



HAL
open science

La structuration du temps et ses effets sur les apprentissages auprès des élèves de CLES 1 par la mise en place d'une frise chronologique culturelle

Francky Demany

► To cite this version:

Francky Demany. La structuration du temps et ses effets sur les apprentissages auprès des élèves de CLES 1 par la mise en place d'une frise chronologique culturelle. Education. 2008. dumas-00690646

HAL Id: dumas-00690646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690646v1>

Submitted on 24 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEM 08

ASH-D 03

DEMANY FRANCKY

CAPASH OPTION D

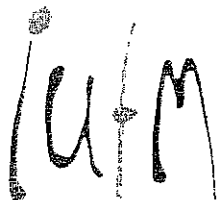
2007 / 2008

LA STRUCTURATION DU TEMPS ET SES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES
AUPRES DES ELEVES DE CLIS 1 PAR LA MISE EN PLACE D'UNE FRISE
CHRONOLOGIQUE CULTURELLE

IUFM 59-62 - Lille



000000324941



Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mette M.¹ **DEMANY FRANCKY**
né(e) le **25 10 1982**
à **AUCHEL**
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mette Mette M.¹ **DEMANY Francky**

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *La structuration du temps et ses effets sur les apprentissages auprès des élèves de CLIS 1 par la mise en place d'une frise chronologique culturelle*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du Site IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser l'Administrateur provisoire de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

réception. L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

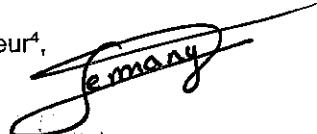
ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à **LILLE** le **18/03/08**

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Responsable du Site IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.
Site de Lille
58, rue de Londres
BP 87
59006 LILLE Cedex
Tel : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. LE CONSTAT INITIAL DES ELEVES REPLACE DANS SA DIMENSION THEORIQUE... 2	
1.1. Présentation du groupe.....	2
1.2. Rôle du maître spécialisé option D.....	4
1.3. Des difficultés récurrentes.....	5
1.4. Le développement de la notion de temps chez l'enfant et les stades de développement.....	6
1.5. Evolution de la structuration du temps dans les textes officiels.....	9
1.6. Evaluation des besoins.....	10
a) L'évaluation diagnostique.....	11
b) L'analyse des résultats.....	12
c) Constitution du groupe.....	13
2. LA REPONSE.....	14
2.1. La mise en place du projet.....	14
a) En quoi la mise en place de rituels dans une CLIS permet-elle de favoriser les apprentissages dans la structuration du temps?.....	15
b) Comment mener des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives du temps vécu au temps de l'histoire?.....	17
c) Comment élaborer une frise chronologique avec des élèves de CLIS 1.....	18
2.2. Les hypothèses : avancées attendues.....	20
3. LE BILAN.....	21
3.1. L'analyse individuelle.....	21
3.2. L'analyse du groupe.....	25
3.3. Les limites de l'intervention.....	26
3.4. Les suites envisageables à donner à ce projet.....	28
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

J'enseigne depuis trois ans dans l'enseignement spécialisé et en Réseau d'Education Prioritaire, d'abord une année en SEGPA puis deux ans dans une CLIS. Cette CLIS est la seule située dans la ville de Libercourt et accueille des enfants de 8 à 11 ans issus de tous les quartiers de la ville, ceci représente trois écoles. Ce choix d'enseigner auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives m'entraîne à me questionner quotidiennement sur l'efficacité de mon enseignement. Je dois, en effet, être capable de déterminer les raisons qui font d'une séance d'apprentissage une réussite ou un échec pour les élèves. Mes questionnements récurrents se rejoignent en un point: la difficulté qu'ont généralement les élèves de CLIS 1 à se repérer. J'ai, en effet, constaté, à plusieurs reprises, une incapacité chez mes élèves à entrer dans une séance de travail, ou bien une difficulté à planifier leurs tâches ou à anticiper leurs actions. Ainsi, j'ai établi un lien étroit entre les capacités d'apprentissage et la structuration dans le temps. Comment les élèves peuvent-ils construire des savoirs, s'ils ne réussissent pas à se situer spatialement et temporellement? Outre le fait d'établir ce constat, il me fallait maintenant en mesurer l'amplitude et la réalité afin de pouvoir construire le projet le plus adéquate possible qui pourrait aider les élèves au mieux et que je résumerai en définitive comme suit.

En quoi , une meilleure structuration dans le temps de l'élève de CLIS 1, notamment par la mise en place d'une frise chronologique culturelle, entraîne-t-elle un effet bénéfique sur les apprentissages?

En effet, nous pensons qu'en travaillant ce concept complexe qu'est la structuration du temps nous améliorerons les capacités d'apprentissage de nos élèves. C'est pourquoi, nous batirons un projet visant à développer la structuration temporelle qui aura ainsi des effets positifs sur les apprentissages des élèves. Nous réussirons à mesurer l'efficacité d'un tel projet seulement après en avoir présenté la teneur. C'est pourquoi, je détaillerai, dans un premier temps, la situation de départ et les évaluations qui m'ont permis de déterminer avec précision les besoins réels des élèves. Après quoi, je retracerai la mise en oeuvre du projet et des activités qui s'y réfèrent. Pour enfin terminer par une analyse fine des avancées et des limites qui ont pour but d'établir les conclusions les plus pertinentes possibles.

1. LE CONSTAT INITIAL DES ELEVES REPLACE DANS SA DIMENSION THEORIQUE:

1.1. Présentation du groupe

Mon objet d'étude se situe dans une classe d'intégration scolaire de type 1 (CLIS) accueillant douze élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Cette classe est intégrée dans une école élémentaire comportant douze classes allant du Cours Préparatoire au Cours Moyen deuxième année et fait partie d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP) depuis 5 ans.

Élèves	Classe de provenance	Classe prévisionnelle	Âge	Classe d'intégration	Suivi
JULIEN	CLIS	CLIS	10	CE1/CE2	∅
CAMILLE	CLIS	CLIS	9	CE1	∅
MAXIME	CLIS	CLIS	9	CE2	CMP*
DRUCILLA	CLIS	CE2	10	CE2/CM1	∅
DONNOVAN	CLIS	SEGPA	11	CE2/CM1	orthophoniste
AMELIA	CE2	CLIS	10	CM1	∅
ANDY	CE2	CLIS	10	CM1	orthophoniste
JEROME	CLIS	CE1	8	CP/CE1	∅
SEBASTIEN	CLIS	CLIS	9	CE1/CE2	∅
ALICIA	CP	CLIS	8	CP	orthophoniste
EMILIA	CP	CLIS	8	CE1	orthophoniste
MARINE	CLIS	CLIS	9	CP	orthophoniste

*Maxime est en attente de reprise d'un suivi au Centre Médico Educatif (CMP) pour un souci qui s'apparente à un trouble obsessionnel du comportement (TOC) dont le diagnostic n'a pas été établi

Je suis en charge de l'enseignement dans cette classe depuis deux ans et travaille avec l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) qui intervient quatre matinées par semaines et deux après-midi.

La municipalité propose aux élèves volontaires de participer à un dispositif d'aide aux leçons: trois élèves de la CLIS sont inscrits et pris en charge par l'AVS les mardis et jeudis soirs de 16h45 à 17h45 afin de les aider à apprendre leurs leçons ou pour revenir sur un sujet abordé dans la

journée. La municipalité a également mis en place depuis l'an dernier un Programme de Réussite Educative (PRE) visant à aider les familles de la commune nécessitant un accompagnement particulier. Le dispositif concerne six familles de la CLIS (par exemple, dans le cadre du PRE un élève de la classe bénéficie de la prise en charge financière d'un transport afin de se rendre au CMP). Enfin, la municipalité offre chaque année à l'ensemble des classes de CM1 de la commune ainsi qu'à la CLIS un séjour d'une semaine en classe de découvertes. Cette année, nous sommes partis avec les douze enfants de la CLIS en Touraine, du 24 au 29 septembre 2007, avec une classe de CM1 de l'école. Ces séjours permettent aux enfants de mieux se connaître au sein de la classe mais aussi de mieux connaître les autres élèves de l'école et donc à terme de mieux s'intégrer.

L'équipe pédagogique a rédigé cette année un projet d'école pour les années 2007 à 2010 visant à donner plus de cohérence dans les apprentissages au sein des différents cycles. L'un des axes de ce projet concerne la cohésion des enseignements au sein de l'école et des cycles et c'est précisément sur ce point que nous nous efforcerons de faciliter l'intégration des élèves de CLIS dans l'école, notamment par la mise en place d'un cahier de suivi des intégrations, de projets d'intégration, de temps de concertation.

De mon côté, j'ai mis en place un Projet Individualisé (PI) pour chaque élève de la CLIS dans lequel j'ai détaillé les Besoins Educatifs Particuliers (BEP), l'analyse de ses besoins ainsi que les objectifs visés pour l'année. Ces objectifs sont étayés par des moyens mis en place pour y parvenir. Nous y retrouvons les modalités d'intégration : tous les élèves de la CLIS sont intégrés à différents niveaux en fonction de leurs capacités en Education Physique et Sportive (EPS) du CP au CM2. Certains élèves sont intégrés dans le domaine de la découverte du monde dans les classes de CP, CE1 ou CE2 (voir le tableau de page 2).

Dans la continuité de ces projets , j'ai rédigé un projet de classe visant à structurer les apprentissages, à expliciter l'organisation pratique de la classe et à présenter les différents projets pédagogiques qui seront mis en place au cours de l'année. Il s'agit, en outre, par ce support, d'établir une cohésion dans le groupe classe même si les lignes de travail de chacun ne sont pas les mêmes. C'est donc dans ce cadre précis de la rédaction de ces projets qu'apparaissent les spécificités de chaque enfant : des spécificités qu'un maître spécialisé doit absolument prendre en compte.

1.2.Rôle du maître spécialisé option D

Outre la maîtrise des compétences que requiert l'enseignement en primaire, l'enseignant spécialisé option D doit également être attentif aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Cela suppose de les avoir repérés par des évaluations et analysés par l'observation et cela aboutit à la construction d'un projet individualisé. C'est donc en prenant en compte ces besoins que l'enseignant spécialisé peut viser les conditions optimales d'accès aux apprentissages par l'intermédiaire de différentes formes de médiation (l'aide du maître, la différenciation, l'adaptation des rythmes et des supports...). L'enseignant ainsi médiateur a pour obligation d'élaborer une progression dans le parcours scolaire de l'enfant qui lui est confié. Il doit donc être au clair sur les différentes structures d'accueil et de suivi ainsi que sur les différents rôles des professionnels que l'enfant est amené à rencontrer.

C'est dans le cadre de ce parcours de l'enfant que l'enseignant est amené à développer ses capacités communicatives d'une part, avec les parents (afin de leurs expliquer au mieux le travail qu'il entreprend avec les enfants) et d'autre part, avec les professionnels afin de favoriser les actions d'intégration et rendre cohérent le projet qui est bâti autour de l'élève.

Enfin tel que le présente le référentiel de compétences¹, l'enseignant spécialisé doit également "instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages" et ce, même si l'âge des élèves diffère de quelques années : nous comprenons ici aisément que le maître spécialisé doit être en mesure d'apporter des gains à chacun de ses élèves en tenant compte de leur hétérogénéité.

L'une des dernières compétences présentes dans le référentiel de compétences précise que le maître spécialisé doit être en mesure de pouvoir actualiser ses connaissances.

1.3.Des difficultés récurrentes

J'ai remarqué, en début d'année, un problème récurrent chez quasiment tous les élèves : un souci dans la structuration du temps. En effet, lorsque j'ai voulu présenter le projet de classe de découvertes aux élèves, j'ai été interpellé par les questionnements de chacun d'eux. Il me semblait pourtant avoir été précis sur le déroulement quand je l'ai présenté quelques jours après la rentrée de septembre : " nous partirons en classe de découvertes en Touraine pendant 5 jours du 24 septembre au 29 septembre". A l'annonce de cette phrase j'ai effectivement reçu plusieurs questions de leur part:

- Alicia/ Emilia (7 ans): "ça fait combien de dodos?"
- Julien (10 ans): " je n'irai pas au judo combien de fois alors?"
- Andy (10 ans): "on part dans combien de temps?"
- Maxime/ Camille (9 ans): "ça va être long ou court?"

On voit , par ces questions que la structuration du temps chez les enfants est un concept bien complexe et que cela pose souci que ce soit dans leur ressenti de la durée ou dans leur capacité d'anticiper. Je me suis alors attelé à l'aide d'un calendrier à expliquer la durée du séjour, à leur faire ressentir la longueur du séjour mais j'ai constaté qu'il était difficile pour eux de se représenter cette notion. Je me suis alors questionné sur le processus d'acquisition du temps chez les enfants: est-ce

1 Référentiel de compétences présent dans le Bulletin Officiel du 26 février 2004

qu'il existe des représentations personnelles du temps chez les élèves? Les élèves présentant des Troubles Importants des Fonctions Cognitives sont-ils désavantagés dans la structuration du temps et dans quelle mesure?

Bref comment pourrai-je aider mes élèves à mieux se représenter le temps et quel gain obtiendrai-je dans les apprentissages quotidiens? Je me suis donc intéressé aux écrits sur le sujet et je vais maintenant présenter ce qui me paraît important à savoir dans ce domaine.

1.4. Le développement de la notion de temps chez l'enfant et les stades de développement

Afin de mieux cerner la façon d'appréhender cette notion chez l'enfant, il me paraît important de revenir sur les étapes de sa construction. La perception du temps chez l'enfant commence par ce que Fraisse et Piaget appellent le temps vécu, il sera ensuite perçu (vers l'âge de 5 ans) puis dans un dernier temps conçu (vers 11/12 ans). Cette construction est étroitement liée aux différents mécanismes qui entrent en compte dans le développement de l'enfant.

En effet, vers 3/4 ans, l'enfant va créer ses repères temporels en rapport avec ses propres actions, ce seront des repères affectifs: ce sont les effets de l'égoïsme. À cette étape, l'enfant est incapable de comprendre que le temps sera là après lui et qu'il était là avant lui.

Ensuite, vers 5 ans, nous aurons les effets du syncrétisme, c'est à dire qu'il aura des difficultés à analyser, il distingue mal les structures temporelles et les mots qui reprennent ces structures.

Puis, petit à petit, vers 6 ans, l'enfant se construit l'idée d'un temps homogène, les repères sont de plus en plus collectifs et objectifs.

Enfin, l'enfant intègre, vers l'âge de 8 ans, la capacité de réversibilité, c'est à dire qu'il est capable de transformer en pensée une action par l'action réciproque et par là même il devient capable de juger des éléments de dépendance entre les événements successifs.

Dans le domaine épistémologique, la notion de temps a été particulièrement détaillée par Jean Piaget¹ et Paul Fraisse². En ce sens, il s'agit d'aborder plusieurs concepts dans la notion de temps: l'ordre/la succession, la durée, les rythmes, la réversibilité, la vitesse, la périodicité; des concepts que nous définirons ci-après. Piaget nous rappelle que la notion de temps n'est pas une construction innée chez l'enfant mais qu'elle n'est accessible que dans leur présent alors que Demany³ prouve que l'enfant est capable d'une structuration temporelle dès son plus jeune âge et que la différence résiderait dans le décodage et l'encodage des symboles émis. L'enfant est confronté néanmoins à la multiplicité du temps qu'il ne perçoit pas d'emblée. En effet, avant l'âge de cinq ans, Piaget nous dit que la notion de temps est abstraite pour l'enfant et parle de temps intuitif (le temps perçu comme les rapports de succession et de durées données dans la perception immédiate) qu'il différencie du temps opératoire (le temps individuel qui correspond aux relations de successions et de durées fondées sur des opérations logiques).

Outre l'acquisition de ces opérations logiques qui permettent à l'enfant de construire les notions de succession et de durée, il s'agit aussi d'acquérir la possibilité de réversibilité. Ainsi, l'élève sera en mesure de remettre en ordre des images séquentielles car il devra pour faire un telle opération "se raconter" l'histoire et la parcourir dans les deux sens. Or, cette réversibilité n'arrive que vers l'âge de huit ans environ.

Piaget nous rappelle également que la structuration du temps va de paire avec la notion d'espace puisque: "l'espace est un instantané pris sur le temps et le temps est l'espace en mouvement". Il ne manque pas d'ajouter par ailleurs que l'imbrication de ces deux notions l'une dans l'autre est d'autant plus importante qu'un enfant va confondre, dans les premiers temps la succession temporelle avec la succession spatiale (tant qu'il s'agit de parcourir les positions successives d'un mobile au cours d'un mouvement). Que l'enfant très jeune perçoive une structure

1 Le Développement de la Notion de Temps chez l'Enfant, Jean Piaget, 1946

2 Du Temps Biologique au Temps Psychologique, sous la direction de P Fraisse, 1979

3 Dans Du Temps Biologique au Temps Psychologique, sous la direction de P Fraisse, 1979

dans le temps ou non, il apparaît nécessaire que pour construire cette notion, il doive se remémorer le passé (capacité de mémorisation ou souvenir) mais aussi d'anticiper l'avenir (capacité d'anticipation) or ce travail est extrêmement compliqué pour des élèves qui présentent des troubles importants des fonctions cognitives.

Nous percevons donc tout l'enjeu de prendre en compte au niveau didactique les différents aspects de cette notion si complexe et notamment la prise en compte des différents types de temps qui existe. Giolitto¹ précise les différentes catégories du temps:

- **le temps naturel** : le temps qui s'impose à tous, qui rythme la vie des êtres humains, des animaux (cycle de la vie, alternance des jours et des nuits, rythme des saisons)
- **le temps conventionnel** : crée par l'homme et pour l'homme pour organiser au mieux sa vie quotidienne (création des limites, des mesures empiriques)
- **le temps individuel** : ressenti par l'individu, il est personnel et partagé par personne d'autre que soi; c'est un temps qui nous appartient, qui n'est pas conscientisé chez les enfants. Il est souvent mis en relation avec le temps affectif.
- **le temps social** : c'est le temps qui rythme la vie du groupe, ce sont les horaires de travail ou l'emploi du temps à l'école rythmé par les récréations. Les enfants le perçoivent plus facilement.
- **le temps historique** : c'est le plus vaste, il n'est pas cyclique, il passe et s'écoule sans se renouveler, il est difficilement perceptible par les enfants et fait appel à des témoignages ou traces pour être intégré.

A ces aspects didactiques, l'enseignant doit apporter des notions pédagogiques visant à faire assimiler les grandes étapes de la construction du temps. Nous avons déjà évoqué ces principes plus avant, nous allons les détailler plus précisément ici :

1 Giolitto lors d'un congrès AGIEM en 1989

- **l'ordre et la succession** : c'est organiser les événements les uns par rapport aux autres, comprendre que la fin d'une période correspond au début d'une autre période.
- **la réversibilité** : décrite plus haut comme étant la capacité d'analyser une succession ou un ordre dans le sens contraire de la chronologie.
- **la durée** : correspond à l'écoulement et à la mesure de cet écoulement séparant deux événements. Il s'agit, ici, de prendre conscience de ces durées et de les évaluer.
- **la vitesse** : suppose la prise de conscience des durées puisque le rapport de comparaison est inversement proportionnel (plus la durée est courte, plus la vitesse est grande et vice-versa)
- **la périodicité** : suppose l'assimilation de la notion de durée puisqu'il s'agit de la prise de conscience de l'espacement qui sépare deux événements identiques.
- **le rythme** : suppose l'acceptation de la succession car il correspond justement à la succession répétitive d'un même ensemble d'événements sur une période.

Enfin, toutes ces notions visent un seul objectif: le développement du capital culturel de nos élèves. C'est pourquoi, il apparaît que même si ce domaine est complexe à travailler avec des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, il reste néanmoins indispensable comme le précisent depuis plusieurs années les instructions officielles¹.

1.5. Evolution de la structuration du temps dans les textes officiels

Marc Loison, dans son rapport de recherche, nous rappelle à quel point il est difficile mais important de mettre en oeuvre des activités liées à la structuration du temps. Les enseignants rencontrent des difficultés épistémologiques dans la possible confusion par les élèves entre des histoires et l'Histoire, mais aussi didactiques dans la faisabilité du programme au regard du vécu des enfants. Ces difficultés sont aussi valables en secteur spécialisé et d'autant plus lorsque les élèves présentent des troubles importants des fonctions cognitives car à ces difficultés nous ajoutons un

¹ Cf annexe 1 : l'évolution des textes officiels en ce qui concerne la structuration du temps.

manque de mémorisation pour certains ou l'impossibilité d'abstraction pour d'autres. On comprend que plus encore dans nos classes spécialisées, la structuration du temps s'avère nécessaire tant dans l'explication du capital historique que dans la maîtrise de la profondeur du temps qui passe.

De même, à ce sujet, les instructions officielles se sont précisées au fil des années. Ainsi, si l'on compare celles de 1995 à celles de 2002, on remarque la volonté grandissante de détailler et d'accroître les compétences notamment dans le calcul des durées qui ne se résume plus en la simple maîtrise du vocabulaire mais qui passe par une réelle prise de conscience du concept. Entre 2002 et 2007, nous constatons une volonté de donner encore plus de sens aux apprentissages ainsi qu'un souhait de développer plus encore la transversabilité des apprentissages et cela se traduit par un regroupement de plusieurs compétences en une seule. Mais globalement, il apparaît un souci grandissant de développer la structuration du temps à l'école dans l'idée qu'elle constitue un élément important pour construire des notions fondamentales notamment en lecture.

Au vue de ces compétences à acquérir, les élèves de CLIS se placent à des niveaux très différents. J'ai pu le constater lors des évaluations diagnostiques que j'ai fait passer en début d'année scolaire. Ces évaluations m'ont permis de définir des objectifs qui eux mêmes ont été repris lors de la mise en place du projet.

1.6. Evaluation des besoins

Au vue des nombreuses compétences à acquérir, il s'agit maintenant de bâtir un projet qui puisse permettre à tous les élèves de progresser suivant leur niveau. J'ai décidé de mesurer les niveaux des élèves par l'intermédiaire d'une évaluation diagnostique que j'ai moi même composée et qui a pour vocation de prendre en compte tous les champs apparaissant dans la structuration du temps¹.

1 Voir annexe 2 : l'évaluation diagnostique

a) L'évaluation diagnostique

Ne trouvant aucun document spécifique sur le sujet, j' ai choisi de bâtir l'évaluation diagnostique sur la structuration du temps moi-même. Il s'agit de rassembler, lors d'une passation unique, plusieurs exercices évaluatifs concernant des concepts différents.

L' évaluation est composée de six exercices:

- **Exercice 1 : ITEM ①**

Mesurer la maîtrise par les élèves de la capacité de percevoir la succession par la remise en ordre chronologique d'images séquentielles (complété par un autre exercice du même type mais avec un support en bande plus facilitant pour l'élève).

- **Exercice 2 : ITEM ②/③/④/⑤/⑥**

Mesurer la rythmicité, la périodicité et l'anticipation par des questions portant sur les capacités d'analyse d'un document: une partie de calendrier. Les deux premières questions évaluent la lecture du document sur le rythme des jours, la troisième suppose la compréhension de l'ordre des jours (comprendre que l'initiale est celle du mardi et non celle du mercredi), la quatrième fait appel à l'anticipation (l'ordre des mois mais aussi à la rythmicité des jours) et la dernière concerne la lecture de document.

- **Exercice 3 : ITEM ⑦**

Mesurer l'ordre et la succession en remplaçant les jours de la semaine dans l'ordre chronologique.

- **Exercice 4 : ITEM ⑧**

Même consigne mais avec un travail sur les mois de l'année.

- **Exercice 5 : ITEM ⑨**

Mesurer l'acquisition du vocabulaire concernant la structuration du temps: la date, le jour, le numéro du jour, le mois et l'année.

- **Exercice 6 : ITEM ⑩**

Vérifier la maîtrise de la succession des jours sur une courte période en prenant en compte la mémorisation du jour d'avant (hier) et l'anticipation du jour d'après (demain).

Les consignes de cette évaluation sont les mêmes pour tous les élèves mais elles sont répétées, développées si nécessaire par Amandine (l'AVS) ou par moi même aux élèves en difficulté. De même, nous nous assurons de la bonne lecture des documents et aidons certains par le prédécoupage des étiquettes afin qu'aucun élève ne présente une surcharge cognitive qui fausserait les résultats. Enfin, nous nous sommes efforcés de tenir compte des rythmes biologiques de l'enfant pour maximiser les résultats. Cependant, j'ai noté chez quelques élèves une certaine fatigabilité en fin d'évaluation qui doit être prise en compte dans l'analyse des résultats. Afin de les rendre plus lisibles, j'ai dressé le tableau ci-après qui reprend item par item les réponses aux différentes questions de l'évaluation par un code : le code 1 correspond à une bonne réponse, le code 0 correspond a une mauvaise réponse. Pour le dernier item (exercice 6 dans l'intégralité), il correspond à un pourcentage de réussite : au delà de 75% de bonnes réponses le code est 1, en dessous le code est 0.

b) L'analyse des résultats

Elèves \ Items	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	Total
JULIEN	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	7
CAMILLE	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	4
MAXIME	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	7
DRUCILLA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
DONNOVAN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
AMELIA	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
ANDY	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3
JEROME	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
SEBASTIEN	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
ALICIA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
EMILIA	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3
MARINE	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8
CLASSE	6	9	10	8	2	5	11	9	11	6	

Un total de dix codes 1 est possible au terme de la passation.

La dernière colonne nous montre les résultats globaux pour chaque élève.

La dernière ligne nous montre la réussite de la classe sur chaque item

CONSTATS ET EXPLICATIONS:

↳ Nous constatons que six élèves ont obtenu un total supérieur ou égal à 8/10.

↳ Nous constatons que l'Item ⑤ a posé le plus de problèmes dans l'évaluation. A l'inverse les Items ⑦ et ⑨ ont été particulièrement réussis.

↳ Nous constatons que Julien et Maxime ont totalisé 7 bonnes réponses.

Le résultat de Julien pour l'item ⑩ s'explique par une fatigabilité rapide. Cet Item est composé de nombreuses questions : les six premières réponses sont bonnes puis par rapidité et essoufflement le reste de l'exercice est faux. Après un entretien individuel pour revenir sur ses réponses, on constate que la compétence est acquise ce qui lui vaut, en réalité, un résultat de 8/10.

↳ Nous constatons que quatre autres élèves présentent des résultats très faibles : 1 à 3 bonnes réponses.

c) Constitution du groupe

Donnovan et Drucilla : 10 et 9 bénéficieront d'une intégration en découverte du monde au CE2 au vue de leurs compétences en lecture.

Sébastien et Julien 9 et 8 (expliqué ci dessus) seront intégrés en CE1 toujours en découverte du monde au vue de leurs difficultés persistantes en lecture et du fait de la lenteur de travail pour Sébastien : ils sont en mesure d'acquérir les compétences de fin de cycle 2.

Marine et Jérôme : 8 et 8 seront intégrés eux aussi en découverte du monde en classe de CP par rapport à leurs capacités effectives et en tenant compte de leur maturité.

Amélia qui obtient un résultat satisfaisant de 8 ne sera pas intégrée en raison d'une part de son souci de lecture qui constitue un véritable frein ainsi que pour son manque de confiance en elle même. De plus nous nous confrontons à une élève très anxieuse qui a du mal à se sentir à sa place dans la classe. Je préfère donc pour le moment rétablir l'image d'elle même pour plus tard

envisager un retour progressif dans le circuit ordinaire.

Enfin, les cinq autres élèves : Andy, Emilia, Maxime, Camille et Alicia constitueront mon groupe de référence en classe pour mes analyses au vue de leurs résultats, bien sûr en tenant compte des BEP de chacun. L'objectif fixé ici sera donc d'acquérir une meilleure structuration du temps et d'en percevoir les effets dans les autres apprentissages notamment en lecture car nous constatons qu'il s'agit ici des élèves qui présentent hormis Andy mais avec Amélia les plus grosses difficultés en lecture.

2. LA REPONSE

2.1. La mise en place du projet

Après les constats relevés et le groupe d'étude constitué, il s'agit maintenant d'élaborer un projet dont le principal objectif serait d'accroître les compétences des élèves les plus faibles en matière de structuration du temps. Nous avons précédemment détaillé les Instructions Officielles dans ce domaine, elles serviront bien évidemment de document de référence (En effet, même si les élèves de CLIS n'ont pas un programme bien défini à suivre du fait de leur trop grande hétérogénéité, il s'agit pourtant à terme de les réintégrer dans le circuit de l'éducation ordinaire, c'est pourquoi je ferai un rappel constant aux textes de base).

Mon projet s'articulera en trois axes:

- la mise en place d'une phase de rituels dans la classe de CLIS
- le passage du temps vécu au temps de l'Histoire
- l'élaboration d'une frise chronologique culturelle

a) En quoi la mise en place de rituels dans une CLIS permet-elle de favoriser les apprentissages dans la structuration du temps?

Les textes de 2002 nous préconisent une phase de rituels à l'école maternelle, phase de rituels qui se veut rassurante pour les élèves. En effet, elle crée un climat de confiance pour les élèves qui, en arrivant, connaissent déjà le premier travail qui va être fait. Nous pourrions dès lors envisager cela aussi dans le déroulement de la journée. Nous sommes ici dans ce que Piaget appelait la capacité d'anticipation.

Ces rituels doivent être perçus comme une habitude sans tomber dans la routine: c'est à dire qu'à partir d'activités similaires tous les jours, tous les enfants doivent être en mesure d'apprendre une notion différente lors de cette phase. Il s'agit effectivement de présenter un concept, une méthode, une présentation légèrement différente certains jours afin de permettre à l'élève d'oser prendre certains risques (certes calculés et limités), qui puissent destabiliser pendant un court temps sa démarche intellectuelle qu'il réajustera de suite. Nous tendons ainsi à maintenir chaque élève dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD comme la présentait Vygotski).

Je me permets de transposer l'importance de cette phase de rituels pour les élèves de la CLIS car j'ai remarqué chez certains de mes élèves une appréhension le matin en arrivant en classe: peur de l'échec, peur du regard des autres, peur d'aborder de nouvelles notions : tel était le cas d'Amélia qui cherchait chaque matin la compagnie du maître ou d'Amandine (l'AVS) en montant en classe, tel était aussi le cas pour les jumelles, Alicia et Emilia qui, dès le matin dans les rangs, posaient sans cesse des questions sur le programme de la journée (certes par curiosité et j'en étais ravi mais également par crainte de l'inconnu: nous pouvions discerner dans leur comportement un certain apaisement après leur avoir détaillé le programme du jour). De même, certains élèves, comme Julien en particulier, arrivait en classe très énervés : instabilité motrice, provocation des autres élèves, sans envie réelle de se mettre au travail. Enfin tel était aussi le cas de Camille qui même assise à sa place en classe, le matin, pensait encore au jeu auquel elle avait participé dans la cour avant d'entrer : elle n'était pas dans une démarche active de travail.

Ainsi, une phase de rituels serait profitable à l'ensemble de la classe, c'est pourquoi j'ai bâti mes rituels de la sorte:

- Un élève est désigné, en début de semaine, responsable de l'établissement des rituels : cet élève doit le matin en arrivant en classe remplir à l'aide d'étiquettes les dates du jour, de la veille et du lendemain (jour, numéro du jour, mois et année). Il peut, pour se faire, s'aider d'un calendrier annuel affiché sur le tableau. Puis, il complète les dates de l'avant veille et du sur-lendemain.
- Une fois ces cinq dates complétées, il symbolise le temps qu'il fait, grâce à une étiquette choisie dans un ensemble de dessins figuratifs, il complète par la température et termine par l'écriture de "la phrase météo" du jour.
- Enfin, il a pour consigne de renseigner dans un agenda , le nombre de présents, le noms des absents et la température du jour. Une fois qu'il a fini, il fait part de ce qu'il a trouvé à l'ensemble de la classe¹. Le maître s'assure que chaque élève ait assimilé la date du jour ainsi que la phrase de météo.
- Puis, les élèves passent à une phase écrite individuelle qui consiste à écrire la phrase de météo et la date du jour sur un cadre qu'il colle sur la table pour la journée. Les élèves doivent à ce moment, se remémorer les deux phrases écrites au tableau sans les voir. Un élève qui serait en difficulté lors de ce travail peut à tout moment se déplacer pour vérifier le mot qu'il ne sait plus écrire, mais il doit le notifier par une petite marque dans le bas du cadre. Le maître et l'élève peuvent ainsi à la fin de l'activité visualiser le nombre d'aides dont l'enfant a eu besoin².
- Puis lors d'une phase de bilan, nous établissons ensemble les démarches qui sont efficaces et élaborons des outils qui permettent à tous de réussir au mieux le travail demandé.

Des modifications sont apportées au quotidien: certains élèves sont en mesure d'écrire la date en entier, d'autres ont des étiquettes mots qu'ils choisissent afin de retranscrire la date. De même, lors des phases d'oral nous verbalisons le rythme des jours et des semaines surtout en fin de

1 Cf les instructions officielles: développer le langage, les situations de communication à l'oral.

2 Cf les MACLE, Ouzoulias: dictée sans erreur.

mois, lorsqu'il s'agit de passer du 31 au premier du mois suivant. Enfin, les données notées dans l'agenda sont reprises en fin de mois afin de dresser soit des tableaux récapitulatifs soit des graphiques présentant les relevés météorologiques¹.

b) Comment mener des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives du temps vécu au temps de l'histoire?

Marc Loison² nous dit qu'il faut préférer partir du temps vécu des élèves pour arriver peu à peu à la constitution d'un temps de l'histoire. C'est ce que je m'efforcerai de faire dans ma classe car il me semble qu'avec des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives, le vécu constitue une base de travail attractive; en effet les élèves se sentent rassurés par ce qui les concerne, ils sont en terrain connu et se motivent facilement sur ce sujet. Cependant, mon travail ne se limitera pas à ce temps personnel car il s'agit avant tout de donner aux élèves un capital culturel plus élargi et élargir leur champs de connaissances. C'est pourquoi nous aborderons assez vite (toujours en tenant compte des capacités des élèves) le temps de l'Histoire.

J'ai traité de ces compétences par l'intermédiaire de la remise en ordre chronologique d'images séquentielles³. J'ai choisi pour commencer par la remise en ordre des différentes étapes de la recette du gâteau que nous avons réalisé pour l'anniversaire d'Amandine (l'AVS). Il s'agissait ici de se remémorer par la prise d'indices visuels de l'ordre des huit étapes de cette recette. La facilité du travail tenait en la simplicité des photos et au rajout d'un seul élément sur chaque photo, la difficulté quant à elle tenait au nombre d'images à replacer dans l'ordre.

Pour aider Alicia et Andy (élèves les plus en difficulté ici) les différentes photos ont été expliquées et nous avons amorcé ensemble le début du travail en plaçant l'image du début et de fin. Pour tous les élèves, la consigne donnée fut: "vous devez, avec les huit photos, raconter la recette

1 Cf les instructions officielles: aborder la lecture et la composition de graphiques.

2 Marc Loison, Du temps vécu au temps de l'histoire, 1990

3 Cf les instructions officielles: construire une suite chronologique.

du gâteau de l'anniversaire d'Amandine” à laquelle une autre consigne fut ajoutée afin de s'assurer du bon placement de l'image de début et de fin.

Enfin une dernière consigne visait à améliorer l'organisation spatiale de cette remise en ordre chronologique : c'est à dire que nous avons distribué des bandes de papier sur lesquelles étaient indiqués le début et le sens de lecture de l'histoire. Cette bande vise comme Marc Loison l'explique à amorcer le sens logique de lecture chez les élèves. Pour finir, une phase de bilan avait pour objectif de faire verbaliser l'histoire en insistant sur la prise d'indices.

Une séance du même type a été mise en place avec des photos concernant une sortie à la piscine avec cet objectif supplémentaire de réinvestir les termes : avant, après et en tenant compte des indices prélevés sur les photos. De plus, la difficulté de cette séance tient dans la répétition de mêmes étapes deux fois (la douche avant le bain et après le bain).

Une troisième séance du même genre concerne cette fois ci la remise en ordre chronologique d'images séquentielles à partir des illustrations d'un album¹. Cette séance vise la décentration du regard des élèves sur un objet d'étude autre qu'eux mêmes. Le nombre d'images a été augmenté afin de percevoir la capacité de conceptualisation des élèves : en effet, il s'agit ici de mesurer la capacité des élèves à transférer leurs apprentissages sur n'importe quelle autre série d'images, notamment celles concernant des images n'ayant pas de rapports avec la vie de l'enfant : passer peu à peu du temps vécu au temps conçu.

c) Comment élaborer une frise chronologique avec des élèves de CLIS 1

Les élèves qui se sont appropriés la notion de succession telle que la présentait Piaget, sont maintenant en mesure de comprendre que le temps n'est pas une chose fixe, mais qu'il s'agit au contraire d'une évolution plus ou moins linéaire de la suite d'événements.

1 Devine qui fait quoi? Gelda Murder

Nous étions, jusqu'ici dans un temps inférieur à la durée de la vie des élèves (je l'appellerai microtemporalité), nous devons maintenant passer à un temps équivalent à la vie de l'enfant : sa ligne de vie ou mésotemporalité pour ensuite pouvoir s'intéresser à la macrotemporalité : le temps supérieur à la durée de la vie de l'enfant. Pour étudier la mésotemporalité, j'ai demandé aux élèves de ramener une photo correspondant à chacune des six premières années de leur vie (anniversaires...). Le but est ici de retracer la ligne de vie de l'enfant (on part encore une fois d'une chose qui les concerne pour ensuite extrapoler). Il s'agit de remettre en ordre les différentes photos et de marquer l'évolution entre celles-ci : le temps n'est pas une suite d'événements indépendants les uns des autres mais bien une suite d'événements dépendants. On aborde l'idée de la conséquence du passé sur le présent et du présent sur le futur.

En fin de séance, nous avons établi un bilan afin de faire prendre conscience à chacun que leur vie est une ligne continue qui se construit au jour le jour : construire l'abstraction de la représentation de l'évolution du temps par une flèche horizontale graduée suivant une échelle précise qui va de 0 à 5/6 ans. Cette frise, encore personnelle pour le moment, est confrontée à une ligne de vie d'une personne plus âgée mais en conservant la même échelle. L'objectif est de faire prendre conscience que l'échelle est déterminante et nous attendons des élèves qu'ils émettent l'hypothèse d'une réduction de l'échelle : par exemple il suffit de compter de cinq en cinq¹ pour réduire la taille de la frise.

Enfin, lors d'une séance supplémentaire, j'ai voulu apporter le vocabulaire de frise chronologique. J'ai, pour cela, demandé aux élèves de remettre en ordre les photos de la ville de Libercourt. Les élèves ne pouvaient ainsi plus parler de ligne de vie mais devaient adapter un vocabulaire rigoureux de frise chronologique.

1 Notion abordée par ailleurs en mathématiques

Une fois la notion de frise chronologique installée chez les élèves, nous les confrontons à la remise en ordre d'images séquentielles retraçant les grandes périodes de l'Histoire (huit images au total). La consigne est de remettre les images dans l'ordre. Au terme de cette séance, nous avons construit notre première frise chronologique historique, bien que celle-ci ne soit pas encore rigoureuse car elle ne comporte pas d'échelle pour le moment.

Nous avons donc, lors d'une autre séance, repris notre travail afin de l'affiner en lui ajoutant notamment une échelle : nous avons pu alors afficher notre frise chronologique dans la classe. Cette bande murale a une visée culturelle : j'ai pour objectif de retracer, sur cette frise, les différentes étapes de l'Histoire. Je me suis aperçu que les élèves avaient des connaissances mais que celles-ci n'étaient pas toujours rigoureuses et exactes. C'est pourquoi, la construction d'un tel outil nous a aidé à replacer au bon endroit donc au bon moment les différentes étapes importantes de l'Histoire de France. Enfin, après ce travail, nous avons pu entamer un travail méthodique d'étude des différentes étapes de l'Histoire.

2.2. Les hypothèses : avancées attendues

Par la mise en place d'un tel travail, je voulais montrer les avancées possibles dans la construction des savoirs des élèves. Nous attendons, en effet, une avancée dans la structuration du temps et tout d'abord par l'acquisition d'un vocabulaire temporel.

J'attendais aussi, une amélioration de la distinction du temps proche et du temps éloigné, un rapport d'échelle mieux construit. J'espérais aussi une réponse aux interrogations de début d'année sur la périodicité, l'anticipation ou la conception de durées.

J'attendais aussi un effet sur le comportement des élèves, je voulais les rassurer: je pensais qu'une meilleure construction du temps amènerait un climat de classe plus paisible, plus stable de part la capacité d'anticipation : un élève qui sait se projeter, arrive à prévoir donc peut patienter et être plus disponible pour le travail qu'il est en train d'effectuer.

3. LE BILAN

Partant de l'hypothèse qu'un élève qui ne se repère pas temporellement présente des difficultés pour acquérir d'autres compétences, la volonté première de ce projet était d'aider les élèves de la classe à progresser dans l'acquisition des repères temporels. Tout en essayant de déterminer comment l'amélioration de ces repères permettrait un gain dans les apprentissages en général.

Au terme de ce projet, j'ai pu établir des conclusions de trois ordres émanant d'une part de l'analyse des élèves pris individuellement, d'autre part de l'analyse du groupe classe et enfin des conclusions quant à ma pratique professionnelle.

3.1.L'analyse individuelle

Nous sommes partis des évaluations diagnostiques afin de déterminer avec précisions les BEP des élèves. J'aurai pu reprendre la même évaluation afin de mesurer les bénéfices issus de la mise en place du projet. Mais j'ai choisi, à partir de la même base, de modifier légèrement l'aspect de cette évaluation. Il me fallait en effet tenir compte des avancées des élèves notamment dans la lecture pour certains. C'est pourquoi dans la description de l'évaluation initiale¹, nous changerons le dispositif de passation. La lecture des consignes ne sera plus systématique, la distribution des étiquettes jours/mois ne sera plus automatique car les élèves sont en mesure, pour certains, de les écrire.

De plus, les indications seront moins nombreuses car les élèves sont plus autonomes qu'en début d'année. De ce fait, l'évaluation sera moins longue et cela se ressentira sur la fatigabilité des élèves, notamment Julien qui avait eu des difficultés à terminer son évaluation en début d'année et qui cette fois-ci est allé jusqu'à la fin en lisant quasiment seul l'ensemble des consignes. Pour certains, les indications ou la lecture des consignes seront encore d'actualité car les soucis de lecture perdurent quand même.

¹ Cf description de l'évaluation diagnostique pages 9/10 de ce mémoire

Reprenons ici le tableau récapitulatif de la page 11, avec les items passés en début d'année et le comparatif des mêmes items en fin d'année colonnes grisées.

Les notations NE équivalent à Non Evalué, c'est à dire les élèves pour qui je n'ai pas fait repasser l'évaluation du fait de leur intégration en classe ordinaire.

La lettre A est inscrite pour Camille qui a été absente lors de l'évaluation de fin de projet, je n'ai pas pu mesurer objectivement les avancées.

Elèves	Items	①	①	②	②	③	③	④	④	⑤	⑤	⑥	⑥	⑦	⑦	⑧	⑧	⑨	⑨	⑩	⑩	Total		
JULIEN		1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	NE	0	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	NE	7	NE	
CAMILLE		0	A	0	A	1	A	1	A	0	A	0	A	1	A	0	A	1	A	0	A	4	A	
MAXIME		0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	7	9
DRUCILLA		1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	9	NE
DONNOVAN		1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	10	NE
AMELIA		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	10
ANDY		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	3	2	
JEROME		1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	NE	0	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	8	NE
SEBASTIEN		1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	9	NE
ALICIA		0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3
EMILIA		0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	3	6	
MARINE		0	NE	1	NE	1	NE	1	NE	0	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	NE	1	8	NE
CLASSE		1	3	2	4	3	4	1	3	0	2	1	2	4	5	4	3	3	2	2	2			

CONSTATS ET EXPLICATIONS :

↳ Nous constatons pour Maxime une augmentation des items réussis, notamment dans la remise en ordre d'images séquentielles ainsi que des questions précises sur le calendrier. Par contre, nous constatons qu'il ne réussit pas l'item ⑩, item qu'il avait pourtant réussi lors de la première passation. Ce résultat s'explique, pour ma part, par une difficulté supplémentaire de lecture : Maxime devait lire les consignes seul, sans médiation. Il est pourtant lecteur au moment de la

deuxième passation mais la lecture lui demande encore beaucoup d'efforts et cela peut entraîner une fatigabilité supplémentaire.

Cette réussite s'accompagne d'un changement de comportement. En effet, Maxime arrive maintenant à gérer son temps, il peut ainsi prévoir son travail et réduire ses angoisses. Suivi par le CMP pour des troubles du comportement s'apparentant à des troubles obsessionnels, il est aujourd'hui plus stable. En plus de ce travail psychologique, le fait que Maxime se repère mieux dans le temps lui permet de se mettre dans l'activité sans penser à ce qu'il fera après : il vit dans le présent en anticipant le futur : ce qui le rassure. De plus, Maxime a développé, cette année, d'importantes capacités en lecture, il est devenu lecteur. Il entretient en outre un intérêt prononcé pour l'Histoire ce qui le valorise vis à vis des autres élèves et tente à réduire ses appréhensions. Cependant, je pense qu'en favorisant des phases individuelles de découverte historique (matière dont Maxime est passionné), j'aurai atteint les mêmes capacités en lecture plus rapidement. Une différenciation dans le sens le plus ambitieux aurait bénéfique.

↳ Nous constatons pour Amélia, une évaluation sans erreur, tous les items sont réussis alors qu'au moment de la première passation deux items avaient été échoués. Ces deux items qui demandent de la déduction, de l'implicite, étaient difficiles pour elle en début d'année. En effet Amélia est arrivée en CLIS avec peu de confiance en elle mais elle s'est révélée en cours d'année et peu à peu a renforcé l'estime qu'elle avait d'elle même. Or les réponses de ces deux items ne peuvent être vérifiées lors de l'évaluation, ils constituent donc une certaine prise de risque pour cette élève : une prise de risque qu'elle peut se permettre maintenant. Dans la structuration du temps, Amélia a acquis des connaissances qu'elle sait réinvestir lors des séances d'Histoire. Une intégration partielle en Histoire peut être aujourd'hui envisagée pour cette élève.

↳ Nous constatons pour Alicia une augmentation des items réussis. Elle passe d'un seul item réussi à trois items réussis, certes l'évolution est lente mais elle est néanmoins positive. Je l'explique par le fait qu'Alicia n'avait réussi lors de la première évaluation que l'item concernant la

suite des jours de la semaine et que lors de la deuxième passation elle réussit tous les items concernant le repérage des jours de la semaine dans un calendrier. Nous avons effectivement axé notre travail sur la connaissance des jours et des mois et le résultat de l'évaluation est révélateur de ce travail.

Au niveau de ces compétences, Alicia utilise un vocabulaire plus rigoureux dans la structuration du temps. De même elle entre plus facilement dans les apprentissages : le matin lorsqu'elle arrive en classe, la phase de rituels l'amène progressivement vers les activités d'apprentissage. Je constate qu'elle est plus rapidement disponible pour le travail et progresse ainsi dans tous les domaines d'apprentissages. Cependant, les avancées en lecture sont assez faibles : Alicia retient les phonèmes mais n'arrive pas à les retrouver dans un mot; je pense qu'elle présente aujourd'hui un trouble de la structuration spatiale qui l'empêche de comprendre l'organisation latérale de la lecture, c'est sur ce point que mon travail s'axera avec Alicia.

Nous constatons pour Emilia une augmentation des items réussis. Non seulement Emilia confirme les réussites de début d'année mais elle augmente ses résultats sur les items qui concernent le repérage sur un calendrier. Nous avons réalisé le même travail qu'avec Alicia. Elle réussit de plus la remise en ordre chronologique d'images séquentielles. L'effet principal de ses acquisitions réside là aussi dans la plus grande disponibilité de l'élève pour les apprentissages. Enfin, je constate un apaisement dans les relations qu'entretient Emilia avec le reste du groupe notamment lors des phases de changement d'activité : des phases qu'elle utilise maintenant pour prévoir le travail qui va suivre. Or Emilia présente encore des difficultés dans les apprentissages disciplinaires : capacités en numération encore faibles et lecture non encore maîtrisée. D'autres pistes concernant la structuration de l'espace sont à construire avec cette élève.

↳ Pour Andy, nous constatons un taux de réussite plus bas lors de la deuxième passation. De plus, il ne réussit plus les mêmes items. Cette irrégularité peut s'expliquer par plusieurs raisons dont la première serait un souci de mémorisation (indice de mémoire de travail: 58). Outre cette première explication, il y en aurait une d'ordre plus pratique : les élèves étaient moins guidés lors de la deuxième évaluation et avaient donc plus d'appréhension, notamment Andy qui a semble-t-il angoissé pendant la deuxième passation (problème d'oubli de question, volonté de bien faire...). Mais il faut pourtant relever la réussite à l'item © concernant la suite des jours de la semaine. Ce travail avait été approfondi tout comme il l'a été pour Alicia et Emilia.

Au quotidien, nous pouvons dire qu'Andy profite du projet mis en place surtout dans ces capacités d'anticipation. Nous nous rappelons de son questionnement du début d'année concernant la durée le séparant du départ en classe de découvertes. Aujourd'hui, le principal effet sur cet élève tient en la capacité d'évaluer une durée plus facilement. Il est capable de faire preuve de patience et peut mieux apprécier certaines durées, je dirai qu'il est capable d'anticiper ses actions. De même, au niveau disciplinaire, Andy tire profit du projet dans la rigueur qu'il développe dans ses travaux. Ceci peut s'apparenter là aussi à une capacité plus importante d'anticipation (moins stressé par rapport à la tâche car il a acquis plus de repères).

3.2.L'analyse du groupe

Concernant l'analyse du groupe, je pense qu'il est intéressant de constater les résultats à cette évaluation mais aussi de relever les constats sur les relations entre élèves (l'entraide, les conflits ...).

A ce sujet, il semble que le présent projet ait amené des effets bénéfiques sur le climat de la classe. En effet, le fait d'avoir travailler sur la structuration du temps auprès des élèves a entraîné un apaisement de leur comportement. Pour la plupart, le fait de se repérer dans la journée, dans la semaine ou dans le mois leurs permet d'anticiper et donc d'être plus à même de se mettre au travail.

Ainsi, les relations sont moins tendues entre les élèves, le groupe s'apaise notamment lors des changements d'activité. En début d'année, je constatais une certaine impatience lorsque nous changions d'activité et ces moments étaient propices à des agitations et à des tensions entre les élèves. En fin de projet, je constate qu'à ces mêmes moments, les élèves sont moins distraits : ils gèrent leur temps d'organisation matérielle afin de se remettre au travail sur une autre activité. Ils ont pris conscience de l'idée d'attente, de transition et sont capables d'être patients. Les relations sont beaucoup moins conflictuelles car chacun sait ce qu'il doit faire pendant cette phase.

De même, il est important de noter ici que le groupe se solidarise dans la mise en place des projets : en fixant un objectif commun et en élaborant un échéancier clairement défini, un échéancier que les élèves connaissent et comprennent. En effet, chacun se repère mieux dans le temps cependant, la capacité de mémorisation reste encore faible.

3.3. Les limites de l'intervention

Au terme de ce mémoire, après avoir relevé les avancées sur les élèves ainsi que sur le groupe, il s'agit d'analyser aussi les effets sur ma pratique personnelle afin d'en tirer des conclusions pour faire évoluer mon enseignement.

Ainsi, la première constatation de mon projet tient au fait que certains élèves comme Andy ou Alicia en particulier peuvent avoir ressenti des difficultés dans les apprentissages. Aussi j'ai pris conscience lors de ce travail qu'il fallait être en mesure sans cesse de maintenir l'élève dans sa ZPD (ni trop simple, ni trop compliqué). En conséquence de ce constat, j'ai relevé une autre compétence du maître spécialisé qui serait non pas un enseignant qui déverse son savoir mais bien un accompagnateur qui aide les élèves. Il devrait être présent auprès des élèves afin d'étayer leurs acquisitions, de réajuster le cas échéant et enfin pour transmettre aussi des compétences.

De même, à certains moments de ce projet; il aurait été préférable pour les élèves de diversifier leur tâche au point de viser des objectifs moins ambitieux pour certains. Par exemple, lors des remises en ordre d'images séquentielles, une différenciation du nombre d'images aurait pu être envisagée afin de faciliter le travail pour Alicia qui suivait à ce moment difficilement. Enfin , lors de l'explication de la frise chronologique qui semble être un concept encore difficile pour Emilia et Alicia. Avec ces élèves, s'en tenir au calendrier annuel serait plus judicieux.

Toujours en rapport avec ces compétences qu'il me faut développer ou renforcer, je pense qu'il est essentiel en CLIS de faire des phases de métacognition une priorité pour les élèves : prendre le temps de revenir sur les activités et d'analyser les façons de procéder. Nous devons aider l'élève à déterminer à la fin d'un travail ce qu'il faut retenir de sa démarche, ce qu'il faut réajuster et ce qu'il faut modifier pour progresser.

Enfin, un constat supplémentaire que je peux faire après la mise en place de ce projet tient en son organisation pratique. C'est à dire que je pense avoir trop masser les séances dans le temps. Plusieurs séances étaient regroupées sur la même semaine ou vraiment proches les unes des autres. Certes cette organisation a l'avantage de solliciter les capacités de mémorisation des élèves mais elle ne permet pas suffisamment à l'élève de décanter ses apprentissages afin de les réinvestir efficacement. Ainsi, veiller au rythme des élèves doit être une priorité dans notre travail (tout ceci en rapport avec la prise en compte de la ZPD des élèves).

En lien avec ce respect du rythme de travail des élèves, il me semble important de leurs proposer un planning de travail fixe qu'il s'agit de respecter afin de leurs donner des repères stables et fixes. De plus, la motivation s'accroît quand l'élève est conscient de ce qu'il va faire c'est à dire quand la capacité d'anticipation est construite. C'est pourquoi j'ai voulu prolonger le projet par la mise en place d'un planning quotidien qui est affiché tous les jours au tableau. Ce planning est lu le matin par un responsable et consulté tout au long de la journée. Au terme d'une activité, celle-ci est

cochée pour symboliser ce que nous avons fini et prendre conscience de ce qui nous reste à faire. Ceci facilite la structuration du temps notamment la mémorisation et l'anticipation.

3.4. Les suites envisageables à donner à ce projet

Il s'agit au terme de ce projet restructurant d'accentuer notre travail sur l'apprentissage de l'Histoire. C'est pourquoi comme je l'ai évoqué en page 19 dans le cadre de l'élaboration d'une frise chronologique j'aborderai avec les élèves (tout en différenciant et l'approche et les objectifs) l'étude des différentes périodes de l'Histoire.

Nous envisageons également un projet plus ambitieux qui aurait pour objectif transdisciplinaire final l'établissement et la construction d'une frise murale extérieure de grande taille qui ornerait la cour de l'école (les bâtiments très linéaires se prêtant idéalement à ce projet). Un tel projet sous entend la participation de tous les partenaires mais fait appel aussi à un certain budget qu'il reste à définir. Mais un tel projet entraîne surtout de nombreux objectifs à atteindre et développe un certain nombre de compétences chez les élèves.

Outre le fait d'accentuer la cohésion du groupe autour d'un projet unique, il s'agit de valoriser les élèves de la CLIS qui seraient porteurs de ce projet vis à vis du reste de l'école. Nous pourrions envisager des interventions pour mes élèves auprès des autres classes dans le but de présenter la réalisation finale.

Au sein de l'école, nous répartirons les tâches suivant les compétences de chaque cycle ou classe. Par exemple, le calcul de l'échelle ou l'étude des grands nombres pour le cycle 3, les composantes artistiques du projet pour le cycle 2 et le choix des référents de chaque époque serait fait par la CLIS.

Cette organisation suppose au sein de ma classe, d'abord les différentes périodes historiques, de les étudier et surtout d'en tirer les événements majeurs à retenir qui permet d'en comprendre l'enchaînement et ce qui fait de l'Histoire de France un domaine si riche. Enfin toujours dans le but de faire de la CLIS un dispositif ouvert sur l'extérieur nous pourrions envisager un projet de correspondance avec des élèves de SEGPA profitant d'un enseignement en atelier menuiserie. Ils pourraient s'investir dans la réalisation finale des panneaux et participer à la réalisation matérielle de l'oeuvre finale.

Un tel projet nous rappelle ce que préconisait Casanova dans son ouvrage faisant de la CLIS une vitrine (" la classe spécialisée, une classe ordinaire") et a pour but essentiel la valorisation des élèves de la CLIS.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse, il apparaît nécessaire de retracer la mise en place de ce projet; rappelons qu'il s'agissait d'améliorer les capacités d'apprentissage par un travail sur la structuration du temps. Or, il s'avère qu'effectivement de façon générale les élèves concernés par le projet ont tous progressé; les effets mesurés devaient s'attacher aux capacités d'apprentissage mais bien plus que cela j'ai pu noter de nombreux effets bénéfiques sur le comportement des élèves.

De même, la variable choisie était la frise chronologique culturelle. Or cet outil ambitieux et qui prend du temps à être mis en place ne s'est pas révélé suffisant. En effet, j'ai du bien vite l'accompagner par la mise en place de rituels ainsi qu'un programme d'activité au quotidien. Par contre, un tel projet traitant de la structuration du temps suppose une maturation lente chez les élèves, il est donc évident que certains effets sont encore difficiles à percevoir.

Enfin, je pense que la structuration du temps est un élément indispensable pour acquérir d'autres compétences en classe mais que ce concept ne suffit pas. Effectivement, je pense que certes la structuration spatiale n'est pas le sujet de ce mémoire mais qu'il va de soi que cette dimension est à envisager dans le travail au quotidien.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 **DUMONT Alain** "Du temps vécu au temps de l'histoire" Grande section/CP CRDP LILLE 1990
- 📖 **DUMONT Alain** "Du temps vécu au temps de l'histoire" CP/CE1 CRDP LILLE 1990
- 📖 **FRAISSE Paul** "Du temps biologique au temps psychologique" PUF 1979
- 📖 **PIAGET Jean** Le développement de la notion de temps chez l'enfant" PUF 1946
- 📖 **Instructions officielles 1995 et 2002**
- 📖 **La nouvelle revue de l'A.I.S**
- 📖 **MULLER Gerda** "Devine qui fait quoi" Ecole des loisirs 1999

ANNEXE 1

TEXTES DE 1995	TEXTES DE 2002	TEXTES DE 2007
<p><u>LANGAGE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser du vocabulaire relatant la succession, la durée, la simultanéité. - remettre en ordre des images représentant les différents épisodes d'un récit. - rapporter un récit - reconnaître l'organisation de la suite des pages d'un livre. 	<p><u>LANGAGE/MAITRISE DE LA LANGUE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rappeler un événement qui a été vécu collectivement ou seul. - maîtriser les connecteurs logiques notamment ceux du temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - conduire l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage (utilisation de l'horloge, des calendriers). - marquer les scissions séparant deux moments identifiés en les reliant aux systèmes d'organisation du temps social (emploi du temps).
<p><u>MATHEMATIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reproduire, compléter, inventer un rythme simple. - classer selon un algorithme. 	<p><u>MATHEMATIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître les jours de la semaine, les mois de l'année. - connaître les relations entre minute et heure. - réaliser un algorithme simple 	<ul style="list-style-type: none"> - articuler son temps personnel au temps social (récréations, siestes, rythmes). - mieux apprécier la notion de temps, utiliser des instruments de repérage chronologique et de mesure (calendriers et rituels).
<p><u>DECOUVERTE DU MONDE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - classer des photos selon des moments de la journée auquel elles se rapportent. - maîtriser l'environnement temporel. - avoir des repères dans le temps. - situer sur un calendrier de la semaine, le jour où va avoir lieu un événement. 	<p><u>DECOUVERTE DU MONDE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - retrouver l'ordre des étapes du développement d'un animal ou d'un végétal. - reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes. - utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l'année, situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité). - pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre passé et présent, présent et futur et utiliser correctement les marques temporelles et chronologiques. - comparer des événements en fonction de leur durée (mesurer et comparer des durées). - distinguer passé récent et passé éloigné. - construire une suite chronologique. - fabriquer et utiliser divers types de calendriers. - être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter. - distinguer les grandes périodes de l'Histoire, pouvoir les situer chronologiquement 	<ul style="list-style-type: none"> - établir le lien entre le temps et l'espace, comprendre la notion de temporalité (récit d'un événement du passé).

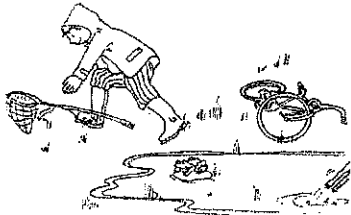
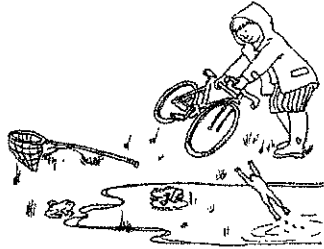
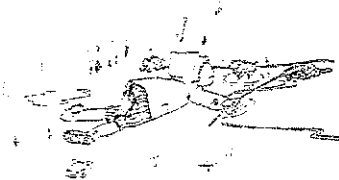
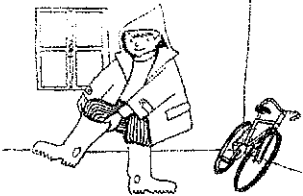
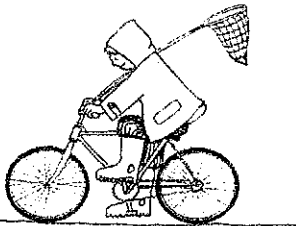

ANNEXE 2

Evaluation histoire

Nom _____

Prénom: _____

Il numérote les images pour qu'elles soient dans l'ordre

<input data-bbox="276 748 357 806" type="checkbox"/> 	<input data-bbox="777 748 858 806" type="checkbox"/> 
<input data-bbox="271 1146 352 1205" type="checkbox"/> 	<input data-bbox="777 1146 858 1205" type="checkbox" value="1"/> 
<input data-bbox="271 1547 352 1606" type="checkbox"/> 	<input data-bbox="777 1547 858 1606" type="checkbox"/> 

Complète :

Observe bien le calendrier du mois de janvier 2006.

Janvier 2006	
1	D Jour de l'an
2	L Basile
3	M Geneviève
4	M Odilon
5	J Edouard
6	V Mélanie
7	S Raymond
8	D Epiphanie
9	L Alix
10	M Guillaume
11	M Paulin
12	J Tatiana
13	V Yvette
14	S Nina
15	D Rémi
16	L Marcel
17	M Roseline
18	M Prisca
19	J Marius
20	V Sébastien
21	S Agnès
22	D Vincent
23	L Barnard
24	M F. de Sales
25	M Conv. S ^t Paul
26	J Pauler
27	V Angèle
28	S Th d'Aquin
29	D Gildas
30	L Martine
31	M Marcelle

a. Écris les dates
de tous les jeudis du mois de janvier 2006.

.....

.....

b. Combien y a-t-il de mardis ?

.....

c. Coche la bonne réponse.

Le 24 janvier était un : mercredi
 lundi
 jeudi
 mardi

d. Quel jour de la semaine était le 2 février ?

.....

e. Combien y a-t-il eu de semaines entières dans le
mois de janvier 2006 ?

.....

1) Replace les jours de la semaine dans l'ordre

		Mercredi				
		Mercredi				

1) Replace les mois de l'année dans l'ordre

--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

1) Complète avec les mots suivants

le mois - l'année - le numéro du jour -
le jour.

Jeudi 22 novembre 2007

6) Complète le tableau.

lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche

HIER	AUJOURD'HUI	DEMAIN
	MARDI	
DIMANCHE		
		SAMEDI
	MERCREDI	
VENDREDI		
	DIMANCHE	
		VENDREDI