

95^e CONGRÈS NATIONAL de l'Association Générale
des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques



De l'enfant d'aujourd'hui à l'adulte de demain :

« **VIVE le temps** »
de l'école maternelle !

Du **6** au **8** juillet 2022

LE PALIO - BOULAZAC



Pour entamer un nouveau siècle avec notre association qui a aujourd'hui 100ans, après la thématique des espaces proposée au congrès à Epernay

Place à une réflexion partagée sur Le temps !

- Perdre son temps ?*
- Gagner du temps !*
- Avoir le temps ...*
- De temps en temps*

Autant d'expressions pour annoncer un programme que l'équipe de Boulazac vous propose de découvrir.

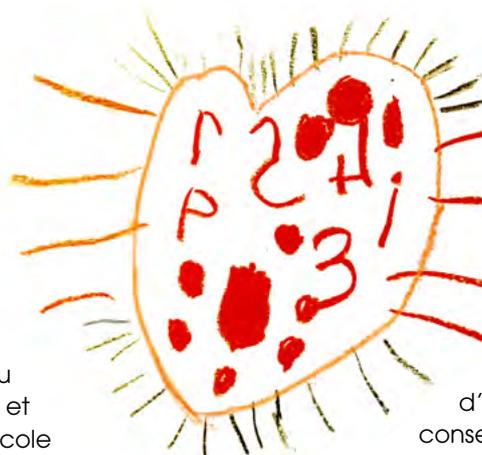
S'interroger ou se réinterroger sur le temps c'est avant tout pour notre association veiller au respect des besoins de l'enfant et vivre pleinement le temps de l'école maternelle.

Pour cela, il convient certainement de réactualiser nos connaissances et ajuster notre réflexion sur cette notion de temps pour l'enfant qui englobe le temps scolaire et périscolaire et qui nécessite un lien avec les différents acteurs qui interviennent tout au long de la journée.

Après une pandémie qui a laissé des traces, qui a demandé des efforts, qui a vu une modification de notre enseignement, qui nous a demandé de l'engagement, de l'adaptation, il sera important aussi de parler du temps des enseignants, des ATSEM et des différents acteurs qui accompagnent l'enfant à l'école maternelle.

Ce congrès sur la thématique du temps va nous permettre de réfléchir aussi sur les temps à venir. **Quelle école voulons-nous pour les élèves, pour les enfants... aujourd'hui et pour demain ?**

Arrêtons de vivre dans l'urgence, prenons le temps de ralentir, de nous poser, de regarder autour de nous, de comprendre le monde qui nous entoure... faisons une pause dans ce tourbillon infernal !



Je propose à chacun de PROFITER de tous les instants, de tous les temps, d'aménager son temps, pour soi, pour les autres...

Vous trouverez dans ce guide préparé avec toute l'équipe locale de Boulazac, avec le conseil d'administration et les membres du conseil scientifique, des textes didactiques, des suggestions de réflexions à mener dans vos classes, avec les collègues, avec l'institution, avec les collectivités, autour de 3 axes bien identifiés et qui vont nous amener à nous questionner, à nous réinterroger, à partager, à tester, à illustrer, tout simplement à cheminer...

A l'AGEEM, nous sommes des optimistes et nous allons montrer combien ce temps existe... qu'il se mesure, qu'il se vit, qu'il est moteur de nos actions... c'est un peu l'énergie dont nous avons tous besoin !

Bienvenue pour ce temps de formation collaboratif proposé par l'AGEEM !

Maryse Chrétien,
Présidente de l'Ageem

Sommaire

→ AXE 1	A l'école maternelle, vivre et ressentir le temps	3	Textes des membres du Conseil scientifique	
→	A L'école maternelle à l'écoute des besoins des enfants	4	→ Temps et motricité	17
	B L'école maternelle à l'écoute de tous les acteurs professionnels de la communauté éducative	5	Fabrice DELSAHUT	
→ AXE 2	Construire et se construire : des temps structurants	8	→ Temps et temporalités de l'enfant en psychopathologie	20
→	A Appréhender le temps : les outils	9	Jean-Jacques TYSZLER - Ilaria PIRONE	
→	B Appréhender le temps : le langage	10	→ Modéliser le temps : difficile et peut-être insatisfaisant !	22
			Catherine BERDONNEAU	
→ AXE 3	Grandir et devenir un citoyen éclairé	13	→ Bibliographie	25
→	A Explorer le temps autour de nous entre passé et présent	14		
→	B Réfléchir pour agir : entre présent et avenir	15		

Axe 1 A l'école maternelle, vivre et ressentir le temps

Dominante : dimension sensible (corps et sens)

Le discours et l'abstraction retardent sur le corps qui sait faire et pratique ce que la bouche ne peut dire.
M. Serres, *Les cinq sens*. Grasset, 1985, p. 293



Définitions :

Temporalité :

« Renvoie au fait que la vie psychique de chaque sujet est empreinte du temps, d'une manière ou d'une autre. [...] Ce sont les mots que les adultes mettent sur ses ressentis (Bruner) qui vont le conduire très progressivement à une distanciation puis à une conscience de ces enchaînements. » in Temps et temporalité, Mireille Brigaudiot & Benoît Falaize, Sceren

Rituel :

Activité répétée dont la forme est définie et qui comporte toujours une dimension symbolique (passage d'un état à un autre).

Activités ritualisées :

Des activités instituées (qui font partie intégrante du fonctionnement de la classe), qui évoluent et se complexifient en suivant l'évolution des compétences de l'enfant.

La notion de temps n'est pas innée chez l'individu.

Entrer à l'école maternelle pour un enfant c'est découvrir l'existence d'un temps spécifique.

Ce temps devient structuré et organisé en fonction des repères scolaires.

Le premier temps vécu par l'enfant en entrant à l'école maternelle est celui de la séparation.

L'enfant découvre le temps social : le temps de la montre, le temps de la classe, des regroupements, de la récréation, des transports...

A l'école maternelle, l'enfant va appréhender le temps par différentes expériences partagées au sein de la classe, de l'école et en dehors de l'école.

Ce temps vécu avec les autres, ce temps social va s'opérer progressivement tout au long de la scolarité de l'enfant.

Introduction - Viviane Bouysse

Les enfants, surtout les plus jeunes, subissent le temps qui est un organisateur essentiel de leur vie, par ce que l'on nomme souvent « rythmes biologiques ». L'accueil en collectivité les confronte à la nécessité de s'accorder avec d'autres pour satisfaire leurs besoins essentiels. L'école maternelle les aide à prendre conscience des contraintes et des ressources de ces temps vécus partagés.

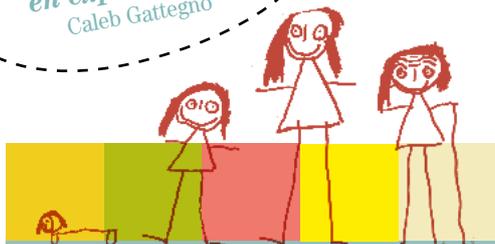
Sensibles aux rythmes qu'ils peuvent repérer dans les musiques entendues, dans les comptines et chansons apprises, dans les bruits de l'environnement, les enfants apprennent à mieux les écouter et à en produire d'autres. Ils éprouvent le plaisir de les traduire avec leur corps, improvisent des « danses » et découvrent des « jeux dansés » traditionnels.



L'école maternelle à l'écoute des besoins des enfants

- > en ayant une connaissance des différentes étapes du développement de l'enfant ;
- > en respectant les différents rythmes des enfants ;
- > en identifiant la maturation affective de chacun.

« Vivre, c'est changer du temps en expérience. »
Caleb Gattegno



Brigitte MUNCH

Membre du conseil scientifique de l'AGEEM

Cette temporalité est triple :

Le temps objectif – CHRONOS – qui permet d'être ensemble dans une unité de temps et de lieu. Il est nécessaire à la vie objective et sociale. Il se mesure et dépend de nos conditions de vie physiques (jour-nuit, âge physiologique, saison, etc.).

Le temps subjectif : celui dans lequel j'évoque à l'intérieur de moi-même : le temps d'une activité que j'aime « passe trop vite », le temps séparé de ceux que j'aime trop long, etc.

Le temps de la rencontre : le temps se « suspend » lorsque je vis un moment où un autre me perçoit et me comprend dans ce que je suis, tel que je suis : un tel moment laisse des empreintes profondes en chacun et remanie notre perception de la vie, du temps et de l'espace et de nous-mêmes. Il conduit au KAÏROS : le moment juste, l'instant de la décision, du choix, le moment où je sens que je peux rencontrer l'autre, où nous sommes « ensemble » : ce temps est essentiel : le choix du bon moment permet la motivation et le plaisir, décisifs pour la qualité et la pérennité des apprentissages et pour l'épanouissement de l'enfant à l'école.

Cette triple dimension du temps doit définir, tant pour les enseignants que pour les élèves, la façon d'être ensemble à l'école. Si on ignore l'interdépendance permanente de ces trois dimensions, le temps passé ensemble est un temps de contrainte et de conditionnement, un temps perdu pour l'épanouissement de la personne humaine.

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES

PISTES DE TRAVAIL :

Comment prendre en compte le développement de l'enfant dans les apprentissages ?

en favorisant le développement moteur de l'enfant en classe, en accompagnant le développement cognitif et affectif de l'enfant/



- **Comment organiser le temps scolaire / péri-scolaire** pour prendre en compte tous les besoins de l'enfant ?
- **Se restaurer, se reposer, dormir, aller aux toilettes... : organisation du temps et conquête de l'autonomie pour chacun.** Comment s'organiser et organiser l'intervention des ATSEM selon les classes ?
- **Comment organiser les temps d'accueil ?** En quoi ces temps sont-ils fondamentaux pour aider l'enfant à entrer sereinement à l'école maternelle ?
- **Les rythmes de vie dans l'école (heures de récréation, d'entrée et de sortie ; périscolaire et pause méridienne ..) :** quelle différenciation selon l'âge et les besoins des enfants ? Exploration des contraintes et libertés pour chaque classe.
- **Qu'est-ce qu'une rentrée réussie ?** Comment favoriser l'accueil des familles ? Comment accompagner l'enfant dans cette séparation ?
- **A chacun son temps :** comment prendre en compte l'enfant en tant qu'individu au sein du groupe ? Comment aider l'enfant à passer d'un statut individuel à un collectif ?
- **« Chacun à son tour »/différer, supporter des frustrations :** comment cela s'apprend-il ? Des rituels : pourquoi, comment, pour quoi ? Quelles évolutions au long du parcours en maternelle ?
- **Comment respecter les besoins physiologiques et psychoaffectifs** dans les différents temps de la journée : temps contraint/ temps libre ?
- **Comment accompagner l'enfant dans la gestion de ses émotions ?** En classe ? En récréation ? Dans les différents temps de la journée ?
- **Comment aménager les espaces,** tout au long de l'année, pour respecter les temps de l'enfant en fonction de son évolution ?
- **Qu'est-ce que la classe multi âge ?** Comment la démarrer ? Comment l'expliquer aux familles ? Quels outils pour prendre en compte le développement des enfants au sein d'une même classe ?



- « **C'est trop long!** », « **c'est trop court !** » : du **ressenti à la mesure du temps** : comment permettre aux enfants de se repérer, de « gérer » leur temps? Comment y réfléchir en terme de progressivité ?
- **Quelles expériences proposer à l'enfant dans les activités artistiques et physiques** pour vivre et ressentir le temps et construire sa temporalité ?
- **Rythmes, écoute et productions sonores (voix et instruments)** : quelles progressions possibles ? Traces et codages : jusqu'où aller et comment ?
- **Jeux de doigts, danses ... : le corps en rythme** : quelles progressions possibles ?
- **Pandémie, école à distance, hybridation...** quel recul avons-nous, quelles expériences réussies sur ce temps particulier de l'école d'aujourd'hui ?
- **Quelles traces** pour suivre le temps du développement de l'enfant ? Quelles traces pour suivre les réussites et progrès de chacun dans le temps ?

« *C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.* »
Antoine de Saint-Exupéry

B

L'école maternelle à l'écoute de tous les acteurs professionnels de la communauté éducative

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES PISTES DE TRAVAIL :

- **Le temps de la collaboration** : comment travailler en classe, avec l'Agent Territorial Spécialisé de l'École Maternelle (ATSEM) ? Quel temps dédié ? Quelle formation commune ? Quelle gestion des emplois du temps ?
- **Temps scolaires – temps périscolaires** : comment créer de la cohérence éducative ? Comment travailler en projet ?
- **Quel temps pour se former à son identité professionnelle ?**
Quel temps de formation personnelle ? Comment construire son parcours de formation ?
 - **Le temps de la formation** : comment se former autrement ? entre pairs ?
 - **Gérer son temps** : quel respect du rythme de travail des enseignants ? De tous les acteurs de la communauté éducative ?
 - **Comment les enseignants s'adaptent-ils aux cadres temporels imposés** (changement de programme, alternance des activités, travail dans l'urgence, succession de mesures sanitaires) ? Quelles incidences pour les apprentissages ?
 - **Comment contribuer au continuum de formation de chaque acteur ?** Comment mutualiser les formations ? Comment assurer les liaisons (inter-cycles, inter-établissements) ?
- **Quelle place aux nouvelles situations de formation** : recherche actions, constellations ?
- **De la formation initiale à la formation continue** : comment articuler ces temps de formation ?
- **Quels partenariats** mettre en place entre tous les acteurs de la communauté éducative et les différents réseaux partenaires de l'école ?



Joël LEBEAUME et
Frédéric CHARLES

Membres du conseil scientifique de l'AGEEM

La thématique du temps ouvre tout d'abord un questionnement sur le développement professionnel en distinguant la temporalité prescrite d'ordre organisationnel et la ou les temporalités vécues d'ordre transactionnel ; celle qui est pilotée par l'enseignant.e et celles qui sont vécues par l'enseignant.e, l'ATSEM, l'équipe pédagogique, les parents et les enfants. Au sein de l'institution éducative et scolaire, ces temporalités s'associent aux actions mises en œuvre, à leurs fonctions et donc aux contenus explicitement ou implicitement pris en charge. Elles supposent d'une part anticipation des temporalités et d'autre part rétroaction sur ces séquences conduites sur des durées et des échelles de temps très variables. Entre le « avant », le « pendant » et l'« après », la compétence principale de l'enseignant.e relève de la programmation, de la planification et de la progressivité des apprentissages selon deux axes : celui de la synchronie des moments et des visées et celui de leur diachronie au fil des jours, des semaines, des séquences, des périodes mais aussi les phasages et les déphasages prévus ou non. Parmi les gestes professionnels, l'analyse projective et rétroactive fait prévaloir les principales propriétés du temps : le temps construit par les acteurs avec les repères spatiaux et temporels, les mouvements ; la structure du temps, c'est-à-dire la succession de séquences, l'ordonnement, le rythme et la récurrence d'un ou des événements ; le flux du temps ou son écoulement en termes de cycles, de périodes ou de phases, réversibles ou irréversibles. Il s'agit également de distinguer temps didactique ou temps d'enseignement et temps d'apprentissage souvent entremêlés dans les temps d'activités.

TEMOIGNAGE

La classe maternelle multiâge

FICHE 4



FICHE QUID



en partenariat avec



Anne-Cécile CALLÉJON
Vincent FAILLET

RENCONTRE AVEC DÉLIA GOBERT

Enseignante en maternelle, membre de l'association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques — AGEEM, Académie de Reims
www.del-en-maternelle.fr | www.ageem.fr



LE PRINCIPE EN UNE PHRASE ...

Il s'agit de repenser l'aménagement de l'espace de la classe de maternelle multiâge de 3 à 5 ans afin de développer l'autonomie et les échanges entre pairs.

QU'EST-CE QUI DEVIENT POSSIBLE ?

- Choisir son espace et sa position d'apprentissage au sol, sur une table, assis, debout ou allongé.
- S'isoler mais aussi échanger avec les pairs dans des espaces dédiés.
- Découvrir, s'entraîner et apprendre librement avec ses camarades dans un cadre défini, tout en gardant le contact visuel sécurisant avec l'adulte.
- Se centrer sur le rythme et les besoins physiques de chacun, tout en s'appuyant sur l'entraide des plus experts pour accompagner les plus fragiles.



POUR QUELS ENJEUX PÉDAGOGIQUES ?

- Développer le plaisir de venir à l'école (se sentir bien dans la classe).
- Donner et développer l'envie d'apprendre par soi-même et/ou avec l'enseignant dans un groupe.
- Permettre à tous les élèves d'avancer à leur rythme tout en s'inscrivant dans des projets collectifs.
- Développer l'autonomie dans la vie quotidienne et dans les apprentissages.
- Apprendre selon ses capacités et donc pas forcément avec un groupe de sa classe d'âge.



DES POINTS CLÉS POUR SE LANCER

Oser libérer l'espace et oser utiliser autrement l'espace

- Enlever le bureau, les gros meubles de rangement (espaces inutilisés par les enfants), les meubles bas. Positionner les meubles hauts contre les murs afin d'ouvrir l'espace visuel des enfants.
- Avoir moins de tables que d'élèves et préférer les tables individuelles aux tables ovales. Elles peuvent se déplacer facilement selon les besoins et les envies de la classe.

Le corps de l'élève

Accepter les jeux, les activités par terre, assis ou allongé, jouer, apprendre avec eux, assis par terre. Attention cependant à la position pour les séances d'écriture.

Le rangement de l'espace

- Anticiper le rangement des activités en organisant de manière logique selon son fonctionnement, sa pédagogie :
- par domaine d'apprentissage afin de permettre aux enfants de structurer les espaces de la classe mais aussi les compétences propres à chaque domaine : si je veux apprendre à écrire, je vais aller vers le coin écriture. Si je veux jouer avec les nombres, je vais aller dans le meuble de maths. Etc.
- par thème car un espace peut varier selon les projets : espace propice aux échanges langagiers variés mais aussi à des compétences mathématiques ou scientifiques.
- par période : un espace peut être dédié à un moment donné de la journée ou de la semaine, selon l'emploi du temps.

QUELS BESOINS ?

Espace libre et ouvert pour favoriser et non contraindre le mouvement.

Différentes surfaces et supports



(tables, tapis, coussins, chaises, livres, jeux, etc.)

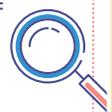
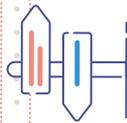
Des espaces cocoon pour le repli quand le besoin s'en fait sentir.

Des rangements adaptés aux enfants : à hauteur, non surchargés et codés.

Une classe accueillante : rangée, aérée, lumineuse, avec plantes et avec peu d'affichage.

La mise en autonomie des plus jeunes : faire confiance aux enfants !

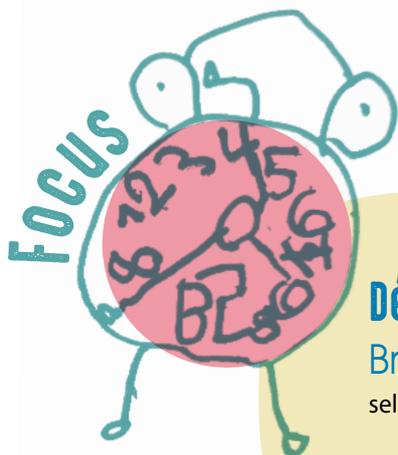
- Laisser le matériel à disposition des élèves. Tout ce qui est à disposition peut être utilisé. Enlever ce qui ne peut pas l'être afin de limiter les interdictions.
- Étiqueter les jeux et les emplacements sur les meubles afin de rendre l'élève capable de ranger seul. Attention à la taille et au poids des caisses de jeux à transporter !
- Rendre les élèves responsables : prévoir du matériel pour entretenir et nettoyer les différents espaces : balayette (pour les jeux de transvasement), serpillière (pour les jeux d'eau), éponge, lavettes à dispositions, point d'eau (bonne eau ou saou si il n'y a pas de lavabo dans la classe), tapis pour jouer au sol.
- Impliquer les élèves dans l'aménagement de l'espace : le rangement de la classe doit être vécu par ces derniers afin d'être compris. Cela peut être un support de langage pour les premières semaines : s'amuser à ranger les jeux dans les bons meubles, faire des chasses au trésor dans la classe, nommer les espaces, ce que l'on y trouve, ce que l'on peut y faire et y apprendre, créer « les boîtes des espaces » avec les photos des jeux qui s'y trouvent, faire des petits films explicatifs pour les parents, Etc. Les élèves font ainsi le lien entre les différents espaces et leurs fonctions d'apprentissages. Ce sont des activités structurantes.



LE CONSEIL DE L'EXPERT

« L'aménagement de l'espace de la classe maternelle se fait petit à petit et surtout grâce aux élèves en les observant à l'accueil sur un temps libre et modifier l'espace en conséquence. Et pourquoi ne pas demander aux élèves d'être les architectes de leur classe... »





Développement affectif de l'enfant

Brigitte Munch

selon la définition de **Frans VELDMAN**

Nous disposons de facultés affectives fondamentales pour l'accomplissement de soi, l'accès à la joie de vivre et l'épanouissement de tous les domaines de l'intelligence. Pouvoir développer ces facultés transforme notre manière d'être en présence et en relation, en «contact» avec autrui.

Cette dynamique structurante, mais jamais figée, se déploie en trois phases :

- Nous sommes, d'abord, dès le début de la vie, dans une perception sensorielle et sensible de notre univers affectif. Le monde est animé, vivant par la qualité de présence tendre, confirmante et sensée des êtres qui nous entourent. Cette ambiance affective, qui doit être à la fois de l'ordre de l'intime et du détachement, colore toutes nos expériences, les nourrit, et leur donne sens et valeur de bonté et de beauté, qui s'inscrivent profondément dans notre mémoire. Nous la nommons **thymose**.
- Progressivement s'affirme l'intérêt pour le monde extérieur, la découverte et le désir de savoir, de connaître. L'enfant découvre la réalité des objets, il explore, interroge, expérimente et accumule des expériences. C'est l'**eidese**.
- Quand elle peut se déployer, la troisième phase, dite **noèse**, fait danser ensemble les deux premières : l'aptitude à comprendre, apprendre, mémoriser se développe sur une base de sécurité et de plaisir, sinon de joie, si l'enfant dispose d'un espace de contemplation et d'intériorisation des expériences vécues dans une intimité affective confirmante. La connaissance revêt alors à la fois une valeur objective et une résonance affective. Elle nourrit une curiosité joyeuse, une motivation riche d'émotions, une créativité qui n'est pas qu'ingéniosité, mais qui est guidée aussi par la recherche de beau et de bon, le développement du sens esthétique, et éthique. L'enfant accède à une musique des mots, il n'est pas obligé de cloisonner les diverses formes de savoirs et peut les relier à son imaginaire ; mais surtout, ce monde affectif sous-jacent et présent dans tout ce qu'il vit, anime **qui il est**, il entre autrement

dans les relations, il peut se révéler et essayer de réaliser, lorsqu'ils sont reconnus et confirmés, ses propres dons et aptitudes, apprenant à travers les expériences à discerner ce qui est bon et mauvais pour lui.

Si un enfant est surprotégé, et insuffisamment vivifié par des défis adaptés, il reste un peu absent au monde, rêveur et hypersensible ; si au contraire il grandit dans un climat affectif pauvre, et qu'il développe de façon dominante l'intellect, l'enfant est dans un surinvestissement des capacités rationnelles au détriment de sa vie affective. Il apprend beaucoup de choses... et qu'en comprend-il réellement ? Comment peut-il s'en servir pour conduire sa vie ?

Dans ce contexte, ce qui est spécifique de l'haptonomie, c'est d'identifier et de soutenir ce déploiement des facultés affectives à travers la **corporalité de rencontre**. Si on développe notre regard, on voit dans le tonus de l'enfant, dans sa manière de se tenir au monde, dans ses expressions et toute sa mimique corporelle ce qu'il vit de sa relation aux autres. Et c'est aussi là qu'on peut entrer dans la rencontre, non pas seulement avec notre intention, notre bienveillance et nos paroles, pas seulement par identification et empathie, mais par une façon spécifique d'être en contact, qui donne ou restaure le sentiment de soi et la confiance intérieure. La mémoire se nourrit de ses expériences et l'engagement dans les relations peut alors se faire sur la base de nouvelles représentations. On peut en avoir une idée en regardant comment les liens se tissent entre jeunes enfants, comment ils se confirment ou s'affirment mutuellement, dans leurs gestes et attitudes bien plus encore que dans leurs paroles. Avoir vécu une amitié vraie et intime dans l'enfance, en connivence tendre et complice, ou n'avoir pas pu le vivre, laisse des traces profondes en nous, qui soutiennent notre confiance pour aller vers autrui, ou le rendent au contraire difficile, redoutable.

« Le temps est un fleuve
fait d'événements. »
Marc-Aurèle

Axe 2 Construire et se construire : des temps structurants

Dominante : dimension cognitive

Faire prendre conscience à l'enfant de la mobilité du temps qui s'effectue à l'école maternelle par des signes matériels, des outils adaptés et appropriés.

L'enfant grandit, il réussit de plus en plus des actes, des gestes de la vie du quotidien. Cela passe par la notion de durée.

L'école maternelle met tout en œuvre pour que les repères se diversifient, se multiplient afin de permettre à l'enfant d'évoluer et de construire le temps.

« ... passer d'un état naturel de connivence et d'immersion à un état culturel de connaissance et d'interprétation... c'est à l'école que les codes s'enseignent... »

R. Debray, Croire, voir, faire. O. Jacob, 1999, p. 171 et p. 187.

Introduction - Viviane Bouysse

Le temps est marqué dans les savoirs qui s'enseignent à l'école, il est parfois la matière même de l'enseignement. Les enfants à l'école maternelle découvrent les régularités voire l'ordre qui organisent certains phénomènes et les relations dans le temps qui structurent les récits de toute nature qu'ils apprennent à comprendre. Ils identifient et utilisent les moyens langagiers qui les expriment (mots, expressions, formes verbales).

En outre, le parcours d'apprentissages scolaires les amène à prendre conscience des appuis nécessaires sur les acquis du passé (mémoire intérieure personnelle ou/ et mémoire externe partagée des affichages) et à se projeter dans des conquêtes nouvelles. Cette prise de conscience est un élément important du « métier d'élève » ; elle est facilitée par une évaluation qui marque les progrès et par une explicitation qui balise le chemin suivi pour apprendre.

Joël LEBEAUME et Frédéric CHARLES

Membres du conseil scientifique de l'AGEEM

La thématique du temps permet ensuite d'ouvrir une réflexion sur sa construction chez le jeune enfant. Le temps est un concept abstrait et il est d'usage d'en donner des composantes, notamment la chronologie (la succession des événements), la durée (la période mesurable d'un événement), le rythme (le retour à intervalles réguliers d'un événement), la fréquence et la vitesse. Ces éléments complexes ne sont pas innés et il revient aux enseignant.e.s d'école maternelle de contribuer à la construction des composantes du concept du temps. Bien que discutés par exemple par Olivier Houdé, il semble que deux des stades distingués par Piaget peuvent être travaillés en école maternelle dans laquelle les enfants passent du temps personnel à un temps social :

- **Le temps vécu, subjectif**, passe par les temps du corps du jeune enfant en mouvement, établissant ainsi des liens entre l'espace et le temps.

- **Le temps perçu** qui se caractérise par une objectivation du temps avec l'appréhension de la durée, la construction de repères quotidiens et hebdomadaires, la chronologie et la vitesse.

Les enseignant.e.s, lors des moments scolaires d'éducation scientifique et technologique, peuvent contribuer à travailler le temps et ses composantes : observer la succession des étapes de développement d'une chenille, observer la plus ou moins grande rapidité de certains phénomènes physiques (fusion de l'eau, du chocolat, etc.), effectuer des premières mesures de la durée de certains phénomènes (avec des sabliers par exemple).



Appréhender le temps : les outils

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES PISTES DE TRAVAIL :

- **Comment construire ensemble des outils** pour se souvenir, mesurer et matérialiser le temps ?
- **Comment s'approprier les outils** du temps ?
- **Comment constituer un vécu commun** pour échanger et construire l'année ?
- **Quelles situations permettent à chacun** de s'approprier son temps ?
- **Quelles situations d'apprentissages mettre en place pour construire, mémoriser et intégrer la chronologie ?** Comment créer des traces chronologiques pour aider l'enfant à se projeter ?
 - A part les rituels, **quelles activités mettre en place pour la construction du temps à l'école maternelle ?**
 - **Qu'est-ce que le temps de la nature ?** Faire classe dehors : se reconnecter à la nature et construire la notion de temps ? Le temps des saisons ? Le temps de la croissance des plantes ?
 - **Comment donner des repères aux enfants** pour dédramatiser l'attente, le retour de la famille ?
 - **Comment construire des parcours de cultures communes** tout au long du cycle ?
 - **Comment mettre en place des projets et appréhender la notion de temps ?**
 - **Comment appréhender la mort avec de jeunes enfants ?** En sciences, mais aussi dans les situations émotionnelles vécues ?
 - **Du tout immédiat à la construction du temps...** l'enfant d'aujourd'hui peut-il apprendre à attendre ?
 - **Quelle trace** pour saisir le temps qui passe ?
- **Comment utiliser les outils numériques** pour construire des traces et saisir le temps à l'école maternelle ?
- **Le temps du vivant (naître, croître, mourir) :** comment organiser cet apprentissage en complexifiant les expériences et situations d'observation sur trois ans - c'est-à-dire sans strictement répéter - ?
- **La vie d'un objet, de sa création au « recyclage » :** distinguer ce temps du cycle du vivant, est-ce possible en maternelle ?
- **Garder des traces, organiser des traces** (affichages, collections, musées de classe ou d'école...) : comment rendre ces traces structurantes ?
- **Calendrier(s), date(s), montres et horloges :** quels usages différenciés selon les sections de ces artefacts de la mesure du temps, notamment pour apprendre les nombres (ordinal et cardinal) ?



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Appréhender le temps : le langage

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES

PISTES DE TRAVAIL :

- **Langage et apprentissages cognitifs** : quelles interactions dans la compréhension du temps ?
- Comment favoriser l'apparition et utilisation **des marqueurs du temps dans le langage de l'enfant** ?
- **Exprimer la succession d'événements** en racontant un récit ; comment le schéma narratif concourt à la construction de la notion de temps ?
- **Le temps des « histoires », réel et imaginaire** : apprendre à se repérer dans la trame temporelle de ce qui est raconté ou à raconter (des textes simples aux textes plus complexes).
- **Les mots du temps** : les collectionner, jouer avec pour approfondir le sens des mots (exemples : liens entre « hier » et « la veille », entre « demain » et « le lendemain » selon le type de discours ; relativité du sens des mots et polysémie : « un petit peut être plus grand qu'un moyen »...)
- **Comment aider l'enfant à comprendre ses réussites, ses progrès avec des mots ?** Quels outils employer dans la classe, au sein du cycle ?
- **Une journée de classe, une semaine de classe** : comment tenir un journal des apprentissages avec les élèves et à quoi peut-il leur servir ?



- **Le cahier de progrès** : « je sais, je sais plus... , je sais mieux ... » : comment organiser et utiliser ce cahier pour aider les enfants à structurer leur mémoire scolaire ? Cahier de progrès/ carnet de suivi des apprentissages : comment construire un outil de classe pour que chacun s'approprié ses réussites au fil du temps ?
- **Comment engager les enfants dans des projets pour construire et exprimer le temps ?** Vivre des projets : de la genèse à la réalisation, comment impliquer les enfants dans l'organisation et la régulation (gestion du calendrier, planification, anticipation...)?
- **Quelle place le temps tient-il dans la littérature pour enfants ?** Contes et mythes une spécificité hors du temps à appréhender.
 - **Comment établir un parcours littéraire** pour comprendre le temps des récits ?
 - **Comment construire un temps pour réfléchir et organiser sa pensée ?**
 - **Comment aider les enfants à penser par eux-mêmes et avec les autres ?** Ateliers philosophiques.

Véronique BOIRON

Membres du conseil scientifique de l'AGEEM

Le temps, les temps du récit

Grâce au langage, nous nous ancrons dans le temps et dans diverses temporalités car le langage nous permet de dire, de penser, ce qui n'est plus là, ce qui a été, le passé, mais aussi ce qui n'est pas encore là, ce qui est à venir, ce qui est projeté, espéré, rêvé, le futur, le probable, le possible... En maternelle, les lectures des récits de fiction amènent peu à peu les enfants à s'inscrire dans un temps collectif, celui des récits, des contes partagés avec les pairs, avec l'enseignant ou l'enseignante, avec des enfants plus âgés, les parents, les grands-parents... Mais les lectures de récits de fiction permettent aussi aux élèves de maternelle de s'ancrer dans un temps qui n'a pas d'âge : les récits, les contes qui débutent par « Il était une fois » ne donnent pas d'indications précises sur ces événements du passé qui ne se sont produits qu'une seule fois ce qui empêche d'avoir trop peur...

Mais les récits de fiction proposent aussi leur propre organisation temporelle en proposant une situation initiale, une succession d'événements et une situation finale qui permet de comprendre ce que les personnages ont traversé, pourquoi

et comment ils ont changé (par exemple, pourquoi et comment la galette est mangée par le renard, pourquoi et comment le lapin est sauvé par le grand cerf, pourquoi et comment le loup finit en tombant dans la marmite ce qui fait que les trois petits cochons, eux, sont sauvés...). Ce qui caractérise l'organisation du temps dans les récits de fiction ce sont les ellipses temporelles qui ne disent pas le temps et qu'il faut lire dans les images (par exemple, en tournant la page d'un album le temps s'est écoulé : la petite fille qui sortait de chez elle est dans la forêt) et les relations de causalité qui rendent si difficile la compréhension de ces récits : quand ils racontent un événement vécu dans la cour de récréation ou quand ils tentent de redire une histoire, la plupart des enfants de TPS, PS, MS juxtaposent les événements (« le chien il a mordu le petit garçon, et pis il a eu mal et pis il a pleuré »...). Les apprentissages que propose l'école maternelle aident peu à peu les enfants à comprendre les relations de causes à effets dans les histoires et, ce faisant, dans la vie quotidienne, dans les relations familiales, amicales... Ce qui permet de grandir en apprenant à mesurer les conséquences de ses paroles, de ses

actions, de ses choix et, ce faisant, à comprendre autrui, ses raisons d'agir...

L'organisation du temps des récits de fiction apprend aux élèves à s'inscrire dans une temporalité qui apprend à attendre (la suite...), à espérer (telle chute...), à anticiper un déroulé, une succession d'événements : ils construisent collectivement l'espoir que les personnages se portent mieux à la fin des aventures qu'au début de leur histoire.

Mais les récits de fiction amènent aussi chaque élève à comprendre que le temps des autres n'est pas le sien : en tant que lecteur, l'enfant sait comment l'histoire va se terminer alors que les personnages ne le savent pas encore (par exemple, dans l'album *Bébés chouettes* les lecteurs voient la maman chouette rentrer et le texte le leur dit mais les trois petites chouettes ne la voient pas encore et le texte ne s'adresse pas à elles). Les relectures donnent aux élèves le pouvoir d'écouter en connaissant la suite ce qui les amène à jouer avec leurs inquiétudes, à faire semblant d'avoir peur, à (se) jouer du temps en prenant le temps (d'arrêter le temps pour s'arrêter sur le détail d'une image, du texte...).

FOCUS



Atelier philo

Maryse Métra
(conférence Troyes novembre 2012)

Aujourd'hui, nous allons réfléchir dans notre tête à ce que veut dire « grandir ».

Moyenne section de maternelle

*« Passent les jours et
passent les semaines,
ni temps passé ni les
amours reviennent »*
Guillaume Apollinaire

On mange bien et on grandit.

Quand on est fort on peut faire du vélo.

Du vélo à deux roues.

Quand on est grand, on peut aller sous l'eau et aller donner à manger aux requins.

Quand on est grand on peut tuer les requins et les manger.

Sur la mer, quand notre maison est trop loin, le requin nous emmène dans notre maison.

Je vais chez mamie pour faire dodo.

Papa saute du plongeur il mange du chewing-gum.

On n'est plus une petite fille, on n'est plus dans la crèche, on est une grande sœur ou peut-être une maman.

Le problème si on n'emmène pas le maillot de bain on est obligé de rester à la maison.

On peut se mouiller les cheveux dans la piscine.

Quand les gens ils dorment, ils font un rêve magnifique.

Quand on mange de l'eau le soir, on grandit.

« La vie est une eau que les jeunes gens laissent couler sans le savoir, entre leurs doigts souverts. Ferme tes mains, ferme tes mains, vite. Retiens-là. »
Antigone, Jean Anouilh

MATERNELLE



Axe 2

TEMOIGNAGE

Carole Carlux au sujet d'un rituel en éducation physique, « le tapis rouge », lieu pour se regrouper un court moment au signal pour dialoguer sur les actions motrices et sociales vécues.

Carole CARLUX – CPD-EPS - Cécile GRASSET PEMF

J'ai travaillé avec une PEMF et sa classe de PS/MS dans le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ».

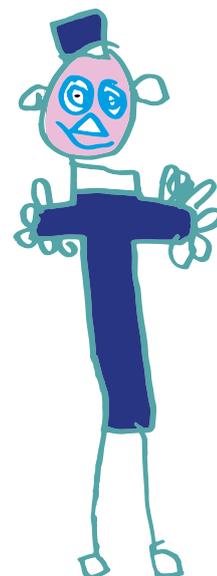
Notre travail s'est axé sur l'objectif suivant : **Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés.**

Notre problématique a été de s'interroger sur les modalités pédagogiques à mettre en place pour passer d'un jeu libre à un jeu structuré c'est-à-dire d'un jeu avec des règles de vie collective, sécuritaire.

Dans cette démarche, il a été important de revisiter la place et le rôle de l'enseignant-te et de l'ATSEM. Admettre, dès la première séance de « lâcher prise », c'est-à-dire que les élèves soient autonomes dans la découverte et l'expérimentation du matériel proposé pour se déplacer et s'équilibrer. Mais les adultes présents ont une veille sécuritaire avec un rôle d'observateurs des réponses motrices trouvées, de l'organisation « du groupe » pour comprendre et construire AVEC eux un jeu structuré. La mise en place d'un rituel, dès la première séance, (regroupement de la classe sur 2 tapis rouges au signal sonore) per-

met « de parler de la même chose au même moment » avec un vocabulaire intentionnel et explicite : les problèmes rencontrés, comment les résoudre, et les actions motrices trouvées. Dès la séance n°2, les élèves savent qu'ils peuvent annoncer à l'enseignant-te au cours de la séance : « Il y a un problème ! » Et donc, au moment du regroupement sur le tapis rouge, il y a débat. Ce rituel des « tapis rouges » permet de s'asseoir pour : observer, dialoguer, écouter, montrer des actions, mémoriser, différencier, construire des règles de vie collective sur l'utilisation de l'espace et du matériel dans cet espace. On construit ensemble un jeu structuré. Les élèves partagent un espace de jeu, reconnaissent, acceptent et appliquent les règles communes élaborées au « moment des tapis rouges ». Le langage intentionnel est vécu comme un outil auxiliaire pour résoudre les problèmes. C'est la création d'un lien social, un moment d'apaisement des conflits, un modèle pour comprendre la vie sociale et agir en groupe classe sur un aménagement matériel partagé.

*« La meilleure façon de gagner du temps est de le perdre. »
Marguerite Duras*



Axe 3 Grandir et devenir un citoyen éclairé

Dominante : dimension axiologique (valeurs)

L Le rôle de l'école maternelle est d'éveiller la curiosité et l'intérêt des enfants pour des événements, pour leur faire découvrir des modes de vie, voire des lieux ou des personnages plus lointains dans le temps et l'espace.

Enraciné dans le passé, conscient du présent et responsable de l'avenir, l'enjeu est fort pour les enfants, nos élèves qui seront les citoyens de demain.

Grandir c'est devenir ce germe qu'on porte en soi : se connaître, dans les dimensions qui échappent au temps, ce qui est notre être et qui ne change pas dans la durée.

Aidons les enfants à développer cette dimension personnelle, qui est à la base de l'estime de soi, de la sureté et de la confiance (sécurité affective fondamentale).

Au-delà de la construction de sa propre identité, l'enjeu pour l'enfant est d'apprendre à réfléchir et agir avec les autres, de s'inscrire dans une culture commune pour s'engager dans une citoyenneté de demain.

Introduction - Viviane Bouysse

« Nous sommes un fragment de l'écosystème, mais le seul fragment doté de connaissance et de responsabilité. »
P. Ricoeur, *Philosophie, éthique et politique*, Seuil, 2007, p. 164.

Grandir, tous les enfants le souhaitent ardemment, souvent sans se projeter très loin. Grandir pour eux, c'est acquérir des pouvoirs nouveaux, grâce à des savoirs et des savoir-faire, c'est pouvoir réaliser plus et autre chose que ce qu'ils sont capables de faire à tel moment et, peut-être surtout, être autorisés à le faire. C'est une aspiration très personnelle le plus souvent. L'école les aide à grandir en ajoutant la préoccupation d'un devenir commun : grandir en partageant le monde avec les autres, en organisant le monde avec les autres et/ou pour les autres, ce qui suppose de la communication (langage et autres modalités de représentation).

S'il y a des savoirs à faire acquérir, c'est surtout le registre des savoir-faire et des savoir-être qui est ici sollicité. Aider à grandir, c'est faire acquérir des comportements adaptés au vivre ensemble au sein d'un environnement à ménager - voire à préserver - et dans des communautés humaines riches de la diversité des individus qui les composent.





Explorer le temps autour de nous entre passé et présent

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES

PISTES DE TRAVAIL :



- « **Comment c'était avant** » (l'école, les jeux et jouets, les moyens de transport, etc.) : comment appréhender les temps passés (enquêtes et documentation), comment organiser les premières rencontres avec l'histoire ?
- **Comment évoquer notre histoire à travers l'architecture, les objets du quotidien** (vêtements, bijoux, ustensiles, affiches, livres, outils), des contes, des chants, des comptines ... ?
- **Comment évoquer notre histoire à travers des personnages, des témoignages ?**
- **Comment repérer, identifier et comprendre notre patrimoine** comme traces du passé ?
- **Comment s'appuyer sur les lieux culturels** (musées, expositions, sites historiques etc.) pour découvrir et construire le passé ?
- **Comment construire la notion de temps qui passe**, à partir de l'exploration de l'environnement proche de l'école (monuments aux morts, plaques de rues, plaques commémoratives, statues...)?
- **Quels regards porter sur les œuvres d'art** pour construire la notion de passé (sujet de l'œuvre, technique plastique, période historique...)?
- **Comment montrer l'évolution et les progrès** en prenant appui sur les objets (jouets, jeux, automobiles, vaisselle, outils) ou les modes de vie ?
- **Comment favoriser les relations intergénérationnelles** pour tisser des liens entre le passé et le présent ?
- **Comment engager l'enfant sur les traces de son passé personnel ?**
Musées personnels, livrets photos, traces scolaires, boîtes à trésors ...
- **Comment tisser des liens** entre les vécus de chacun pour identifier et comprendre un passé collectif ? Musées personnels, musées de classe, frises, collectes d'objets, d'images, témoignages...
- **Comment questionner les moments saisonniers, les moments festifs ?**
- **Comment comprendre notre métier d'enseignant de maternelle dans un continu historique ?**
- **Comment connaître notre patrimoine professionnel, notre culture professionnelle ?**
- **Des rôles/ fonctions aux actes qui impliquent vraiment** : quelles responsabilités peut-on confier à des enfants d'école maternelle et dans quelles conditions ? Quelle progression pour que les enfants ressentent une responsabilisation croissante ?
- **Ne pas gaspiller, ne pas dégrader l'environnement** : comment développer une écoresponsabilité au sein de l'école en engageant tous les acteurs qui agissent dans l'école (élèves, enseignants, ATSEM, autres adultes intervenant dans les temps périscolaires, parents) ?
- **Dire son besoin d'aide, offrir son aide** : comment développer le sens et la pratique de la solidarité dans l'école, dans les temps scolaire et périscolaire ?
- **Quelles implications des enfants pour relier ces temps de vie** (du périscolaire à la classe, de la classe au périscolaire dans l'école) tout en les différenciant ?
- **Vivre son école** : quels projets entre les classes et comment les faire vivre, en différenciant les rôles en fonction des besoins et des compétences ? (autour d'équipements de cour et de leurs usages, d'une bibliothèque commune, d'un jardin, etc.).

« Le temps présent est semblable à la boule d'argile, le temps passé à la poussière et le temps futur à la cruche. »
Nagarjuna



B

Réfléchir pour agir : entre présent et avenir

Brigitte MUNCH

Membre du conseil scientifique
de l'AGEEM

Favoriser cette prise de conscience peut être source d'angoisse si on ne fait pas en même temps le travail de connaissance de soi : qu'est-ce que j'aime, qui compte pour moi ? Comment je voudrais que soit le monde ? Qu'est-ce que je ressens qui est bon dans la vie. Sinon il y a un fort sentiment d'impuissance : là encore le savoir ne peut et ne doit pas se développer sans la prise en compte de la vie affective !

Exemple : après l'attentat de Samuel Paty, il y a eu énormément de consultations d'enfants de maternelles terrifiés par les exercices en classe qui leur donnaient le sentiment qu'un attentat allait se produire dans leur classe : là, la relation de l'enfant au temps, qui est différente de la nôtre n'a pas été prise en compte, et pas non plus la sécurisation affective nécessaire.

SUGGESTIONS POUR LES CLASSES PISTES DE TRAVAIL :



- **Comment favoriser la curiosité et l'émerveillement des enfants** dans la nature (Classe du dehors, échanges avec des professionnels de l'environnement, projet spécifique en lien avec l'environnement...)?
- **Comment engager les enfants dans la découverte et l'observation de l'environnement** (Classe dehors, projet de réaménagement de la cour de récréation, explorer et questionner le monde...)?
- **Comment ancrer les apprentissages** par des liens étroits entre la classe du dehors et celle du dedans ?
- **Comment amener les enfants à réfléchir et agir** pour préserver les ressources naturelles ?
- **Comment inciter des attitudes d'éco-responsabilité, d'éco-citoyenneté ?**
- **Comment faire prendre conscience de l'impact des gestes et comportements** sur cet environnement ?
- **Comment appliquer des gestes écologiques** au quotidien à l'école et à la maison ?
- **Comment aider les enfants à s'épanouir** dans un monde plus inclusif ?
- **Comment grandir ailleurs ?** e-Twinning, correspondance, Erasmus, OCCE, classes transplantées.
- **Comment construire dès la maternelle les valeurs de la République ?** solidarité, respect, égalité, laïcité, égalité filles/garçons ?

TEMOIGNAGE

Une classe utilisant la plateforme d'échange eTwinning (<https://www.etwinning.net>) : collaboration et partage entre enseignants et enfants pour mieux comprendre le monde d'aujourd'hui et développer une citoyenneté mondiale.

Hélène Zavattin - Professeuse des écoles, GS

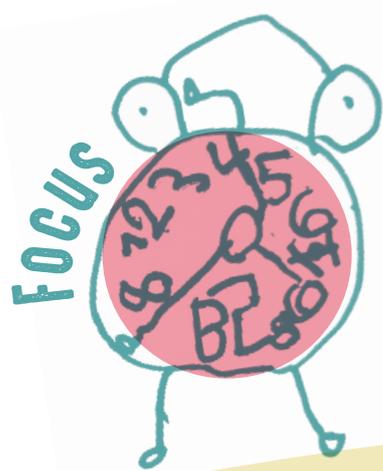
Je suis inscrite sur eTwinning depuis 2013. Cette plateforme permet de créer des contacts avec des collègues dans toute l'Europe, elle est ouverte à tous les enseignants, de l'école maternelle au lycée, et l'on choisit la langue avec laquelle on veut communiquer. On peut y trouver ou y proposer des projets dans n'importe quelle discipline et faire ainsi de la correspondance virtuelle avec d'autres classes européennes.

J'ai engagé mes élèves, par exemple, dans un projet de correspondance avec plusieurs classes de pays différents (fabrication de cartes de vœux pour Noël, envoi du courrier par voie postale, partage de photos, découverte d'autres cultures...). Nous avons aussi participé à une rencontre virtuelle entre classes (présentation de chants et danses par des classes participantes). Une autre fois, nous avons collaboré à l'écriture d'histoires avec d'autres classes (Creative Short Stories Marathon).

Sur eTwinning, je suis également inscrite au groupe Creative Classroom qui propose chaque année des projets intéressants rassemblant de nombreuses classes.

La plateforme eTwinning permet d'utiliser les outils numériques dans des projets motivants et donne l'opportunité de travailler l'éveil à la diversité linguistique et culturelle avec les élèves. Les enfants montrent toujours beaucoup de curiosité et d'intérêt quand il s'agit de découvrir d'autres cultures et de nouvelles langues.

Par ailleurs, eTwinning propose des formations de qualité et j'y ai découvert également la plateforme The School Education Gateway sur laquelle j'ai assisté à des formations en ligne très intéressantes.



Les compétences du 21^e siècle pour l'élève

Apprendre à connaître

- La littératie
- La numératie
- La résolution de problèmes

Apprendre à vivre ensemble

- Percevoir, comprendre et accepter les différences
- Travailler en équipe
- Devenir un citoyen éclairé
 - Se préparer à devenir un citoyen numérique avisé
- Devenir citoyen du monde

Apprendre à être

• Compétences sociales et interculturelles

Reconnaître et comprendre les émotions d'autrui, travailler en équipe, faire preuve d'empathie, être ouvert à différentes idées

• Responsabilité personnelle

Connaître et réguler ses émotions, autonomie, motivation, prise de risques, adaptabilité, curiosité, flexibilité

• Aptitude à donner du sens

• Compétences méta-cognitives

Apprendre à apprendre, se fixer des objectifs, donner du sens « au faire », évaluer son apprentissage

• Prendre des risques

Oser, faire, essayer, recommencer et persévérer

Apprendre à faire Les 4 C

- **C**réativité et innovation
- **C**ommunication et **C**ollaboration
- **E**sprit **C**ritique



D'après la charte des compétences du 21^e siècle de l'UNESCO, l'UNICEF, du Réseau d'Information pour la Réussite Educative

*« On a toujours assez de temps quand on l'emploie bien. »
Johann Wolfgang Von Goethe*



Temps et motricité

Fabrice DELSAHUT

Maître de conférence en STAPS, habilité à diriger des recherches INSPE Paris – Sorbonne Université, membre du Conseil Scientifique de l'AGEEM

La conscience du temps n'est pas innée. Selon Josiane Lacombe, « L'appréhension du temps se fait tout d'abord au niveau du vécu corporel et ce n'est que plus tard qu'une perception intellectuelle du temps devient possible¹. »

L'EPS semble donc être une discipline particulièrement concernée par l'acquisition de cette perception.

Le temps en termes de prospective

Enseigner l'EPS, comme dans les autres disciplines, implique de développer des visées prospectives. Enseigner, c'est construire des pouvoirs de transformation du réel. Cette transformation du réel est opérante *hic et nunc* mais elle prend aussi sens dans la durée. C'est ce qui fait toute la saveur de ce métier. Il faut apprécier tous ces petits moments où l'élève s'approprie la connaissance et de ce fait modifie le champ de ses possibles. Le plaisir pris dans la maîtrise d'un geste sont autant de gratifications que ce métier peut offrir dans le court et le moyen terme. Mais la véritable mission se situe dans le temps. Il faut agir dans l'instant pour le futur. Si les générations à venir sont des centaines en puissance, qu'avons-nous fait pour ces adultes en devenir ? Comment ne pas penser que cet équilibre travaillé aux plus jeunes âges ne puisse pas encore servir ce corps à un âge avancé ? "Être bien dans sa peau" ne reviendrait-il pas à faire en sorte que ces enfants, aux différents âges de leur développement, y compris à l'âge adulte, habitent un corps dont ils maîtrisent le fonctionnement, dont ils connaissent les limites, dont ils prennent soin, dont ils acceptent l'image dans le miroir, et avec lequel ils ont du plaisir à agir car non contraints par ce dernier ?

Le temps du développement moteur

L'école maternelle est un moment primordial pour la construction de la motricité de base de l'enfant, pour le développement d'un véritable vocabulaire

moteur composé d'actions motrices fondamentales : les Patrons Moteurs de Base (PMB). Ces PMB évoluent avec l'âge et des stades précis peuvent être identifiés pour chacun d'eux. Les stades caractéristiques par lesquels passent ces évolutions apparaissent chez tous les enfants selon un même ordre, mais à des âges plus ou moins avancés. Chaque adulte est donc le produit moteur de ses premières années de scolarité. D'où l'importance que l'on doit accorder à l'éducation physique de ces jeunes enfants de cycle 1 - début cycle 2. La construction et la maîtrise des patrons moteurs de base constituent une condition indispensable à une bonne efficacité des habiletés générales et plus spécifiquement sportives futures. L'enseignant de cycle 1 se doit donc de connaître les différents stades moteurs par lesquels l'enfant passe au cours de ces trois années pour mieux évaluer les potentiels de chacun.

Le temps curriculaire

Il faut laisser du temps au temps, envisager le travail en termes de curriculum scolaire. Les progressions doivent être pensées sur tout le cycle 1 et non sur une année scolaire (même si de réels progrès sont notables à chaque période). Comme le souligne Bernard-Xavier René, "je rassure ceux qui se disent, quel temps restera-t-il pour courir, sauter, jouer ? Autant de temps que nécessaire, autant de temps que l'on voudra. L'important est d'en faire quelque chose de positif pour que nos élèves grandissent dans leur tête comme dans leur corps. Et donc de prendre aussi le temps, assez systématiquement, de tirer la leçon des séances de telle pratique, de telle action ou de tel événement le moment venu²".

Le temps des apprentissages

Souvent une confusion s'instaure entre le volume et la fréquence des apprentissages. Le temps moteur est souvent faible car parasité par des contingences matérielles ou organisationnelles et par des temps d'oralisation inopportuns. Il convient donc d'en augmenter le volume... jusqu'à un certain point ! Les textes parlent de 30 à 45' par séance. Cela correspond en grande partie aux aptitudes attentionnelles des enfants. Inutile

¹ Josiane LACOMBE, *Le développement de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck, 1996, p.107.

² Cité par Chantal CABUS, *Activités physiques en maternelle. Une entrée par les compétences. Un essai de pédagogie de médiation*, Paris : Éditions Revue EPS, 2000, p. 84.

donc d'envisager davantage. En revanche, l'apprentissage nécessite une fréquence importante, d'où la programmation quotidienne de l'activité, contrairement aux cycles 2 et 3.

Il faut aussi penser à ces moments où les apprentissages s'installent et qui sont ceux de recul ou de tranquillité. "S'ils n'existent pas, explique Frédérique Wauters-Krings, les apprentissages n'auront pas le temps de s'inscrire dans la mémoire à long terme. On a tendance à vouloir que les enfants cumulent les activités, oubliant qu'ils ont besoin de jeux spontanés, dont dépend leur équilibre psychique³. " Les séances de motricité libre par exemple chez les plus jeunes sont intéressantes car elles permettent de créer et de développer des jeux sans l'initiative de l'enseignant. Elles permettent ainsi de laisser les enfants expérimenter leurs capacités motrices via l'exploration de matériel, de favoriser la coopération et la prise d'initiative et de développer son imaginaire, sa créativité.

Les caractéristiques temporelles du réel

Ordre et Succession

« Ô temps, suspends ton vol ! et vous, heures propices, Suspendez votre cours ! » Ces célèbres vers d'Alphonse de Lamartine se heurtent à la continuité linéaire du temps. Ce dernier ne s'arrête pas et c'est la mémorisation des actions et/ou événements successifs qui en donne une perception ordonnée. L'enfant doit apprendre à organiser les événements les uns par rapport aux autres (début, étapes, fin ; avant, après, pendant). Ces notions sont initialement expérimentées via la règle du « chacun son tour » : attendre son tour pour passer sur le parcours, réaliser les uns après les autres une action définie ou différentes (un geste en danse), enchaîner dans l'ordre une succession de gestes (en ronde et jeux dansés : Jean Petit qui danse avec sa tête, son bras, sa main, sa jambe, son pied...).

La mise en place de parcours avec des cerceaux entre deux obstacles qui matérialisent le départ, les étapes, l'arrivée permettent d'appréhender l'ordre. Tout comme il est aussi possible de proposer des temps dans les séances, à ritualiser ou non, qu'il convient de présenter comme des moments successifs (l'échauffement se fait avant le parcours, le retour au calme se fait après le jeu, ...).

Les moments de pause, d'attente sont importants car ils permettent à l'enfant d'apprendre à différencier la durée subjective et objective. Il prend alors conscience que le temps objectif et mesurable passe toujours à la même vitesse alors que le temps subjectif semble passer plus ou moins vite selon la situation (lorsqu'on attend, le temps peut passer très lentement). Attendre son tour avant de s'engager dans le parcours de motricité, attendre l'arrivée de son partenaire pour effectuer le relais, attendre la fin du sablier pour se mettre en action... permettent d'atteindre cet objectif. L'attente est selon Henry Wallon⁴ la durée la mieux perçue.

Durée

La durée correspond au temps qui s'écoule entre le début et la fin d'une activité ou d'un événement. Elle fixe une limite. Le concept de durée est complexe car il est lié à d'autres facteurs comme la distance et la vitesse. Avant de se représenter la durée, le jeune enfant doit d'abord la vivre, la percevoir et la verbaliser. On peut ainsi proposer des jeux où les enfants doivent discriminer les durées via des signaux auditifs par exemple. De même, l'enseignant alterne musique et silence en variant les durées : les enfants courent ou dansent sur le temps de la musique et s'immobilisent durant le silence. Ils peuvent réaliser le même mouvement pendant un temps plus ou moins long (10 secondes, 20 secondes...). Odile Kolp-Trémouroux⁵ propose un jeu qui favorise la prise de conscience de la durée via le lancement du ballon avec un temps de pause : l'enfant qui tient le ballon marque un temps de pause en élevant le ballon au-dessus de sa tête. On peut aussi proposer un concours d'équilibre : qui reste le plus longtemps en équilibre sur un pied (à compétence égale !).

Pour instaurer et observer le sens de la durée, il est intéressant d'utiliser des instruments de mesure comme le sablier qui offre une perspective visuelle du temps qui passe. Des jeux de courses longues peuvent ainsi avoir recours à cette matérialisation du temps ou des jeux type déménageurs qui se déroulent le temps de l'écoulement du sable.

Intervalle

L'intervalle est la durée entre deux actions. Elle comporte une idée de pause, d'attente comme dans le jeu des statues en danse où les enfants se déplacent le temps de la musique puis prennent une position à l'arrêt de celle-ci et s'immobilisent le temps qu'elle reprenne. Les enfants peuvent aussi enchaîner des actions avec des temps de pause entre (marche, pause, course, pause, saut, pause, ...) où frapper dans un tambourin et marquer un temps d'arrêt tous les 5 coups. Le jeu « un, deux, trois, soleil » permet de travailler la notion d'intervalle.

Vitesse

La vitesse correspond au temps mis pour parcourir un espace. La vie est un mouvement qui s'inscrit dans l'espace et dans le temps. « Le temps constitue avec l'espace un tout indissociable » écrit Jean Piaget. Les enfants peuvent se déplacer dans tout l'espace de la salle et changer de vitesse à chaque coup de tambourin ou de signal de l'enseignant. En danse, les élèves font bouger leur foulard dans l'espace en fonction de l'histoire racontée : la feuille (le foulard) se détache et tombe lentement de l'arbre, puis le vent se lève et elle s'envole rapidement puis la tempête arrive et elle est prise dans un tourbillon très rapide... A noter que le geste lent est le plus compliqué à appréhender. Il

3 Frédérique WAUTERS-KRINGS, « Un corps disponible », L'École aujourd'hui, n°22, 22 octobre 2011.

4 Henri WALLON, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, 1945.

5 Odile KOLP-TRÉMOUROUX, *Construire le temps en jouant : au cycle des apprentissages premiers de 2 ans et demi à 8 ans*, Bruxelles : Éditions Labor, 1999.

exige une concentration, une attention et une capacité à contrôler (inhiber) le geste qui sont complexes à maîtriser. Maîtriser sa vitesse nécessite de contrôler l'inhibition. Cela relève de la maturation du système nerveux et ne fait pas seulement référence à la motricité mais aussi à la capacité de contrôler ses pensées et ses impulsions et de s'arrêter pour réfléchir avant de poser une action. Elle participe au bon fonctionnement des fonctions exécutives.

Le temps peut s'appréhender via la notion d'espace à franchir ou d'espace franchi. Divers couloirs sont matérialisés et des enfants marchent ou courent dans leurs couloirs respectifs pendant un temps donné. Les deux vitesses sont ainsi comparées. On peut aussi se déplacer à plusieurs (le petit train) et la locomotive ne doit pas perdre ses wagons en accélérant progressivement (adapter sa vitesse à celle des autres). Enfin, faire courir un enfant le plus vite possible entre deux coups de sifflet et regarder la zone de couleur atteinte, permet de matérialiser la durée. Il s'agit ensuite de varier la durée pour en observer les conséquences sur les distances franchies (via les zones atteintes).

Irréversibilité

La notion d'irréversibilité renvoie au fait que le temps qui passe ne revient pas. Elle est liée au mouvement de la vie qui va dans un sens irréversible. « Percevoir l'irréversibilité, écrit Josiane Lacombe, est accepter le principe de la réalité frustrante⁶. » Il est difficile de proposer des situations motrices propre à cette notion. La fin de toute chose peut se comprendre dans la dissolution d'un cachet dans l'eau, dans le fait de manger un bonbon ou de déchirer une feuille en petits morceaux mais il est plus compliqué d'en trouver une expression sensori-motrice intéressante. Tout au moins peut-on exprimer la fin d'une activité ou d'un cycle et que ce dernier ne sera plus reconduit dans l'année. Elle se vit aussi dans ce que nous avons vu précédemment à savoir les activités de « chacun son tour » qui font apparaître la fin de son temps propre.

L'acquisition de la notion de l'irréversibilité du temps historique peut se faire via l'élaboration de projets pluridisciplinaires autour des jeux d'autrefois en s'appuyant sur des photographies de marelles, de toupies, d'enfants poussant des cerceaux mais aussi de peintures comme le tableau « Les jeux d'enfants » de Pieter Brueghel l'Ancien. Ces jeux peuvent servir de moyens pour des apprentissages moteurs ciblés. Les notions de chronologie rentrent alors en compte pour évoquer le temps qui passe.

L'irréversibilité peut aussi s'appréhender dans la réversibilité à savoir dans les différents rôles sociaux que l'enfant peut être amené à tenir. « Tu vas danser et ensuite tu vas observer ». Il y a là une réversibilité des rôles qui peut devenir irréversible si l'on décide que l'élève sera une seule fois gardien du temps (sablier) ou maître du jeu (règles) le temps de la séance.

Périodicité

La périodicité apparaît avec les événements qui se répètent régulièrement. Tout comme l'irréversibilité, elle ne trouve pas d'expressions particulières dans des situations motrices spécifiques mais plutôt dans les actions qui reviennent quotidiennement et qui sont repérables : le temps de la motricité, tous les matins, à 10h. On peut toutefois proposer des situations de danse relatives à divers mondes et qui représentent les saisons (le monde de l'hiver (froid, glace, glisser), le monde du printemps (bourgeons qui sortent, oisillons qui s'envolent,...), le monde de l'été (chaleur, sol chaud donc appuis légers et rapides pour éviter de se brûler sur le sable,...), le monde de l'automne (feuille qui tombent, passages au sol,...) et retour de l'hiver... du cycle des saisons. Dans un jeu chanté, le refrain revient de façon cyclique. En mime, l'élève doit reproduire une activité typique de chaque saison.

Rythme

Les rythmes correspondent aux retours, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène. Ils bercent l'enfant, avant même la naissance (battements cardiaques, veille ou repos, activités viscérales...) et constituent les premières intégrations sensorielles du temps qui vont constituer chez lui ses propres rythmes. Puis, ces rythmes personnels et ceux extérieurs à l'enfant trouvent petit à petit un ajustement via les techniques de maternages et les activités quotidiennes auxquelles les enfants sont confrontés. Le rythme de maturation est propre à chacun et il doit être respecté. En motricité, cette notion s'incarne dans le fait de marcher selon un rythme donné (frapper dans les mains, tambourin) en variant le rythme (lent à rapide), danser au rythme d'une musique. Pour faciliter l'explication et la compréhension de cette notion nous ne précisons pas ici les termes rythmiques fréquemment utilisés comme ceux de tempo ou de pulsation par exemple.

Un travail de concentration en yoga sur son propre rythme respiratoire ou cardiaque est aussi très intéressant.

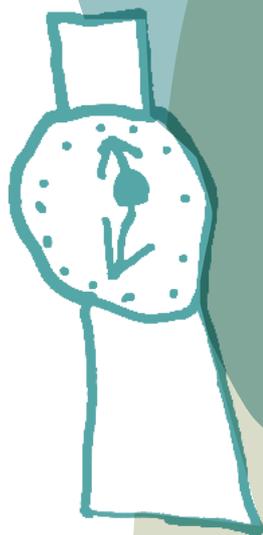
Conclusion

« Contrairement aux caractéristiques spatiales du réel qui ont un caractère de permanence (...) les caractéristiques temporelles du réel sont moins facilement saisissables en raison du caractère évanescence du temps⁷ » écrit René Paoletti. Face à cette complexité, il est nécessaire que l'appréhension progressive de la représentation du temps chez l'enfant soit facilitée et soutenue par une action éducative éclairée, fondée sur une connaissance de ses caractéristiques et de son évolution. Le recours à l'expérimentation motrice constitue une incontournable base de développement des jugements perceptifs relatifs à la plupart des caractéristiques temporelles.



⁶ Josiane Lacombe, op. cit., p.119.

⁷ René PAOLETTI, *Éducation et motricité*, Bruxelles : De Boeck, 1999, p.183.



Temps et temporalités de l'enfant en psychopathologie

Jean-Jacques Tyszler

Psychiatre, Directeur du CMPP de la MGEN

Ilaria Pirone

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Psychologue clinicienne

La construction de la subjectivité de l'enfant est scandée par de grands moments structurants qui accompagnent le développement de l'enfant. Le plus souvent bien de ces étapes sont franchies avant l'entrée en maternelle, mais il peut arriver que des temps singuliers qui sont au travail chez l'enfant petit requièrent parfois des aides spécifiques.

Le fameux « stade du miroir »

Ce moment où l'enfant petit, dans les bras d'un adulte, tous les deux face à un miroir, se reconnaît lui-même, son image et son corps, dans le regard de cet adulte qui le porte. Dans un sourire partagé, s'inscrit cette grande découverte. L'enfant regarde l'adulte qui l'admire au miroir et dans ce moment de jubilation, cette image c'est bien lui, ce corps c'est bien le sien, quelle conquête !

Le temps de la pulsion

Que par la bouche passent la parole, l'air et les aliments semble une banalité, mais ce que l'on appelle « l'oralité » n'est pas toujours harmonieusement acquise chez le petit et peut suivre différents destins.

Il en va de même pour le regarder-voir et la motricité plus en général...

Le petit de l'homme n'est pas simplement un être d'instincts : dès les premières satisfactions des besoins vitaux le nourrisson fait l'expérience du plaisir en partage avec la personne qui apporte les premières réponses à ses besoins. Ces expériences primordiales tracent ce qui est appelé le circuit pulsionnel nécessaire pour la subjectivation du corps de l'enfant.

Porter à ses lèvres une petite fraise des bois, sans l'écraser et en en goûtant la saveur, nécessite une coordination complexe, qui va de soi la plupart du temps, mais

qui peut réclamer des aides thérapeutiques si besoin en est.

Le dispositif des groupes d'observation qui se tient dans notre unité fait travailler l'enfant petit sur ce versant de la pulsion et de son accordage à l'ensemble du champ de la représentation par l'intermédiaire d'un espace thérapeutique dédié, avec des objets choisis comme l'eau et le sable. Le travail avec ces objets permet de créer des ébauches du continu et du discontinu, prémisses de la capacité de l'enfant de représenter l'absence de l'autre et de la supporter.

Un petit groupe d'enfants de l'âge des maternelles y retrouvent régulièrement une psychologue clinicienne, une psychomotricienne et une orthophoniste : spécifier la pulsion et la nouer aux autres pulsions est un travail d'équipe !

Le temps du fantasme

Le fantasme n'est pas un gros mot ou un vilain mot propre à la psychanalyse.

Dans les plus petits âges le champ de l'enfant se sexualise par ce qu'il perçoit tout simplement du monde qui l'entoure, ce qu'il voit ou entend, imagine aussi bien.

Freud nomma « Œdipe » cette période décisive dans la maturation et l'anticipation des aléas du désir et de l'amour.

« Les humbles travaux quotidiens,
la simplicité de la vie, les
modestes joies qu'on se tisse dans
la couleur du temps qui passe,
tout cela ressemble étrangement
au bonheur. »
Eve Belisle

Il ne faut pas caricaturer la découverte de l'inconscient : chaque enfant ne rêve pas de tuer son père, mais néanmoins la nuit est précocement peuplée de fées et de monstres, de tout un monde de fantasmagories, parfois assez crues, comme dans les contes. Les phobies sont l'exemple d'une défense très commune contre cette sexualisation de la vie : phobie des espaces clos ou trop ouverts, phobies des animaux, phobies dites scolaires... Les pionnières de la psychanalyse de l'enfant, comme Melanie Klein pour l'École Anglaise ou Françoise Dolto en France, interprétaient directement les motifs refoulés de l'enfant, souvent par l'intermédiaire du dessin pour F. Dolto et du jeu pour M. Klein. La pratique est peut-être aujourd'hui moins centrée sur la question du fantasme du fait que trop vite le jeune peut désormais avoir accès à des scènes par trop réalistes. Remettre un peu de voile et de poésie à l'endroit de la sexualité humaine ne remet pas pour autant en cause l'importance de ce temps fondateur pour toute la vie. C'est pourquoi, il y a une vraie rencontre entre l'inconscient de l'enfant et celui du praticien.

Le temps de l'animisme magique

L'enfant de maternelle vient souvent accompagné de son « doudou ».

Ces compagnons imaginaires, qui font lien entre les différents mondes de l'enfant, sont un temps extraordinaire de la vie psychique : l'enfant leur confie dans le secret ses joies et ses peines, il leur chante des chansons et peut les punir aussi à l'occasion.

Ce temps d'un animisme de complicité avec les animaux de proximité également est tout simplement magique à constater et l'on peut se demander à quel âge vient-il à disparaître complètement ? Peut-être jamais ! Peut-être gardons-nous dans le meilleur des cas cette trace d'une relation enchantée au monde, aux êtres visibles et invisibles, à la nature indomptée.

C'est pourquoi il ne faut pas dire trop vite d'un enfant qu'il est dans les nuages ou dans la lune : car c'est lui qui nous montre cette fenêtre sur l'au-delà de l'univers connu, le non encore vu ni entendu, le non encore traduit...

L'enfant de maternelle commencera à apprendre les petites lettres et les chiffres pour symboliser son réel, mais sans cet imaginaire le chemin lui sera trop aride, desséché.

L'animisme magique est le temps d'une spiritualité qui n'est ni religion ni croyance au sens propre. C'est un trésor à l'adresse de l'adulte qui sait recevoir autant que donner.

Le temps des récits

Lié à cet imaginaire magique vient celui narratif des récits. Comptines, chansons, légendes et mythes : ce registre de la temporalité trouve tout son déploiement au début de la scolarité.

Faire récit de notre vie, de ce qui l'entoure, des êtres chers, des rencontres, des impossibles à concevoir... C'est un temps crucial et souvent mis à mal par les circonstances familiales et sociales, les deuils et les traumatismes, les exils, mais aussi l'exposition en continue aux écrans.

Nous avons créé depuis quelques années dans notre CMPP un atelier de lecture des grands mythes grecs, réunissant des enfants de toute origine, toute langue, toute confession, et tout motif de suivi aussi.

Les enfants retrouvent dans ce moment choisi la force de faire récit alors que leur mémoire s'est trouvée accablée ou brisée par des événements souvent tragiques de la vie.

Le Mythe dit et redit inlassablement que la destruction ne gagne pas sur la vie : Éros et Thanatos sont liés et il faut poursuivre... Poursuivre le récit, la destinée.

La jeunesse peine à faire aujourd'hui récit et on ne peut les en accabler tant la période est difficile et l'horizon obscurci. Elle s'adresse aux adultes, aux éducateurs, aux enseignants : avons-nous le droit d'une utopie, d'un avenir délivré d'autant d'incertitudes ?

Le temps des identifications

La psychanalyse préfère dire « les identifications », plutôt que l'identité, terme qui permet de souligner le processus de construction toujours tout au long d'une vie.

L'enfant porte avec lui tout l'espoir de la filiation et la transmission de ce qu'on appelle l'identité : une langue, un pays, des racines, une communauté...

Mais il n'y a pas que les parents ou les familles qui détermineront le destin : des traits d'identifications sont prélevés à chaque fois qu'une rencontre en est une vraie. L'enseignant(e) de maternelle est souvent source d'un processus d'identification, car elle/il ouvre à des connaissances qui ne sont pas un savoir privé et c'est un temps là aussi essentiel. Chacun de nous peut raconter comment dans sa scolarité une rencontre précieuse a fait tournant.

D'autres registres de la temporalité existent, mais nous avons fait le choix de lister ceux qui pourront guider les enseignant(e)s dans leur mission complexe d'accompagnement des enfants au quotidien.





Modéliser le temps : difficile et peut-être insatisfaisant !

Catherine BERDONNEAU

Professeur Formateur honoraire
Membre du Conseil Scientifique de l'AGEEM

Quid est ergo tempus ? Si nemo ex me quaerat, scio ; si quaerenti explicare uelim, nescio.»
« Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; si je veux l'expliquer à qui me le demande, je ne le sais pas »

Augustin d'Hippone (354-430), Confessions, XIV, 17

La pandémie à laquelle nous avons été exposés a, de bien des manières, remis en question notre rapport au temps. Au printemps 2021, l'expérience « Deep Time » a relancé l'intérêt pour des travaux scientifiques relatifs à la perception que nous avons du temps, en reprenant des observations de « vie hors du temps », par isolation volontaire sans repère temporel ni communication avec l'extérieur : Michel Siffre, seul pendant près de deux mois en 1962 au gouffre de Scarasson avait été l'un des premiers, cette année ce sont quinze volontaires qui sont restés confinés pendant quarante jours dans la grotte de Lombrive. Après un bref rappel sur notre cycle circadien, nous évoquerons les deux principaux aspects objectifs du temps, qui nous conduisent à le modéliser par une courbe hélicoïdale. Nous aborderons enfin la construction du temps par l'enfant, au regard des programmes.

L'espèce humaine dispose d'une « horloge biologique » propre qui n'est pas exactement synchrone avec l'alternance jour/nuit sur terre : la deuxième moitié du XX^e siècle avait permis de déterminer que la durée du cycle circadien humain est en moyenne d'environ vingt-quatre heures, souvent légèrement supérieure. Cette horloge interne régule nos rythmes biologiques en agissant sur la plupart des fonctions de l'organisme, en particulier la variation de la température corporelle et la sécrétion de mélatonine. La lumière du jour et la vie en société contribuent à uniformiser ce « cycle » individuel en le resynchronisant quotidiennement, évitant ainsi un décalage de plus en plus important : en effet, sans contact avec un dispositif « donneur de temps » ou « garde-temps », les « cy-

cles » individuels peuvent varier, selon les personnes, de douze à soixante heures au bout de quelques semaines. Comme pour l'expérience de Michel Siffre, cela a été constaté au cours de l'expérimentation « Deep Time », où certains participants, à la fin des quarante jours de confinement sans le moindre repère temporel et sans aucun contact avec la lumière du jour, n'en étaient qu'à leur trentième cycle personnel ; déjà au bout d'une dizaine de jours de l'expérimentation, les décalages entre les participants pouvaient représenter trois « cycles », les uns en étant à leur septième « cycle » alors que d'autres en étaient à leur dixième, instituant, comme le formule Christian CLOT, « une forme de 3×8 involontaire qui suit pourtant les rythmes de chacun ». Il a par ailleurs également été noté que les confinements et les restrictions dus à la Covid-19 ont fait perdre la notion du temps à près de 40 % des personnes, provoquant entre autres des états de fatigue mentale. Ce cycle circadien, assez stable à l'âge adulte, évolue au début de la vie humaine : du troisième trimestre de vie intra-utérine jusque vers quatre à six mois après la naissance, l'être humain est dans une phase de construction de ce rythme circadien (le nouveau-né est indifférent à l'environnement lumineux et à l'alternance jour/nuit, celle-ci n'apparaissant que vers la fin du premier mois après la naissance), puis ce sont trois étapes de maturation jusqu'à l'adolescence. Cette construction s'accompagne d'une acquisition progressive de repères temporels : liens entre situations (pas toujours pertinents, comme en témoigne cette réflexion d'un enfant de Section des Tout-Petits, sorti pendant des vacances un après-midi avec l'adulte qui chaque matin l'accompagne à l'école : arrivant en vue de son école « oh ! on a oublié mon car-

table ! »), installation de quelques repères journaliers, vocabulaire pour en parler. Notons que cette « horloge biologique » ne met en jeu aucun récepteur sensoriel spécialisé : alors que nous disposons d'organes spécifiques pour la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût, il n'existe aucun récepteur spécifique du temps. Aucun de nos sens ne perçoit le temps, et pourtant, nous avons un « sens du temps », qui n'est donc pas perceptif (sensoriel) mais résulte de la prise de conscience de notre « horloge interne ». Avant 2 ans, le temps est un temps vécu ; de 2 à 5 ans s'élabore le temps perçu, puis de 5 à 8 ans un temps mémorisé, qui se structure progressivement à partir des événements vécus que l'enfant garde en mémoire ; la période de 8 à 11 ans est la période majeure de construction du temps, aboutissant à une conceptualisation du temps à partir de 11 ans.

Bien que le temps soit une dimension fondamentale tant de nos perceptions que de nos actions, ce qui en fait un sujet de réflexion de prédilection pour les philosophes, les physiciens, les historiens, la manière dont nous traitons l'information temporelle reste encore largement à découvrir. L'une des principales difficultés dans la conceptualisation du temps en est le caractère subjectif : il ne suffit pas de vivre ensemble des événements communs pour en avoir la même appréhension ; certains y prendront un vif intérêt et trouveront que « le temps a passé très vite » alors que d'autres estimeront au contraire que « ça dure vraiment beaucoup ». Et chacun de nous a pu constater que cet aspect subjectif reste marquant même à l'âge adulte ! Il nous faut donc apprendre à composer notre temps personnel avec le temps social. Une première caractéristique du temps est son irréversibilité, qui conduit l'adulte à se satisfaire d'une représentation par une flèche, du passé (déjà vécu, révolu) vers l'avenir (inconnu, pas encore vécu). Néanmoins, l'observation plus fine des phénomènes qui contribuent à structurer le temps conduit à mettre en évidence, outre cette dimension linéaire une dimension cyclique (périodicité, retour d'un même qui n'est pas exactement le même, par exemple dans l'alternance jour/nuit ou dans le retour des saisons). La coordination de ces deux aspects, le temps linéaire et le temps cyclique, amène à modéliser le temps comme une sorte d'hélice (courbe gauche, tridimensionnelle, comme la rampe extérieure d'un escalier en colimaçon), le temps linéaire étant la projection sur l'axe de cette courbe alors que le temps cyclique en est la projection sur le plan orthogonal à l'axe. Apprendre à se repérer dans le temps comporte une forte composante langagière, portant à la fois sur le vocabulaire (noms, adverbess) mais aussi sur les temps des verbes (ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues), qui sert plutôt l'aspect linéaire du temps, le « temps qui passe ». La fréquentation d'histoires (récits, albums) y contribue. L'observation régulière du « temps qu'il fait » (par exemple le lever du soleil, s'il correspond à peu près à l'heure de réveil), comme l'habitude d'un emploi du temps régulier, contribuent plus facilement à prendre des repères sur l'aspect cyclique du temps, dans la mesure où on retrouve des phénomènes qui sont les mêmes sans être

exactement les mêmes (par exemple, le ciel au lever du soleil n'a pas les mêmes couleurs tous les jours, le petit-déjeuner n'est pas absolument identique tous les jours).

Les contenus d'apprentissage relatifs au temps restent largement implicites dans les textes réglementaires jusqu'au programme de 1995, où figure une rubrique « le temps qui passe » en huit points (de la « découverte des rythmes temporels » à un « questionnement sur des événements du passé »). Cet intitulé (le temps qui passe) se retrouve tant dans le programme de 2002, où les attendus sont regroupés sous l'intitulé complémentaire « compétences dans le domaine de la structuration du temps » ; le Document d'Accompagnement « Vers les mathématiques : Quel travail en maternelle ? » explicite le texte du programme et propose une répartition sur les trois sections. Le programme de 2008 adopte une nouvelle formulation « se repérer dans le temps », reprise (avec une variante : « se repérer dans le temps et dans l'espace ; le temps ») dans le programme de 2015 où sont détaillés quatre objectifs (stabiliser les premiers repères temporels, introduire les repères sociaux, consolider la notion de chronologie, sensibiliser à la notion de durée) pour lesquels sont fournis des critères d'évaluation dans la rubrique « ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle ». Pendant longtemps, ces apprentissages relatifs au temps ont surtout été pratiqués lors des moments de « rituels », généralement en début de matinée ; sans en nier la richesse et l'intérêt, bien d'autres moments peuvent fournir l'occasion d'une réflexion à partir de ce qui vient d'être vécu. L'adulte est habitué à recourir à des intermédiaires marqueurs du temps qui passe ; ces outils font appel à des représentations spatiales complexes pour qui n'en est pas familier (unidimensionnelles de fait en général pour les calendriers, angulaires pour les « éventails » ou « horloges » de la journée, volumiques, au moins en apparence, pour la plupart des sabliers). Or, comme le remarque Piaget, si des activités de manipulation permettent de se familiariser avec l'espace, il n'en va pas de même pour le temps. Alors que les connaissances spatiales sont encore fragiles, la représentation spatiale du temps est un outil difficile, mais néanmoins utile : apprendre à se repérer dans une frise de la journée d'école contribue, comme l'exploitation de frises doubles (par exemple ma journée de classe / la journée de maman), à la sécurité et à l'autonomie. L'organisation spatiale en bande (qui souligne l'aspect linéaire de l'écoulement du temps et autorise, en principe, le « recollement » d'une période à la suite de la période immédiatement antérieure) n'est pas la seule à exploiter : des « éventails » ou des « horloges » (de la journée, de la semaine,... qui mettent davantage l'accent sur l'aspect cyclique, représentation en secteurs) sont également utiles en ce qu'ils incitent à établir des liens entre différentes organisations des mêmes informations. La maîtrise de la langue étant en construction en maternelle, il est indispensable d'avancer avec prudence sur les apprentissages langagiers concernant le temps. La langue française recourt généralement à des temps différents pour exprimer le passé, le présent et le futur ; la struc-

ture de la phrase ne se calque pas nécessairement sur la chronologie (avant de nous installer dans la voiture, nous avons chargé le panier de pique-nique : quelle est l'action énoncée en premier ? quelle est l'action effectuée en premier ?) ; cela peut être travaillé régulièrement au cours de la journée : « on s'essuie les mains après les avoir lavées » qu'est-ce qui est fait en premier ? qu'est-ce qui est dit en premier ? Pire, la formulation adoptée recourt parfois au temporel pour désigner, de fait, du spatial : « après ce mot, il y a un point » (non, « à droite de ce mot » ; comme on écrit les mots de gauche à droite, cela ne porte guère à conséquence. Mais quand vous calculez, en C.M., la somme de deux décimaux, par exemple pour faire simple la somme de deux nombres ayant « deux chiffres après la virgule », comme $45,73 + 86,29$, êtes-vous certain d'écrire le chiffre des dixièmes du résultat « après » la

virgule ? Lors du calcul, vous l'avez vraisemblablement écrit « avant » mais néanmoins « à droite »).

« Pour comprendre le temps, il faut le prendre » Cette remarque d'une étudiante en orthophonie résume en peu de mots la complexité de l'apprentissage du temps. Bien des mémoires d'étudiants futurs enseignants du premier degré confortent cette observation. L'école maternelle s'avère pourtant un moment privilégié, en particulier par sa pédagogie propre, pour les premiers apprentissages sur ce sujet, qui seront repris, de manière souvent austère, dans les cycles suivants de l'école élémentaire dans des disciplines aussi diverses que la musique, l'éducation physique, l'histoire, la biologie, le français bien sûr ainsi que les mathématiques.

Références

- **Eduscol** (s. d.) *Ressources maternelle Évaluation : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* pp. 40-41
- **BERDONNEAU C., BONNEVAL A.** (2011) *Structuration de l'espace et du temps en Cycle 1 – Cycle 2*. IUFM de l'Académie de Versailles
- **CASTILLO A.** (2016) *Notre rapport au temps varie selon notre culture*. <https://www.letemps.ch/economie/rapport-temps-varie-selon-culture>
- **CERQUETTI-ABERKANE** (1994) *Le temps à travers les temps*. Epigones
- **CHALLAMEL M.J., THIRION M.** (s. d.) *Comment étudie-t-on le sommeil ?* <http://sommeil.univ-lyon1.fr/articles/challamel/sommenf/print.php>
- **DELAUNAY M.** (2010) *Éditorial* Les Cahiers EPS, n° 42
- **DESSY Noélie** (2016) *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*. École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris
- **GRANDCLAUDE É.** (2007) *La notion de temps chez les enfants porteurs d'une microdélétion*. 22Q11.2 Université Henri Poincaré, Nancy I, Faculté de médecine
- **MAYER N.** (2021) *Deep Time : une aventure hors du temps dans les entrailles de la Terre* <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/cerveau-deep-time-retour-air-libre-apres-40-jours-confinement-86257/>
- **PIAGET J. et al.** (1946) *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. P.U.F. (1973, 1981)
- **SAUSSOIS N.** du (1983) *Le temps qu'il fait, le temps qui passe*. Colin-Bourrelrier
- **TARTAS V.** *Le développement de notions temporelles par l'enfant*, Revue Développement, 2010/1 n° 4 pp. 17-26 <https://www.cairn.info/revue-developpements-2010-1-page-17.htm>



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bibliographie

Adultes

ALLETRU A. et al.

Jeu et temporalité dans les apprentissages. Retz, 2015.

BOLOTTE C.

De la temporalité subjective au temps objectif. Mettre en mots le temps au cycle 1. Luçon 2006

BRIGAUDIOT M., FALAIZE B.

Temps et temporalité. CRDP du Limousin - Collection doubles pages, (2002).

BRIGAUDIOT M.

Langage et école maternelle. Hatier 2015.

CRYSTÈLE FERJOU C., MONTMASSON-MICHEL F.

Découvrir le temps qui passe avec des albums. Scéren

COQUIDE, M., LEBEAUME, J. (2003).

La découverte de la nature et des objets à l'école : hier et aujourd'hui. Grand N, n° 72, p. 105-114, IREM de Grenoble (rééd. 2006, Grand N)

DAVID P.

L'ennui comme expérience du temps, dans Psychotropes 2011/2 L'ennui comme expérience du temps - Cairn.info

DESSY N.

La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle. Education. 2016

FLONNEAU M.

De la Découverte du monde à l'histoire. Nathan, 1999.

GIOLITTO P.

Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II, Les méthodes d'enseignement. Paris : Nathan, 1984.

JUPIN, A. et al.

Le temps et l'éphémère. Hachette Education, 2011.

LÉVINE J. (Auteur)

L'enfant philosophe avenir de l'humanité - ESF Editeur (2008)

LOTTA DE COSTER, WOLFS J-L., COURTOIS A.

Le monde temporel du bébé : une mosaïque de compétences temporelles précoces, (2007). Cairn.info

PIAGET J.

Le développement de la notion de temps chez l'enfant. PUF 1946

METRA M., MAISONNET A.C. L

'odyssée du temps en maternelle, volume 1 2012 volume 2, 2013. Canopé - CRDP de Lyon

PETTIER J.C., CHIROUTER E.

Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique - <https://doi.org/10.4000/edso.275> Les cahiers du Cerffe, 32, 55-71 (2012)

TARTAS V.

Le développement de notions temporelles par l'enfant, dans *Développements* 2010/1 (n° 4). Cairn.info



Bibliographie

Albums jeunesse

ARANDA M.
Le jour où je suis devenue grande sœur. Martina, Pastel (2020)

ASHBÉ, J.
Ton histoire. Pastel (2010)

ASHBÉ
Maintenant ! Tout de suite ! (2016)

ASHBÉ J.
Attends, Petit éléphant ! Série - Pastel 2013

BLOCH-HENRY A. (auteur), **LATYK O.** (illustrateur)
Un Bateau pour demain. Milan

BORDET S. et **N. MOUCHET N** illustré par **DESPLANCHE V.**
200 métiers autour de toi - Gallimard jeunesse, 2008

BRAMI E. (Auteur), **Jeunet B.** (Illustrations)
Voyage à Poubelle. Seuil Jeunesse

BRONDONI E.
Grandir. Motus (2020)

Série Lola, **Carl Norac - Claude K. Dubois**
Chouette, j'ai grandi ! Pastel (2010)

COURGEON R.
Timoto cuisine un anniversaire. Nathan 2019

DEDIEU T.
Bonne Pêche. Editions Seuil Jeunesse

DORÉMUS G.
Plus tard. Editions du Rouergue

HAREL K. ill. **DUTERTRE C.**
D'où vient l'eau du robinet ? Tourbillon 2007.

JADOUL E. & PINEUR C.
C'est encore loin, Papa ? Pastel-Ecole Des Loisirs

JUNA ARJONA LLUÍSOT,
Antonino contre le temps. La joie de lire 2018

LANGLOIS F.
Un confetti de paradis. Albin Michel

LASSERRE H. BONOTAUX G. *Merveilleuse histoire.* Seuil 2017

LISON-LEROY F. NYS-MAZURE DESSINS C. CHEVRILLON C.
Encore un quart d'heure - Es- perluète 2012

NAUMANN-VILLEMEN C., SOUTIF F. *Qu'est-ce que je m'ennaie,* Kaléidoscope (2013)

PÉJU P., Testa F (illustrateur).
Comme deux gouttes d'eau. Gallimard

POUSSEY A.
J'ai pas dit partez !
Loulou & cie Ecole Des Loisirs

VAN ZEVEREN M.
Le dîner. Pastel 2011

RAISSON G., CHARBON E.,
Vite, Loulou & cie. L'école des loisirs (2013)

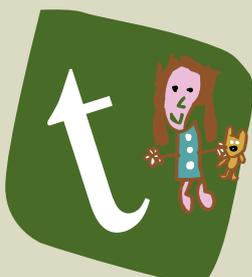
RIVOAL M.
à moi ! - Editions du Rouergue

VOLTZ C., DOUZOU O.
Loupé ! Editions du Rouergue (2018)

WADDEL M. BENSON P. (illustrations) *Bébés Chouettes. L'Ecole des loisirs*

XANN DE BODE,
Ma famille au fil du temps. Millepages 2010

YACCARINO D.
Tous les vendredis. Didier jeunesse (2010)



À croiser avec l'album patrimonial :

COLMONT M. MULLER G. *Perlette goutte d'eau.* Album du père Castor

Photos **Yann ARTHUS-BERTRAND**, texte d'**Isabelle DELANNOY** ill David *La Terre racontée aux enfants.* Giraudon de la Martinière jeunesse 2000

Adhésion 2021-2022



Pour **adhérer** ou pour **renouveler** votre adhésion.
Merci de privilégier l'adhésion en ligne sur le site : <https://ageem.org>

Cotisations

Tarif unique 35€
(enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, retraités)

Etudiants INSPE **GRATUIT**

Ou en cas d'impossibilité en envoyant ce bulletin au délégué de votre section départementale accompagné de votre règlement (par chèque à l'ordre de l'AGEEM).

Nom

Prénom

Fonction

Coordonnées PERSONNELLES

Adresse

.....

.....

Téléphone

Mail

Coordonnées PROFESSIONNELLES

Adresse

.....

.....

Téléphone

Mail

Circonscription :

Le

Signature





ageem
Association Générale des Enseignants
des Ecoles et classes Maternelles publiques

<https://ageem.org>

 @AGEEM_National

 ageem_national