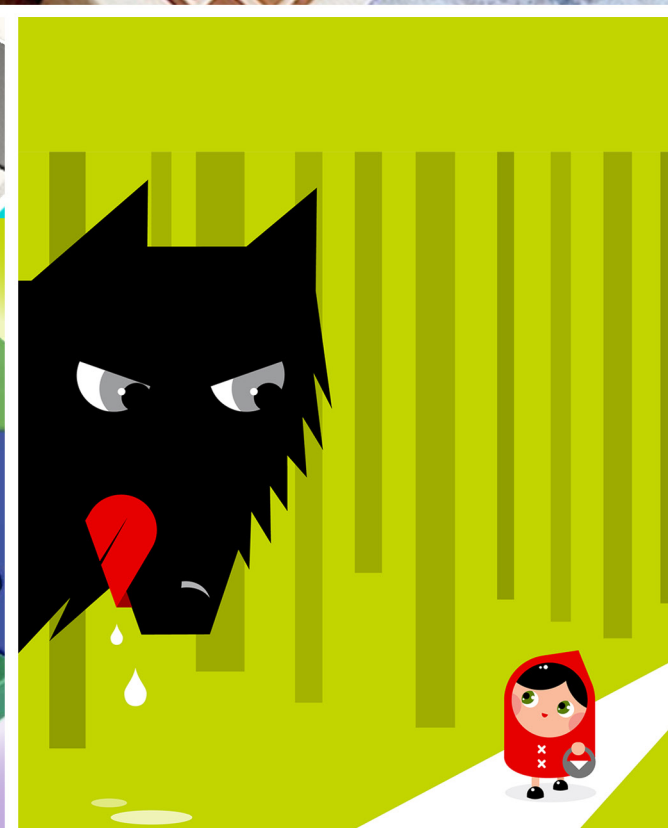




LANGAGE, TEMPS ET ESPACE

AU CYCLE I

OLIVIER ESNAULT



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
ET DE LA MODERNISATION
DE L'ADMINISTRATION,
en charge du numérique



LANGAGE, TEMPS ET ESPACE AU CYCLE I

*TEMPS ET ESPACE, DEUX DOMAINES PRIVILÉGIÉS
POUR PASSER DU LANGAGE À LA LANGUE AU CYCLE 1*

STRUCTURATION DU TEMPS ET DE L'ESPACE AU CYCLE 1

Direction générale de l'éducation et des enseignements
Ministère de l'éducation
Polynésie française

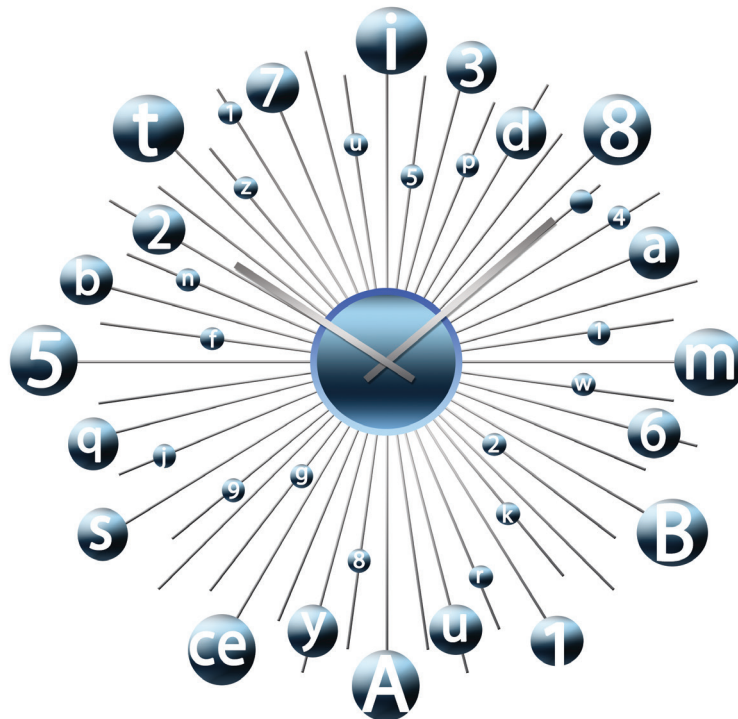
© MEA-DGEE 2023
www.education.pf

AUTEURS

Olivier ESNAULT a assuré la continuité de ce travail. Celui-ci n'aurait pas pu être réalisé sans Thérèse TAWIL qui a veillé à sa rigueur conceptuelle et linguistique.

Ce travail a aussi bénéficié de la participation de Monique DOYEN qui a apporté son expérience des écoles primaires. *Langage, temps et espace au cycle 1* est ainsi une partition à six mains.

Enfin, Catherine DUMAS, Linda RAOULT et Christian LOMBARDINI ont soumis ce texte à leur lecture critique.



SOMMAIRE

Page 5	INTRODUCTION GÉNÉRALE
Page 7	PREMIÈRE PARTIE - ESPACE ET LANGAGE : LA STRUCTURATION DE L'ESPACE AU CYCLE 1
Page 9	Introduction
Page 9	A - Explicitation de la notion
Page 11	B - Activités de structuration de l'espace
Page 11	1) De quelques activités possibles
Page 13	2) Une activité emblématique : le puzzle
Page 14	3) L'échiquier
Page 15	Conclusion
Page 17	Tableau langage
Page 19	SECONDE PARTIE - TEMPS ET LANGAGE : LA STRUCTURATION DU TEMPS AU CYCLE 1
Page 21	Introduction
Page 21	I. ÉLÉMENTS THÉORIQUES
Page 21	A - Explicitation de la notion
Page 21	1) Temps et langage
Page 21	2) Temps personnel et temps social
Page 22	3) Temps court et temps long
Page 22	4) Pour une conceptualisation du temps
Page 24	B - Domaines de structuration du temps
Page 24	1) La chronologie
Page 25	2) La durée
Page 25	3) La simultanéité
Page 26	C - Une activité emblématique : l'agenda
Page 27	Conclusion
Page 28	Tableau lexical 1
Page 29	Tableau lexical 2
Page 30	Tableau lexical 3
Page 31	II. ÉLÉMENTS PRATIQUES
Page 31	A - L'agenda enfantin : mode d'emploi

Page 34	B - Étude «temporelle» d'un album
Page 34	Introduction
Page 34	La poétique de <i>Grand loup et Petit Loup</i>
Page 34	Étude 1
Page 36	Étude 2
Page 37	Étude 3
Page 40	Conclusion
Page 41	Tableau notionnel
Page 43	BIBLIOGRAPHIE
Page 45	CONCLUSION GÉNÉRALE
Page 47	ANNEXES
Page 50	Document annexe 1 : Le puzzle spatial
Page 52	Document annexe 2 : Le plan de la table
Page 54	Document annexe 3 : Le schéma temporel
Page 56	Document annexe 4 : Le calendrier polynésien

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il existe un débat portant sur le fait de déterminer si les enfants polynésiens ont une conception de l'espace et du temps différente des enfants européens. Il est vrai que chaque langue imprime une vision du monde mais il est aussi certain que les humains sont partout identiques.

Il est possible de rapprocher ces positions en apparence contradictoires si l'on précise en quoi l'espèce humaine est unique et ce que l'on entend par l'expression « vision du monde » : les catégories logiques sont les mêmes pour toutes les populations mais c'est la façon de ressentir le monde et de l'exprimer symboliquement, notamment par la parole, qui est différente. C'est pourquoi, l'idée centrale de cette réflexion est que les jeunes enfants forment les notions universelles de l'espace et du temps par le langage (compris en tant que fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes).

Il semble donc nécessaire que les enfants effectuent cet apprentissage dès l'école maternelle à la fois en langue française et en langue polynésienne (la langue étant définie comme un système d'expression et de communication commun à un groupe social mais aussi comme l'utilisation, l'appropriation, l'intériorisation du langage par une personne singulière).

Ce travail invite à une réflexion théorique mais propose aussi des pratiques concrètes. Il est entendu que la maternelle reste un espace et un temps d'initiation où on laisse l'enfant grandir pas à pas. Les activités, autant ludiques que logiques, restent étroitement liées aux progrès de la motricité et des capacités cognitives des élèves.

ESPACE ET LANGAGE

La structuration de l'espace au cycle 1

1. ESPACE ET LANGAGE

LA STRUCTURATION DE L'ESPACE AU CYCLE I

INTRODUCTION

Sont présentés dans cette première partie (A) des éléments de réflexion théorique qui fondent les applications pratiques constituant la seconde partie (B) de ce document.

A - EXPLICITATION DE LA NOTION

Les **programmes successifs de l'école maternelle** insistent, d'une part, sur la nécessité pour l'enfant d'organiser l'espace qui l'entoure, mais, d'autre part, sur la possibilité donnée à l'élève d'échapper à l'usage exclusif de son propre point de vue. C'est donc un double objectif d'appropriation de son propre corps et de sa spatialité, et de décentration par rapport à soi que doivent se fixer les enseignants du cycle 1.

Ainsi, l'amorce de la « mise en mots » des relations spatiales dépend étroitement d'une première organisation de la spatialité vécue. Tout doit donc commencer par la construction de l'image orientée de son propre corps, image qui permet à l'enfant d'appréhender son corps comme « étant lui-même » : on désigne souvent cette image sous le nom de « schéma corporel » ou « postural », car il s'agit d'une représentation du corps propre (donc de son corps à soi). On parle de proprioceptivité pour désigner ce type d'expérience de son propre corps, de sa position dans l'espace et de ses possibilités dynamiques de déplacement. L'intérêt de ce schéma corporel est qu'il est intégratif : il permet de déployer une spatialité où des objets extérieurs vont s'inscrire (par exemple : faire du vélo revient à traiter le vélo comme une partie de son corps, à ne faire qu'un avec lui).

On comprend mieux, dès lors, qu'il faille s'approprier son corps pour, à terme, dans un processus de décentration progressive, le considérer comme un objet du monde et dans le monde, parmi d'autres objets, et pour construire un espace lui-même objet représenté.

Ce sont des situations de vie et de classe qui permettent d'acquérir une conscience du postural. Les verbes posturaux sont, pour la plupart, en français, des verbes pronominaux réfléchis : se lever, s'asseoir, se coucher (ce qui marque déjà très bien qu'il s'agit d'un sujet s'appréhendant comme tel mais pouvant également se traiter comme un objet : « je me tiens droit »). Il ne faut pas les confondre avec les verbes moteurs (courir, lancer, sauter).

Les marques spatiales prennent alors tout leur sens : assis sur, couché dans, caché sous. Le corps-sujet est toujours « ancré » dans un monde d'objets. Il le vit et se vit en relation avec lui.

On aura soin aussi de ne pas négliger les verbes de contact : se tenir à, s'accrocher à, se suspendre à.

En effet, il apparaît que, plus tard, certains liens de causalité ne sont pas établis parce que les relations spatiales sont déficientes et ne font pas l'objet d'une représentation claire. Ainsi on distinguera ce qui implique forcément le contact : « sur », de ce qui ne l'implique pas forcément : « au-dessus » (*le cahier*

d'appel est sur l'étagère, il repose sur elle ; l'affiche est au-dessus de l'étagère, elle est sur le mur mais pas en contact avec l'étagère. Je suis assis sur la barrière ; je saute par-dessus la barrière).

D'une manière générale, on ne réduira pas le travail de structuration de l'espace à la simple répétition de prépositions ou adverbess. On aura le souci de conceptualiser, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il y ait, déjà, à la maternelle des objets de pensée de nature spatiale : par exemple, lorsqu'un élève déclare d'un objet qu'il «prend de la place», ou qu'il parle d'un objet qui n'est pas «à sa place», ou encore dit : «ça monte jusque-là» pour désigner le niveau d'un liquide dans un récipient, on pourra considérer qu'on n'est plus dans la simple dénomination d'objets du monde extérieur, mais bien dans l'acte de signifier des objets de pensée (ce travail de conceptualisation répond à l'objectif de l'école maternelle «d'amener progressivement l'enfant à considérer l'espace et le temps comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles.»)

En outre, on s'efforcera de travailler les aspects prédicatifs du langage. Un prédicat, c'est ce qu'on dit de quelque chose ou de quelqu'un, soit ce qu'il ou elle fait («ça roule»), soit ce qu'il ou elle est («c'est rond»). On comprend que les verbes et les adjectifs ont leur place dans la structuration de l'espace.

Le corpus de mots qui est joint à ce document n'est donc en aucun cas une liste de termes à faire apprendre aux élèves. Certains termes feront partie de leur vocabulaire actif (ils se les approprieront et les utiliseront). D'autres resteront dans leur vocabulaire passif (ils les comprendront mais ne les emploieront pas, sauf s'ils leur plaisent). Dans tous les cas, l'enseignant les utilisera en contexte, autrement dit, il les fera vivre à ses élèves dans leurs actions, leurs expériences, leurs découvertes. Mais aussi dans les récits et à travers les histoires lues, où les péripéties des personnages, leurs aventures sont toujours étroitement liées à leurs déplacements («Elle s'installa enfin sur celle de bébé-Ours. Elle était juste comme il faut, confortable et bien rembourrée. Et Boucles d'or s'amusa à sauter et à rebondir tant et si bien qu'elle défonça la chaise et tomba par terre.» Extrait de *Boucles d'or et les trois ours* dans les Contes de GRIMM).

La démarche à suivre dans la plupart des activités de structuration de l'espace c'est de procéder schématiquement «de l'action au papier», c'est-à-dire de l'action vécue «en trois dimensions» à sa représentation, la transposition dans un espace symbolique codé (la page) étant largement sous-tendue par la verbalisation et devant servir à de nouvelles actions. Rappelons ce qui a été dit au début. Tout doit «prendre corps», l'élève doit pleinement réaliser «ce que ça fait de...», faute de quoi tout risque de demeurer formel et de rester lettre morte.

Toutefois, il n'est pas impossible de «partir du papier pour aller à l'action». Ainsi, on peut très bien imaginer que les élèves retrouvent certains objets de la classe grâce à des photographies qui donnent des indices spatiaux.

On peut imaginer aussi que l'on installe le parcours d'E.P.S d'après un document codé, ou que l'on range le placard du matériel d'E.P.S d'après un document assez descriptif mais en deux dimensions.

Malgré tout, chaque réalisation de représentation spatiale symbolique et codée restera un instrument d'action, pour agir soi-même ou pour faire agir autrui, et ne deviendra pas un objet de contemplation pure !

Le mot d'ordre, c'est de faire vivre pour faire comprendre, et de faire comprendre pour faire agir et produire.

Pour terminer, nous aimerions attirer l'attention des enseignants sur le fait que la «transversalité» du concept d'espace (présent en E.P.S, dans les arts visuels, en technologie, en sciences naturelles, etc.)

ne doit pas servir de prétexte pour ne pas travailler l'espace de façon spécifique. Pensant qu'il est «partout», nous pourrions faire qu'il ne soit finalement «nulle part» !

Toutefois, il serait intéressant de pratiquer des enchaînements où, par exemple, le problème posé par le rangement du placard en EPS est abordé, «dans la foulée» en quelque sorte, du point de vue mathématique. Cela fait sens pour les élèves et est susceptible de développer réflexion et langage d'évocation. On ne doit donc pas renoncer à l'interaction positive entre les domaines disciplinaires différents, mais on ne doit pas non plus «noyer le poisson espace» dans une vague interdisciplinarité. Il ne faut pas oublier que le profit essentiel que l'élève de cycle 1 peut retirer de ces pratiques est qu'elles donnent accès à une logique des relations, alors qu'il est encore, à bien des égards, prisonnier d'une logique des choses, aussi bien pour les nombres que pour les mots qu'il confond avec les objets nommés.

Tout ce qui «dit» l'espace est de pure relation et ne se limite jamais à être chose : autrement dit, le travail sur l'espace initie l'enfant à un univers mental où les relations entre les choses sont plus importantes que les choses elles-mêmes.

Les enseignants de maternelle doivent avoir à l'esprit l'impact et l'enjeu de ce travail. Le futur lecteur, comme le mathématicien en herbe, devra un jour, pour comprendre un texte, ou pour traiter de façon pertinente les données d'un problème, puiser dans leurs capacités à structurer, à organiser, à situer les uns par rapport aux autres les éléments-clefs de compréhension et de résolution : autant d'opérations mentales qui doivent beaucoup à l'espace. Ne dit-on pas souvent à un élève : *«est-ce que tu ne peux pas rapprocher ceci de cela ?»*.

Et puis est-ce que le mot «comprendre» (prendre ensemble) n'est pas, dans son essence même, un verbe spatial, un geste de l'esprit qui embrasse ce qui était épars, dispersé, séparé ?

B - ACTIVITÉS DE STRUCTURATION DE L'ESPACE

Il est impossible de couvrir la diversité des activités relatives à la structuration de l'espace tant elles sont nombreuses.

1) De quelques activités possibles

On sait qu'il faut travailler la topologie, les notions d'ouvert/fermé, d'intérieur/extérieur et de frontière ; les trajets et itinéraires, les puzzles, etc. mais aussi la latéralisation qui est un enjeu majeur (notons que, selon les recherches actuelles, la latéralité s'installe solidement entre 5 et 7 ans...).

Les enseignants de maternelle doivent penser à utiliser les coins et même à les aménager en fonction d'un objectif spatial : le coin «garage» avec son circuit équipé de ponts, de routes, de pentes, est un jeu privilégié. Le coin «poupées» peut également permettre des découvertes intéressantes, la poupée étant une projection du corps de l'enfant sur laquelle il peut s'exercer (postures de la poupée, problèmes d'habillement, rangement des accessoires, etc.). Le coin «cuisine» est également riche en potentialités diverses (rangement, disposition des couverts, etc.). Il ne faut pas oublier un coin «déguisement» qui amène à des situations-problèmes porteuses d'apprentissages : enfiler un vêtement ne pose pas que des problèmes moteurs : envers-endroit, devant-derrrière, gauche-droite... Imaginons la surprise de l'élève qui retourne un T-shirt et qui retrouve la manche gauche à droite et la droite à gauche. Pourquoi, alors ne pas créer un matériel adéquat avec des manches (et des jambes) de différentes couleurs ? Songer aussi à utiliser les baskets et savates pour des expériences de non-congruence (le pied droit est non superposable au pied gauche). Un coffre a donc bien sa place dans la classe.

Une dimension non négligeable des apprentissages spatiaux serait de «faire vivre des récits» en les travaillant du point de vue de l'espace.

On peut choisir de mimer des scènes en adoptant déjà une symbolique des lieux (cerceau pour le palais ou la maison par exemple). On peut aller jusqu'à une dramatisation où les élèves eux-mêmes jouent, à condition que celle-ci ne se réduise pas à un échange des répliques des personnages mais intègre leurs déplacements, les positions adoptées par ceux-ci (à genoux, sur un pied, traversant un chemin, se frayant un passage à travers la foule, etc.).

On peut imaginer qu'une partie de l'histoire, particulièrement riche du point de vue spatial, fasse l'objet de dessins ou de représentations plus schématisées entre lesquels les élèves auraient à choisir (*Le lutin est-il derrière l'arbre ou devant ? Le loup est-il entre la maison et l'arbre ou entre l'arbre et le puits ?*).

Les déplacements : les grands classiques de la chasse au trésor, des jeux de pistes sont à revisiter avec toutes sortes de variantes, de même que l'éternel «cache-cache», à condition de le pratiquer dans un lieu sûr et à y intégrer des objectifs spécifiques comme le fait de savoir s'orienter en fonction de la voix de la personne recherchée. Les itinéraires et trajets sont d'autant plus intéressants qu'ils offrent la possibilité d'utiliser un codage diversifié mais aussi de nombreuses potentialités de communication (décrire un parcours à quelqu'un, lui indiquer le chemin). Parmi les codages possibles, on peut alterner codage visuel et codage sonore (un enregistrement magnéto indique qu'on doit se rendre à ... et là, le téléphone sonne, c'est donc au bureau ; ou bien on entend des bruits d'assiettes et de couverts, c'est la cantine...).

Les labyrinthes, très amusants pour les enfants, obligent à s'orienter, à prendre des repères, à tirer parti des essais non-fructueux. Mais, vu leur complexité (il est nécessaire qu'ils ne soient pas «tracés» mais présentent des obstacles «en vrai», donc des cloisons à hauteur de la taille ou de l'épaule pour empêcher le passage, mais permettre aussi de voir afin de ne pas engendrer l'angoisse et la claustrophobie !). Il est conseillé d'en faire un projet de palier qui en permettra la réalisation et l'utilisation par plusieurs classes, à partir de cartons d'emballages, de cubes de sport, etc.

Les supports utilisés pour la représentation spatiale seront variés, horizontaux mais aussi verticaux (puisque le passage de l'horizontal au vertical et vice-versa pose toujours problème). Il faut songer à mettre à profit les consignes de la classe : pourquoi ne pas afficher le travail des ateliers sur un support codé spatialement, chaque groupe se voyant indiquer son lieu de travail par la photo d'un endroit de la classe ou même par un document plus symbolique exigeant un repérage plus fin dans l'espace classe et faisant même intervenir de l'écrit en grande section.

Les photographies demeurent un support privilégié dans la mesure où l'on peut faire varier les angles de prise de vue qui sont un excellent moyen d'introduire une décentration : l'effort que l'on fait pour reconnaître un objet pris en photo sous un angle inhabituel oblige à se détacher du point de vue courant qui est le nôtre. Pourquoi ne pas utiliser les photos des enfants d'ailleurs avec l'accord et la participation des parents (until vu de profil ou de trois-quarts est-il reconnaissable ?) ? Pourquoi ne pas avoir un appareil photo «de classe» qui permette aux élèves d'avoir un petit «atlas» visuel de la classe qui serait utilisé dans plusieurs activités ?

Les quadrillages constituent une activité extrêmement riche : utiliser un quadrillage pour reproduire un tableau (grâce aux repères donnés par le quadrillage). Les quadrillages peuvent, au départ, être réalisés par des fils tendus qui matérialisent mieux les cases. Coder un déplacement sur un quadrillage, décoder un déplacement sur un quadrillage peuvent se pratiquer sous forme de jeux.

La notion d'espace se travaille aussi bien à l'échelle du bâtiment de l'école qu'à celle de la feuille de

papier. Se repérer dans l'école est une activité incontournable : on peut imaginer, d'abord, une signalétique associant des lignes colorées à des signaux iconiques, et élaborer, ensuite, un plan géant, orienté justement à même le sol, où les éléments constitutifs de l'école sont mathématiquement dimensionnés et représentés de façon suggestive. Mais, orienter et utiliser correctement une feuille de papier requièrent les mêmes capacités que se déplacer dans un vaste espace. Ainsi l'enseignant proposera, pour les plus petites sections, des activités reposant sur le pliage et marquage mais obéissant à des consignes verbales -spatiales- rigoureuses.

2) Une activité emblématique : le puzzle

Le puzzle représente une activité particulièrement intéressante du point de vue spatial. L'enfant y découvre bien des réalités d'ordre spatial et y résout effectivement des problèmes de latéralité (l'élève qui a trouvé la place de la chaussure gauche du clown en la plaçant... à droite mais à l'envers donc sans la couleur...).

Si l'on introduit le puzzle comme une activité d'apprentissage, il convient de travailler le concept, en ayant un puzzle entièrement reconstitué sur une table et en soulevant des pièces au hasard pour découvrir que «*c'est la même chose qu'il y a dessous*». Ainsi se forge une représentation adéquate de ce qu'est un puzzle et de ce qu'il faut faire pour le reconstituer.

- La section des tout-petits utilisera plutôt des encastremements plus en rapport avec les possibilités de cet âge. Toutefois, les encastremements exigent déjà que l'enfant oriente correctement sa pièce, même si c'est par tâtonnement, pour la faire entrer !

Des puzzles de 4 à 6 pièces, avec images, sont envisageables avec une base cadrée (pour favoriser, si possible, une prise de conscience des coins). Une idée qui paraît valable serait de plastifier un dessin de l'élève, de le découper en évitant les trop petites pièces, en adoptant des contours assez réguliers, mais aussi en permettant un assemblage stable par l'utilisation de patafix (l'enfant peut déplacer ses pièces comme il peut consolider son assemblage).

L'enseignant peut fabriquer ses propres puzzles en plus de ce que l'on trouve dans le commerce. On peut plastifier le papier, le carton, mais aussi le tissu et créer ainsi des puzzles personnalisés ou correspondant à des objectifs précis d'orientation (haut-bas, par exemple).

- En section des petits, on augmentera le nombre de pièces (8 à 10 pièces éventuellement) et les difficultés. Par exemple, dans le puzzle d'une belle voiture, les deux roues ne sont pas équivalentes : si la photographie de la voiture est prise de l'avant, la roue arrière est plus petite que celle de devant. Autre difficulté, des découpes plus irrégulières, des encoches mêmes, des languettes à droite et des languettes à gauche. La modalité de travail pourra être novatrice : le puzzle est trop souvent solitaire alors qu'il peut être collectif ! On peut imaginer que l'enseignant ait partiellement assemblé un puzzle et qu'il ne reste plus que quelques pièces à mettre. Le groupe d'enfants peut discuter, «*où va-t-on placer ces pièces qui restent ?*» En petite section, on peut commencer à supprimer le cadre également.

- En section des moyens, le puzzle peut atteindre 10 à 12 pièces, voire plus. Pour donner aux enfants le goût des puzzles, il faut leur laisser du temps ! Il ne faut pas que cela soit une activité expédiée en bouche-trou (!). Et il faut leur donner du choix (on sera donc attentif au «contenu» du puzzle : tableaux de maîtres, motifs géométriques, paysages, etc.). Le travail collectif de la SP peut se poursuivre : on pourra demander aux élèves d'anticiper la place d'une pièce mais de ne pas la placer, de coder la pièce et son emplacement d'abord pour pouvoir ensuite corriger, rectifier sa proposition première, ce qui fait du puzzle une activité auto-réflexive et un facteur de contrôle de soi. On s'efforcera d'introduire des puzzles avec des personnages (mains, bras, pieds, jambes ! ...) mais aussi des puzzles avec une symétrie

telle qu'on trouve la même chose mais, attention, orientée à gauche dans un cas, à droite dans l'autre.

- En grande section, c'est une petite méthodologie du puzzle que l'on pourra essayer de produire, pour que la capacité à s'organiser devant un puzzle devienne un atout véritable chez l'élève, transférable à des types très variés de puzzles : repérage des pièces-clefs, catégorisation des pièces, amorce du puzzle par les bords, autant de stratégies applicables aux puzzles en général. Il s'agit là d'une véritable logique du puzzle. On pourra même proposer des puzzles sans base-modèle. Une suggestion originale serait d'avoir des puzzles identiques mais de dimensions et de morceaux différents (tailles, couleurs, formes). Pourquoi même ne pas réaliser des puzzles en noir et blanc, afin que les couleurs ne soient plus l'élément clef du choix des pièces ? Ceci se fera au profit des orientations dans l'espace image.

L'introduction de puzzles avec des écritures peut être envisagée avec des couvertures d'albums plastifiées, des affiches, des journaux. Les grands peuvent aussi se mettre à fabriquer des puzzles pour les petits ou les moyens : c'est un puzzle «à l'envers» : une image, une photographie que l'on va découper pour qu'un autre la reconstitue, réfléchir sur le fait qu'il faut deux images, une qui sert de support, l'autre qu'on met en pièces.

Comment peut-on mélanger deux puzzles très ressemblants et être amené à en dissocier les pièces pour les réaliser séparément ? Comment peut-on fabriquer la ou les pièces manquantes d'un puzzle afin qu'elle(s) d'insère(nt) parfaitement ? Autant de pistes de recherche et de réflexion possibles avec les grands.

Le puzzle, comme son nom l'indique (il met dans l'embarras, il déconcerte, il pose problème, il exige patience) est une activité où l'élève pose constamment des problèmes d'emplacement, d'insertion, d'orientation, de latéralité dans un espace restreint qui est déjà de l'ordre de la représentation et où il est amené à réfléchir sur sa façon de s'y prendre, très favorable à l'exercice plus général de la métacognition. De plus, les échecs ou les réussites, solitaires ou partagés avec d'autres sont un terrain de langage, soit d'auto-langage («*non, là, j'ai déjà essayé, ça ne va pas.*»), soit de langage relationnel (celui qui veut à tout prix faire entrer une pièce alors qu'elle ne va pas, s'expose à bien des arguments contraires).

Dans la même inspiration que le puzzle, certains «livres-objets» offrent de multiples possibilités de découvertes et d'expériences : déplier, déployer, replier, tirer des languettes, chercher à situer des mécanismes cachés, découvrir des décors à plans différents, du plus proche au plus lointain (premier plan, arrière plan), autant d'occasions pour l'élève de structurer et de construire ses premières représentations spatiales.

3) L'échiquier

a. Objectif

Il ne s'agit pas d'apprendre à jouer aux échecs ni de faire des parties d'échecs mais d'utiliser des pièces sur un échiquier. C'est une situation concrète d'activité de structuration de l'espace. L'enseignant doit seulement maîtriser les règles de déplacement, de prise et du mat.

b. Compétences

L'enfant apprend à se situer dans l'espace mais aussi à utiliser un espace spécifique, en l'occurrence un échiquier. L'échiquier initie l'enfant à un univers mental où les relations entre les choses sont aussi importantes que les choses elles-mêmes.

c. Espace

Un échiquier est organisé en rangées, colonnes et diagonales. L'apprentissage de symétrie et de la

latéralisation est aisé à mettre en œuvre sur l'échiquier. L'utilisation d'un échiquier géant au sol associée à celle de l'échiquier de l'enseignant au tableau fait passer l'enfant du plan horizontal au plan vertical.

d. Temps

Les activités sur l'échiquier intègrent la contrainte du temps. L'enfant doit compter les coups et opérer des déplacements ou des prises en un, deux ou trois coups.

e. Matériel

Il est utile de tracer un échiquier géant au sol (sur le carrelage du préau) pour faciliter le repérage dans l'espace. Les pièces peuvent être des plots identifiables ou les enfants eux-mêmes, coiffés de chapeaux distinctifs, noirs ou blancs.

f. Imagerie

Le jeu d'échecs est né en Inde. Le mot «échec» provient de la déformation du mot persan désignant le roi : *Shâh*. Ce jeu a été transmis à l'Occident par les Arabes au Moyen Âge. L'échiquier est un champ de bataille où se placent deux armées. Initialement en Inde, les tours étaient des tours montées sur des éléphants, ce qui explique leur mobilité. Les pièces de ce jeu illustrent la société médiévale : le roi et la reine, les fous = évêques/bouffons, les cavaliers = nobles/chevaliers, les tours = châteaux forts/machines de guerre, les pions = soldats/paysans. Nous retrouvons la noblesse, le clergé et la paysannerie du Moyen Âge. Sur l'échiquier se déroule une bataille. Celle-ci se termine par la défaite d'un des deux rois. «*Shâh mat*» signifie en langue persane «Le roi est mort».

g. Activités

- Comprendre l'organisation de l'échiquier en rangées (8), en colonnes (8), en cases (64) désignées par des lettres et des chiffres.
- Comprendre l'organisation de l'échiquier en diagonales noires et blanches.
- Placer les pièces (32). La disposition des pièces relève d'une double symétrie. Le camp blanc est organisé comme le camp noir. De part et d'autre du roi et de la reine, les pièces sont disposées de la même façon.
- Apprendre le déplacement des différentes pièces. Se servir d'un gabarit en forme de L pour le mouvement du cavalier. L'enfant se déplace sur l'échiquier -il fait le fou- ou déplace des pièces sur l'échiquier.
- Apprendre la prise par les différentes pièces. Prendre des pièces adverses.
- Apprendre le mat. Réaliser une situation de mat en 1, 2 ou 3 coups (situation-problème).

h. Séquence

L'activité peut faire l'objet d'une séquence de dix séances.

i. Paliers

Les aspects les plus simples de l'activité peuvent être mis en œuvre en section des moyens, les aspects plus complexes en section des grands.

j. Règles

Les règles du jeu d'échecs sont simples et accessibles aux enfants. La tactique et la stratégie sont en revanche difficiles et n'entrent donc pas dans les objectifs des maîtres. Les blancs commencent...

CONCLUSION

La construction mentale de l'espace propre, de l'espace proche et des espaces plus lointains sont les trois composantes du travail de structuration spatiale de l'enfant.

Les situations proposées doivent permettre à l'enfant de passer d'un espace égocentré et vécu subjectivement à un espace conceptualisé, objectivé et universel.

Pour l'enfant, «lire» l'espace, c'est s'y repérer ; «écrire» l'espace, c'est le représenter ; «dire» l'espace, c'est utiliser les marques spatiales du langage ; «agir» dans l'espace, c'est s'y déplacer ; «mesurer» l'espace, c'est en apprécier les grandeurs.

Les **programmes de l'école maternelle** demandent donc de «faire l'expérience de l'espace» (position, déplacement, distance, vitesse), de «représenter l'espace» (de l'action au papier, et du papier à l'action) et de «découvrir différents milieux» (une première approche du paysage, une ouverture curieuse à la diversité du monde...).

LANGAGE ET STRUCTURATION DE L'ESPACE

	LANGAGE RÉFÉRENTIEL Parler des objets (conception)	LANGAGE PRÉDICATIF : DIRE QUELQUE CHOSE SUR DES OBJETS OU DES PERSONNES					LANGAGE GRAMMATICAL Logique du discours Éléments de liaison	
		CE QU'ILS OU ELLES <u>FONT</u>					CE QU'ILS OU ELLES <u>SONT</u>	
	SUBSTANTIFS	VERBES POSTURAUX	VERBES DE CONTACT	VERBES DÉPLACEMENT	DE	VERBES D'ACTION SUR LES OBJETS	ADJECTIFS/PARTICIPES PASSÉS	PRÉPOSITIONS, ADVERBES, ETC.
STP	SOL – PLAFOND – MUR ENTRÉE – SORTIE HAUT – BAS COIN – CHEMIN – BOUT	SE LEVER SE COUCHER S'ASSEOIR SE TENIR DROIT SE PENCHER	SE TENIR À S'ACCROCHER À ACCOMPAGNER	ENTRER – SORTIR MONTER – DESCENDRE ARRIVER – PARTIR SUIVRE – REVENIR S'EN ALLER		EMPORTER – APPORTER OUVRIRE – FERMER POSER – METTRE – TENIR COUVRIRE AMENER – EMMENER	ASSIS – COUCHÉ PENCHÉ HAUT – BAS COUVERT – DÉCOUVERT PERDU – TROUVÉ	PAR TERRE – EN L'AIR CHEZ – PAR LÀ – DANS DEDANS – DEHORS EN HAUT – EN BAS DEBOUT – DROIT DEVANT – DERRIÈRE AU BOUT DE – SUR – SOUS
SP	DESSUS – DESSOUS CÔTÉ – PASSAGE VOISIN – VOISINE FILE – ENDROIT (lieu) SENS (dans quel sens on le met ?) PLACE	SE REDRESSER S'ALLONGER S'ÉTENDRE SE BAISSER SE RELEVER S'ACCROUPIR S'AGENOUILLER	S'AGRIPPER À S'APPUYER SUR SE SUSPENDRE À SE SERRER CONTRE SE COLLER À	RECULER – AVANCER FAIRE LE TOUR DE ALLER DE ... À S'ÉLOIGNER – SE RAPPROCHER SE PERDRE		ÉTENDRE – ÉTALER ÉLOIGNER – RAPPROCHER ENTOURER – CONTENIR ENFERMER – RETIRER PLACER – DÉPLACER – REPLACER EMPIILER – RETOURNER VIDER – REMPLIR EXPOSER	ACCROUPI – ALLONGÉ AGENOUILLÉ – ÉTENDU OUVERT – FERMÉ VIDE – PLEIN DÉCOUVERT	AU-DESSUS DE – AU-DESSOUS DE AUTOUR DE – TOUT DROIT ICI – LÀ – LÀ BAS – À CÔTÉ DE PRÈS DE – LOIN DE AUPRÈS DE – À CHEVAL SUR EN AVANT – EN ARRIÈRE VERS – À SA PLACE
SM	POSITION – LIEU – PLACE MILIEU – TOUR – FOND BORD – ESPACE (entre objets) CONTENU CONTOURS – PENTE ENVERS – ENDROIT GAUCHE – DROITE ALLER – RETOUR ALLÉES ET VENUES TRAJET	SE RETOURNER S'ÉCARTER DE S'ENROULER DANS SE SITUER PAR RAPPORT À S'AVANCER S'ARRÊTER STATIONNER	S'ADOSSER À S'ACCOUDER À ATTEINDRE SUR SE COGNER À SE JETER SUR SE TOUCHER (pour 2 objets) SE RASSEMBLER – SE REJOINDRE SE SÉPARER – SE DISPENSER (pour des personnes) SE SERRER LES UNS CONTRE LES AUTRES	REVENIR SUR SES PAS PARCOURIR – TRAVERSER FRANCHIR – LONGER RATTRAPER – DÉPASSER DIRIGER – PRÉCÉDER LONGER SE METTRE À LA PLACE DE		AVOIR LA PLACE DE FAIRE DE LA PLACE POUR INTRODUIRE – ENFONCER (RE)HAUSSER – (RA)BAISSER MONTER – DÉMONTER REMONTER – EMBALLER ENVELOPPER – DÉBORDER RETOURNER (un vêtement, un objet) RENVERSER PLIER – DÉPLIER – REPLIER METTRE À LA PLACE DE TRANSVASER	PROCHE – VOISIN LOINTAIN – ÉLOIGNÉ LARGE – ÉTROIT (passage) RAIDE – DOUCE (pente) SERRE – ESPACÉ DROIT – TORTU ARRIVANT DE – PARTANT DE HORIZONTAL – VERTICAL INTÉRIEUR – EXTÉRIEUR GAUCHE – DROITE	AU FOND DE LE LONG DE AU BORD DE EN FACE DE ENTRE – CONTRE DE L'AUTRE CÔTÉ DE PRÈS – DE LOIN AU MILIEU DE DOS À DOS – FACE À FACE CÔTÉ À CÔTÉ À L'INTÉRIEUR – À L'EXTÉRIEUR À GAUCHE – À DROITE AVANT – APRÈS (repères)
SG Cycle I	ÉTENDUE – ESPACE DISTANCE – REPÈRE CADRE – UNITÉ PARCOURS – RANGÉE COURBE – TOURNANT ÉLOIGNEMENT SENS – DIRECTION DÉTOUR PIÈCE (de maison)	SE RECROQUEVILLER TOURNER SUR SOI-MÊME SE DÉGAGER DE SE DÉBATTRE SE FAUFILER SE RENVERSER	PIÉTINER S'EMPOIGNER SE HEURTER SE CROISER SE TAMPONNER SE DISPENSER	ZIGZAGUER – TITUBER DISTANCER – DEVANCER ENJAMBER PARTIR POUR OCCUPER – PÉNÉTRER ENVAHIR REMPLENER PAR		RÉPANDRE – JOINDRE S'EMPARER DE ESPACER – ALIGNER ENCERCLER – ENTASSER ACCUMULER – LIMITER DÉPLOYER – AJUSTER SUPERPOSER – EMBOÏTER ÉPARPILLER	INTERNE – EXTERNE ISOLÉ – CLOS ACCESSIBLE – INACCESSIBLE VU DE JOINT (à) – COINCÉ ÉPARS – DISPERSÉ	À L'ÉCART – VIS À VIS JUSQU' À – À TRAVERS SENS DESSUS DESSOUS PAR-DESSUS – PAR-DESSOUS À L'OPPOSÉ DE AU CENTRE DE PAR RAPPORT À AU-DELÀ – EN DEÇÀ DE TRAVERS
SG Cycle II	EXTREMITÉ – CENTRE ORIENTATION ISSUE – SEUIL NIVEAU – FRONTIÈRE BASE – SOMMET VIRAGE – POURTOUR CONTACT ENVIRONNEMENT INTERVALLE	PIVOTER TOURNOYER ESQUIVER VACILLER SE HISSER	S'ENTRECHOQUER S'INTERPOSER S'IMBRIQUER S'AFFRONTER	S'ORIENTER DÉAMBULER ARPENTER PROGRESSER CONTOURNER		INTERCALER – DÉCALER SURÉLEVER SURVOLER CHEVAUCHER EMPIÊTER DÉVIER DÉTOURNER CLÔTURER EXTRAIRE	SURÉLEVÉ – SPACIEUX FRÉQUENTÉ – DÉSERT ENTOURÉ DE TRAVERSÉ PAR SÉPARÉ PAR BORDÉ DE DIRECT – INDIRECT INFÉRIEUR – SUPÉRIEUR	BOUT À BOUT DE FACE DE PROFIL DE DOS AU CONTACT DE AUX ENVIRONS AUX ALENTOURS PAR-CI – PAR-LÀ

Ce tableau ne constitue pas, nous l'avons dit, une liste impérative de termes à faire apprendre aux élèves ; c'est un outil indicatif faisant miroiter la richesse du langage. L'enfant, pour s'appropriier les mots du vocabulaire, doit les utiliser régulièrement et en saisissant, le cas échéant, la polysémie.

2^E PARTIE

TEMPS ET LANGAGE

La structuration du temps au cycle 1

2. TEMPS ET LANGAGE

LA STRUCTURATION DU TEMPS AU CYCLE I

INTRODUCTION

Sont présentés dans cette première partie (I) des éléments de réflexion théorique qui fondent les applications pratiques constituant la seconde partie (II) de ce document.

I. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

A - EXPLICITATION DE LA NOTION

1) Temps et langage

La structuration du temps s'opère à deux niveaux de langage différents :

D'une part, le niveau du langage courant, spontané.

À ce niveau, la pratique du langage «en situation», enraciné dans le contexte d'un présent vécu et partagé avec son interlocuteur, comme la pratique du langage d'«énonciation», plus autonome, où l'enfant dit ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il vient de faire, représentent une expérience du temps personnel centrée sur le locuteur lui-même.

D'autre part, le niveau du langage plus conscient, réfléchi, volontaire.

C'est celui du langage d'«évocation», beaucoup plus difficile à atteindre puisque ni les choses, ni les événements dont on parle, ne sont présents. D'ailleurs, l'enfant qui atteint ce niveau au cours de sa scolarité de maternelle a visiblement compris ce qu'était le langage : non pas seulement un moyen de signaler ses désirs immédiats ou de répondre aux demandes d'autrui, mais bien, déjà, un ensemble de signes qui remplacent les choses absentes et les événements passés ou futurs. L'acte de signifier (par opposition à celui de signaler toujours attaché à une situation présente) est un acte qui libère des frontières de l'espace et du temps. Surtout du temps, car si les choses absentes spatialement peuvent toujours être retrouvées là où elles sont, les événements passés, eux, ont disparu à jamais et ne pourront exister à nouveau que dans le «dire».

Le langage est donc beaucoup plus qu'un simple dispositif de désignation. Sa finalité profonde est de «vaincre le temps», précisément, et de conférer aux choses et aux événements la permanence qu'ils ne peuvent avoir.

2) Temps personnel et temps social

Les **programmes de l'école maternelle** soulignent, à propos du temps, la nécessité absolue d'articuler le temps personnel de l'enfant et le temps social. L'appréciation subjective des durées (une heure peut être vécue comme longue ou courte suivant que l'on attende quelqu'un qui n'arrive pas ou que l'on s'amuse avec des camarades) ne doit pas rester pour l'enfant une sphère isolée, purement intérieure et qualitative, qu'il ne peut partager avec personne. Certes, c'est bien là l'expérience irremplaçable et ini-

tiatique du temps, mais l'école maternelle doit aussi initier l'enfant à un temps objectif, codifié, et même quantifié auquel il peut intégrer le sien. Une temporalité trop centrée sur le moi est forcément déformée. Il est donc nécessaire d'offrir à l'enfant de quoi rendre le temps plus intelligible donc moins subi. Tout passe trop vite ou trop lentement : l'enseignant m'arrache à mes activités, à mes jeux, à ma contemplation, ou bien il ne me donne pas assez vite quelque chose à faire ; on me bouscule ou on me délaisse.

Dans la mesure où les rythmes imposés aux enfants ne correspondent pas à leurs aspirations, il est bon de commencer à construire une temporalité plus homogène, plus structurée, qui d'ailleurs sera un facteur d'équilibre intérieur.

À cet égard, les rituels de la date et du calendrier sont nécessaires à une bonne intégration du temps personnel au temps social mais ritualisation ne veut pas dire automatiser. On n'automatise bien que ce qu'on a compris, que ce dont on a saisi le sens, l'enjeu, la valeur. Ces rituels sont donc à repenser pour faire l'objet d'une appropriation progressive.

3) Temps court et temps long

Les **programmes de cycle 1** visent à ce que les enfants en viennent à distinguer progressivement le temps court (celui des activités de la journée) du temps long (la succession des jours de la semaine et du mois, l'alternance des saisons). L'enseignant commencera, en fin de cycle, à initier l'élève au temps très long, celui de l'histoire, se rapportant à un passé plus ou moins lointain.

4) Pour une conceptualisation du temps

Structurer le temps requiert que l'on travaille dans cinq directions bien identifiées. Pour qu'il y ait conceptualisation du temps par l'enfant, celui-ci doit comprendre que :

- Quelque chose arrive, survient, se produit, commence mais aussi cesse, s'interrompt. C'est la logique du «Il était une fois» : quelque chose met en marche la machine temporelle mais aussi l'arrête.

«La princesse s'écroula, évanouie.»

«Le prince quitta le château à l'aube.»

- Quelque chose se déroule et occupe un «espace» de temps : c'est le temps au sens de durée.

«Il y avait quatre heures qu'ils se parlaient et ils ne s'étaient pas encore dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire» (Charles PERRAULT, La Belle au bois dormant).

- Quelque chose précède ou succède ou encore se passe en même temps

Il y a évolution ordonnée dans le temps (nécessaire pour rendre intelligible une histoire) et il y a la simultanéité.

«Les trois petits cochons remirent vite le couvercle, et quand le loup fut cuit, ils le mangèrent pour leur souper.» (Conte traditionnel, Les Trois Petits Cochons).

- Quelque chose se reproduit, revient, soit en réalité, dans les faits, soit dans mon esprit.

«Jeudi, c'est mon jour de judo.»

«Je me souviens du jour où nous sommes allés au théâtre.»

- Quelque chose change, se transforme, disparaît

Cette dernière catégorie préfigure les concepts historiques des apprentissages à venir.

«Pendant 160 millions d'années, les dinosaures ont régné en maître sur la terre. Pourtant, il y a 65 millions d'années, les dinosaures disparaissaient.» (Margery FALKLAM, Des animaux disparus ou menacés»).

«À l'éclosion, le jeune têtard reste deux ou trois jours fixé à une plante aquatique, puis il se met à nager. Lorsqu'il est muni de quatre pattes, il commence à sortir de l'eau. Le têtard, animal aquatique, s'est progressivement transformé en grenouille.» (Collection Carnets de la Nature-GALLIMARD).

Les jeunes enfants comprennent assez rapidement les flexions des verbes et le fait que les verbes changent de temps, même s'ils ne savent pas les conjuguer correctement.

(«*La reine arrivit et buva le poison*» est certes incorrect. Néanmoins, l'enfant a bien marqué le passé...)

Il ne faut pas oublier que le premier enjeu d'une bonne structuration du temps est la pensée causale. Les événements ne font pas que se succéder, ils sont cause ou effet. Dans la «Belle au bois dormant», c'est parce que le roi ne donne pas un couvert d'or à la vieille fée que celle-ci maudit Aurore. Insister sur l'ordre chronologique dans les récits est une bonne chose, mais il est encore préférable de privilégier l'enchaînement causal, sinon on risque de n'avoir qu'une simple juxtaposition d'événements reliés par des «et puis».

À cet égard, le texte narratif n'est pas toujours le modèle absolu de l'enchaînement causal. À l'inverse, le texte prescriptif met mieux en valeur le fait qu'une étape de fabrication, par exemple, doit impérativement en précéder une autre : «*si je ne colle pas ces deux morceaux de mon masque d'abord, je ne pourrai pas plier l'ensemble ensuite pour qu'il s'adapte à mon visage.*» De même, le texte documentaire qui expose notamment la naissance, la croissance d'un animal ou d'une plante est le précieux auxiliaire d'un travail sur l'avant comme condition de l'après.

Le second enjeu consiste en une distinction explicite et systématique entre un fait réel et un événement fictif, entre le passé légendaire et le passé historique :

Une histoire de Père Noël par exemple n'a d'intérêt que si les enfants perçoivent le caractère imaginaire du personnage. La dissociation claire du réel et de l'imaginaire est la condition incontournable du déploiement et de la libération de l'imagination (les auteurs ne sauraient trop insister sur ce point).

Le corpus des mots qui est joint à ce document n'est en aucun cas une liste de termes à faire apprendre aux élèves. Certaines termes feront partie de leur vocabulaire actif (on peut imaginer que «encore» soit rapidement adopté et même «enfin»...). D'autres termes resteront dans leur vocabulaire passif (ils les comprendront mais ne les emploieront que s'ils leur plaisent !).

«*Le renard récidiva*» veut bien dire qu'il mangea à nouveau une poule.

«*La princesse s'éternisait*» signifie qu'elle met très longtemps à se préparer.

Toujours à propos du langage, il ne faut pas négliger les difficultés particulières que peuvent présenter certains mots exprimant le temps, notamment les plus courants d'entre eux.

L'enfant peut être étonné, voire désorienté, par des usages qui nous paraissent évidents. Nous disons : «*Quel jour est-on ?*» aussi bien que «*Il fait jour*», ou encore «*Un jour, tu seras grand*». «Jour» est bien l'opposé de nuit mais le même mot désigne aussi 24 heures, soit en fait, un peu de nuit, puis beaucoup de jour, puis encore un peu de nuit. Dans un cas, le jour exclut la nuit, dans l'autre, il l'englobe. Sans compter le «jour» qui ne désigne aucun jour («*Un jour, tu seras grand*»).

Il en va de même pour le mot «heure». «*Il est l'heure d'aller à la cantine*» ; «*Cela fait une heure qu'il est parti*» ; «*Tout à l'heure*» ; comment s'y retrouver ? Il y a l'heure qu'il est, et l'heure qui «fait». Il y a une heure qui ne contient rien ou presque (il n'est pas deux heures cinquante qu'il est déjà deux heures cinquante et une) et il y a une heure qui contient soixante minutes. Il y a le moment et il y a la durée.

Il convient de penser aux apprentissages futurs et d'y préparer l'élève. Un jour, il aura à maîtriser le

fleuron de la conjugaison, le futur antérieur, où, paradoxe du temps, l'on parle d'un futur comme d'un passé «*Quand j'aurai fini mon année de grande section, je rentrerai au CP*». Mais l'enfant ne comprend-il pas déjà très précocement : «*Quand tu auras fini ton dessin, appelle-moi !*».

B. DOMAINES DE STRUCTURATION DU TEMPS

Il semble particulièrement important de se consacrer à trois domaines : la chronologie, la durée et la simultanéité. Le travail sur cette dernière catégorie est souvent négligé au profit de la chronologie et du repérage dans le temps. Pourtant, c'est un domaine important parce qu'il est susceptible d'amener l'enfant à se décentrer par rapport à son temps personnel : *Pendant que je suis là, les autres sont en train de... Maman, Papa, mes frères et soeurs ne sont pas là avec moi, à l'école, mais, dans le temps où je suis, moi, à l'école, ils sont ailleurs occupés à autre chose*. Construire cette vision d'une simultanéité, d'abord à l'intérieur de l'espace-classe, puis progressivement, l'élargir à une représentation mentale de ce qui fait l'«épaisseur» du temps, est l'équivalent de la décentration visée dans le travail sur l'espace. Autrement dit, réaliser que «autre chose se déroule ailleurs que dans son temps personnel» n'est pas un processus simple.

1) La chronologie

Il est nécessaire de doter l'enfant d'une logique du temps et pas seulement d'un ordre temporel. Nous voulons dire par là qu'une suite d'événement ne suffit pas à faire une chronologie, pas plus que la comptine des nombres ne fait la numération. Il faut échapper à la pure et simple juxtaposition de faits.

Pour que l'enfant intègre son temps personnel au temps social, il est certes essentiel qu'il y ait de l'ordre dans sa vie et des repères. Il faut qu'il y ait des «avant» et des «après» mais la pensée doit se faire pour que les «avant» conditionnent les «après» (*On se lave les mains avant de manger sinon, on n'est pas prêt à manger, on ne mange pas*). C'est à cette seule condition que l'on peut faire valoir des raisonnements comme «*Tu n'as pas... donc tu ne peux pas...*». Il faut souligner que la contrainte de l'avant par rapport à l'après est, paradoxalement, un facteur de libération et que tout ce qui s'impose comme étapes à réaliser «avant de» me donne des armes pour maîtriser le temps. L'enfant qui s'empare de la petite carte qui représente «l'heure des mamans», pour la mettre juste après celle de l'activité en cours agit de façon «magique» comme pour compresser le temps, donc le nier. Comprendre, accepter que des étapes me séparent de ce moment où quelqu'un viendra me chercher, c'est aussi comprendre que ces mêmes étapes me permettent de l'attendre et de l'atteindre.

On ne voit pas pourquoi on ne concevrait pas des petits «amas» du temps qui auraient l'avantage de matérialiser des repères temporels à la fois naturels (jour/nuit) et conventionnels (école/maison). Leur complexité serait grandissante suivant les paliers. Ce qui se réduirait à un jour / nuit pour les plus petits pourrait devenir une semaine pour les plus grands. Au lieu de leur demander si c'est une journée complète ou une demi-journée (et pas une «petite» ou une «grande» journée, terminologie infantilissante), pour chaque jour d'école de la semaine, les enfants devaient avoir une vue d'ensemble, une vision synoptique de la semaine : qu'ils sachent ponctuellement que mercredi et vendredi sont des demi-journées, c'est bien. Qu'ils sachent que mercredi succède à deux jours pleins et vendredi à un seul jour plein, c'est mieux. Mais, c'est encore mieux qu'ils sachent que lundi et mardi, jours pleins succèdent à deux jours «vides» (sans école), qu'il y ait orientation dans le temps comme c'est le cas pour l'espace. La logique des relations doit prévaloir sur la désignation substantialiste : ainsi «hier» n'est pas un jour en particulier, c'est le jour qui précède celui d'aujourd'hui. «Hier» n'est pas une «chose», la semaine est un système de relations. Un linguiste dirait qu'«hier» est un signifié ayant plusieurs référents (tous les jours de la semaine). L'idéal serait que cette semaine soit construite par chaque enfant et qu'il en dispose, comme les plus grands de l'élémentaire ont leurs cahiers de textes, et les plus grands encore leurs agendas.

On pourrait même avoir des «puzzles temporels» où le petit garçon a les cheveux longs, va chez le coiffeur et se retrouve avec les cheveux bien courts. Puzzles qui devraient évoluer car les cheveux vont pousser à nouveau et il y aura donc deux cartes avec des cheveux longs, charge à l'enseignant de faire comprendre que ces cheveux longs là sont «plus loin dans les temps» (Le petit garçon a grandi visiblement ou même, pour les plus grands, une date pourrait être utilisée. Si c'est trop difficile, le sapin de Noël indique qu'on est quelques mois après la rentrée, etc.).

Bien sûr, tous les enseignants utilisent des images séquentielles qu'ils empruntent aux histoires travaillées en classe. Mais, l'attention des élèves, lors de ce travail, est beaucoup plus attirée sur la nature des événements que sur la logique temporelle. De plus, leur connaissance préalable de l'histoire les aide considérablement et leur réussite à ce rangement d'images n'est pas probante.

Il faut souligner en outre l'intérêt majeur des activités scientifiques et technologiques pour la construction du temps : la pratique soutenue permet d'imposer la contrainte d'un temps objectif (attendre que la colle sèche ou, au contraire, aller très vite pour que l'eau ne refroidisse pas). Elle amène à acquérir cette logique temporelle des étapes ordonnées de fabrication et d'expérimentation.

2) La durée

Le domaine de la durée, on le sait, doit déboucher à terme sur la mesure du temps. La mesure par des unités conventionnelles reste sans doute inaccessible et la lecture de la montre à cadran (et non digitale) trop sophistiquée. Cependant, de nombreux instruments : le sablier, la clepsydre, et même l'horloge, si on utilise le déplacement des aiguilles, sont autant de moyens d'apprécier des durées courtes ou longues et de les comparer. Ces activités sont relativement faciles à réaliser. Cependant, il faut dépasser le stade d'une simple appréciation de la durée écoulée pour viser ce qui pourrait amener un meilleur contrôle du temps qui passe. Certes, on ne peut attendre d'un jeune enfant qu'il prévoie combien de temps il faut pour réaliser une tâche donnée mais on insistera sur la nécessité de terminer ce qu'on a commencé, de même qu'on fera accepter l'interruption d'une activité parce que celle-ci, vu sa longueur, ne peut être menée à bien qu'en plusieurs fois.

La scolarisation future de l'enfant à l'école élémentaire requiert que ce dernier s'approprie progressivement les modes d'organisation du temps que l'adulte a fixés pour lui. Il est donc souhaitable que les enseignants fassent vivre aux enfants des situations où ils puissent exercer des jugements de valeur sur les durées en rapport avec leur vie scolaire et leur travail (*on a le temps de... on n'a pas le temps...*). C'est en articulant une évaluation de plus en plus objective des durées à son travail scolaire que l'enfant apprend le mieux à utiliser les divers instruments que les sociétés ont élaborés pour imposer un temps social qui soit adopté, reconnu par tous. Il est primordial qu'un enfant apprenne à ne pas être bousculé mais aussi à ne pas s'ennuyer en sachant occuper «son» temps au mieux.

À terme, l'enfant apprend à maîtriser les différents systèmes de repérage dans le temps utilisés par les adultes dans la vie en société.

3) La simultanéité

Le travail sur la simultanéité semble plus ou moins orphelin à l'école. Ce travail permettrait cependant une décentration appréciable par rapport au temps personnel de l'enfant. Pour les plus jeunes, il semble important de faire comprendre qu'un autre temps existe : celui de maman, à la maison ou au travail, celui de papa, celui des frères et sœurs, etc., cela éviterait pour certains l'angoisse des séparations. Cet «en même temps», ce temps commun à tous, y compris à ceux qui sont loin, dans les îles, est une matrice rassurante. Même si tout le monde ne perçoit pas le temps de la même façon, tout le monde vit en même temps.

La simultanéité, c'est aussi la synchronie dans le travail, les activités, les jeux. Là aussi, la travailler assure une bonne scolarisation. Concilier, harmoniser son temps avec celui des autres est essentiel.

Toutefois, il faut que la simultanéité soit aussi travaillée pour elle-même. Comme pour l'espace, le temps personnel doit à un moment cesser d'être la référence. Situer un objet par rapport à soi, c'est bien. Situer un objet par rapport à un autre, indépendamment de soi, c'est mieux. On est dans l'objectivité spatiale. Pour le temps, il doit être de même.

Les différentes pistes à explorer pour aller dans ce sens sont, bien évidemment, les situations de classe, dans la mesure où l'école maternelle est précisément celle où les enfants font des choses différentes en même temps : pendant que les uns sont avec l'enseignant en atelier dirigé, les autres sont autonomes, etc., et il est vrai qu'il est appréciable que les activités soient bien synchronisées...

Mais, il conviendra également d'exploiter les textes prescriptifs riches en potentialités : réaliser une recette de cuisine oblige souvent à faire une chose pendant qu'une autre est «en train» (préparer la garniture pendant que la pâte repose). Suivre une fiche technique induit la même appréhension de la simultanéité (laisser sécher la peinture ou les collages pendant qu'on prépare autre chose).

Enfin, il serait bon de reconsidérer les textes narratifs. Ils sont forcément très linéaires, les événements se succèdent suivant la logique du récit avec laquelle les enfants sont très familiarisés. De plus, ils ont une particularité : il y a focalisation sur le personnage principal. Prenons l'exemple du Petit Chaperon rouge. Le déroulement linéaire de l'histoire, centré sur le Petit Chaperon rouge occulte les autres personnages. Or il faut que l'enfant ait à l'esprit la simultanéité des actions : pendant que la grand-mère attend la fillette, la maman range sa cuisine après la confection des fameuses galettes, un chasseur traque le gibier dans les bois, etc., pendant que le Petit Chaperon rouge cueille des fleurs, le loup court vite chez la grand-mère. Cette activité constituerait un complément intéressant aux classiques images séquentielles. Ajoutons que saisir la simultanéité des actions des différents personnages représente un aspect non négligeable de la compréhension.

On pourrait envisager, comme activité pédagogique, l'élaboration de plusieurs «affiches» rendant compte, à différents moments de l'histoire, de la simultanéité des actions des personnages, ce que ne peut pas rendre le récit dans sa linéarité et sa focalisation particulière.

C. UNE ACTIVITÉ EMBLÉMATIQUE : L'AGENDA

L'activité la plus pratiquée, relativement à la construction du concept de temps au cycle I, est le calendrier. En général publicitaire, il est affiché dans le coin regroupement : il est consulté quotidiennement pour déterminer la date. C'est un des rituels les plus ancrés de l'école maternelle. Les jours sont barrés au fur et à mesure. Certains événements font l'objet de marquage anticipés (anniversaires, vacances, etc.). Le calendrier n'est pratiquement jamais utilisé comme instrument de mémoire ou même d'appréciation (qualitative ou quantitative) d'une durée (*combien de temps ça fait que ?...*).

Nous n'entendons pas détrôner ou évincer le rituel mais force est de constater que beaucoup d'enfants ne s'y impliquent pas vraiment, la date étant juste une étiquette de plus ! Il est donc nécessaire de recentrer les choses sur l'enfant. L'agenda classique est aussi un calendrier, mais il a sur ce dernier un avantage : il est personnel, individuel. Le calendrier représente le temps social, objectif. L'agenda représente lui aussi le temps social mais son contenu, sa substance est le temps personnel. Ainsi le temps des samedis et des dimanches nécessite un certain marquage alors que le rituel calendrier ne l'intègre pas toujours. De plus, les pages de l'agenda tournées matérialisent mieux les distances temporelles.

Il faut à cet égard, rappeler que le sujet qu'est l'enfant ne prend progressivement conscience de lui-

même que dans et par le changement, dans le fait de «passer» ou plutôt de «passer par» différents événements. C'est en quelque sorte le processus du «je change donc je suis». En effet, les mutations multiples qu'expérimentent les enfants de cet âge (aussi bien sur le plan biologique : grandir, voir se développer ses capacités physiques, que sur le plan social : entrer à l'école, avoir un petit frère ou une petite sœur...) sont paradoxalement, autant d'occasions de saisir la permanence du «je» et donc d'amorcer la construction d'une conscience du «soi». Encore une fois, le «je» n'est pas immuable mais il est permanent.

L'agenda, à condition d'être bien conçu et construit pas à pas avec l'enfant (ce qui exclut les agendas du commerce), est un support particulièrement autoréflexif. Il donne, à travers le parcours personnel de chaque enfant, une première préfiguration du concept de temps. Il ne devra pas être utilisé comme l'ont été (ou le sont toujours) les «cahiers de vie» dont la finalité était surtout d'introduire des écrits relatifs à la vie des enfants. Ce ne sera pas un journal intime. On n'en fera pas un instrument de collection ou de production d'écrits. Nous suggérons plutôt un symbolisme iconique grâce à des gommettes adaptées. Il serait aussi souhaitable d'intégrer à cet agenda des photographies de l'enfant prises à différents moments de l'année scolaire pour mettre en évidence les changements survenus.

Certes, un enfant, de cet âge ne méditera pas pour autant sur la fuite du temps, mais cela représente un moyen de concrétiser que quelque chose est accompli, que d'autres choses restent à accomplir. L'agenda nous «situe» vraiment dans le temps. D'ailleurs, contrairement aux éphémérides, l'agenda permet de revenir en arrière, de prendre conscience que l'accompli n'est pas perdu pour autant, mais fait partie de mon être et de mon histoire. Il permet aussi d'anticiper, de prévoir, de se projeter.

CONCLUSION

Des repères individuels au temps historique, un enjeu pour l'école primaire

Les activités permettant de mettre en évidence les différentes périodes de la journée ou de l'année ainsi que la succession des jours de la semaine ou des mois de l'année participent à la structuration de la notion de temps de l'enfant et sont donc indispensables. Ces activités, effectuées lors de séances ponctuelles ou sous forme de « rituels », restent cependant inachevées si une réflexion n'est pas initiée quant au principal instrument de repérage chronologique qu'est le calendrier.

Les calendriers procèdent d'une division du temps et répondent à diverses fonctions sociales. Les phénomènes naturels (le cycle des saisons...) sont bien distincts des unités temporelles humaines (la ronde des mois...). Une réflexion sur le calendrier procure des idées d'activités pédagogiques de même que des supports conceptuels pour celles-ci ; elle peut être l'occasion d'un renouvellement de la pratique des «rituels».

L'initiation au calendrier commencée au cycle 1 se poursuivra au cycle 2 ; elle prépare aussi au travail sur la datation mené ultérieurement aux cycles 2 et 3. Le travail spécifique sur le calendrier, qui rend compte du temps social, apparaît comme une étape charnière. Il succède à la construction de repères individuels constitutifs du temps propre de l'enfant et précède l'introduction au temps historique abordé avec les problèmes de la datation (définie comme le décompte linéaire, à partir d'une borne, des années, marquant la volonté de mesurer le passé et fonder une histoire collective).

TABLEAU LEXICAL 1

	Langage référentiel	Langage prédicatif					Langage grammatical
		Actions			Qualités		
	SUBSTANTIFS	VERBES DE L'ÉVÉNEMENT	VERBES DE LA DURÉE	VERBES DE LA SUCCESSION	VERBES DE LA RÉCURRENCE	ADJECTIFS	
STP	Jour - Nuit Début - Fin Retour Matin, Après-midi, Soir Enfant - Adulte	Arriver - Partir Commencer - Finir Arrêter Arriver (verbe impersonnel : « cela arrive »)	Passer (vite/lentement) Attendre Rester (longtemps, pas longtemps) Se reposer	Suivre Venir avant Venir après	Répéter Refaire Revenir Recommencer Retrouver Emmener Ramener	Rapide - Court Long - Lent Fini - Pas fini	Avant – Après - Maintenant Vite – Lentement - Tout doucement Tout de suite - Tout à l'heure - Tout le temps Au revoir Hier - Aujourd'hui – Demain Il était une fois
SP	Commencement Arrêt - Suite Moment - Heure Midi – Semaine – Mois - Anniversaire (pers) Ordre – Rythme Histoire (récit) Changement – Foix An - Année	Se passer - Avoir lieu Se mettre à S'arrêter de Venir (il vient de faire ceci) Aller (il va partir) Apparaître Disparaître Naître - Mourir	Passer son temps à Continuer Poursuivre (récit ou action) Aller plus vite, moins vite Ralentir - Traîner Avoir hâte de Avoir le temps de Faire une pause Vieillir	Changer Grandir Devenir Se dérouler S'accomplir	Retourner Revenir en arrière Revenir sur Se souvenir Oublier Regretter Faire Défaire Refaire	Prêt à Nouveau Ancien Vieux Jeune Premier Dernier Suivant	La fois dernière - La prochaine fois Pendant - Pendant que Longtemps – Déjà – Encore Souvent Soudain – Aussitôt Alors - Puis – Quand – Comme (À) Bientôt À demain En train de Enfin
SM	Avance - Retard Instant - Durée Rappel - Souvenir Oubli - Mémoire Passé - Présent Futur - Habitude Age – Date - Projet Progrès Succession Déroulement	Avancer - Retarder Être à l'heure, en avance, en retard Se préparer Prévoir - Annoncer Débiter - Prendre fin Se produire Espérer Intervenir Terminer Se terminer	Faire (ça fait longtemps que) Trouver le temps long, court Durer - S'habituer à prendre (du temps, son temps) - Patienter Accélérer - Écourter Prolonger - S'ennuyer Se presser - Promettre Projeter S'impatienter Se dépêcher	Précéder Succéder à S'écouler Évoluer Progresser S'améliorer Empirer Se transformer	Renouveler Se rappeler S'y retrouver Se reproduire (événement) Garder Conservier Perdre Évoquer Faire Penser à S'abonner à Avoir l'habitude de	Prochain Lointain Dernier (jeudi dernier) Pressé Patient Impatient Étourdi Attentif Progressif Changeant Successif Second Avant - dernier	Tôt - Tard - À l'heure - Tout en... D'abord - Ensuite - En même temps Au même moment - Tout d'un coup Au moment où - Jamais - Toujours Petit à petit – Peu à peu À partir de – Lorsque – Durant Sans arrêt Progressivement - De bonne heure

TABLEAU LEXICAL 2

	Langage référentiel	Langage prédicatif					Langage grammatical
		Actions			Qualités		
	SUBSTANTIFS	VERBES DE L'ÉVÈNEMENT	VERBES DE LA DURÉE	VERBES DE LA SUCCESSION	VERBES DE LA RÉCURRENCE	ADJECTIFS	
SG I	Avenir - Veille Lendemain Occasion Événement Saison Étape(récit) Étape(récit) Anniversaire (collectif) Légende Histoire Aîné - Cadet Benjamin Coutume Usage Ancêtre Descendant	Achever Mettre fin à S'interrompre Interrompre Déclencher Provoquer Cesser de Survenir S'attendre à S'apprêter Être sur le point de Déstabiliser Innover Déranger	Faire (ça fait des heures que) Se dépêcher Se familiariser S'attarder Demeurer Maintenir S'installer Ne pas tenir en place Se laisser Ne pas en finir S'obstiner Gagner, perdre (du temps, son temps)	Se succéder Se suivre S'enchaîner S'intercaler Se situer (dans le temps)	Mémoriser Enregistrer Mettre en réserve Revivre Faire revivre Rénover Rajeunir Rythmer Ponctuer Figer fixer	Subit(e) Soudain(e) Passager Permanent Prévoyant Durable Familier Ordinaire Habituel Inhabituel Stable Instable Immédiat Monotone Fréquent Momentané	Chaque fois que Toutes les fois que Dès que - Depuis que Aussitôt que - Alors que tandis que - Une fois que Jusqu'à ce que De plus en plus Tous les (jours, mois...) Sans cesse Tour à tour - Tout au long de Du premier coup - À l'instant À la hâte - À la va vite Désormais - Au cours de
SG II	Cours (du temps) Origine - Période Intervalle Épisode (récit) Acte (théâtre) Circonstance Cycle - Tradition Héritage Patrimoine Généalogie Anecdote Fait réel Événement imaginaire	Inaugurer Introduire Clôturer Conclure Clôre Anticiper Ajourner Mettre un terme à Perturber En finir avec Étrenner Improviser	S'accélérer Se précipiter Se hâter S'éterniser Persister - Subsister Brusquer - Abréger Bousculer - Activer Lambiner (Se) Languir Se morfondre Minuter Chronométrier Persévérer	S'alterner Prendre le relais de Relayer - Se relayer Planifier Programmer Survivre à S'ensuivre Découler de Dériver de Se métamorphoser	Restaurer Immortaliser Raviver (souvenir) Commémorer Se remémorer (S)'échelonner Récapituler Régulariser Restituer Récidiver	Continu Discontinu Temporaire Définitif Extraordinaire Exceptionnel Inattendu Exceptionnel Tardif - Précoce Continuel Constant Immuable Instantané Infini - Éternel - Bref Périmé - Nostalgique Originel - Graduel Ponctuel	Au fil de Au fur et à mesure que Dorénavant - À l'avenir De temps en temps De temps à autre Ponctuellement Dans le temps Jadis - Naguère À temps À l'improviste Graduellement La plupart du temps Avant - Hier Après demain

C'est à dessein que nous n'avons mentionné ici : ni les instruments de mesure de temps, ni les noms des jours et des mois, ni certaines unités de mesure du temps.

TABLEAU LEXICAL 3

LE VOCABULAIRE DE LA SIMULTANÉITÉ

Substantifs	Verbes	Adverbes, conjonctions, prépositions, locutions
Accord	Accompagner	Et
Adversaire	Coexister	Avec
Coïncidence	Cohabiter	Contre
Collection	Collaborer	Ni
Collègue	Comparer	Comme
Combinaison	Coopérer	Aussi
Compagnon	Coordonner	Ensemble
Complice	Distribuer	Contrairement
Concurrent	Échanger	Mutuellement
Contrat	Mélanger	Pareillement
Conversation	Mixer	Réciproquement
Convive	Organiser	Séparément
Copain	Partager	Simultanément
Copine	Synchroniser	Au même instant
Couple	S'associer	Au même moment
Duel	Se combattre	En même temps
Duo	Se disperser	Alors que
Paire	S'entraider	Pendant que
Symbiose	Se rassembler	Tandis que
Symphonie	Se séparer	Ainsi que

L'UTILISATION DES TABLEAUX LEXICAUX

Le vocabulaire passif est le vocabulaire que l'enfant comprend mais n'utilise pas. Le vocabulaire actif en revanche est compris et utilisé. L'une des finalités de l'école est de permettre à l'enfant de transformer son vocabulaire passif en vocabulaire actif. Le maître n'hésite donc pas à utiliser avec les élèves et à leur faire utiliser un vocabulaire aussi large que précis. Notons que la langue des contes est précieuse et que souvent les enfants en apprécient les tournures.

Ce tableau sur le vocabulaire de la simultanéité est délibérément complexe et s'adresse d'abord à l'enseignant. Les préfixes latin «co» et grec «syn», signifiant également «avec», rappellent tout à la fois la richesse de la langue et la logique qui la structure.

Ainsi que l'indique Micheline CELLIER, «les mots sont reliés les uns aux autres par les relations de sens (synonymie, antonymie), de hiérarchie (les mots génériques), de forme (la dérivation), d'histoire (l'étymologie et les emprunts).»

Les enfants enrichissent progressivement leur lexique grâce à des démarches d'appropriation de mémorisation et de réactivation. Par exemple, un même mot gagne à être contextualisé, décontextualisé et recontextualisé afin de devenir transposable dans de nouvelles phrases.

Le tableau lexical est un outil parmi d'autres pour introduire le vocabulaire : on pense aussi à l'imagier qui nomme et classe le monde, à la comptine qui est un moyen à la fois ludique et mnémotechnique de faire vivre les mots...

II. ÉLÉMENTS PRATIQUES

A. L'AGENDA ENFANTIN : MODE D'EMPLOI

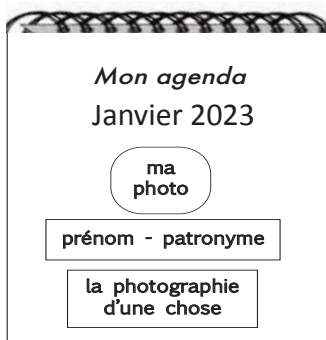
1) Étymologie et définition

Agenda provient du mot latin «choses à faire». C'est un carnet individuel sur lequel on inscrit jour par jour ce qu'on doit faire. Il peut constituer également une mémoire des choses à faire.

2) L'objet

L'agenda individuel de l'enfant est un petit cahier de 32 pages relié par une spirale : 1 page de couverture et 31 pages correspondant aux jours du mois.

3) L'aspect de la couverture



4) L'aspect d'une page intérieure

lundi 9 janvier 2023		
	moi	le groupe
le matin		
l'après-midi		

lundi 9 janvier 2023		
	à l'école	à la maison
le matin		
l'après-midi		

L'enseignant choisit l'une des deux propositions pour l'agenda d'un mois. D'autres solutions sont possibles. Il serait d'ailleurs intéressant d'alterner les deux dispositifs en fonction d'enjeux repérés : la page «à l'école, à la maison» intègre une logique spatiale, la page «moi, le groupe» favorise l'émergence de l'identité. Il est important que l'enfant se dégage du groupe et construise son «je».

5) Les informations

L'enfant inscrit avant tout des choses à faire à l'école et en dehors de l'école. Il note aussi des événements importants se rapportant à lui ou à l'école. Les choses à faire et les événements mentionnés, le plus souvent, reviennent à de larges intervalles de temps ou bien sortent de l'ordinaire.

Sur la couverture de chaque agenda mensuel l'enfant place une photographie de lui-même et une photo-

graphie d'une chose évoluant rapidement (par exemple, une plante à croissance rapide telle un pimentier en pot) ou changeant cycliquement (par exemple, un arbre à floraison périodique tel le flamboyant de la cour).

Certains renseignements sont préétablis : la date, le jour, la demi-journée (soit en écriture manuscrite, soit en écriture informatisée).

6) Le système de signes

Vu le cycle concerné, les icônes sont à privilégier. Après un travail préliminaire, l'enseignant choisit et/ou élabore avec les enfants les icônes. Un tableau servant de légende est affiché dans la classe. Quelques mots simples peuvent aussi être introduits ainsi que des photographies réduites. Une pagination de 1 à 30 est établie.

7) Une autre fonction

Chaque jour l'enfant détache un coin de la page délimité par un trait pointillé comme dans une éphéméride on enlève un élément quotidiennement.

8) Le déroulement

Il s'agit d'un travail interactif organisé par l'enseignant. Les parents sont avertis de l'activité.

9) Le palier

L'activité est menée en section des grands, éventuellement en section des moyens. Les élèves sont déjà bien engagés dans la structuration du temps et le monde de l'écrit. Ils sont aussi capables de prendre soin de leur agenda en dehors de l'école.

10) La périodisation

L'activité s'effectue quotidiennement sur une année scolaire. Mais, comme tout rituel, sa pratique doit être renouvelée. Un rituel ne se réduit pas à répéter une action et à apporter une information triviale ; il permet au contraire à l'enfant, au moyen de situations à la fois formalisées et créatives, de réellement conceptualiser les notions liées au temps (et à l'espace). Rappelons que les rituels sont, entre autres, liés aux apprentissages fondamentaux.

11) Les moments

L'activité dure par jour une quinzaine de minutes quand on porte des informations dans l'agenda ; davantage quand il s'agit de revenir sur ce qui est inscrit dans l'agenda, d'appréhender les événements survenus et le temps écoulé.

Cette activité doit être intégrée dans la prévision par jour et par période.

12) Des conseils

L'utilisation de l'agenda est conçue/perçue comme une activité utile, agréable et simple même si les enjeux sont complexes.

L'agenda n'est pas un cahier de textes. Ce n'est pas non plus un cahier fourre-tout mais bien un véritable agenda enfantin.

L'élève est, par exemple, amené à consulter son agenda pour vérifier, un jour donné, ce qu'il a à faire en fonction de ce qui a été écrit précédemment.

13) Une instruction

C'est une activité expérimentale. L'utilisation de l'agenda enfantin apparaît dans les compétences du programme attendues en fin de cycle 1.

14) Nature de l'activité

C'est une activité qui prend sa place dans quatre des cinq domaines d'activité de l'école maternelle.

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'enfant exprime oralement des idées, code et décode des informations.
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : l'enfant propose des solutions graphiques pour coder des informations.
- Acquérir les premiers outils mathématiques : l'enfant associe la comptine numérique orale allant jusqu'à 30 aux trente et quelques pages de l'agenda ; il associe aussi les noms des nombres connus avec leur écriture chiffrée apparaissant en bas des pages du carnet.
- Explorer le monde : l'enfant organise l'espace feuille lui-même divisé en sous-espaces, il structure la notion de temps.

En outre, l'élève prend conscience des repères le concernant mais concernant aussi le groupe dont il fait partie.

15) Les objectifs liés à la structuration du temps

En complétant et en feuilletant son agenda, l'enfant agit dans le présent, se projette dans l'avenir, revient sur le passé.

En renseignant les différentes rubriques (moi/le groupe ou à l'école/à la maison) il distingue le temps personnel du temps social.

L'objet-agenda matérialise pour l'enfant le travail de division du temps en unités successives (l'année, le mois, la journée, la demi-journée) ; il concrétise le besoin qu'a l'enfant de s'organiser dans le temps.

L'activité agenda participe au développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. L'enfant prend conscience que les moments du temps ne sont pas juxtaposés comme des choses. Ce sont les dimensions d'un sujet qui, sans être immuable, appréhende sa permanence. L'enfant commence à comprendre que, tout en changeant, il demeure le même.

Le langage joue un rôle essentiel dans la construction des repères temporels. Il faut cependant souligner que l'usage des indicateurs temporels n'est possible que grâce à l'émergence d'un sujet locuteur : situer le moment où l'on parle, c'est d'abord se situer dans le temps. Sans permanence du sujet, il n'y aurait pas d'ancrage possible dans le présent ni d'évocation du passé ou du futur.

L'activité «agenda» met en évidence des choses qui :

- se produisent,
- durent,
- précèdent d'autres choses ou leur succèdent,
- se passent en même temps que d'autres choses,
- se reproduisent
- changent, se transforment, disparaissent.

L'enseignant prend soin d'insister sur trois notions :

- la chronologie (avant, maintenant, après) ;
- la durée ;
- la simultanéité.

16) Progression

Cette activité construit la notion de temps au cycle 1 (l'enfant établit ses repères temporels individuels pour accéder ensuite à une première approche des rythmes naturels et sociaux). Elle prépare au cycle 2 (l'enfant comprend que les instruments de repérage chronologique tels que calendrier, agenda, emploi du temps, frise de projet divisent le temps afin que l'on s'y repère).

Le travail sur l'agenda réaffirme l'importance du langage en situation. C'est d'abord par le langage (oral, écrit, symbolisé) que l'élève structure la notion de temps.

B. ÉTUDE «TEMPORELLE» D'UN ALBUM

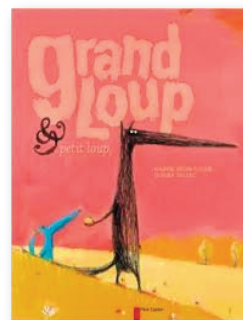
INTRODUCTION

Il s'agit ici de montrer qu'une «lecture temporelle» d'un album de jeunesse est à la fois possible et utile au cycle 1. Une lecture temporelle contribue à structurer la notion de temps chez l'enfant en construisant des activités à partir de notions temporelles bien identifiées. Ce type de lecture temporelle privilégie donc les catégories temporelles au détriment d'autres catégories narratives ou bien insère ces catégories narratives dans une temporalité affirmée. Une «lecture spatiale» de *Grand Loup et Petit Loup*, comme d'autres albums, serait également pertinente.

Aucune lecture n'épuise la richesse de cet album. D'autres approches sont envisageables (à l'exception bien sûr des interprétations assimilant Grand Loup à un papa et Petit Loup à son enfant ou réduisant ces deux personnages à des copains). Aucune des trois études présentées ne constitue une «recette». Ces trois travaux apparaissent à la fois différents et complémentaires.

Référence de l'album choisi :

Nadine Brun-Cosme
Olivier Tallec
Grand Loup et Petit Loup
Collection Les albums du Père Castor
Éditions Flammarion
Paris, 2005
ISBN 2-08162674-8



LA POÉTIQUE DE GRAND LOUP ET PETIT LOUP

Les thèmes de cette histoire et la façon dont elle est écrite permettent à l'enfant de construire des repères dans le temps, son temps. L'enseignant lit l'histoire. Les élèves écoutent, observent les images, parlent ; ils reconnaissent quelques mots écrits.

ÉTUDE 1

• Thématiques

Les illustrations de l'album montrent les rythmes naturels du temps : l'alternance du jour et de la nuit, la succession cyclique des saisons. À la végétation verte et jaune du printemps et de l'été succèdent les feuillages rouges de l'automne et les branches dénudées et recouvertes de neige de l'hiver. Puis, revient le printemps. Une météorologie des sentiments, en fait.

Les moments de la journée qui rythment les activités de Grand Loup et Petit Loup apparaissent dans le texte : la journée, la nuit, le matin, le soir.

Les questions que se posent Grand Loup et Petit Loup sont celles des enfants qui apprennent à construire leur identité à travers le temps. Grand Loup est seul puis arrive Petit Loup, ils sont deux. Grand Loup est plus grand par la taille mais surtout il compte quelques années de plus. Petit Loup grandira mais

Grand Loup restera toujours l'aîné. Grand Loup découvre qu'il est toujours Grand Loup même si rien n'est immuable. D'ailleurs lui-même grandit, y compris en sagesse. Grand Loup et Petit Loup, les deux frères, expérimentent la rivalité dans la complicité, à moins que ce ne soit l'inverse.

«Grand» est une qualité, c'est aussi la moitié d'un nom propre.

L'histoire est l'éloge d'un temps propice à la réflexion. Grand Loup et Petit Loup ne se poursuivent pas en scooter, ils ne zappent pas des *cartoons*. Ils prennent le temps. Ils jouent, mangent, dorment. Ils grimpent, marchent, courent. Ils pensent, apprennent à attendre et, nécessaire expérience, connaissent l'ennui. Grand Loup a même un livre.

Les illustrations de l'album invitent à la contemplation puis à la méditation.

• Écriture

Grand Loup et Petit Loup d'abord se taisent puis échangent des choses avant d'échanger des mots.

«Où étais-tu ?

- Là-bas.

- Sans toi, je m'ennuie.

- Moi aussi, je m'ennuie.»

C'est par des mots que l'auteur construit le récit comme c'est par des mots que Grand Loup et Petit Loup structurent leur relation à autrui et au temps.

Grand Loup définit ses sentiments du moment, les compare à ceux d'avant et envisage ceux à venir. Grand Loup est amené à attendre le retour de Petit Loup «*plus longtemps qu'il aurait jamais cru*» et, dans cette attente d'autant plus longue qu'elle est douloureuse, Grand Loup se demande où est Petit Loup pendant que lui-même est près de l'arbre, à l'attendre.

«*Depuis toujours, Grand Loup vivait là, seul sous son arbre, en haut de la colline... Toujours, à présent, il y aurait le petit.*»

Juxtaposées, la première et la dernière phrase résument cette histoire écrite au passé simple et à l'imparfait. Prépositions (depuis) et adverbes (toujours), soigneusement choisis, articulent les phrases du récit. Les mots spontanés de Grand Loup et Petit Loup s'insèrent dans le corps du texte qui allie simplicité et élégance. L'emploi du conditionnel présent à la troisième personne du singulier ajoute *in fine* une note de complexité.

«Il était une fois» ne commence pas rituellement le récit mais la formule, modifiée en «une dernière fois», «la première fois», «à deux fois», le ponctue à neuf reprises.

Vivre, venir, arriver, commencer, être, rester, penser, recommencer, laisser, faire, attendre, revenir, continuer, approcher, grandir, avoir, s'ennuyer : ces verbes disent des choses qui se produisent, durent, précèdent d'autres choses ou leur succèdent, se passent en même temps que d'autres choses, se reproduisent, changent. L'enfant peut d'ailleurs imaginer ce que fait Petit Loup pendant que Grand Loup l'attend.

L'enfant est au cœur de l'apprentissage du langage, lui-même au cœur de tous les apprentissages. La disposition du texte ne doit rien au hasard : un intervalle (un hiatus) sépare deux paragraphes afin de restituer l'écoulement du temps entre deux événements ou la durée d'une méditation de Grand Loup. Dans cet album, la musique des mots est soutenue par l'esthétique des images.

Grand Loup et Petit Loup contribuent par un jeu d'analogies à rendre intelligible à l'enfant auditeur (ou lecteur) les difficiles relations entre frères qui, nécessairement, évoluent avec le temps. En cela, Grand

Loup et Petit Loup, frères pour la vie, parlent à tous les grands et petits frères de l'école maternelle. C'est dur de grandir...

ÉTUDE 2

Il est important que les enfants résumant, à leur niveau de langage, cette histoire.

Histoire d'un sentiment de fraternité grandissant entre deux «loups» qui ne «s'apprivoisent» pas en un seul jour... Cette relation rappelle celles unissant le Petit Prince au renard ou le Petit Prince à la rose. Mais Saint-Exupéry ne raconte pas une relation de fraternité : il décrit dans ce cas un sentiment d'amitié (voire de paternité), dans un autre cas, un sentiment d'amour.

La littérature de jeunesse est trop souvent médiocre, les illustrations trop souvent insipides, pour ne pas souligner la réussite de quelques ouvrages d'hier et d'aujourd'hui qui, de ce fait, parlent aux enfants mais aussi aux adultes.

Dans cet album, les images autant que la disposition du texte sollicitent le regard.

Cette dimension visuelle mérite d'être exploitée en classe. Pour cela, l'enseignant doit savoir ce qui se joue dans une image et comment elle est structurée. L'image permet le plus souvent de décrire les éléments reconnaissables du réel. Mettre les enfants en situation de description de ce qui est représenté leur permettra de rechercher du vocabulaire adapté, de faire des efforts de prononciation adéquate : ceux sont des apprentissages primordiaux.

Au-delà de cette description, l'image reste un moyen d'expression et de communication qui obéit à des règles précises et structurées. Leurs connaissances permettront à l'enseignant de poser des questions plus subtiles, de motiver des recherches plus fines et des prises de paroles plus fournies de la part des enfants.

Trois dimensions fondamentales constitutives de l'image sont à observer en priorité.

- **Le point de vue**

Qui voit ? Qui est vu ? Par qui ?

Les notions qui permettent de répondre précisément à ces questions forment ce qu'on appelle les valeurs du plan (du gros plan au plan d'ensemble, de la plongée à la contre-plongée)

Il ne s'agira pas de faire acquérir ce vocabulaire spécifique aux enfants de la maternelle.

Il s'agira de leur faire sentir que l'image est construite différemment selon les différentes réponses à ces questions. Il sera important aussi, de considérer la façon dont ont été gérés les bords de l'image (notions de cadrage et de champ) :

Que peut-on imaginer en dehors de l'image ? Question qui lancera l'analyse des élèves à ce sujet (hors-champ).

- **La lumière**

Analyser la lumière des images de l'album est assez simple. Outre la distribution des zones claires et foncées, l'analyse de la lumière permet de répondre à des questions qu'on ne penserait pas poser habituellement comme :

Quel temps (météorologique) fait-il dans cette image ?

À quel moment de la journée cela se passe-t-il ?

À quelle saison (même si cela est plus difficile pour nos enfants, dans la mesure où les saisons tempérées sont différentes des saisons tropicales)?

Pour cet album, ces considérations sont essentielles.

- **Les matières**

Là aussi, l'analyse est aisée. La matière peut d'abord être celle des objets représentés et les questions à poser seront :

En quoi, avec quoi est fait cet arbre, ce personnage, cette couverture ?

Lorsque l'illustration est traitée à la peinture, avec des jeux d'épaisseur, de remplissage, de superposition, les questions à poser seront :

Cette matière ressemble à quoi ? (du griffonnage, du fil, pour le «vieux» loup, du coton, pour les arbres...)

La prise en compte de ces règles de fonctionnement de l'image par l'enseignant, lui permettra d'amener les élèves à découvrir et à exprimer avec plus de pertinence, leurs sentiments et leurs analyses et ainsi de saisir avec plus de finesse la complexité des rapports qui unissent les images au texte.

ÉTUDE 3

Dans certaines langues, les mots «grand» et «petit» ne se réfèrent pas à la taille mais à l'âge ; la taille a ses mots, l'âge a les siens. L'utilisation des majuscules montre bien qu'il ne s'agit pas seulement de personnages particuliers mais bien d'archétypes : «le» grand, «le» petit ;

Le texte de cet album est tout particulièrement riche dans tous les domaines de structuration du temps : la chronologie y est transparente avec une arrivée, une disparition et un retour. Effectivement, Petit Loup apparaît, s'éclipse et revient et c'est bien lui qui dessine par là même la chronologie de ce récit. Mais il ne faut pas oublier la chronologie intérieure de Grand Loup : cet être de routine et de rituels vit une révolution du dedans. De ses habitudes de vie, il fait les «premières fois» de Petit loup qui est ainsi initié. Mais la disparition de Petit Loup bouleverse sa vie en profondeur et, lui aussi, connaît ses «premières fois» : tourner en rond, scruter l'horizon, attendre, faire des projets au cas où Petit loup reviendrait, découvrir le manque, l'absence.

La durée est aussi bien travaillée dans ce texte : durée du temps partagé, une journée et demie ; durée de la promenade en forêt, une après-midi ; durée de l'attente, des jours, des semaines, des saisons.

La simultanéité est d'autant plus facile à faire apparaître qu'ils sont souvent «à deux» et que, quand l'un fait une chose, l'autre en fait une autre. Tout le programme de vie de Grand Loup est suivi par Petit loup qui imite, copie, s'imprègne. Mais Petit Loup ne peut pas faire exactement la même chose que Grand Loup. Tandis que Grand Loup mange, Petit Loup attend. Tandis que Grand Loup attend dans la forêt, Petit Loup reste prudemment à l'abri de l'arbre.

La réurrence et le changement qui sont les deux autres éléments de structuration du temps (temps cyclique et temps linéaire irréversible), et qui sont particulièrement importants pour la future approche historique, sont ici très bien exploités. Grand Loup pourrait revenir à ses habitudes solitaires après la disparition de Petit Loup. Il pourrait poursuivre son cycle fermé de journées identiques.

Petit Loup, ainsi, n'aurait été qu'une brève expérience, un interlude, un épisode, dans la vie de Grand Loup mais il n'en est rien. Petit Loup a tout révolutionné. Il a tout fait basculer. Grand Loup sait que «rien ne sera plus comme avant». Le cycle des journées organisées de Grand Loup est rompu, brisé. Il ne reviendra plus

en arrière. Au sens propre, l'apparition/disparition de Petit Loup aura été un évènement «historique», historique parce qu'il est constitutif de l'histoire de Grand Loup.

La structure du récit est classique même si le début «depuis toujours» n'est pas l'inévitable «il était une fois» et la fin n'est pas «ils furent heureux». Ce récit semble s'inscrire dans une certaine forme d'intemporalité. Notamment, il n'y a pas d'usage du futur : «Toujours à présent, il y aurait le petit». Étrange usage d'un conditionnel qui énonce une certitude, une évidence, celle de quelque chose qui ne change pas, parce que cela a été conquis de haute lutte pour faire échec au temps.

Les images devraient être, elles aussi, faire l'objet d'une exploitation pédagogique, notamment la symbolique des arbres.

Dès la première image, le tronc de l'arbre auquel est constamment associé Grand Loup, contraste avec les deux petits arbustes qui «définissent » Petit Loup : deux frêles silhouettes à l'horizon. La deuxième image révèle un tronc avec ses embranchements tandis que la troisième nous fait découvrir un véritable arbre-chandelier (combien de bougies Grand Loup a-t-il déjà soufflées)

À la quatrième image, une vue plongeante, le grand arbre se fait presque écrasant : Grand Loup pense peut-être à toutes «ses» années. Le contraste de tous les arbres de la forêt du côté de Grand Loup et des deux petits arbres du côté de Petit Loup est lui aussi frappant.

L'arbre de Grand Loup est ainsi révélé au fil des images (cinquième, sixième images) : fort, touffu, portant des fruits magnifiques. Tout indique la maturité. La septième image aligne à l'horizon tous les arbres de la forêt (années qui séparent Grand Loup de Petit Loup ?) mais, aussi, une branche tutélaire de l'arbre de Grand Loup protège Petit Loup.

C'est la huitième image qui nous dévoile toute la splendeur de l'arbre de Grand Loup : branches ascendantes, tronc puissant, feuillage dense, fruits colorés (*les fruits édeniques de la connaissance*) : nul doute, c'est être grand, Grand Loup «plante» là Petit Loup pour aller se promener. Mais en laissant Petit Loup sous «son» arbre, il ignore que Petit Loup s'imprègne du modèle, se met dans la tête d'être grand aussi, et de chercher «son» arbre. S'il disparaît alors c'est moins parce qu'il est vexé ou parce qu'il refuse d'accompagner Grand Loup dans les bois que parce qu'il a maintenant un rêve : être grand lui aussi. C'est Grand Loup qui lui a montré tout ce que cela signifiait !

Ainsi donc le dévoilement progressif de l'arbre de Grand Loup est en fait l'idée que se construit peu à peu Petit Loup de ce que c'est qu'être grand.

D'ailleurs toutes les images qui suivent (neuvième, dixième) montrent que Grand Loup privé de son arbre et se hâtant de le retrouver. Quand il le retrouve enfin à la onzième, c'est pour voir des feuilles mortes remplacer les coquelicots du début. Cet arbre qui prend des couleurs d'automne (douzième image) puis de l'hiver (treizième image). Non seulement l'arbre est nu mais les flocons de neige innombrables disent les jours qui passent. C'est quand il aperçoit enfin Petit Loup à l'horizon que l'arbre de Grand Loup prend cette couleur chaude, celle d'une aurore (quatorzième image).

La quinzième image et la seizième sont totalement dissociées. D'un côté Grand Loup «domine» Petit Loup par la taille. De l'autre, Petit Loup apparaît immense occupant toute la page. Il existe, il n'est plus dans l'ombre de Grand Loup. Il a fait des expériences (là-bas) qui l'ont grandi lui aussi. Ce sont les seules images où il n'y a pas d'arbres mais des fleurs, et un avion dans le ciel au-dessus des deux loups ! (départ ? voyage ? survol du temps ?).

La dernière image est bien celle d'un début, à l'ombre du grand tronc enfin ! C'est une histoire qui conti-

nue, qui n'a pas de fin en fait. Les péripéties sont effacées. La méfiance réciproque envolée, Grand Loup et Petit Loup sont désormais ensemble, Grand Loup allongé comme «en berceau», Petit Loup debout les yeux fermés, preuve d'une éternelle confiance et d'un total abandon.

Les couleurs des images sont également significatives. On ne peut s'empêcher de commenter le bleu de Petit Loup. Un «bleu» évidemment qui n'a pas vécu et qui ne sait rien. Un néophyte, un petit nouveau, un bizut.

Les variations de la couleur du tronc de Grand Loup sont aussi très intéressantes : d'un brun rouge tout au début, signe de maturité épanouie, il vire au noir lorsque Grand Loup commence à douter des privilèges de son âge. Il revient au brun rouge lorsque Grand Loup se rassure sur la supériorité en déployant l'éventail de ses savoirs et de ses acquis devant un Petit Loup étonné et admiratif.

Le tronc redevient noir lorsque Grand Loup remonte la colline et ceci alors que d'autres troncs au premier plan arborent des couleurs vives (vert et rouge franc). Le constat de la disparition de Petit Loup teinte même le tronc de bleu, couleur froide qui anticipe l'hiver.

Le rose-orangé du tronc éclairé par le soleil levant et le retour de Petit Loup, puis, de nouveau, le brun roux, signe de la maturité assumée, dominant la fin de l'album. L'album lui-même d'un rose «fruité» qui n'est ni «bébé», ni naïf, ni «bébête». Ce rose est celui de la fraîcheur. C'est un rose doré comme l'aurore qui symbolise toujours les commencements.

Bleu, enfin, le livre de Grand Loup posé près de l'arbre : couleur d'un objet de culture qui se détache des paysages rose doré.

Un autre élément remarquable est la structuration du texte.

Ce n'est pas un texte «compact», il est aéré, il ressemble presque à un poème. Il invite à une lecture à voix haute tout à fait spécifique qui respecte des arrêts là où il y a des espaces bien marqués.

Il faut notamment faire une pause entre «*depuis toujours Grand Loup vivait là, seul sous son arbre, en haut de la colline*» et «*puis un jour, vint Petit Loup*». Il faut que ce récit mette en scène le temps. Il faut créer une expérience du temps avec ce récit, en séparant, isolant bien chaque phrase, comme le veut le texte, qui va constamment à la ligne, comme pour mieux donner ses propres repères. C'est un texte qui a besoin de moments de silence. C'est un texte «lent» parce que chaque loup y a ses «premières fois» : cela prend du temps de grandir. Le fait que l'image prenne, dans la quasi-totalité du livre, une page double, montre uniquement qu'on n'anticipe pas abusivement sur ce qui va se passer. Ce sont des instants uniques qu'il ne faut pas bousculer, ni précipiter. C'est un texte fondateur où chacun, Grand Loup comme Petit Loup, grandit à sa façon.

Les personnages sont à la fois des individualités et archétypes.

L'image de Grand Loup est bien travaillée : il est comme «tissé» (histos !) (cf. la couverture : on voit au travers de son corps). Petit Loup est compact, uni, lisse. Constamment Grand Loup est crayonné à grands traits. Grand Loup est de fourrure, Petit Loup est de peau, aussi soyeux que Grand Loup est touffu et chevelu. Petit Loup est intact. Grand Loup malgré sa superbe queue affichée comme une arme et un museau ambitieux de prédateur patenté, a des blessures cachées sous son pelage qui semble parfois un peu râpé, voire miteux avec un cœur parfois à nu (image 14, la dernière image double).

Grand Loup et Petit Loup, c'est l'histoire de toutes les différences d'âge, celle des frères et des sœurs bien sûr mais aussi, plus généralement, celle des êtres d'expérience confrontés aux plus jeunes qui n'en ont pas. Mais à quoi servirait l'expérience si on n'en faisait pas profiter les plus jeunes.

Celui qui initie a autant besoin de celui qu'il initie que l'inverse...

Contrairement aux histoires de Caïn et Abel ou de Jacob et Esaü qui perd son droit d'aînesse, celle de *Grand Loup et Petit Loup* finit bien.

CONCLUSION

Ces trois études ne font pas du travail sur *Grand Loup et Petit Loup* une fin en soi ou une piste exclusive.

Elles sont destinées à encourager les enseignants à rechercher, à décrire et à exploiter d'autres albums de littérature enfantine dans le cadre de la structuration du temps (de l'espace).

En effet, il est conseillé d'utiliser les albums de jeunesse comme support de travail sur le temps (l'espace).

Il y a d'autres «albums à grandir» qui ne sont pas centrés sur le lien fraternel mais sur les relations parent/enfant et garçon/fille.

Anaïs Vaugelade, *Laurent tout seul*, L'école des loisirs, Paris, 1996, ISBN 2-211-037-15 -1).

La construction de l'identité individuelle, la compréhension des liens familiaux, l'émergence du «je» par rapport au groupe font partie intégrante de la structuration du temps.

Autre référence :

Anne L'Auradiou et Mireille d'Allancé, *Léon Zozio*, L'école des loisirs, Paris, 1991, ISBN 2-211-013-39-2.

Le même type de travail peut être mené autour de notions spatiales.

TABLEAU NOTIONNEL «GRAND LOUP ET PETIT LOUP» DE NADINE BRUN-COSME ET OLIVIER TALLEC

CHRONOLOGIE	DURÉE	SIMULTANÉITÉ	RÉCURRENCE - FRÉQUENCE	CHANGEMENT-TRANSFORMATION
Quelque chose arrive, survient, se produit	Quelque chose se déroule, occupe un «espace» de temps	Quelque chose se passe en même temps que quelque chose	Quelque chose se reproduit, revient régulièrement	Quelque chose change, se transforme, disparaît
<p>Depuis toujours Grand Loup vivait là...</p> <p>Puis, un jour, vint Petit Loup</p> <p>Petit Loup fit ses premières expériences avec Grand Loup</p> <p>Petit Loup disparut lorsque Grand Loup était dans les bois.</p> <p>Grand Loup fit sa première expérience de la solitude subie et de l'attente</p> <p>Petit Loup revint un jour. Grand Loup fit sa première expérience du cœur.</p> <p>Ils se parlèrent et se firent l'aveu qu'ils s'ennuyaient l'un sans l'autre</p> <p>Le retour de Petit Loup marque le début d'une nouvelle vie</p>	<p>Petit Loup resta toute une journée, puis une nuit, puis une autre journée jusqu'au déjeuner. (durée moyenne)</p> <p>Grand Loup partit pour sa promenade d'après déjeuner, se retourna, continua à se promener, revint, s'inquiéta, se précipita, constata la disparition de Petit Loup (durée brève).</p> <p>Grand Loup attendit des jours, des saisons, que Petit Loup revienne. (durée longue)</p> <p>Les deux loups se sont ennuyés. Ils ont trouvé le temps long. Il ne se passait rien lorsqu'ils étaient loin l'un de l'autre.</p> <p>L'un avec l'autre, ils ne voient pas le temps passer.</p>	<p>Pendant que Grand Loup regarde Petit Loup, celui-ci le regarde aussi. Pendant que Grand Loup dort, il laisse un bout de couverture à Petit Loup. Pendant que Grand Loup fait ses exercices, il regarde si le Petit Loup les fait aussi. Pendant que Grand Loup cueille des fruits, il en cueille pour Petit Loup. Pendant que Grand Loup mange, il pose une assiette vers Petit Loup. Pendant que Grand Loup part faire sa promenade, Petit Loup reste sous l'arbre. Pendant que Grand Loup est dans les bois, Petit Loup disparaît. Pendant l'absence de Petit Loup, Grand Loup fait des projets au cas où Petit Loup reviendrait. Il se fait des promesses.</p> <p>(La simultanéité est réversible, permet de changer de point de vue)</p>	<p>Grand Loup est un personnage à habitudes. Il fait tous les jours la même chose. Il a des rituels, un emploi du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercices du matin - cueillette des fruits - lecture - promenades dans les bois <p>Avec la disparition de Petit Loup, Grand Loup se retrouve « comme avant » mais...</p> <p>Il perd ses anciennes habitudes : il ne dort plus, il ne mange plus, il ne fait plus ses exercices, il ne fait plus ses promenades dans les bois.</p> <p>Il tourne en rond autour de son arbre, il regarde au loin, attend ... et cela tous les jours .</p> <p>Au retour de Petit Loup, quoiqu'il arrive, Grand Loup sait qu'ils seront ensemble tous les jours .</p>	<p>Grand Loup est méfiant, il a peur que Petit Loup soit plus grand que lui. Petit Loup est intimidé.</p> <p>Grand Loup fait tout pour épater Petit Loup et lui montrer sa force.</p> <p>Il part seul faire sa promenade dans les bois pour montrer à Petit Loup qu'il peut se passer de lui.</p> <p>Grand Loup s'aperçoit qu'il tient à Petit Loup, qu'il souhaite son retour. Il découvre l'angoisse de l'attente et la joie des retrouvailles.</p> <p>Grand Loup, par son aveu, se fait petit devant Petit Loup.</p> <p>Grand Loup a changé : il est maintenant prêt à vivre avec Petit Loup.</p> <p>Petit Loup aussi a changé : il a confiance en Grand Loup.</p>

TABLEAU NOTIONNEL

BIBLIOGRAPHIE

BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987

BRIGAUDIOT Mireille, *Temps et temporalité*, Canopé-CRDP de Limoges, 2022

CELLIER Micheline, *Le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2014

CULIOLI Antoine, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tomes 1, 2, 3, Ophrys, 1991-1999

DUMAS Catherine, *Construire des rituels à la maternelle*, Retz, 2009

ESNAULT Olivier, *Éléments de réflexion didactique sur le temps*, in Bulletin n° 11 de l'AHGPF, CRDP-PF, 2009

GARDINI-PERRAUD Martine, *Découverte du monde, espace, temps, cycle 2*, Bordas, 2002

HADÈGE Claude, *L'Homme de paroles*, Fayard, 1985

MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de l'esprit*, Gallimard, 1945

TODOROV Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, 1970

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il est temps maintenant de définir des notions subtiles dans l'espace réservé à la conclusion. La notion d'espace ne pose pas trop de difficultés de définition, nous pourrions aussi dire de délimitation. L'espace est le milieu conçu par abstraction de l'espace perceptif ou d'une de ses parties. En revanche, la notion de temps est plus complexe, plus mouvante, et échappe à toute évidence.

Il est possible de définir le temps comme un phénomène qui, objectivement, fait que les choses changent et se succèdent, ou bien comme la conscience philosophique de la permanence dans le changement. La première définition sépare le sujet pensant de la catégorie du temps ; la seconde inclut la personne singulière dans la catégorie du temps au sens où cette personne se l'approprie et l'intériorise.

Joignant le geste à la parole (au discours), les activités de cet essai ont été expérimentées à l'école maternelle Tuterai Tane quand elle était une école d'application et ont donné lieu à une formation continue auprès des professeurs des écoles.

Une fois encore, ces activités théorisées (et qui ne sont complexes qu'en première lecture) ne constituent pas des recettes mais visent à favoriser une prise de conscience plus aigüe des enjeux de la structuration de l'espace et du temps au cycle 1 et à susciter le désir d'apprendre. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre de la langue française ; des locuteurs du *reo maohi* pourront la prolonger dans le contexte des langues polynésiennes. Quoiqu'il en soit, la structuration du temps et de l'espace, patiemment mise en place, est déterminante dans la construction de l'enfant.

DOCUMENTS ANNEXES

La maternelle prépare l'entrée à l'école élémentaire. Sont proposés ici quatre documents en relation avec la structuration de l'espace et du temps au cycle 2 pour l'école primaire de la Polynésie française.

- **Annexe 1** : Le puzzle spatial,
- **Annexe 2** : Le plan de la table,
- **Annexe 3** : Le schéma temporel,
- **Annexe 4** : Le calendrier polynésien.

ANNEXE 1

LE PUZZLE SPATIAL

Ce croquis spatial peut être la première «carte» au cycle 2. Constitué de plusieurs morceaux de bois colorés, les élèves disperseront ou rassembleront ce puzzle. Si possible, ce puzzle est placé sur un plan horizontal, bleu comme l'océan.

Comme une carte destinée au cycle 3, il comprend :

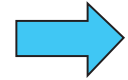
- un titre : «Mon île» ;
- une échelle : une pièce de bois qui, reportée plusieurs fois sur l'île, permet de la mesurer ;
- une orientation : les points cardinaux à mettre en relation avec le mouvement apparent du soleil ;
- des noms de lieux : selon le choix des élèves ;
- une légende : celle-ci utilise les trois figurés habituels, les surfaces, les points, les flèches.

Seuls manquent les repères liés à la latitude réservés au cycle 3.

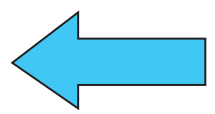
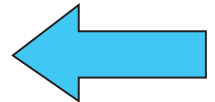
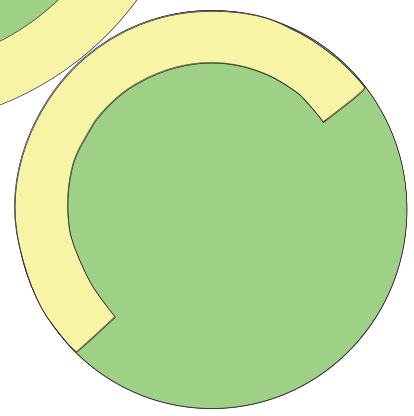
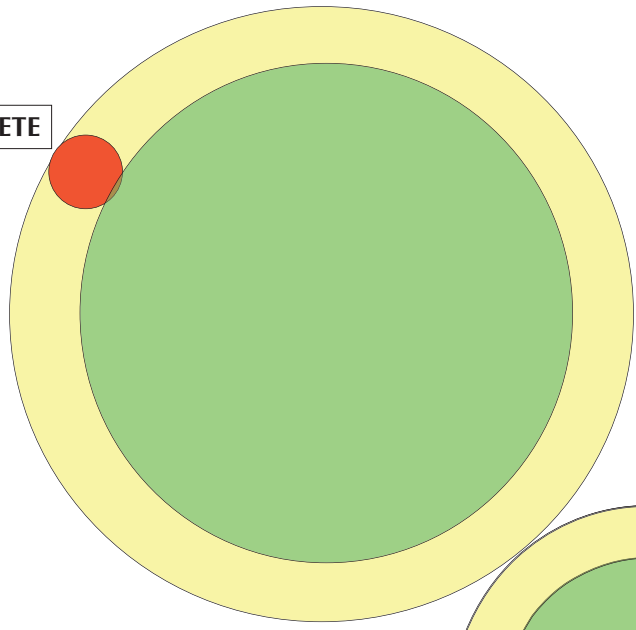
UN PUZZLE SPATIAL

TITRE «MON ÎLE»

LÉGENDE



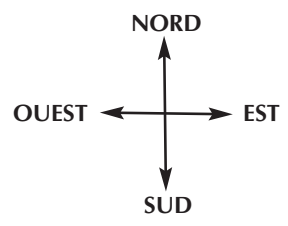
PAPEETE



GABARIT

10 km

ORIENTATION



ANNEXE 2

LE PLAN DE LA TABLE

Faire le plan de la table permet, pour la première fois, à l'enfant de réellement comprendre de ce qu'est un plan/une carte, à savoir une vue du dessus, à échelle réduite, orientée, simplifiée, légendée. Du plan de la table, l'enfant passera facilement à la carte de son île. L'enseignant veillera à rappeler que tout plan/carte comporte un titre, une orientation, une échelle, une légende, des repères, des noms de lieux.

Ce tableau décompose l'acte d'apprendre dans ses quatre étapes épistémologique, didactique, pédagogique, méthodologique.

La réalisation du plan de la table assure une transition entre les activités du cycle 1 et du cycle 2.

LE PLAN DE LA TABLE

ÉPISTÉMOLOGIE	Faire de la géographie, c'est donner du sens à l'espace.
DIDACTIQUE	<p>Tout plan/carte est une vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - verticale du dessus - à échelle réduite - orientée - simplifiée - légendée <p>Attention ! le passage du plan horizontal au plan vertical, de la table de l'élève au tableau de l'enseignant, est difficile pour l'enfant.</p> <p>L'enseignant distingue soigneusement les activités liées à la réalisation d'un plan à l'utilisation d'un plan ou à la compréhension de l'organisation de l'espace à partir d'un plan.</p>
PÉDAGOGIE	<p>L'élève qui monte sur une table et qui trace ce qu'il voit -c'est-à-dire un simple rectangle sur une feuille format A4- a compris ce qu'est une vue verticale du dessus à échelle réduite. Cet élève a aussi orienté à même le sol son plan de table de la même manière qu'est orientée la table ; il a négligé de dessiner sur son plan les crayons qui étaient sur la table ; il a colorié en bleu ou en rose les deux moitiés de son plan en fonction de ses occupants ou occupantes : il a donc compris ce qu'est une vue orientée, simplifiée et légendée.</p>
MÉTHODOLOGIE	<p>Tout plan/carte comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un titre - une orientation - une échelle (un gabarit) - une légende - des lignes servant de repères - des informations écrites (toponymes...)

ANNEXE 3

LE SCHÉMA TEMPOREL

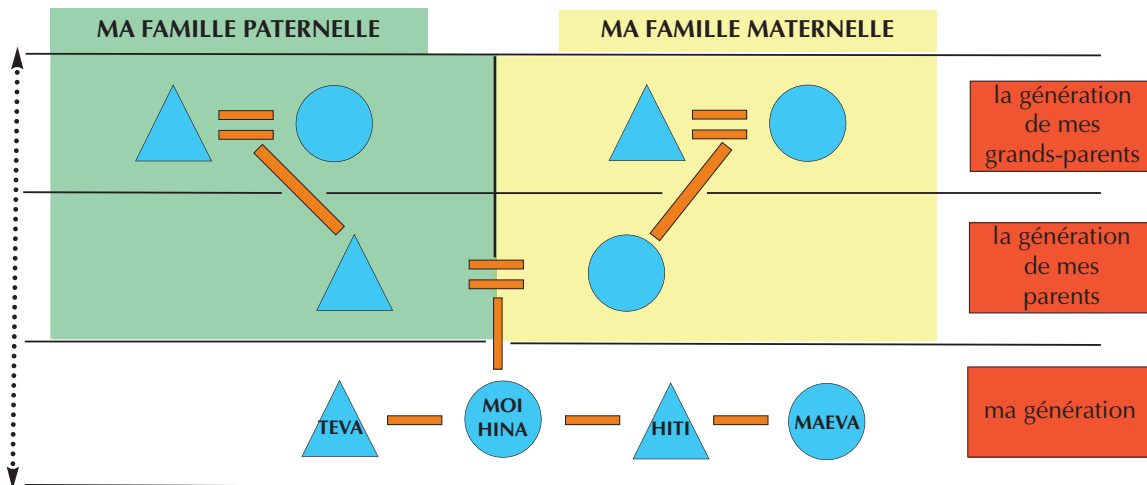
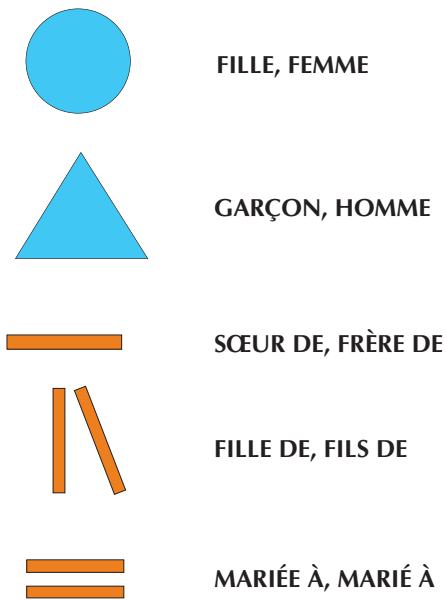
Ce schéma temporel représente une généalogie. L'élève fabriquera la sienne avec l'enseignant. Des petites pièces de bois colorées, circulaires ou triangulaires, et des bâtonnets constitueront concrètement la généalogie.

Exactement comme une carte, ce schéma comprend :

- un titre : «Ma généalogie», «Ma famille» ;
- une échelle : ici, chaque rangée représente une génération née avant moi mais vivant autour de moi ;
- une orientation : deux sens de lecture sont possibles, de moi vers mes ascendants (sens égocentré), de mes ascendants vers moi (sens biologique) ;
- des prénoms : Hina, Teva, Hiti, Maeva ;
- une légende : un rond, un triangle, un trait horizontal, un trait vertical ou oblique, un signe égal avec leurs significations ;
- des repères : la ligne verticale (un «méridien» familial) sépare deux colonnes, celle de gauche correspond à ma famille paternelle, celle de droite à ma famille maternelle ; les lignes horizontales (des «parallèles» familiaux) séparent, nous l'avons vu, les générations.

UN SCHÉMA TEMPOREL

«MA GÉNÉALOGIE»



Cette généalogie est la "photographie" de ma famille, aujourd'hui.

ANNEXE 4

LE CALENDRIER POLYNÉSIEEN

Voir avec les enfants le calendrier traditionnel polynésien est une activité alternative. L'enfant a déjà vu la «ronde des mois» (janvier, février, mars...). Le schéma du calendrier polynésien permet de consolider des notions en cours d'acquisition et de faire émerger des notions nouvelles :

- les deux saisons tropicales diffèrent des quatre saisons tempérées ;
- les saisons naturelles correspondaient dans le calendrier polynésien à deux saisons culturelles, une période d'abondance et une de restriction ;
- le calendrier relève d'une conception cyclique du temps et demande donc une représentation circulaire.

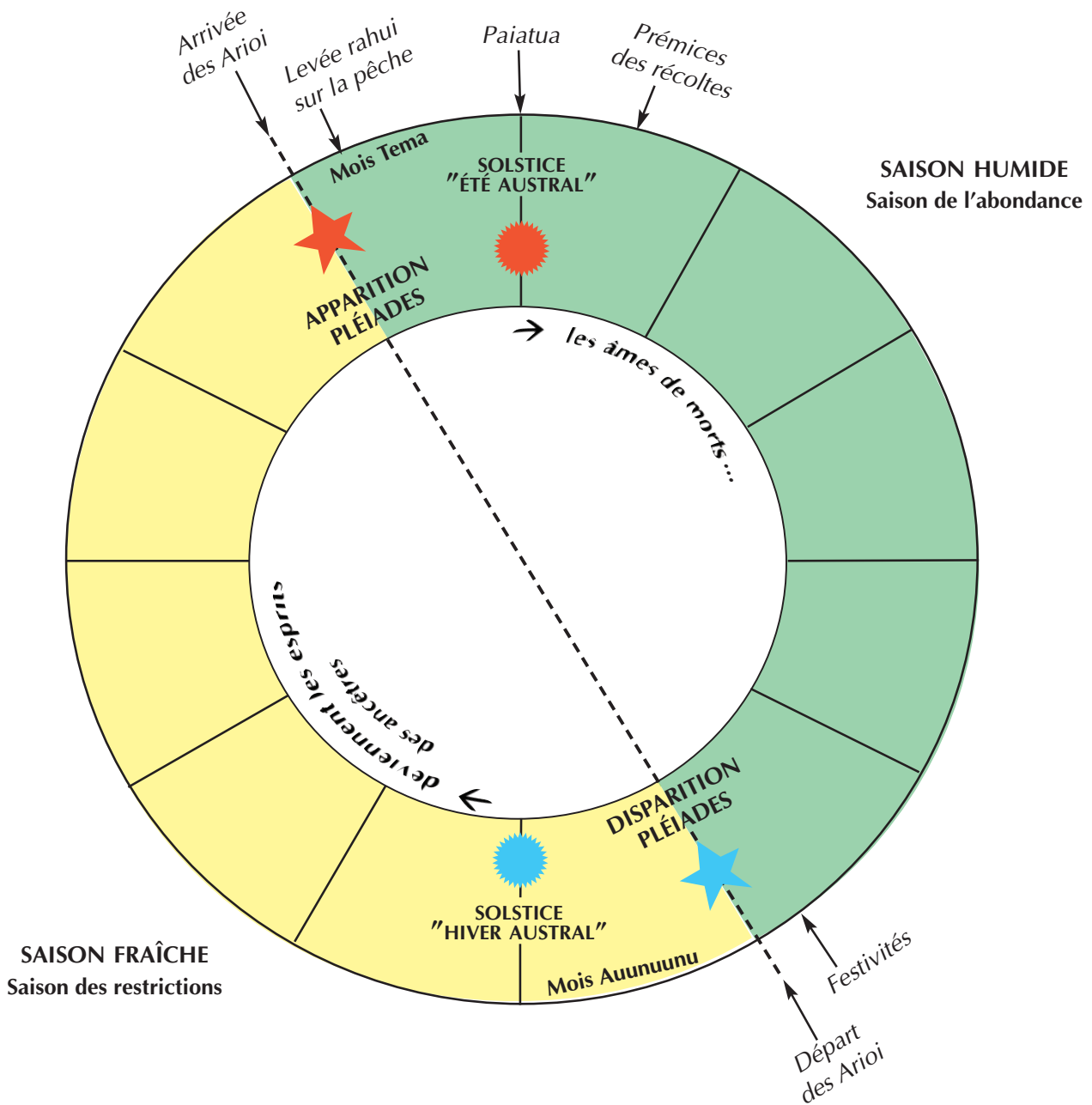
Un travail sur le calendrier ancestral oral assure une transition entre les activités du cycle 1 et du cycle 2.

LE CALENDRIER POLYNÉSIEEN

SCHÉMA TEMPOREL CIRCULAIRE

CYCLE DES SAISONS / CALENDRIER ANCESTRAL

Schéma simplifié de l'«année tahitienne»



LANGAGE, TEMPS ET ESPACE AU CYCLE I

Pilotage

Olivier ESNAULT

Conception

Thérèse TAWIL - Professeure de philosophie
Olivier ESNAULT - Professeur d'histoire et géographie
Monique DOYEN - Conseillère pédagogique

Contributions

Linda RAOULT - Ancienne IEN
Marilyn CHAND - Ancienne directrice de l'École annexe Tuterai Tane maternelle

Consultation scientifique

Christian LOMBARDINI - Ancien directeur de l'ENMPF

Relecture

Bénédicte KERNINON - Formatrice à la DEC et l'IFEP

Illustrations

Olivier ESNAULT

Couverture

Heinui LE CAILL

Infographie et mise en page

Mairenuï LEONTIEFF

Responsable de publication

Mairenuï LEONTIEFF

Directeur de publication

Éric TOURNIER

Directeur général de l'éducation et des enseignements

Réf. PI 23001

ISBN 978-2-37317-139-6

Dépôt légal : Janvier 2023

www.ebooks.education.pf

La structuration du temps et de l'espace est un enjeu essentiel du développement moteur et cognitif de l'enfant au cours de la maternelle. Le langage est un moyen privilégié d'y parvenir.

Cet ouvrage se présente comme un outil de réflexion théorique mais aussi de pratique pédagogique. Le puzzle, l'échiquier, l'agenda, le conte sont revisités et soumis à une lecture temporelle ou spatiale qui, nous l'espérons, fait miroiter la richesse du langage.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
ET DE LA MODERNISATION
DE L'ADMINISTRATION,
en charge du numérique



DIRECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION ET
DES ENSEIGNEMENTS

Réf. PI 23001
ISBN 978-2-37317-139-6
© DGEE - MEA 2023