluer le temps qui passe.* »³ En considérant que la notion d'ordre existe déjà à 3 ans, si l'enfant est confronté à des séquences courtes et familières, elle ouvre de nouvelles pistes de réflexion quant au développement cognitif de la notion de temps : « *Alors que la représentation de la durée commence seulement à 4 ans, l'enfant de 3 ans possède déjà une représentation abstraite de l'ordre.* »⁴

Aborder la construction du temps vers 3 ans semble relativement précoce : comment proposer des apprentissages sur le repérage du temps en petite section afin qu'ils participent réellement à la construction de celui-ci ?

5. LES ATTENTES INSTITUTIONNELLES A TRAVERS LES TEXTES OFFICIELS

Dans le premier palier pour la maîtrise du socle commun, la compétence sur la culture humaniste nous précise que l'élève est capable de « *distinguer le passé récent du passé plus éloigné* ».⁵

Dans les Instructions Officielles de 2008, nous retrouvons la partie qui concerne le temps dans le domaine, « Découvrir le monde », sous l'intitulé : « Se repérer dans le temps ».

Le texte est condensé et va à l'essentiel. Il permet aisément de lister des mots clés pour structurer les apprentissages du temps : *succession, aspect cyclique, simultanéité, chronologie, durée, passé proche, passé lointain et vocabulaire du temps.*

¹ DROIT-VALET Sylvie, *Les différentes facettes du temps*, Enfances et psy N°13, 2001, p.28

² DROIT-VALET Sylvie, op.cit., p. 27

³ DROIT-VALET Sylvie, op.cit., p. 32

⁴ DROIT-VALET Sylvie, op.cit., p. 33

⁵ B.O.E.N n° 3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, numéro hors série, p.20

Trois compétences sont à atteindre en fin de maternelle :

- *Utiliser des repères dans la journée, la semaine et l'année*
- *Situer des évènements les uns par rapport aux autres*
- *Comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage dans le temps*

« Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis, dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation ».¹ L'apprentissage d'un langage temporel, au moment des rituels, est une priorité dans les instructions officielles. La compétence « se repérer dans le temps » doit se construire avec les élèves lors des rituels, moment opportun pour l'apprentissage d'un langage temporel, mais pas exclusivement.

¹ B.O.E.N n° 3 du 19 juin 2008, op.cit., p. 16

II- LA MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DU PROJET « ATOUR DU TEMPS... »

La mise en œuvre pédagogique du projet « Autour du temps ... » a commencé dès la rentrée dans une classe de petite section, en milieu peu favorisé, et a évolué tout au long de l'année scolaire. En m'appuyant sur mes connaissances théoriques et en les articulant à ma pratique de classe, j'ai mené cette recherche à partir de l'analyse de quatre axes pédagogiques qui ont nourri continuellement mon projet :

1. Partir de situations vécues
2. S'appuyer sur des supports adaptés
3. Varier les dispositifs pédagogiques
4. Enrichir progressivement le langage temporel

Certains apprentissages mis en place peuvent se référer à un ou plusieurs axes. Aussi ai-je essayé d'éviter les redondances tout en opérant les liens nécessaires pour éclairer mon propos.

Dans ce mémoire, la priorité a été donnée aux activités qui favorisent l'acquisition de la notion d'ordre comme le suggère Sylvie Droit-Volet.

1. PARTIR DE SITUATIONS VECUES

1.1 A partir de photos individuelles de chaque enfant

Toujours selon cette dernière, au moment de la première rentrée des classes, l'enfant est incapable de se situer dans le temps puisqu'à cet âge il le vit mais ne le pense pas. Son temps est avant tout un temps biologique et affectif réglé en fonction de repères familiaux : heure du coucher, des repas... L'école est un monde inconnu dont il n'a pas encore de représentation.

En début d'année, lors d'un atelier de langage, les élèves ont découvert **leurs photos individuelles prises dans un contexte familial et en situation d'activités à l'école**. Chacun devait se situer : à la maison ou à l'école. Ils ont ensuite collé leur photo à l'école sur un panneau vert et leur photo à la maison sur un panneau rouge. Chaque jour, ces affichages ont été repris afin que **le rappel du code couleur soit fait par les enfants**. Cette mise en projet a permis d'atteindre plusieurs objectifs : rassurer l'enfant affectivement en ce début d'année scolaire pour ainsi libérer sa parole, construire la notion école/maison associée à un code couleur, et enfin permettre une évaluation individuelle du langage.

Quelle est la pertinence de ce codage ? Il présente l'avantage d'être simple et facilement assimilable. Mais qu'en est-il pour les élèves ne connaissant pas les couleurs ? Des séances spécifiques ont alors été prévues pour les aider à acquérir cette compétence :

- A partir de tris d'objets rouges et verts
- A partir de moments individualisés de langage : « Donne-moi le feutre rouge ... », en utilisant un support individuel : photo à la maison collée sur une carte rouge et celle à l'école sur une carte verte.
- En poursuivant la manipulation des photos : 2 panneaux (un rouge et un vert) avec des scratches, les élèves observent les photos et les placent sur le bon support.

En **respectant le rythme de chaque enfant** et en prenant le temps de mettre en place des activités de remédiation, cette difficulté a été rapidement dépassée.

2-2 A partir de photos du vécu collectif de la classe

*« La frise chronologique permet de reconstituer les moments clés d'une journée (matin, après-midi), [...] et de visualiser leur succession temporelle »*¹

La manière la plus parlante pour des petits est d'aborder le déroulé de la matinée à partir de leur vécu et d'un emploi du temps bien structuré où les repères temporels sont très ritualisés. Découvrir des photos en situation éveille toujours leur intérêt. Pour que les élèves s'approprient les photos, plusieurs séances sont nécessaires au cours desquelles l'enseignant va les aider à observer, à classer, à situer, à donner du sens en organisant. Ils **doivent être acteurs dans la construction de l'affichage** en participant à son élaboration.

*« Lorsque cette séquence des différentes activités qui ponctuent la journée d'école est affichée dans la classe, elle permet à tout moment de prendre conscience de sa position dans la journée, d'établir les relations d'ordre chronologique [...] »*² En début de petite section, le repérage sur la matinée est suffisant, l'important est d'utiliser la ligne du temps quotidiennement. Construire, par exemple un jeu de mémo sur ces différents moments est une situation attrayante qui permet de donner du sens aux différents temps : le temps de l'accueil, le temps du regroupement... L'objectif pour l'enseignant est de faire verbaliser les élèves en les incitant à utiliser un vocabulaire temporel afin que progressivement ils se construisent une représentation temporelle de la matinée.

¹ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

DE COSTER Lotta, « Des supports pour visualiser et verbaliser le temps qui passe et qui dure et pour apprendre les jours et les mois »

² DE COSTER Lotta, op.cit.

2-3 A partir de l'utilisation de la mascotte

Une mascotte peut servir à de nombreuses situations qui donnent du corps aux apprentissages en captivant les élèves. Nous en avons deux : Pati et Pato ; ils participent à la vie de la classe. Servant de médiateurs, ils prennent la parole via la maîtresse et posent des problèmes à résoudre : « *Pendant deux jours, il n'y a pas d'école, Pati et Pato ne veulent pas rester seuls, qu'est-ce que l'on va faire ?* ». Mis en situation, les élèves cherchent des solutions. A partir d'un souvenir vécu à l'école, autour du calendrier de l'avent, Gabriella propose de prendre au hasard l'étiquette d'un enfant. Chaque vendredi, le responsable tire au sort les deux élèves qui vont emmener Pati et Pato en week-end. Les heureux élus sont pris en photo et la **frise chronologique des week-ends de Pati et Pato** se construit. Cela permet d'apprendre à attendre, de parler du moment présent, mais aussi de revenir sur le passé et plus tard d'imaginer un futur...

Bien que mon école soit située dans un quartier défavorisé, le projet Pati et Pato est très investi par les familles qui jouent le jeu le temps d'un week-end. De retour le lundi, l'élève fait le récit de ce temps privilégié avec pour support un « cahier souvenir », illustré par les siens, qui passe de famille en famille. Ce cahier souvenir joue le rôle de « **mémoire du temps** », il a pour fonction de garder une **trace**. Ce travail autour du récit favorise la construction du temps chez l'enfant comme l'a montré Emilia Feirreiro.

2. S'APPUYER SUR DES SUPPORTS ADAPTES

2-1 Cibler les référents

Les référents « autour du temps » sont introduits **progressivement** lors de séance de langage. Pour être efficaces, ils n'ont pas besoin d'être nombreux. « *Les représentations figurales du temps qui passe, quelles qu'elles soient, sont toujours difficilement compréhensibles par des élèves d'école maternelle ; il vaut donc mieux repousser leur diversité au niveau CP et CE1.* »¹

Cette année, j'ai réduit le nombre de référents temporels et je les ai fait perdurer dans le temps en les faisant évoluer au rythme des élèves (Annexe II). Nous avons « *laissé le temps au temps* ». Lors de la première période l'objectif est de « *rendre « visible » l'alternance maison/école.* »² Le seul référent mis en place pour visualiser cette alternance est une **frise du temps**, construite par les élèves et basée sur le code couleur vu précédemment.

¹ BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, Temps et temporalité, SCEREN CRDP Limousin, 2002, p.60

² BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.28

Au cours de la deuxième période, l'objectif est de prendre conscience de l'alternance jour/nuit. A partir d'albums de jeunesse, les élèves réalisent des tris en fonction d'un critère : « l'alternance nuit/jour ». Celle-ci est un excellent support que la plupart des élèves sont capables d'utiliser sans aide très rapidement. Une fois ces pré-requis mis en place, un **emploi du temps linéaire** est introduit avec une visualisation de ces alternances. Des photos-repères sont placées sur l'emploi du temps en fonction des temps forts du jour (exemple : jour de la bibliothèque, jour du gymnase...) pour que chacun puisse se les approprier.

Pendant la troisième période, **l'emploi du temps évolue en présence des élèves**. Il passe du codage simple : rouge/vert à un codage plus complexe associant une couleur à chaque jour. Le nom du jour est alors écrit, en lettres capitales. Dans le cadre de la différenciation pédagogique une trace du codage rouge/vert, les photos repères du jour et l'alternance jour/nuit sont conservées. Les repères restent stables mais sont poussés un peu plus en profondeur, de manière à partir de ce que l'élève maîtrise déjà, et le conduire plus loin dans l'acquisition de ses apprentissages, comme l'a écrit Bruner en se référant à Vigotsky.

A partir de la quatrième période, nos mascottes de classe changent chaque jour de tenue : robes et salopettes existent dans les sept couleurs. Le responsable cherche « **la tenue du jour** » en justifiant son choix (Annexe III). Les élèves apprennent à mettre des stratégies en place en se repérant sur l'emploi du temps. L'enseignant doit avoir une grande clarté cognitive quant aux objectifs visés. Sinon, ce type de situation peut chez certains élèves entraîner une confusion en mettant l'accent sur la couleur plutôt que sur le nom des jours. Brigaudiot et Falaize nous mettent en garde sur ce point : « *Plus les repères temporels sont surchargés de repères visuels, moins les attitudes temporelles des enfants sont mobilisées.* »¹

Au cours de ce projet, j'ai évité ce risque en amenant très rapidement les élèves à se décentrer de cette association tout en mettant l'accent sur « la tenue du jour ». Les élèves sont entrés sans difficulté dans ce projet où mon but premier est de leur permettre d'agir, de manipuler et de verbaliser en rendant actif le vocabulaire temporel acquis.

¹ BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.60

2-2 Utiliser des images séquentielles

Les images séquentielles sont utilisées majoritairement par les enseignants pour aborder la notion de succession mais aussi comme outil d'évaluation. Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à effectuer un travail sur ce qui se passe entre les images.

Comparons et analysons trois situations mises en œuvre cette année (les images séquentielles sont placées en annexe IV) :

	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Période	Octobre	Janvier	Février
Contexte	Après une sortie au verger	Au moment de la galette des rois	Au sein d'un projet « Fabriquer sa tête de loup »
Matériel	A partir d'un matériel pédagogique Nathan : 3 images de Ploum	A partir d'un album : de « Petit Ours Brun aime la galette des Rois » 3 images	A partir d'un album par accumulation de « Loup » d'Auzou 6 images
Objectif d'apprentissage	Mise en ordre chronologique.	Mise en ordre chronologique	Mise en ordre chronologique
Nombre de séances	3 séances	3 séances	7 séances
Dispositif pédagogique	2 collectives 1 en ateliers	1 séance collective 2 en ateliers	3 séances collectives 4 en ateliers

Toutes ces situations sont plus ou moins proches du vécu des élèves, avec une différence qui s'est révélée importante : la dernière fait partie intégrante d'un projet ; « Fabriquer une tête de loup » en suivant les étapes du livre.

Dans les deux premières situations, la découverte des images est faite **en regroupement**. Les élèves connaissent déjà l'histoire de « Petit Ours Brun » lue à plusieurs reprises. Pour la situation 3, les images ne sont pas montrées aux élèves lors de la première lecture, mais au fur et à mesure du récit, je construis la tête du loup sur le tableau aimanté à l'identique du livre. Lors de la séance suivante, ils découvrent les illustrations des sept premières pages et collectivement construisent la tête du loup. C'est l'occasion de modifier certaines représentations et d'apprendre à se servir du livre comme d'un référent : « Djibril imagine la tête du loup comme cela... ». La consigne c'est de faire comme dans le livre... ». Celui-ci devient alors un réel outil, pour vérifier le respect des étapes successives.

Le travail **en atelier** de 6 élèves poursuit celui amorcé en groupe pour chacune des situations et nécessite la présence constante de l'enseignant. Pour la situation 1, il a manqué une étape : il aurait été nécessaire de manipuler en faisant comme Ploum ! (remplir un panier avec 2 ou 3 objets). Cette situation est arrivée trop précocement, certains pré-acquis manquaient comme les notions de plein/vider ce qui a rendu la tâche difficile pour la plupart des élèves.

Pour la situation 2, les élèves sont capables de décrire les images mais sans mettre véritablement du sens sur ce qui se passe entre elles. Ils ont réussi à les remettre dans l'ordre parce que j'ai dirigé leur attention sur le personnage principal : Petit Ours Brun. Sans ce guidage constant, l'objectif de la séance n'aurait pas été atteint. Plusieurs points sont à améliorer : augmenter le nombre d'images par rapport à l'histoire réelle, consacrer plus de séances et bien choisir les images en fonction de leur lisibilité.

Enfin, pour la situation 3, plusieurs séances de manipulation collectives puis individuelles sont proposées ; elles permettent à chaque élève de s'approprier le matériel, d'entendre et de redire l'histoire en respectant la structure narrative de l'album. Toutes ces étapes avec ces alternances de phases, avec ces manipulations d'éléments, avec cette mise en place d'une méthodologie par vérification ont permis la réussite de l'évaluation sommative : « Remettre les images dans l'ordre de l'histoire ». Et ceci, malgré le nombre important d'images proposées : 6 !!! Elle a été réussie sans aide par 21 élèves sur 25 grâce à la verbalisation de la structure de l'histoire « *Je mets mon nez, je mets mon œil....* »¹. Ils l'ont utilisée spontanément soit pour construire la succession soit comme stratégie de vérification.

Certains ont eu besoin d'être guidés par le biais du pointage : « Montre-moi l'image qu'il faut mettre après... ». Pour seulement deux élèves, il a fallu décomposer les six images : placer la première image puis proposer une première série de trois images avec les yeux et les oreilles et une deuxième série de deux images avec les dents. La relation de soutien entre l'élève et l'adulte « *spécialiste* », comme l'a montré Bruner, est essentielle pour que l'adulte puisse limiter la difficulté de la tâche et la placer à un niveau accessible à l'enfant tout en l'amenant à progresser.

L'utilisation d'images séquentielles est un outil intéressant dès la Petite Section qui nécessite une réflexion de la part de l'enseignant et la prise en compte de certains critères :

- La réalisation d'une séquence déclinée sur un nombre de séances suffisant avec l'alternance de phases collectives et individuelles
- Le choix d'une histoire avec une structure narrative claire
- L'utilisation d'images épurées et lisibles, en nombre suffisant

¹ DOUZOU Olivier, Loup, éditions du Rouergue, 1999

- Une large place aux activités de manipulation
- Une mise en projet attrayante
- Une évaluation sommative bien conçue avec un codage clair pour les élèves (ligne du temps et croix pour emplacement des images)
- Une prise en compte de la différenciation pédagogique (par le choix des variables didactiques, par une prise en charge en Aide Personnalisée aux Elèves)

Mireille Brigaudiot et Benoit Falaize considèrent que « *le fait de montrer aux enfants qu'il y a UN ordre à trouver, et un seul, induit une confusion cognitive ; les enfants considèrent cette activité comme une devinette où ils ont juste ou faux, selon le hasard.* »¹

Ces auteurs proposent des activités avec les images séquentielles où la situation offre plusieurs choix. Les élèves doivent avoir la possibilité de confronter différentes solutions et d'échanger avec les autres. La verbalisation par l'enseignant du scénario proposé va permettre de valider ou non la succession temporelle proposée. Ces éléments de réflexion permettent d'aborder les activités « d'images séquentielles » comme une véritable situation-problème où l'activité langagière domine. C'est une piste pédagogique que je compte explorer par la suite.

3. VARIER LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES :

Selon Bruner « [...] les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts ». ² S'interroger sur le rôle de l'interaction de tutelle entre l'élève et l'enseignant pour favoriser la mise en place de la construction de la notion de temps, nous renvoie sur la façon dont l'enseignant organise sa classe pédagogiquement pour l'élève dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage de ce concept.

3-1 Les rituels: un moment opportun

Comme le disent les programmes de 2008, c'est un moment particulièrement important pour acquérir un vocabulaire temporel et en « *permettre la fixation* ». ³ C'est un moment collectif où tout le monde est ensemble, autour d'une même activité qui se répète chaque jour même si celle-ci évolue au cours de l'année. Le temps du regroupement permet d'une part à l'enseignant de fédérer le groupe et d'autre part de systématiser les apprentissages « par imprégnation ». Pour que l'imprégnation fonctionne, elle doit s'appuyer sur la régularité avec une permanence de repères.

¹ BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.46

² BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, PUF, 1983, p.288

³ B.O.E.N n° 3 du 19 juin 2008, op.cit., p. 16

Le fait de réitérer ces temps de rituels permet à chaque élève de se les approprier à son rythme et de les verbaliser, guidé par les pairs ou par l'étayage de l'enseignant. Celui-ci doit donc être attentif aux échanges spontanés pour les utiliser à bon escient et favoriser la construction des apprentissages chez tous les élèves. En petite section, les rituels perdurent dans le temps tout en évoluant au rythme du groupe classe.

Jusqu'à l'année dernière, j'utilisais classiquement une éphéméride pour construire la frise du temps. Cette année, j'ai choisi de la faire construire par les élèves en utilisant uniquement le codage : jour école/jour maison. Au lieu que le responsable colle simplement la feuille éphéméride sur la frise du temps, il choisit la couleur de la feuille, déplace la flèche sur l'emploi du temps et surtout verbalise. En déplaçant progressivement la flèche l'élève raconte : « *Il y a eu une nuit, un jour à la maison, une nuit et c'est l'école. Je colle un papier rouge et un vert* ». Si nécessaire, l'enseignante impulse la mise en route en demandant : « *Qu'est-ce qui s'est passé depuis que l'on s'est quitté ?* ». Cependant, très vite les élèves sont capables en autonomie de gérer ce temps ou de guider leurs pairs. Le rôle de l'enseignant est alors d'être vigilant sur la précision du vocabulaire employé. Portée par les apprentissages de la petite section l'éphéméride trouvera sa place en moyenne section où ce calendrier pourra alors progressivement prendre du sens.

Ces temps de regroupement sont propices pour amener un langage temporel ciblé et en permettre une utilisation régulière. Néanmoins, ils présentent des inconvénients à prendre en considération : souvent la prise de parole de l'enseignant est trop importante, les « grands parleurs » participent aisément au détriment des plus réservés et les temps d'action et de manipulation ne sont pas généralisés au groupe d'enfants. Il est donc nécessaire dès la petite section d'aborder la compétence « Se repérer dans le temps » à d'autres moments et en particulier pendant le temps des ateliers.

3-2 Les ateliers : un moment indispensable

Le travail en petits groupes est favorable aux situations de manipulation où l'action des élèves est première, ainsi qu'aux échanges langagiers entre pairs et avec l'enseignant. Le temps des ateliers permet de mettre en place des activités attrayantes qui exigent du côté de l'enseignant des objectifs clairs et progressifs dans l'enchaînement de celles-ci.

En écrivant : « *Pour l'ordre (.../...) ce sont les activités quotidiennes, avec leurs régularités, qui fournissent aux enfants des repères temporels les aidant à se construire leurs premières représentations* »¹, Sylvie Droit-Volet fait référence à un emploi du temps avec des repères stables au quotidien.

Transposant cette réflexion, j'ai proposé régulièrement des activités de manipulation, suivant une progression, afin de favoriser la construction de la représentation d' « *ordre* ». L'objectif lexical visé est la notion : **après**. La notion : avant se construit *a priori* dans un second temps chez l'enfant.

Première étape : activité d'emboîtement.

L'emboîtement est le fait de faire pénétrer une pièce dans une autre. A partir de boîtes gigognes et après une séance individuelle d'appropriation libre, chaque élève se trouve confronté à une situation problème : « *Vous devez ranger tous les pots dans la boîte en métal et fermer le couvercle* ».

Utiliser une boîte en métal avec un couvercle permet de mettre en place une situation stimulante avec un but clair à atteindre. La présence constante de l'enseignant sur l'atelier permet de faire verbaliser les élèves au fur et à mesure. A la fin de l'activité c'est aussi l'occasion de solliciter les élèves pour expliquer leur stratégie en se remémorant les étapes successives. Cette activité problème incite les élèves à percevoir la relation d'ordre en fonction d'un critère : la taille.

Deuxième étape: activités d'algorithme

L'algorithme peut se définir comme une suite séquentielle finie. C'est aussi une activité qui vise à percevoir la relation d'ordre (avant/**après**) mais à celle-ci se rajoute la notion d'alternance. Il ne suffit pas de travailler l'algorithme 1/1, par exemple, dans une situation pour que la compétence soit acquise. L'élève doit avoir la possibilité de la réinvestir dans diverses situations où l'enseignant modifie les variables pédagogiques en complexifiant ou simplifiant la tâche de manière à amener chaque élève à progresser.

- Exemple activité 1 : fabriquer un collier de perles.

Une première phase d'appropriation libre du matériel par les élèves permet d'obtenir des productions différentes qui sont gardées puis décrites par les élèves. Cette étape est importante car elle leur apprend à percevoir des similitudes ou des différences, à reconnaître, à nommer ou à définir un critère...Pour que ce soit productif, il est nécessaire que tous les élèves du groupe n'aient pas forcément le même matériel.

¹ Droit-Volet Sylvie, op.cit., p.33

L'enseignant propose de fabriquer un collier avec seulement deux sortes de perles. Hormis ce critère : il n'y a pas de consignes supplémentaires. En observant les productions des élèves, lorsqu'une alternance apparaît ce peut être un point d'appui pour demander de faire « comme... ».

Au fur et à mesure des réussites des élèves l'activité se complexifie.

- Exemple activité 2 : produire une suite.

A partir du matériel de Nathan : Logicolorado, les élèves choisissent deux ou trois couleurs. La manière de procéder est identique à l'activité 1. A chaque fois, c'est l'élève qui effectue son choix et trie le matériel dont il a besoin dans des petites boîtes. L'activité de tri fait partie intégrante de la situation en permettant à l'élève de s'approprier son matériel. Celui-ci permet de varier les entrées et de construire une vraie complémentarité pour atteindre la compétence visée : en continuant une série, en reproduisant une série à partir d'un modèle, puis plus tard, en imaginant une série qui peut être ensuite soumise à un autre élève.

C'est la complémentarité et la répétition des activités proposées qui donnent de la cohérence à la notion visée et favorisent sa construction par l'élève. L'enseignant est aussi là, en s'appuyant sur la parole du groupe, pour inciter l'élève à changer sa production en confrontant sa position à celles des autres. L'important une fois de plus est de faire verbaliser et justifier.

Le temps des ateliers est donc un moment propice aux échanges langagiers individuels entre l'enseignant et chaque élève mais aussi entre le petit groupe de pairs. En manipulant, en expérimentant mais aussi par la mise en mots l'élève construit progressivement la compétence visée. Cela suppose de la part du maître d'incessantes interactions venant soutenir les efforts de chaque élève. Par cette relation de soutien au sens donné par Bruner, l'enseignant joue donc un rôle essentiel dans la construction des savoirs.

3-3 L'aide personnalisée aux élèves : un moment privilégié

Au mois de novembre, je procède à une évaluation individuelle de chaque élève afin de vérifier l'acquisition du code couleur : école/vert - maison/rouge. Chacun doit repérer ses photos, les coller sur une feuille et placer une gommette : verte ou rouge selon la situation. Par le biais de la dictée à l'adulte, chaque élève produit un texte en répondant à cette question : « *Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais là ?* ». Par ces questions, l'enseignant incite l'élève à réagir verbalement aux photos et note la production spontanée. L'analyse des productions orales m'amène alors à constater que quatre élèves sur les cinq présentant des difficultés lors de cette évaluation ne maîtrisent pas l'emploi du « Je ».

« La production et la stabilisation du pronom « je » est sans doute préalable au repérage temporel par rapport au présent. »¹

Partant de l'hypothèse suivante : pour pouvoir construire ses premiers repères temporels il faut déjà avoir une représentation de soi en tant que sujet et donc maîtriser les marques de l'énonciation de la première personne, je mets alors en œuvre un projet « **album écho de première personne** ». Il se déroule sur le temps de l'aide personnalisée et s'appuie sur les propositions didactiques de Philippe Boisseau. Cet outil pédagogique « *fonctionne sur le principe des interactions bien pensées, des feedbacks efficaces, proposant à l'enfant des formes de l'oral, un peu au-delà de ses capacités du moment, dans la zone proximale de développement* ». ² Cette citation n'est pas sans nous rappeler les positions développées par Bruner qui sont venues étoffer ce mémoire.

Le bilan de cette prise en charge a été bénéfique pour les cinq élèves. Prenons un exemple : Firema débute son album par : « *C'est moi, Firema !* ». Les améliorations apportées par l'enseignante ainsi que la multiplicité des interactions l'amènent dès la troisième séance à utiliser le « je » : « *Moi, je joue.* ». Firema renforce dans un premier temps sa production orale en associant le « je » au pronom personnel « moi ». Au bout de la troisième semaine, l'emploi du « je » seul est systématisé à l'ensemble des productions orales. Comme l'écrit Boisseau : « *Pris en charge en petits groupes de soutien par leur maître (sse) qu'ils connaissent bien, ils peuvent progresser beaucoup plus vite parce que le temps de parole accordé à chacun est plus important qu'en classe, parce que la densité des interactions adulte/enfant est multipliée.* » ³

L'aide personnalisée est un moment d'échanges privilégiés entre l'enseignant, l'élève et un nombre réduit de pairs dans un climat serein. Les progrès sont rapides et constants : le langage oral s'améliore et les retombées sont positives en classe. Progressivement, à son rythme, l'enfant ose prendre la parole avec l'adulte, en petit groupe et même en grand groupe. Cela renforce la confiance en soi de l'élève qui est alors réinvestie au sein des apprentissages.

¹ BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.58

² BOISSEAU Philippe et TARTARE-SERRAT Chantal, Les albums échos, Retz, 2010, p.6

³ BOISSEAU Philippe et TARTARE-SERRAT Chantal, op.cit., p.9

4. ENRICHIR PROGRESSIVEMENT LE LEXIQUE TEMPOREL

4-1 Par le biais des comptines :

Le projet « Autour du temps... » tel que je l'ai conçu, apporte aux élèves un lexique temporel, avant la mise en place et l'utilisation d'outils pour les aider à se construire une représentation des jours de la semaine. Au cours des deux premières périodes, les objectifs d'apprentissage visés sont la compréhension d'une part de l'alternance jour/nuit et d'autre part de la succession des jours école/jours maison. Le nom des jours de la semaine n'est pas introduit.

A partir de janvier, l'objectif est de commencer à acquérir le nom des jours de la semaine. Au lieu d'introduire ce vocabulaire avec l'aide de référents au moment des rituels et d'agir par imprégnation, j'ai opté pour un apprentissage par le biais des comptines (AnnexeV) Elles sont un véritable outil langagier pour acquérir du vocabulaire sur le temps qui passe. Elles font appel à la mémoire : se souvenir... ; mémoire qui est aussi au service du temps passé. L'idée sous-jacente à cette démarche pédagogique est d'apporter dans un premier temps : un vocabulaire temporel et de tenter dans un second temps de le rendre actif avec l'aide de référents : emploi du temps, « tenue du jour » pour les mascottes et étiquettes des jours en lettres capitales.

Pour Sylvie Droit-Volet, l'aspect arbitraire de notre système de représentation du temps a pour conséquence que le nom des jours de la semaine ne peut être appris par l'observation. « *Aussi, apprend-on la liste des jours de la semaine comme on apprend les lettres de l'alphabet, en les récitant par cœur.* »¹ Cette modalité d'apprentissage conduit à enseigner cette notion sous forme de **liste verbale** afin que les élèves puissent s'y référer ultérieurement pour retrouver un jour précis.

Brigaudiot et Falaize partagent également cette opinion. « *Il est préférable de faire apprendre la comptine en tant que suite mélodique avec l'intonation caractéristique de récitation d'une suite de mots (lundi ↗ mardi ↗ mercredi ↗ jeudi ↗ vendredi ↗ samedi ↗ dimanche ↘)* ». ²

Forte de ces appuis théoriques, au cours de la troisième période, chaque poésie sur les jours de la semaine se termine par le même rituel : la récitation de la comptine des jours. Cette manière de procéder rencontre l'adhésion du groupe. En expliquant aux élèves l'utilité de ce savoir, l'enseignant renforce la motivation. Aujourd'hui, ils sont tous capables de répondre à la question : « *Qu'est-ce que tu connais comme jours ?* » par un ou plusieurs noms de jours de la semaine.

¹ Droit-Volet Sylvie, op.cit., p.35

² BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.54

La liste sous forme verbale est nettement en train de se mettre en place pour certains élèves et conduira à une évaluation sommative ultérieurement. Cet apprentissage de longue haleine se poursuit au fur et à mesure des progrès des élèves et devra être repris dans le niveau supérieur afin de construire ensuite la notion de semaine, puis au cycle 2 celle de mois.

4-2 Acquisition d'un vocabulaire ciblé et progressif

Tout enseignant de petite section est confronté à chaque rentrée scolaire à l'hétérogénéité qui existe chez ses élèves. Celle-ci touche des domaines divers tels l'autonomie, la motricité, la socialisation et tout particulièrement le langage. Cela va de l'enfant qui ne parle pas, à celui qui s'exprime par mot phrase ou encore à celui qui maîtrise déjà une syntaxe complexe et possède un lexique riche. L'année de petite section va être une année capitale du point de vue du développement du langage. L'enseignant en sollicitant l'expression verbale d'un enfant et/ou en tentant de la comprendre va être un élément clé de ces progrès. *« Cette année-là, c'est probablement l'année cruciale de l'apprentissage du langage. Pour la plupart des enfants, elle est marquée par une véritable explosion langagière que l'école doit savoir orchestrer. Pour d'autres moins armés, l'explosion peut tarder à venir et il faut savoir la susciter, l'accélérer. »*¹

Le rôle de l'enseignant pour favoriser la construction du temps est d'apporter un vocabulaire temporel précis. De plus, en veillant à la bonne utilisation des marques de la temporalité (locution, adverbes de temps, temps des verbes...) il favorise chez l'élève une prise de recul par rapport au temps vécu. En étant attentif aux questions des élèves, l'enseignant peut rebondir pour poser de véritables problèmes temporels à résoudre et ainsi, permettre l'utilisation d'un vocabulaire temporel en le rendant actif. *« Le vocabulaire passif concerne un ensemble de mots identifiés et compris tandis que le vocabulaire actif suppose la capacité à employer des mots à bon escient dans un contexte donné. »*². Tâche d'autant plus difficile à mettre en œuvre lorsqu'on se réfère à un concept abstrait.

Ainsi, la première fois que Pati et Pato sont partis chez deux élèves, Enaëlle m'a demandé : *« Quand est-ce que Mélina et Frédéric vont revenir à l'école ? »*, elle avait besoin d'être rassurée sur le retour de nos mascottes. Cette question, reprise par l'enseignante et partagée collectivement, pose alors un réel problème temporel à résoudre aux élèves. Ainsi, en se référant, à l'emploi du temps et avec l'étayage de l'adulte l'évènement futur est anticipé et participe à la construction du repérage dans le temps.

¹ BOISSEAU Philippe et VIDALIE Monique, Pédagogie du langage pour les 3 ans, SCEREN CRDP Haute- Normandie, 2002, p.15

² Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, Prévention de l'illettrisme à l'école. Quel lexique aborder à l'école maternelle, MEN/DGESCO, septembre 2010, p.5

Comme le dit Bruner, « *L'enfant est « entraîné » non seulement à apprendre le langage mais aussi à l'utiliser en tant que membre d'une communauté culturelle* »¹

La réflexion menée tout au long de ce mémoire m'amène à proposer un corpus de mots autour du vocabulaire temporel, à travailler **prioritairement en petite section**.

Je l'ai élaboré d'une part à partir de la mise en œuvre du projet « Autour du temps » réalisé cette année avec mes élèves et d'autre part à partir des propositions faites par Philippe Boisseau.²

Les mots du temps :

jour
nuit
journée

matin
midi
après-midi

aujourd'hui
maintenant
moment
tout de suite
temps
vacances
heure (tout à l'heure, heure des
parents...)

début
fin

après
(avant)

lundi
mardi
mercredi
jeudi
vendredi
samedi
dimanche

¹ BRUNER Jérôme, Comment les enfants apprennent à parler ?, Retz, 1987, p.115

² BOISSEAU Philippe et VIDALIE Monique, Pédagogie du langage pour les 3 ans, SCEREN CRDP Haute- Normandie, 2002

Pour conclure...

« *Aborder la question du temps et de sa construction à l'école maternelle relève d'un défi majeur* »¹ de par le caractère abstrait de ce concept : le temps ne se matérialise pas car il échappe à la perception directe. De plus, la pauvreté de la littérature sur la compréhension de la notion de temps au cycle 1 renforce ce défi. La question de la petite section y est peu présente d'où l'intérêt de cette recherche mais aussi toute la difficulté inhérente à celle-ci ...

L'originalité de ma démarche pédagogique est de tenter d'assurer une première approche efficace de la notion de temps en favorisant l'appropriation d'un lexique temporel plutôt que de dresser un panel d'activités pédagogiques. La mise en œuvre s'appuie à la fois sur la connaissance de l'ontogénèse du développement de la notion de temps et de celle du langage chez l'enfant. La construction du concept de temps est un apprentissage progressif qui s'inscrit dans la durée et est intimement liée au développement cognitif comme l'a montré Jean Piaget. Les travaux de Jérôme Bruner, riches d'enseignement pour notre propos, m'ont permis d'approfondir une réflexion autour des interactions entre l'élève et l'enseignant, interactions auxquelles j'ai toujours été sensible, intuitivement, dans ma conduite de classe. Par ce processus d'« étayage », en verbalisant et en faisant mettre en mots le temps qui évolue constamment, l'enseignant favorise chez l'élève l'appropriation d'un vocabulaire temporel. Ce dernier joue un rôle important dans la construction de la temporalité chez le jeune enfant.

En petite section, les activités temporelles n'ont de sens que si ce sont des activités langagières : le temps se structure par le langage. A cet égard, l'apport du langage de situation dans un premier temps, est essentiel, il ne peut s'acquérir que si l'élève a des échanges réguliers avec l'adulte dans un contexte où les marques linguistiques de la temporalité peuvent s'exprimer.

« *Il n'y a pas d'objectivité du temps, a priori, comme lorsque nous posons un objet sous les yeux des enfants. Mais nous pouvons les aider à cheminer vers cette objectivation, à la condition de partir de ce qu'ils sont et ressentent, et grâce au langage. La mise en mots des ressentis des enfants, de la part des adultes, joue un rôle déterminant dans ces acquisitions-apprentissages* »². A l'instar de cette citation se situe le projet « Autour du temps » mené avec mes élèves tout au long de cette année scolaire.

En fixant les premiers jalons temporels, la petite section initie un long parcours qui va se poursuivre tout au long de la vie...

¹ BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît, op.cit., p.7

² AGIEM, Actes du colloque du 75^{ième} congrès Rouen, Du temps au temps de l'enfant, 26 au 29 juin 2002, p.48

BIBLIOGRAPHIE

- AGIEM**, Actes du colloque du 65^{ième} congrès Versailles, Au cœur du temps : Notion de temps à l'école maternelle, 5 au 8 juillet 1992
- AGIEM**, Actes du colloque du 75^{ième} congrès Rouen, Du temps au temps de l'enfant, 26 au 29 juin 2002
- B.O.E.N n° 3 du 19 juin 2008**, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, numéro hors série
- BRUNER Jérôme**, Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire, PUF, 1983
- BRUNER Jérôme**, Comment les enfants apprennent à parler ?, Retz, 1987
- BOISSEAU Philippe et VIDALIE Monique**, Pédagogie du langage pour les 3 ans, SCEREN CRDP Haute- Normandie, 2002
- BOISSEAU Philippe**, Enseigner la langue orale en maternelle, Retz, 2005
- BOISSEAU Philippe et TARTARE-SERRAT Chantal**, Les albums échos, Retz, 2010
- BOUR Danièle**, Petit ours Brun aime la galette des rois, Bayard jeunesse, 2009
- BRIGAUDIOT Mireille et FALAIZE Benoît**, Temps et temporalité, SCEREN CRDP Limousin, 2002
- BUISSON Marilyn et GREFF Eric**, Construire la notion de temps à l'école maternelle, Retz, 2005
- DE COSTER Lotta**, *Comment l'enfant apprend le temps*, Cahiers pédagogiques n°434, mai 2005
- DROIT-VALET Sylvie**, *Les différentes facettes du temps*, Enfances et psy N°13, 2001 (p.26 à 40)
- DOUZOU Olivier**, Loup, éditions du Rouergue, 1999
- FERREIRO Emilia**, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Librairie Droz, 1971
- GASTARD Catherine et JOUSSELIN Anne-Caroline** « *Le concept de temps à l'école maternelle* », Groupe Maternelle Côtes d'Armor, 2008-2009
- LOISON Marc** (Sous la direction de), Repères temporels Cycle 1, CRDP du Nord –Pas de Calais, 2001
- FLORIN Agnès**, Parler ensemble en maternelle, Ellipses, 1995
- MACAR Françoise**, Le temps, perspectives psychophysiologiques, Mardaga, 1980
- MALRIEU Philippe**, Les origines de la conscience du temps, PUF, 1953
- PIAGET Jean**, Le développement de la notion de temps chez l'enfant, PUF, 1973
- SUCHAUT Bruno**, *Un apprentissage précieux pour toute la scolarité*, L'enseignant, supplément n° 124, mars 2009

SITOGRAPHIE

<http://eduscol.education.fr/>

Ressources pour faire la classe, Le langage à l'école maternelle, SCEREN, mai 2011

Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, Prévention de l'illettrisme à l'école, MEN/DGESCO, septembre 2010

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

DE COSTER Lotta, « *Des supports pour visualiser et verbaliser le temps qui passe et qui dure et pour apprendre les jours et les mois* »

<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/>

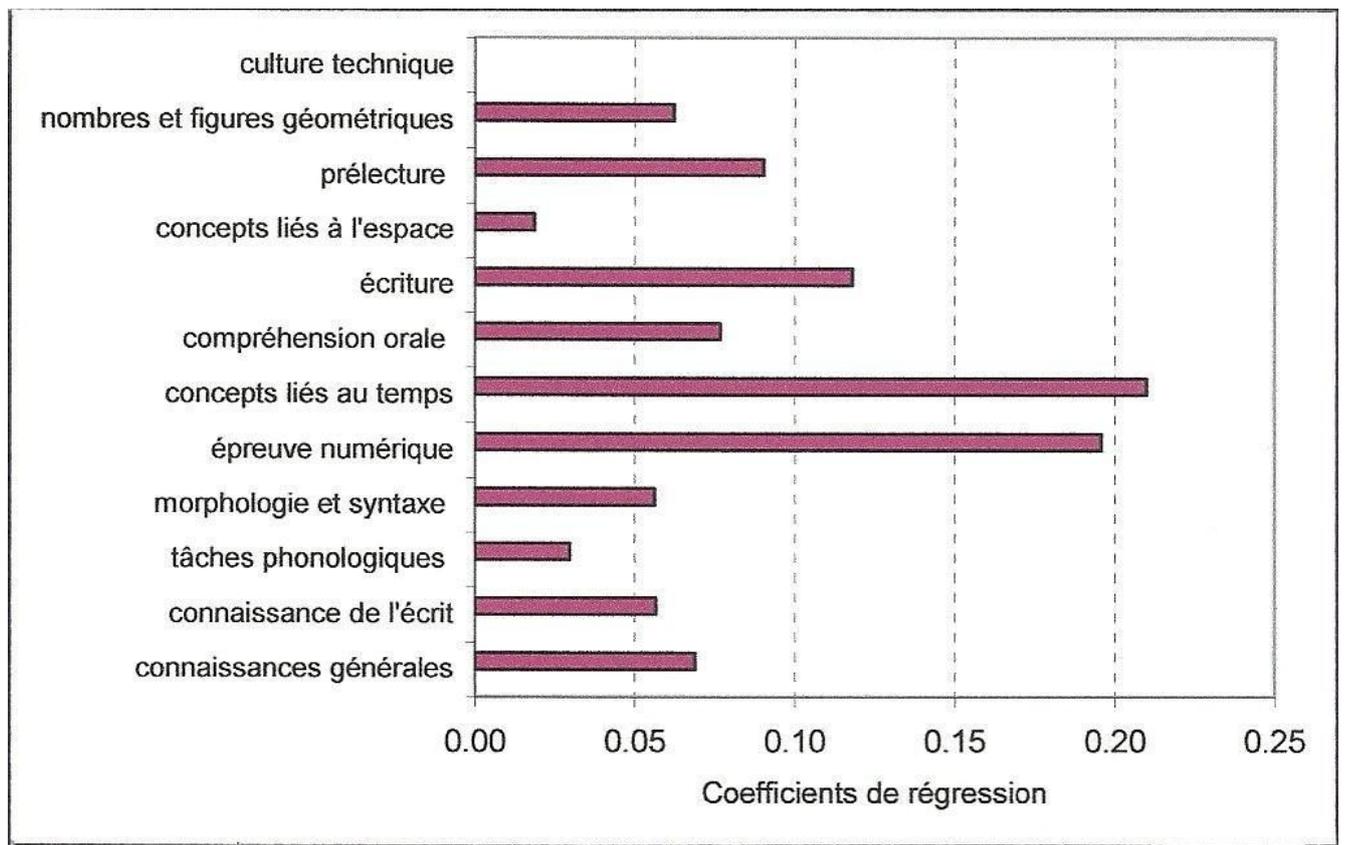
BOLOTTE Chantal, « *De la temporalité subjective au temps objectif* », janvier 2006

ANNEXE I

SUCHAUT Bruno, 2008 : Conférence pour l'A.G.E.E.M..

Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves.

Graphique : Effets des différentes dimensions de l'évaluation de début CP sur le score à l'entrée en 6^{ème} (panel 1997)



ANNEXE II

Les mascottes

PATI et ses tenues du jour



PATO et ses tenues du jour



Le travail du responsable après s'être repéré sur l'emploi du temps

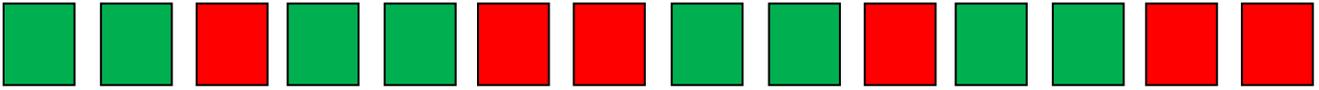


ANNEXE III

Les référents du temps

Période 1 :

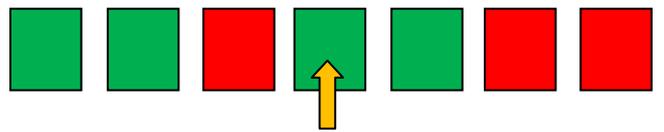
Frise du temps : alternance des jours écoles/jours maison par codage simple (vert/école, rouge/maison)



Période 2 :

Emploi du temps linéaire : alternance jour/nuit

Frise du déroulé de la matinée : construite à partir de photos du vécu collectif



Représentation cyclique de l'emploi du temps

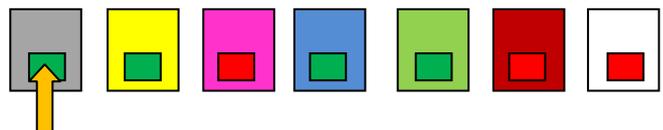
A partir de la période 3 :

Frise du temps : poursuite du codage simple jours écoles/jours maison

Frise du déroulé de la matinée : poursuite du repérage des moments

Emploi du temps linéaire : nouveau codage couleur et introduction du nom des jours :

- Poursuite alternance jour/nuit
- Maintien d'une trace du code (vert/école, rouge/maison)



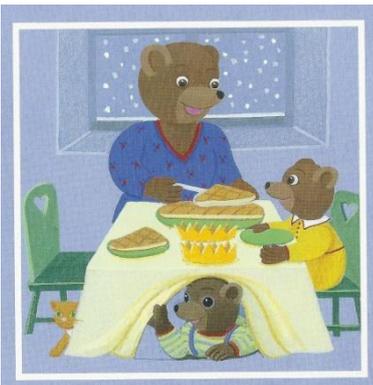
ANNEXE IV

Les images séquentielles

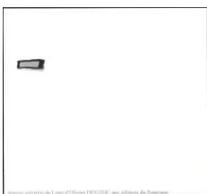
- **Situation 1 :** à partir du matériel pédagogique de chez Nathan « Suites chronologiques ».



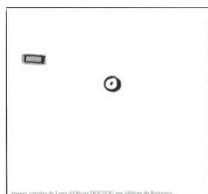
- **Situation 2 :** à partir de l'album : Petit Ours Brun aime la galette des Rois.de Danièle BOUR aux éditions Bayard jeunesse



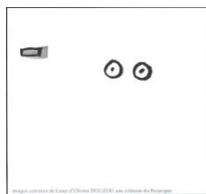
- **Situation 3 :** à partir de l'album Loup d'Olivier DOUZOU aux éditions du Rouergue



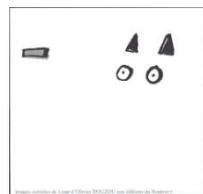
I



II



III



IV



V



VI

I : Je mets mon nez

II : Je mets mon œil

III : Je mets mon autre œil

IV : Je mets mes oreilles

V : Je mets mes dents

VI : Je mets mes autres dents

ANNEXE V

Les comptines de la semaine

Poésie 1 : pour sensibiliser les élèves au nom des jours

LUNDI, les canards sont dans la mare,
MARDI, ils s'en vont jusqu'à la mer,
MERCREDI, ils organisent un grand jeu,
JEUDI, ils se promènent dans le vent,
VENDREDI, ils se dandinent comme ça,
SAMEDI, ils se lavent comme on le dit,
DIMANCHE, ils se reposent !
La SEMAINE recommencera demain, coïn, coïn!

Poésie 2 : pour introduire le nouvel emploi du temps

Le **LUNDI** est tout gris

Jaune clair est le **MARDI**

MERCREDI rose, on se repose

JEUDI bleu vient à son tour

VENDREDI vert le suit toujours

SAMEDI rouge

DIMANCHE blanc de la joie pour les enfants.

Poésie 3 : pour trouver la tenue du jour de PATI (et...PATO !)

Comptine de la semaine

C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe grise



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe jaune



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe rose



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe bleue



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe verte



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe rouge



C'est aujourd'hui
J'ai vu la petite PATI
Elle avait mis sa belle robe blanche

