



**HAL**  
open science

## Structurer le temps en CE1/CE2 avec 1 TEMPS, un album réticent d'Henri Meunier et Aurore Petit

Alice Benoit

► **To cite this version:**

Alice Benoit. Structurer le temps en CE1/CE2 avec 1 TEMPS, un album réticent d'Henri Meunier et Aurore Petit. Education. 2019. dumas-02400147

**HAL Id: dumas-02400147**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02400147v1>**

Submitted on 9 Dec 2019

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS  
ET DE TOURS

*ESPE Centre Val de Loire*

MÉMOIRE de recherche  
proposé par  
**Alice BENOIT**

soutenu le 26/06/2019

pour obtenir le diplôme du  
Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,  
et de la Formation »  
Discipline : Histoire

# Structurer le temps en CE1/CE2 avec *1 TEMPS*, un album réticent d'Henri Meunier et Aurore Petit

Mémoire dirigé par :

**Christophe MEUNIER**

Professeur de Histoire et Géographie , Centre de formation de  
Fondettes

Jury :

**Valérie CARNOY**

Professeur des écoles et maître formateur à l'école Jean  
Maisonnave de Rouziers de Touraine

**Fabienne FRANCFORT**

Professeur d'Anglais, Centre de formation de Fondettes

## Remerciements

Je remercie Monsieur Meunier, mon directeur de mémoire d'avoir dessiné avec moi les contours de ce projet et de m'avoir guidée dans toutes les étapes de son élaboration.

Je remercie Madame Carnoy, ma tutrice terrain qui m'a accompagnée tout au long de cette année et qui a rédigé la partie Temps du manuel d'enseignement Odysséo, Questionner le monde CP/CE1 sur laquelle je me suis appuyée pour élaborer mes séquences d'enseignement sur le temps (ouvrage coordonné par Christophe Meunier).

Je remercie l'équipe pédagogique de l'école élémentaire Paul Louis Courier de Cinq-mars-la-Pile qui m'a accueillie avec bienveillance et notamment la titulaire de ma classe, Sophie Metzinger qui m'a fait confiance, m'a laissé de la liberté tout en m'épaulant quand j'en éprouvais le besoin.

Je remercie Fleur Perroux, Lisa Peyost et Pierre-Jean Dietsh, amis et jeunes professeurs qui m'ont soutenue et encouragée, forts de leur expérience de stagiaire de l'Education Nationale.

Je remercie Romain BAILLET et ma famille qui m'ont soutenue, ma mère qui m'a accompagnée dans la traduction du résumé du mémoire en anglais.

## **Avertissement**

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

# Sommaire

Introduction.....	6
<b>1ère PARTIE: 1 TEMPS, 1 album reticent pour aborder les temporalités.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Un album reticent pour aborder les temporalités.....</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Présentation de l'album.....</i>	<i>9</i>
1.2 <i>L'interprétation avant la compréhension.....</i>	<i>12</i>
<b>2. Un album sur le temps?.....</b>	<b>16</b>
<b>2ème PARTIE: 1 TEMPS, 1 album pour les enfants.....</b>	<b>21</b>
<b>1. Analyse et lecture de l'album.....</b>	<b>21</b>
1.1 <i>Caractéristiques formelles.....</i>	<i>21</i>
1.2 <i>Le rapport texte/images.....</i>	<i>22</i>
1.3 <i>Le rapport au temps.....</i>	<i>23</i>
1.4 <i>La lecture.....</i>	<i>24</i>
<b>2. Réception de l'album.....</b>	<b>28</b>
2.1 <i>Première lecture: des réactions timides.....</i>	<i>28</i>
2.2 <i>Seconde lecture: une dramatisation de la réception..</i>	<i>30</i>
<b>3ème PARTIE : La structuration du temps.....</b>	<b>34</b>
<b>1. La place du protocole de recherche dans les programmes.....</b>	<b>34</b>
<b>2. Le protocole.....</b>	<b>34</b>
2.1 <i>Présentation et mise en place.....</i>	<i>36</i>
2.2 <i>Effets produits sur les élèves.....</i>	<i>39</i>
<b>3. Evaluation.....</b>	<b>44</b>
<b>4. Approfondissements et perspectives.....</b>	<b>46</b>
Conclusion.....	47
Bibliographie.....	49
Annexes.....	51



## Introduction

Pour ma première année d'expérience en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire, j'ai une classe de CE1/CE2 en responsabilité à mi-temps. Ce double niveau se compose de 16 CE1 et de 8 CE2.

Dans la gestion de ma classe, dans l'organisation des séances de recherches, d'apprentissages, d'entraînements, très vite la question du temps s'est imposée. Il m'a fallu structurer mes journées de classes pour être à la fois disponible pour chacun des niveaux tout en assurant une cohésion du groupe classe et en donnant des repères à chacun de mes élèves pour qu'ils puissent être acteurs de leurs apprentissages.

Aussi, dans la répartition des enseignements convenue avec la titulaire de la classe, je m'occupe de la partie Temps, une composante de la partie Questionner le Monde des programmes de cycle 2. Au cours des quatre premières périodes de l'année scolaire, j'ai mené différentes séquences d'apprentissages avec mes CE1 (les CE2 étant répartis dans les deux autres classes de CE2 pour entrer dans l'Histoire et dans la Géographie) :

- Les générations où l'objectif était de comprendre que le temps existait avant notre naissance
- Le temps court, une longue séquence qui s'est ouverte avec la découverte des instruments permettant de mesurer le temps (horloge, sablier, cadran solaire) s'est poursuivie avec l'apprentissage de la lecture de l'heure (en lien avec les mathématiques, Grandeurs et Mesures) qui a interrogé la notion de durée (toutes les durées ne se valent pas). Durées que les élèves ont pu appréhender (à l'échelle d'une journée de classe), manipuler puis mesurer. Nous sommes grandement restés à la l'échelle d'une journée en insistant sur les durées de l'ordre de la seconde, la minute, le jour et l'heure. La séquence s'est clôturée sur la remise en ordre d'images représentant des évènements d'un texte lu par l'adulte avec des données temporelles. Il fallait que l'élève agence correctement les images.

Par ailleurs, avec mes deux niveaux, j'ai aussi conduit plusieurs séquences de lecture compréhension en m'appuyant sur le manuel pédagogique *Lectorino, Lectorinette : Apprendre à comprendre de textes narratifs*<sup>1</sup>. Cette méthode pédagogique laisse la part belle à la compréhension fine avec de nombreuses phases orales où l'on prend le temps d'explicitier les stratégies à adopter pour comprendre « ce que ne dit pas le texte » : lire entre les lignes, faire des hypothèses sur ce qui va suivre, imaginer les pensées des personnages, leurs intentions....

Dans le cadre de mon mémoire, je choisis de partir de connaissances nouvellement acquises par mes CE1 pour les renforcer puis les compléter. J'intègre mes CE2 à cette recherche qui ne se concentrera pas uniquement sur l'apprentissage du temps car elle est mêlée à un travail à partir d'un album : *1 TEMPS* écrit par Henri MEUNIER et illustré par Aurore PETIT. Cet album est empli d'informations qui vont éclairer mes élèves sur le temps conventionnel. Pourtant, cet album, par bien des aspects, fait obstacle à la compréhension de prime abord. L'utilisation des stratégies acquises grâce au travail mené lors des séquences de Lecture/Compréhension sera de mise pour combler les blancs du texte.

Un questionnement émerge alors :

« Comment **structurer** le temps auprès du jeune élève à partir d'un album **réticent** ? »

Trois hypothèses en découlent :

- 1- *Le jeune élève est capable de d'interpréter avant de comprendre et ainsi de saisir les informations qui s'offrent à lui passant outre la compréhension immédiate et totale*
- 2- *La compréhension faisant obstacle, l'élève intrigué entre véritablement dans une posture de recherche*
- 3- *Une compréhension partielle est en adéquation avec le rapport que l'enfant va entretenir (et devoir accepter d'entretenir) avec la notion du temps qui ne réclame pas une compréhension totale, le temps étant par nature*

---

<sup>1</sup> R. GOIGOUX et S.CEBE, Op.cit.

*insaisissable. Pour bien comprendre le temps, il faudrait alors que sa dimension subjective reste intacte.*

Mon propos s'attachera à valider ou à invalider ses hypothèses en exposant d'abord les spécificités de l'album 1 TEMPS qui feront échos à celles de l'apprentissage du Temps chez l'enfant. Par la suite, la lecture, la rencontre avec le texte et les réactions de mes élèves seront exposés. Enfin, je présenterai ma démarche, mon protocole de recherche pour montrer comment j'ai pu travailler avec mes élèves sur la Notion du Temps à partir de cet album.

# 1<sup>ère</sup> Partie : 1 temps, un album réticent pour aborder les temporalités

## 1. Un album réticent

### 1.1. Présentation de l'album

Pour interroger le temps avec mes élèves, j'étais à la recherche d'un album support. L'album *1 TEMPS* est rapidement apparu comme celui qui allait me servir de fil rouge. Cet ouvrage écrit par Henri MEUNIER et illustré par Aurore PETIT est paru en 2018 aux éditions Rouergue.

Henri Meunier est un auteur-illustrateur qui a étudié les arts plastiques à l'université de Bordeaux avant d'être travailleur social pendant six ans. En 2001, il écrit son premier livre de littérature jeunesse illustré par Anouk Ricard, *Le Paradis* aux éditions du Rouergue.<sup>2</sup> Lors d'une interview mise en ligne en 2006 sur le site internet Ricochet jeune<sup>3</sup>, Henri Meunier est questionné sur ce qui, selon lui, fait vendre un livre : « *J'ai l'impression que ce qui fait vendre un livre, c'est souvent ce qui, à mes yeux, ne vaut plus la peine ni d'être écrit, ni édité, ni lu.* » Il évoque par la suite le « *non-livre* » qu'il définit comme « *un objet qui a tout d'un livre, sauf l'essentiel, des mots neufs ou des pensées qui réveillent, grattent, chatouillent, aiguillonnent, mettent en fouille, révoltent, indisposent, bref des mots qui disent* ». Cela annonce la couleur. Dès lors, on sait que l'auteur-illustrateur a une volonté de susciter des questionnements chez le jeune lecteur plus que de l'accompagner de façon linéaire d'un point à un autre.

Aurore Petit est également une auteure-illustratrice. Elle est diplômée des arts décoratifs de Strasbourg. Elle a d'abord dessiné pour la presse avant de publier son premier livre *Ménageries* en 2006 aux éditions Thierry Magnier. Dans le portrait vidéo que lui a consacré le site internet la Charte<sup>4</sup>, elle se

---

<sup>2</sup> Site Internet Ricochet, 2006, Op.cit.

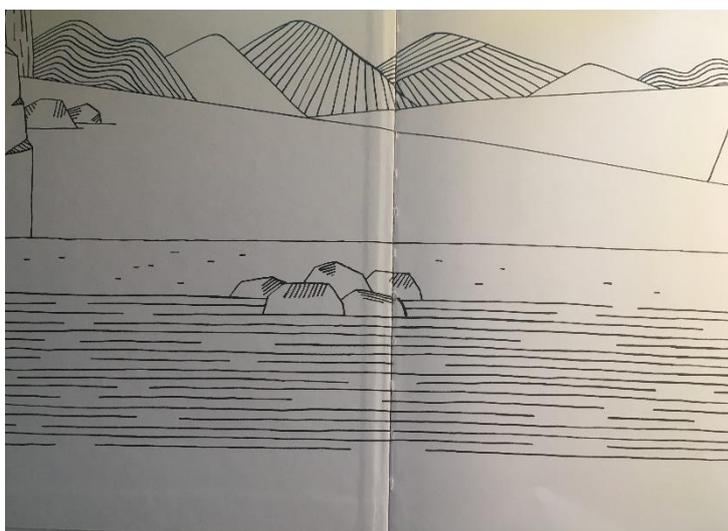
<sup>3</sup>Site Internet Ricochet, 2006, Op. cit.

<sup>4</sup> Site Internet la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, <http://www.la-charte.fr/dans-les-petits-papiers-de/article/aurore-petit>

confie au sujet de l'état d'esprit adopté quand elle est en création : « *J'essaie de ne pas trop penser au public au moment où je suis dans la conception car j'ai peur de perdre un peu d'honnêteté en fait vis-à-vis de moi en cédant à la question 'est-ce que ça va plaire ou pas ?' »*. Celle qui se présente comme une auteure de « *livres édités par des éditeurs jeunesse qui sont entre autres pour les enfants* » se refuse de faire des livres pour enfants avec une adresse particulière, en adoptant un langage en fonction d'un public cible ou en se pliant à des attentes quelconques.

Ainsi, distinctement dans la forme mais avec un même message dans le fond, Henri MEUNIER comme Aurore PETIT expriment un certain parti pris dans leur acte de création pour la jeunesse. L'album 1 temps est leur première création ensemble et on y retrouve leurs volontés respectives évoquées précédemment.

L'album par ses illustrations et son texte qui ne se répondent que de façon ponctuelle questionne le temps de façon multiple. Pourtant on parle « du Temps », n'y aurait-il qu'un Temps ? Dès le titre et le choix de mise en page de la couverture le caractère unique du temps qui passe est questionné. 1 Temps. Au singulier mais avec un « -s ». La double page qui fait office de page de garde propose un paysage épuré avec le contour de différents reliefs : de l'eau, des rochers, un sentier, une plaine, à nouveau des rochers des montagnes puis le ciel. Un moment suspendu dans le temps, un moment qui pourrait être n'importe lequel.



**Pages de  
garde,  
paysage épuré**

Au fil du récit, douze autres doubles pages vont être proposées. Habillées cette fois ci par de multiples éléments naturels graphiques qui vont attirer successivement l'œil du lecteur. Je m'y arrêterai plus amplement ultérieurement dans le développement de mon propos mais on peut d'ores et déjà dire que l'on retrouve les mêmes éléments qui subissent une évolution au fil des pages. Pour prendre des exemples, nous avons l'avion qui poursuit sa course dans le ciel tandis que le têtard devient grenouille. L'élément central (pas spatialement mais sémantiquement) est un petit garçon (qui est, régulièrement mais pas systématiquement, le seul être humain de l'illustration de la double page) tenant un caillou dans sa main, qu'il lâche dès la seconde page et qui met tout le livre pour atteindre l'eau de l'étang. Le texte est volatile, insaisissable, il ne s'attache pas à narrer ce qui se joue sur les images qui proposent une continuité nivelée sur différents plans (le temps du caillou qui tombe, le temps d'arbre qui grandit, le temps du soleil qui poursuit sa course...) mais isole quelques éléments et les questionne. Parfois le texte s'évade complètement et propose des questionnements généraux qui s'émancipent de ce que propose l'image là maintenant mais s'inscrivent dans une réalité intemporelle. Ainsi, vers le milieu du livre et sur une double page qui foisonne de détails et de couleurs, on pourra lire :

*« Du début à la fin du temps, peut-on compter les secondes ? Les heures, les jours, les mois, ou bien les années ? Qu'y avait-il avant le début ? Qu'il y aura-t-il après. Le temps s'arrêtera-t-il ou est-il sans fin ? »*

Des questions assez philosophiques en somme et qui pourraient sembler d'une complexité bien trop élevée pour structurer le temps avec de jeunes enfants. J'ai été tenté de juste présenter les images (qui présentent déjà un potentiel intéressant pour aborder les temporalités) à mes élèves avant de me rendre compte avec l'aide de mon directeur de mémoire, M.Meunier, que cela aurait inévitablement amoindri la richesse de l'album et aurait faussé la portée du discours.

Cet album me séduit d'abord par ses illustrations, je perçois les possibilités d'exploitation en classe assez rapidement pour amener mes élèves à se questionner sur le temps, les durées. Mais le texte me laisse perplexe. Je cherche à structurer le temps pour amener mes élèves à aller du temps perçu au temps conventionnel. Le texte nous amène, me semble-t-il, au-delà de cela, il amène à se questionner outre ses repères construits par l'homme. Le jeune lecteur qui va en premier lieu, regarder les images, pourra-t-il comprendre ce qui se joue dans cet album ? Au-delà de la compréhension, le texte (et les illustrations également d'une certaine façon) invite à l'interprétation. Le jeune lecteur sera-t-il en capacité d'interpréter tout en pouvant entrer dans un même temps dans la compréhension progressive du temps conventionnel ?

## **1. 2. L'interprétation avant la compréhension**

Catherine TAUVERON s'est interrogée sur la compréhension et l'interprétation des textes en milieu scolaire<sup>5</sup>. Elle part d'un constat ; des préconisations à la fin des années 1990 en matière de lecture/compréhension qu'elle compare à l'apprentissage de la plongée sous-marine. En effet, on avait tendance à procéder par étapes de difficulté supposée croissante :

- Le jeune lecteur, en cycle 2, entrerait dans la compréhension en restant à la surface, c'est-à-dire en se contentant de comprendre les textes de façon littérale.
- En cycle 3, les élèves mettraient juste la tête sous l'eau en « explorant les couches superficielles », c'est-à-dire en adoptant des démarches de la compréhension fine, en apprenant à lire entre les lignes.

---

<sup>5</sup> C.TAUVERON, *Op.cit.*, p.10

- Enfin, au collège puis encore plus au lycée, les élèves descendraient dans les profondeurs pour entrer dans l'interprétation. Ce travail apparaîtrait alors comme une « rupture » vis-à-vis de tout ce qui a été précédemment travaillé. L'image de la plongée sous-marine me paraît très intéressante pour comprendre cette conception de l'apprentissage qui propose un travail de compréhension de plus en plus avancé en matière de compréhension des textes.

Le fait que l'on reste en surface en cycle 2 interpelle Catherine TAUVERON<sup>6</sup>. Une des conséquences de ces préconisations est que l'on aura tendance à présenter des récits « lisibles » (elle emprunte le terme à BARTHES<sup>7</sup>) aux élèves de cycle 2. Ces textes ne présentent aucun problème de compréhension majeur de sorte que les élèves n'aient pas besoin de lire entre les lignes en faisant appel à des compétences de compréhension fine. Cependant, ces textes ne sont pas d'un grand intérêt, ils sont lisses. « *Ils ne réagissent d'aucune façon lorsqu'on les pique* » (TAUVERON, 1999, p.18). Le sujet lecteur n'est pas impliqué dans la lecture. Il n'est alors pas confronté à un texte littéraire car ce dernier « *n'existe pas indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit* » comme l'explique P.BAYARD avant de poursuivre « *c'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre* » (BAYARD, 1998, p.127/128).

Habitué à ce type de texte qui s'apparente à une suite de mots dont le sens simpliste vient au lecteur immédiatement sans que celui-ci n'est à mettre en jeu des compétences autres que celles du décodage et de la compréhension littérale (processus perceptifs et cognitifs seulement) ; le lecteur de cycle 3 et plus encore le collégien puis lycéen sera démuné quand il se trouvera confronté à des textes plus consistants, des textes qui ne se laissent pas saisir à la première lecture, ceux que Catherine TAUVERON appelle des « *textes réticents* » (C.TAUVERON, 1999, p.18).

---

<sup>6</sup> C.TAUVERON, Op. cit., p.10-12

<sup>7</sup> C.TAUVERON, Op. cit., p.17

C'est pourquoi, elle présente une hypothèse de la recherche qui met en avant la « *nécessité de traiter le problème à la source* » en « *initiant les élèves aux spécificités littéraires dès l'entrée en lecture* », afin de faire d'eux « *les partenaires actifs d'un jeu avec un texte qui a du jeu* » (comme des « *béances à compléter* »). (TAUVERON, 1999, p.12)

Pour mettre en pratique cette hypothèse, il convient de rompre avec la tradition de l'époque qui pose que l'interprétation fait office d'opération de second degré, intervenant après la compréhension. Catherine TAUVERON reprend le postulat de Christian VANDENDORPE selon lequel « *l'interprétation précède la compréhension, plus exactement que le rapport des deux opérations n'est pas un rapport de succession mais d'inclusion* » (TAUVERON, 1999, p.16). La compréhension se ferait de façon automatique, de façon inconsciente alors que l'interprétation exige « *un travail conscient de recherche de sens qui ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évident* » (VANDERDORPE, 1992, p.159).

L'album *1 temps* qui pose une multitude de questions ouvertes au lecteur va empêcher la compréhension immédiate et automatique pour l'amener à s'interroger et donc à trouver son interprétation car les réponses ne sont pas données par le récit. Une résistance forte s'impose au lecteur qui ne peut comprendre puis interpréter mais qui interprète pour comprendre sans que la compréhension ne soit figée. C'est-à-dire que dès la première lecture, le texte par son caractère non descriptif ou non redondant vis-à-vis de l'image va déranger le lecteur dans son individualité et son rapport au monde. Par exemple, quand le texte questionne « *Mais qui de la minute d'ennui ou de l'heure de jeu paraît la plus longue ?* », le jeune enfant s'émancipe du livre pour renouer avec son expérience personnelle. Et, bien que les concepts de minute ou d'heure soient encore flous pour lui, il se sert de ses représentations pour s'imaginer lui jouant ou lui s'ennuyant.

On postule alors que, bien que « *réticent* », cet album présente un grand intérêt pour porter l'apprentissage de la structuration du temps. Il semblerait même possible d'aller au-delà de cet apprentissage strict en usant de transdisciplinarité. En effet, le texte de l'album, par sa résistance, nous amènera à travailler la compréhension en lecture et les questionnements suscités feront office d'ouvertures à des débats que l'on pourra poursuivre en EMC.

La réticence de l'album serait une richesse mais un problème persiste tout de même. On cherche à STRUCTURER le temps. Il convient maintenant de se pencher sur des recherches en développement de l'enfant en psychologie. Est-ce qu'un enfant qui a entre 6 et 9 ans est en capacité d'entrer dans la compréhension conventionnelle du temps par le biais de cet album de littérature jeunesse qui décline le concept en usant de subtilités ? Peut-être que cet album aurait une pertinence en aval, une fois que le temps est déjà structuré ? Peut-être est-ce perdre de vue mon objectif que de vouloir questionner le temps avec insistance avant de proposer une structure solide ?

## 2. Un album sur le temps ?

« 1 temps et en même temps, tant de temps...combien de temps ? »

Loin d'être innée, la connaissance du temps suppose un long apprentissage qui a été questionné par bien des chercheurs durant les dernières décennies. En introduction d'un long article qu'il consacre à l'apprentissage du temps ; Jacques MONTANGERO rappelle que le temps fait partie des notions qui ont été consacrées comme « *catégories fondamentales de la connaissance* » et qu'elle est « *peut-être celle qui est la plus difficile à définir et à représenter* » (MONTANGERO, 1984, p.433).

Il ajoute que tous les domaines de connaissances sont reliés au temps car l'acte d'apprendre suppose une inscription dans une temporalité et une progression qu'elle soit linéaire ou non.

Dans ce même article, MONTANGERO postule que la connaissance du temps suppose la compréhension de 5 sous notions :

- L'**ordre et de succession temporelle** qu'il conçoit comme un prérequis à la compréhension des autres aspects du temps.
- La **durée** car « toute succession d'instants renvoie à une durée ».
- L'**irréversibilité** ; un moment qui s'achève ne sera jamais plus. On ne revit jamais les mêmes moments.
- Le **caractère cyclique**, nous pouvons découper les durées à l'aide de fréquences.

Notons qu'en considérant ces deux dernières notions, il y a une certaine complexité de conceptualisation : il va falloir que l'apprenant conçoive une double progression. Le temps étant à la fois linéaire et cyclique.

- L'**horizon temporel**, c'est-à-dire le fait de se projeter dans le temps par rapport à un instant donné.

Maintenant que nous avons présenté les différents aspects de la connaissance du temps ; qu'en est-il des capacités des enfants à se les approprier ? Quels sont les processus mis en place par ces derniers ?

Il convient de se pencher sur des recherches en développement de l'enfant.

Jean PIAGET a été un des premiers à conduire des recherches sur le développement de l'enfant et particulièrement sur son rapport au temps.

Lors d'une conférence donnée à Wégimont en novembre 2004, Lotta DE COSTER vulgarise la thèse du psychologue : « *Piaget considère le développement essentiellement comme une diminution de l'égoцентризм et une progression de l'abstraction* » (DE COSTER, 2004, p.8).

On ajoute que le développement, selon PIAGET, se fait par étapes, par « *stades* » pour emprunter sa terminologie.

Un enfant de 7 ans est ainsi entre deux stades : il quitte celui nommé « *pré-opératoire* » (2 à 7 ans) où de nombreuses acquisitions au niveau de la fonction symbolique (le langage notamment) se font pour s'apprêter à entrer dans celui des « *opérations concrètes* » (7 à 12 ans) où l'enfant acquiert la logique et est capable d'envisager d'autres points de vue que le sien. L'égoцентризм est en nette chute et les théories de l'esprit deviennent plus subtiles.

Ainsi, PIAGET postule que le jeune enfant n'a pas la maturité suffisante pour accéder à la compréhension totale du temps et que ce n'est qu'en grandissant qu'il va acquérir les compétences cognitives suffisantes pour y parvenir. Les capacités d'un enfant seraient entièrement corrélées à son âge qui le situe dans un stade particulier avec des acquisitions données. Pour

imager cette thèse Lotta DE COSTER utilise « *la métaphore de l'escalier* » (DE COSTER, 2004, p.8) : la pensée est uniforme à un niveau donné (première marche de l'escalier) puis subitement et rapidement elle évolue (montée de la marche) pour se stabiliser à nouveau à un niveau supérieur de la pensée (nouvelle marche).

Au niveau de l'apprentissage du temps, PIAGET considère que la perception du temps évolue chez l'enfant, à huit mois le temps est vécu, à partir de deux ans, il est perçu. Ce n'est qu'à partir de onze ans que le temps sera conçu pour l'enfant.

Valérie TARTAS rapporte que de nombreuses critiques ont été adressées à PIAGET et notamment le fait que la « *dimension sociale* » n'ait « *pas été prise en compte* » (TARTAS, 2010, p.27). Piaget n'a guère envisagé le bain social dans lequel est plongé le tout jeune enfant avec les multiples interactions qui en émanent et qui lui permettent d'entrer dans le temps conventionnel (mesuré, construit par l'homme).

Des recherches plus récentes formulent des critiques vis-à-vis de la théorie de PIAGET. Lors d'un Entretien pour le magazine La Recherche en 2005, Olivier Houdé, professeur de psychologie à la Sorbonne explique pourquoi, selon lui, on peut désormais parler d'une nouvelle psychologie de l'enfant : « *Comme Piaget, je pense que l'enfant ressemble à un petit savant [...]. En revanche, je ne suis pas d'accord avec son 'modèle de l'escalier'. Plutôt que de suivre un plan qui mènerait, sans retour en arrière, du stade sensori-moteur à l'abstraction, l'intelligence de l'enfant avance de façon beaucoup plus biscornue* » (HOUDE, 2005)

Dans la même optique, Philippe LESTAGE<sup>8</sup> reprend les idées de Jérôme BRUNER qui conçoit davantage l'accès à la connaissance par une conception spiralaire. L'approche intuitive de l'enfant (ses représentations) serait le point de départ de l'enseignement d'un nouveau sujet avant que l'on

---

<sup>8</sup>LESTAGE, *Op. cit.*, 2008/2009

y revienne ultérieurement de manière plus formelle pour commencer la structuration mais en ne se privant pas de faire à nouveau appel à l'intuitif si cela s'avère nécessaire. C'est ainsi, par plusieurs mouvements circulaires que le sujet d'apprentissage se dessine et est intégré par le sujet apprenant qui a participé activement à sa construction. En partant de cette conception, BRUNER arrive à l'idée que l' « *on peut tout enseigner à n'importe quel élève, quel que soit son âge, sous une forme acceptable* ». Il nuancera en ne niant pas l'existence de « *stades de développement qui déterminent à quelle vitesse et avec quelle profondeur les enfants peuvent plonger dans l'abstraction* » (LESTAGE, 2008, p.11). Des stades à connaître mais à ne pas considérer comme vérité absolue.

Avant PIAGET, les travaux de VYGOTSKY que Lotta DE COSTER présentent face au « modèle de l'escalier » de PIAGET considéraient le développement de l'enfant « *davantage comme l'émergence de nouvelles propriétés et la coexistence de différentes formes de pensées* » (DE COSTER, 2004, p.13).

Si la pensée de l'enfant mûrit, s'affine au fur et à mesure qu'il grandit ; une nouvelle forme de pensée ne chasse pas les préexistantes. Lotta DE COSTER utilise la « *métaphore des vagues* » pour montrer cette non succession stricte des pensées mais plutôt des allers-retours, des superpositions...

Également, VYGOTSKY, différencie les concepts quotidiens des concepts scientifiques. Lotta DE COSTER relève cette distinction car elle lui paraît « *intéressante pour étudier les concepts de durée qui sont à la fois formés dans la vie quotidienne et enseignés à l'école* » (DE COSTER, 2004, p.9)

- Le concept quotidien est issu de l'expérience, il correspond aux représentations générales des choses, de l'idée qu'on s'en fait. Il fait échos à l'intuitif de BRUNER. Par exemple, l'enfant va associer le départ à l'école au moment où il a fini de prendre son petit déjeuner.

- Le concept scientifique est travaillé à l'école, il passe par l'abstraction pour entrer dans le symbolique. Il correspondrait chez BRUNER au moment où on structure les apprentissages. L'enfant va savoir que l'école commence à 8H30.

Le concept scientifique n'est aucunement un mode supérieur de la pensée qui prend la place du concept quotidien. Ce dernier reste nécessaire pour que l'enfant puisse avoir une vision subjective, personnelle du temps. Ces deux systèmes coexistent, se répondent.

Tout comme la compréhension ne précède pas forcément l'interprétation ; la structuration du temps n'est pas linéaire est ordonnée. Les stades de développement définis par PIAGET nous servent d'indicateurs sur lesquels des vagues successives vont s'échouer : temps physique, temps conventionnel et temps psychologiques vont se co-construire.

## 2<sup>ème</sup> partie : 1 TEMPS, 1 album pour les enfants

### 1. Analyse et lecture de l'album

#### 1.1. Caractéristiques formelles

Pour brosser le portrait de l'album 1 TEMPS et mettre en avant ses caractéristiques formelles particulières, je me suis appuyée sur l'ouvrage Lire l'album de Sophie Van Der Linden.

Ainsi, le format de cet album est à la française<sup>9</sup> et la mise en page est en association<sup>10</sup> où le texte prend sa place dans un espace désémantisé (il n'y a pas de frontière nette entre texte et image, pas d'emplacement réservé pour le texte mais ce dernier ne se mêle pas aux éléments signifiants de l'image). L'image, quant à elle, s'étend à fond perdu<sup>11</sup>. Concernant les relations qu'entretiennent les images entre elles, on peut parler d'images séquentielles<sup>12</sup>.

L'illustratrice de l'album, Aurore PETIT, à partir de la présentation de son premier album (*Ménageries*, 2006) explique sa façon de travailler : « *Et après (l'écriture de cet album) finalement c'est dans ce type de livre que j'ai évolué aussi, c'est des livres où c'est pas nécessairement des histoires en fait. C'est souvent des séries d'images où y a un système, une règle, qui fait*

---

<sup>9</sup> La hauteur est plus importante que la largeur

<sup>10</sup> En rupture avec la dissociation page de texte/page d'image, un énoncé verbal et un énoncé visuel au moins sont associés dans l'espace de la page ;

<sup>11</sup> L'image occupe, sans aucune marge, l'intégralité de la double page

<sup>12</sup> Plusieurs images juxtaposées et articulées iconiquement et sémantiquement, exprimant chacune une portion d'un discours se réalisant à l'échelle d'une séquence

*que je vais faire des images toujours sur la même règle, après je déroule »*<sup>13</sup>. Effectivement, dans le dessin d'1 TEMPS, réalisé au stylo plume et coloré à l'ordinateur, ce procédé est poussé à l'extrême. L'image, UNE image est la règle. Elle est à l'arrêt et c'est donc dans les détails que le déroulé va se dessiner.

## **1.2. Le rapport texte/image**

Isabelle NIERES-CHEVREL part de l'hypothèse que « *l'information est distribuée dans l'album entre le texte et l'image, entre le lisible et le visible* » (NIERES-CHEVREL, 2010). Elle distingue le narrateur iconique du narrateur verbal. Comme dans toutes œuvres littéraires ces narrateurs seront à distinguer des auteurs/créateurs (que cela soit une personne ou deux personnes distinctes).

« *On affirme souvent que le texte sert à décrypter l'image, sans s'aviser que c'est là une fonction qui n'est en aucun cas une obligation* » (NIERES-CHEVREL, 2010, p.143). En effet, ce n'est pas la fonction du texte dans 1 TEMPS. Dès les premières pages, l'enfant et le caillou sont mentionnés mais pas pour expliquer pourquoi ils sont là dans l'image encore moins pour raconter leur histoire. Le caillou est lâché par l'enfant, nos yeux tombent avec lui sur le mot « caillou » du texte. Et là, surprise, on ne nous parle de CE caillou mais DU caillou, de n'importe lequel.

« *Le caillou existe depuis si longtemps.  
100 000 ans et plus que ça.  
Il date de la nuit des temps. »*

---

<sup>13</sup> Site Internet la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, <http://www.la-charte.fr/dans-les-petits-papiers-de/article/aurore-petit>

De la même façon que l'album parle du temps et pas d'un temps (le titre aura pris le soin de fausser les pistes), le lecteur va sans cesse être baladé hors album même si les échappées temporelles partent toujours d'un élément graphique vu dans l'album.

Ce texte occupe une place restreinte dans l'espace de la double page, laissant la part belle à l'image qui fourmille de détails réjouissant l'œil de l'enfant.

On retrouve complètement l'analyse de Sylvie DARDAILLON au sujet de l'album : « *Ici (dans l'album), l'illustration prend son indépendance, loin de paraphraser le texte, elle s'insère dans la page, l'envahit, la bouscule, devient un texte parallèle, questionnant une conception de la littérature essentiellement centrée sur le texte.* » (DARDAILLON, 2013, p.19).

De plus le texte interroge énormément le lecteur (on compte au moins une question sur presque toutes les doubles pages, une faisant exception) plus qu'il ne raconte.

On renoue une nouvelle fois avec la réflexion de Sylvie DARDAILLON : « *Quand l'ellipse narrative est totale, il arrive parfois que l'image vienne dire en silence ce que le texte tait, offrant au jeune lecteur un support à interpréter pour combler les blancs laissés par la parole.* » (DARDAILLON, 2013, p.21).

C'est le cas ici, une histoire, des histoires se racontent par les images tandis que le texte en crée des nouvelles dans l'esprit du lecteur.

### **1.3. Le rapport au temps**

« *Le texte serait un vecteur apte à dire le temps.* » (NIERES-CHEVREL, 2010, p.140)

Nous avons vu que le texte interrogeait les temporalités. Mais, s'il laisse échapper bien des éléments relatifs au temps conventionnels (des durées,

les mois secondes, jours, mois, années, heures, minutes), un ordre est à trouver.

Alors oui, le texte nous dit le temps, il le clame même mais nous laisse nous débrouiller pour y voir clair.

L'image aiderait ?

*« L'image est du visuel organisé en surface. Elle n'a aucune difficulté à figurer l'espace. Par contre, l'image est inapte à figurer le temps. Elle est par nature un « être là » : en elle la présence et le présent se confondent. La solution pour l'artiste consiste à spatialiser le temps, à convertir le temps en espace par différents procédés. » (NIERES-CHEVREL, 2010, p.141)*

Pour pallier au manque de repères temporels, aux blancs laissés (volontairement) par le narrateur textuel, l'illustratrice a ici choisi de figer l'espace. Ainsi, chaque double page s'ouvre toujours sur la même « présence ». C'est réconfortant, douillet même, on retrouve page après page notre petit garçon sur son ponton, l'étang et le paysage vallonné en fond. Par contre, si le cadre est fixe, à y regarder de plus près, tout est mouvant. Les éléments graphiques se meuvent ou se transforment, les touches de couleurs s'étalent ou s'amenuisent c'est selon. D'une manière générale, l'occupation spatiale est de plus en plus dense dans ce cadre qui reste inchangé du début à la fin.

#### **1.4. La lecture de l'album**

Forte de toutes ces observations et analyses faites sur l'album 1 TEMPS, je m'appête maintenant à en faire une lecture à mes élèves.

J'ai choisi de réaliser cette lecture au retour de la pause méridienne ce qui m'a laissé le temps de réagencer spatialement ma classe : d'une disposition des tables semi-ilot, semi « classique » ; j'ai mis toutes les tables en ilots afin de grouper mes 24 élèves par groupes de 4.

Pourquoi ce choix ?

En réalité, il n'a pas été pensé pour la lecture mais pour la tâche de manipulation d'images de différents éléments issus des illustrations du livre que j'ai intégrée, peut être à tort, dans la même séance. Cette tâche sera expliquée un peu plus tard dans mon propos.

Avec du recul, ce choix de disposition n'était pas des plus pertinent pour une lecture à un groupe et n'a pas été optimal pour la réception. Tout de même, j'en retiens un aspect positif : les élèves, en rentrant dans la classe, ont tout de suite remarqué l'espace changé. Il allait se passer quelque chose. Ils ne se sont pas tous assis à leurs places habituelles, cela les a mis dans des dispositions particulières.

N'ayant pas de TBI dans ma classe, je fais la lecture avec l'objet-livre à mes élèves. Dans ma préparation de séance, j'avais opté pour une première lecture sans étayage pour observer les réactions des enfants face à un texte réticent. Mais j'ai, par ailleurs, en tête la tâche à partir d'éléments des illustrations qui va suivre. Je ne peux donc m'empêcher de guider un peu mes élèves en attirant leur attention en divers endroits choisis de l'image.

En plus de cela, j'ai imprimé les illustrations de l'album en formats A3 pour une meilleure visibilité de l'image pour tous. Ces supports supplémentaires se sont avérés utiles. Même si, avec cette grande insistance sur l'image, je me rends compte, avec du recul que j'ai un peu « noyé » le texte dans un premier temps.

Les élèves étaient attentifs pendant la lecture. Très vite, je me suis aperçue que je ne pouvais pas assumer la tâche de lecture en circulation (rappelons que les élèves sont en ilots donc je n'ai qu'une moitié de classe au maximum qui voit l'image en même temps) et montrer les grandes images. Je faisais l'un puis l'autre et cela avait des effets négatifs sur le rythme de lecture. J'ai

donc rapidement demandé à un élève de venir m'aider, il naviguait alors avec moi entre les ilots pour que tous les élèves puissent mieux voir les images.

A l'écoute des premières réactions des élèves, je me rends compte que l'étayage n'était pas forcément nécessaire : nombreux sont les détails qui ne leur ont pas échappés.

Ensemble nous listons les principaux :

- un caillou qui chute dans l'eau
- le soleil et un avion qui changent de place dans le ciel
- des maisons qui se construisent
- un arbre qui pousse
- des têtards qui se transforment en grenouille
- une chenille qui devient papillon

Les paroles des enfants se complètent, tous n'ont pas posé leur regard au même endroit. Comme je l'avais anticipé, certains ont été dérangés par le texte de prime abord mais à écouter les autres, qui sont passés outre, énoncer les richesses graphiques, leur visage s'éveille de nouveau. Je vois dans leurs regards « moi aussi je comprends en fait ». On a refait des lectures rapides, parfois on regarde juste un élément sélectionné. La classe a commencé à s'agiter un peu, les élèves étaient en recherche de l'élément qui leur aurait échappé.

Deux semaines plus tard, après que les tâches autour de l'album aient été réalisées, j'ai refait une lecture de l'album à mes élèves.

Les élèves connaissaient bien les images désormais (grâces aux activités faites autour mais aussi parce que j'ai laissé l'album et les images A3 plastifiées à leur disposition dans la classe). J'ai pu alors davantage me concentrer sur le texte et lire avec plus de fluidité sans m'arrêter outre mesure sur chaque double page afin de ne pas frustrer certains de mes élèves qui n'auraient pas eu le temps de tout voir. Ils n'avaient plus ce besoin.

Cette fois-ci, je n'avais pas modifié la disposition de la classe, je me suis donc placée de façon frontale, face aux élèves. Je voulais la lecture un peu plus magistrale pour que mes élèves se concentrent sur le texte et que je puisse le projeter avec une intonation particulière sans être gênée par la nécessité de montrer les images en m'assurant que tous les voient distinctement. Avant cette lecture, j'ai demandé aux élèves de me parler de l'album, de me raconter ce dont ils se rappelaient. J'ai recueilli une nouvelle fois les réactions des élèves après la lecture.

Il y a donc eu deux lectures de l'album, deux temps de lecture plutôt. L'album a été lu plus de deux fois aux élèves. A chacun des moments dédiés que je viens de présenter, j'ai relu l'album partiellement ou entièrement.

Maintenant que j'ai détaillé les conditions et le déroulement de mes lectures aux élèves, je vais exposer les réactions qui ont été les leurs.

## 2. Réception de l'album

### 2.1. Première lecture : des réactions timides

Lors de la première lecture, j'avais grandement attiré l'attention de mes élèves sur les illustrations. Leurs réactions se sont donc concentrées de façon prévisible sur ces dernières en commentant leurs évolutions page après page :

Camille, élève de CE2, a remarqué : « *Les maisons elles étaient de plus en plus grande et yen avait de plus en plus.* »

Dans la même dynamique, Elorri (CE2) : « *Et aussi, yavait un arbre qui grandissait de plus en plus.* »

Ainsi que Lila (CE1) : « *Elle grossissait* (en parlant de la chenille), *elle grossissait* et elle est devenue papillon »

On note l'usage de « *de plus en plus* » ou encore la répétition du verbe « *grossissait* » qui nous montre que les élèves ont intégré l'aspect séquentielle des évolutions. Dans leurs réponses, il y a le souci de montrer la progressivité des changements, des transformations qui ne se font pas en une fois.

A contrario, David se contente de remarquer l'état final d'un phénomène :

« *Et aussi, à la fin, à la fin, ben le caillou, il a, il est tombé dans l'eau* ».

La chute anormalement longue du caillou ne lui a probablement pas échappé pour autant. Je suppose qu'il a dû retenir ce moment particulièrement car il occupe une place spéciale dans l'album (pages de gardes de la fin) et que la distorsion vis-à-vis de la durée réelle est la plus spectaculaire parmi les durées représentées dans l'album.

J'ai été surprise de constater que certains élèves ont fait des remarques sur des éléments que l'on n'avait pas forcément pris le temps d'évoquer en amont ou pendant la lecture.

Comme Antonin, un élève de CE2 :

« *Et les têtards, ils grandissaient, ils grandissaient puis ils sont devenus grenouilles. »*

Luis (CE1) a fait preuve de déduction à partir d'éléments vus dans l'album :

« *Eh ben sur une autre page y avait une maison qui se construisait y avait que des trucs en fer. »*

On note qu'Antonin laisse transparaître l'évolution progressive tandis que Luis se concentre sur un moment précis mais qui va néanmoins être à l'origine d'une évolution.

« *Un des enjeux fondamentaux de la littérature est de donner à penser au lecteur, de lui offrir un espace vide à investir. »* (DARDAILLON, 2013, p.21)

Je note que pour l'instant mes élèves ne se « risquent » pas encore à combler les blancs du texte : les réactions sont factuelles, ils restent centrés sur ce qu'ils voient dans l'image. Pour les amener à entrer dans l'interprétation progressivement, et de la même façon que le fait l'album, je vais questionner les élèves pour les amener à réfléchir et à voir au-delà du visible de l'album. Ma première interrogation porte sur le cœur de l'album :

« *Et pourquoi vous pensez-vous que le caillou ait mis autant de temps à tomber dans l'eau ? »*

Je pars du principe que ce dérèglement temporel majeur ne leur a pas échappé. D'autant plus que le « **plouf** » final retient l'attention.

Pour cette première lecture, il n'y a eu que Lana qui témoigne d'une entrée manifeste dans l'interprétation :

« *Le caillou prendrait beaucoup de temps parce que comme le temps qui passe, le caillou prend beaucoup de temps comme par exemple on grandit, on vieillit ben le caillou prend beaucoup de temps comme si nous on vivait. »*

Cette élève de CE1 vient d'illustrer la métaphore de la longue chute du caillou qui pourrait symboliser une vie humaine.

Je n'en attendais pas autant, l'analyse est fine, nous entrons indéniablement dans l'interprétation. Même si une seule élève propose une réponse dans le registre interprétatif, je m'en contente pour le moment faisant le pari que cela ouvre une brèche dans laquelle d'autres élèves ne manqueront pas de s'engouffrer ultérieurement.

## ***2.2. Seconde lecture : une dramatisation de la réception***

Comme dit précédemment, cette lecture a lieu deux semaines après la première et nous avons réalisé différentes tâches autour de l'album entre temps.

Au préalable, je demande aux élèves de me dire ce qu'ils ont retenu de l'album. Je précise que je ne leur demande pas de me raconter l'histoire mais j'ouvre un échange sur ce que l'on a pu voir dans l'album et surtout ce que l'on a compris à partir des « étrangetés » temporelles.

*« Dans une interaction du texte et de l'image, l'album devient le lieu par excellence de la rêverie, de l'imaginaire, de la fabulation. L'image actualise le passé et réalise le virtuel. » (NIERES-CHEVREL, 2013).*

Je veux que les élèves arrivent à divaguer hors album pour que l'on puisse achever l'institutionnalisation des durées que l'on a travaillé lors des phases de manipulation. Dans un même temps, j'aimerais qu'ils perçoivent la subjectivité du temps qui est largement questionnée par le texte (et les illustrations) de l'album.

Naïm (CE1) sera le premier à proposer un « résumé » assez riche des éléments factuels de l'album :

*« En fait, c'est un garçon qui lance une pierre dans le lac, elle prend beaucoup de temps pour qu'elle tombe et à chaque fois, on voit que ya un arbre qui pousse, y a un tracteur qui se déplace, ya les escargots qui se déplacent un peu plus vite que d'habitude et ya aussi le têtard qui devient grenouille. »*

Son résumé est limpide ; on retrouve bien l'élément central : le petit garçon jetant le caillou et plusieurs éléments qui gravitent autour.

Très vite, on arrive à une comparaison avec la réalité. En observant de plus près les temporalités proposées dans l'album, on s'était rendu compte qu'il y avait des incohérences. Les élèves semblent avoir besoin de refaire cette distinction entre histoire et réalité :

Célya (CE1) : *« Le caillou normalement ça prend une seconde mais là ça prend des heures. »*

David (CE1) : *« Le caillou ça tombe pas comme ça (il mime avec sa main une descente saccadée en plusieurs temps). »*

J'interroge alors :

*« Pourquoi le caillou tombe comme ça alors ? »*

Célya : *« Ben parce que c'est une histoire, c'est pas la réalité. »*

C'est à ce moment-là, je pense, que naît un questionnement autour de la fiction. *« L'album brouille les pistes énonciatives, joue dans ses pages avec la création littéraire elle-même, le rapport à la fiction, à la lecture et à l'écriture. »* (DARDAILLON, 2010, ). Le lecteur d'1 TEMPS s'est heurté à une absence d'histoire au sens classique du terme (un personnage principal, des rencontres où des événements vécus qui font qu'il n'est plus au même point à la fin du livre). Le personnage d'1 TEMPS est statique et son histoire est à inventer. *« Plus de narration d'une histoire fictive mais une dramatisation de la réception. L'histoire que les auteurs racontent est une histoire de lecture ou de création d'histoire. »* Un peu dérangés par l'absence de récit,

mes élèves cherchent à montrer que cet album raconte pourtant bel et bien une histoire car « ce n'est pas la réalité ».

Lana précise : « *Quand le caillou il tombe, ça prend beaucoup plus de temps que quand un vrai objet tombe et du coup ben c'est pas la réalité parce que quand on fait tomber quelque chose ça prend même pas une seconde.* »

Je leur demande si ces temporalités erronées les ont dérangés ou s'ils ont trouvé cela bizarre. Ils me répondent que non car c'est un livre.

Lana a conclu : « *Parce que le temps qu'un arbre pousse, le temps qu'un avion passe, le temps qu'un têtard devienne grenouille. Même si c'est pas en même temps, ils les (en parlant des différentes temporalités) ont mis ensemble.*

« *Si le temps n'existait pas, l'homme et le papillon vivraient-ils éternellement ?* »

A partir de cette phrase interrogative tirée d'1 TEMPS, j'amorce une réflexion en proposant aux élèves de trouver des éléments de réponses.

Yanis : « *Ben peut être. Pas l'homme mais le papillon oui.* »

Je questionne alors : « *Pourquoi pas l'homme ?* »

Yanis : « *Ben euh...* »

Je précise : « *Pourquoi l'homme a plus besoin du temps que le papillon ?* »

Yanis : « *Ben parce qu'un papillon ça vit pas longtemps.* »

Lana : « *Et aussi parce qu'un papillon il sait pas ce que ça veut dire le temps.* »

Je rétorque : « *Et tu penses que ça le dérangerait pas, alors que l'homme...* »

Lana : « *Il sait ! Enfin, il l'apprend à l'école mais bon...* »

Célya ajoute : « *Mais ya aussi on sait pas vu qu'on n'a jamais vu ça donc on sait pas vraiment.* » (Je comprends après coup et propose ma traduction: « vu qu'on n'est pas papillon, on ne peut pas savoir comment le papillon perçoit, ressent le temps. »)

J'ai trouvé que la réception de l'album 1 TEMPS avait été fructueuse, les réactions ont été riches et diversifiées. Lors de la deuxième lecture, j'aurais pu amener les élèves à aller plus loin dans l'interprétation ainsi qu'à faire un transfert plus important en comparant des durées hors album. C'est ce que je leur proposerai lors de l'évaluation sommative.

Aussi, tous les élèves ne se sont pas exprimés, la lecture en petits groupes ou bien des traces écrites m'auraient permis de recueillir encore davantage de réactions.

Il va s'agir maintenant de montrer comment ce support-livre dont la narrativité s'échappe et est à retrouver dont le discours même demeure insaisissable peut devenir un support d'apprentissage pour structurer le temps conventionnel.

## **3<sup>ème</sup> Partie : La structuration du temps**

### **1. La place du protocole de recherches dans les Programmes**

Avant d'imaginer un travail à réaliser autour de l'album avec mes élèves, il convient de se pencher sur le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture paru dans le Bulletin Officiel du 23 avril 2015 et qui entre en vigueur à la rentrée 2016 puis sur les nouveaux Programmes de 2015 qui en découlent.

Dans le Socle Commun, l'apprentissage du Temps s'inscrit dans le Domaine 5 : *Les représentations du monde et de l'activité humaine* présenté comme suit : « *Ce domaine est consacré à la représentation du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent* ». Je ne détaillerai pas davantage le contenu de ce domaine tel qu'il est décrit dans le socle car ce dernier s'attache à expliciter ce qui est attendu à la fin de la scolarité obligatoire des élèves. Cela ne fait pas sens pour mes élèves du cycle des fondamentaux où l'on s'attache à la pose de fondations solides pour ce qui est à venir.

Par contre, si l'on regarde la transposition faite de ce domaine à l'échelle du cycle 2, nous avons une mise en avant du travail mené au sein des enseignements artistiques où il y a « *une nécessaire complémentarité entre la réception et la production* » pour « *permettre à l'élève de commencer à comprendre les représentations du monde* ». Par ailleurs, l'utilisation de la littérature de jeunesse est préconisée pour « *comprendre la diversité des représentations dans le temps* ».

Le travail autour de l'album *1 TEMPS* n'a pas été mené dans le cadre de l'enseignement artistique bien que le support soit une œuvre de la littérature de jeunesse où réception et production sont au cœur de la construction progressive du discours.

« *L'île de la page est un lieu de transit où s'opère une inversion industrielle : ce qui y entre est un 'reçu', ce qui en sort est un 'produit'* » (CERTEAU, 1990, p.200). En effet, à partir de l'album, le travail qui s'ensuit a été orchestré par des allers-retours permanents entre réception et production. Il a fallu recevoir, s'approprier l'album comme à partir de ce qui était perçu dans un premier temps puis produire un discours qui se formalise en idées avant de s'institutionnaliser en connaissances transférables.

Zoomons maintenant sur les programmes du cycle 2, les objectifs généraux de la partie Questionner le Monde visent à construire les compétences nécessaires auprès des élèves pour qu'ils soient aptes à décrire le monde puis à le comprendre et ainsi se structurer eux-mêmes comme citoyens en devenir avertis des richesses et complexités du monde.

L'angle de vue est maintenant très serré et on ne voit plus qu'au travers du prisme du temps car là est notre sujet d'intérêt. Pour l'apprentissage de ce dernier, il est indiqué que :

« *Les élèves passent progressivement d'un temps individuel autocentré à un temps physique, social et décentré.* »

Cette phrase me semble très importante car elle met en lumière un des rôles de l'école comme lieu où l'enfant va s'extirper de son individualité pour se construire parmi les autres. Alors s'amorce une découverte d'autres que soi, dont la prise en compte de leurs pensées est nécessaire pour se co-construire et ainsi grandir en société.

Ce n'est alors aucunement une surprise quand un peu plus loin, nous voyons indiqué que la compétence « *Se situer dans le temps* » est transversale et est indispensable à la structuration cognitive des élèves. En effet, sans perception du temps, l'enfant demeure dans l'immédiateté, ne peut donner sens aux apprentissages et interagir sereinement avec l'autre. Il est dans l'instant, il ne se décroche pas du présent.

Le choix de mon protocole de recherche devra répondre à ces attentes institutionnelles mais également aux attentes de l'enfant en adéquations avec ses besoins et capacités psychologiques. Il m'a fallu cerner un aspect très précis pour pouvoir évaluer les effets du protocole et obtenir des résultats quantifiables. J'ai pris la décision d'amener une réflexion autour des durées (les estimer, les comparer), une compétence que l'on retrouve dans les programmes et à laquelle nous invite l'album *1 TEMPS*.

## 2. Le Protocole

### 2.1 Présentation et mise en place du protocole

Dans les illustrations de l'album, j'ai sélectionné sept éléments graphiques qui évoluent au fil des douze pages : les têtards qui deviennent grenouilles, la chenille qui se transforme en papillon, le déplacement de l'escargot, l'arbre qui pousse, la chute du caillou, l'évolution du champ avec le passage d'un engin agricole et l'oiseau qui fait son nid puis accueille ses oisillons. Page après page, j'ai repris presque toutes les représentations des évolutions de ces différents éléments afin de créer des séries d'image.



Les 7 séries d'images disposées de façon ordonnée

Gros plan sur les évolutions d'une image à l'autre



Lors de la séance menée en classe, mes élèves étaient groupés par quatre. J'ai constitué six groupes hétérogènes en séparant les huit CE2 (répartis en deux groupes) de mes CE1.

Chaque groupe avait à sa disposition une série d'images présentés « en désordre » et la consigne était la suivante : « *Vous devez remettre en ordre ces images* ».

La série de l'oiseau faisant son nid comporte peu d'images car, bien que l'oiseau se retrouve sur toutes les pages de l'album, il ne se met à l'ouvrage que tardivement. Cette série me servira d'exemple pour expliciter la tâche à mes élèves.

D'autres séries d'images ne sont pas composées de douze éléments car il n'y a pas toujours une évolution significative entre deux pages (exemple des têtards qui deviennent grenouilles à peu près à la moitié de l'album et restent grenouilles jusqu'à la fin de l'album).

Les deux séries proposées aux CE2 sont d'une difficulté que j'ai jugée plus importante :

- Le déplacement de l'escargot : nécessité de s'aider des quelques éléments que j'ai laissé visibles autour de l'escargot et des souvenirs de l'album pour retrouver la mince évolution qui suit l'image précédente.
- L'évolution du champ avec le passage de l'engin agricole : il fallait prendre en compte plusieurs paramètres ; le blé qui pousse progressivement, sa coupe et sa repousse partiellement cachée à un moment par la neige. Quelqu'un qui n'aurait pas lu l'album n'aurait pas pu ordonner cette série, d'autant plus que l'engin agricole n'apparaissait pas sur toutes les images.

Une fois les séries d'images ordonnées, je suis passée dans chaque groupe pour valider ou invalider la succession choisie, on a vérifié avec l'album au besoin.

J'ai demandé ensuite au groupe : « A votre avis, combien de temps se passe-t-il entre la première image (je la désigne) et la dernière image (je la désigne à nouveau) ? »

J'ai mis à leur disposition des étiquettes où sont inscrites des durées variées : 1 an, 1 mois, 1 semaine, 1 jour, 1 heure. Les enfants devaient associer une ou plusieurs étiquettes à leur série d'images. (Voir Annexe x)

<b>Série (Couleur des fonds)</b>	<b>Nombre d'éléments</b>	<b>Durée réelle</b>
L'arbre qui pousse (jaune)	12	Très variable selon les arbres, environ 10 ans
La chenille qui se transforme en papillon (bleu foncé)	12	Fabrication du cocon : 1 jour Dans le cocon : plusieurs mois Vie du papillon : quelques jours (parfois un seul)
L'évolution du champs (vert)	12	1 an
La chute du caillou (rouge)	12	1 seconde
Le déplacement de l'escargot (marron)	11	Environ 6 centimètres par minute
Les têtards qui deviennent grenouilles (bleu clair)	8	De l'œuf au têtard : 7 jours Etat de têtard : 4 mois Vie de grenouille : Environ 6/7ans

C'est véritablement à ce moment (parfois avant dès la première étape de la mise en ordre des éléments des séries) que commencent les conflits cognitifs qui vont souvent se muer en conflits socio-cognitif.

## 2.2. Effets produits sur les élèves

Comme je l'ai expliqué précédemment, les élèves étaient groupés par quatre de façon hétérogène. Ce n'était pas la première fois que je menais des travaux en groupes mais j'ai remarqué cette fois-ci que leurs échanges étaient assez apaisés. En effet, mes jeunes élèves éprouaient des difficultés jusqu'alors à faire ensemble, à se partager les tâches sans se disputer. Là, ils ont, pour la plupart d'entre eux, très rapidement été dans la coopération. Je suis passée dans les groupes pour observer leurs procédures et enregistrer leurs échanges. J'ai remarqué que les deux groupes de CE2 se sont aidés des motifs environnants l'objet observé pour trancher quand ils éprouaient des doutes sur la place que devait occuper cet élément-là dans l'ordre recherché.

C'est ce que m'a confirmé Adèle : « *On s'est aidé du temps (nda : météorologiques), des fleurs qui poussent et des fois-là les jambes* »



La pluie, la neige qui aident les élèves à retrouver la place de l'image de la même façon que...

...les plantes, la présence des jambes de la jeune fille



Ainsi, les souvenirs du « récit iconographique » d'1 *TEMPS* a nourrit leur réflexion. Les plantes ont servi de repères tandis que le temps pluvieux ou neigeux indiquait que l'on était plutôt vers la fin de l'album (dans la deuxième partie du moins). Il restait à savoir s'il avait plu avant de neiger ou l'inverse, sujet de débat au sein du groupe.

Dans l'autre groupe de CE2, j'ai observé également une prise importante d'indice.

Antonin et Elorri m'explique : « *Ils coupent encore, ils coupent dans l'autre sens. Et ensuite, il en reste plus, et ya d'autres travaux qui sont construits là et là ya des maisons* ».

Anaëlle ajoute : « *Là ya des flocons* ». On note qu'il y a une confusion dans un premier temps entre les flocons et les nouvelles pousses du champ. Un élève l'a remarqué, les autres peinent à lui donner raison dans un premier temps mais finissent par s'apercevoir qu'il y a un souci de cohérence.

Du côté des CE1, l'ordre des séries a été plutôt rapidement trouvé, je vais m'arrêter sur la réflexion d'un groupe dont la réflexion a retenu mon attention : le groupe des « Têtards qui deviennent grenouilles ». Aucun souci pour ordonner les images. Luis m'explique : « *Ben c'est facile ben ça des petits têtards, après des moyens têtards, des plus gros têtards. Après un petit peu des grenouilles, des nénufars avec des grenouilles dans l'eau, là trois grenouilles, là un nénufar jaune avec des grenouilles et une grosse grenouille.* »

C'est au moment d'y accoler une durée qu'un débat naît : je suis passée une première fois dans leur groupe, l'étiquette 1 an avait été choisie mais cela ne semblait pas convenir à tous les membres du groupe. Quand je suis repassée une nouvelle fois, Ophélie m'annonce d'un ton assuré :



« *En fait ça fait une semaine, ça fait 7 jours donc ça fait 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 + un jour (elle me désigne les images en les comptant) ».*

D'un air étonné (que je ne masque qu'à moitié), je lui rétorque : « *Et tu penses que chaque image dure le même temps : là ils sont tout petits têtards pendant un jour, puis moyens têtards pendant un jour etc.. ».*

David confirme : « *Ben oui jusqu'au 7. Et après ça fait un jour ».*

Je demande alors au reste du groupe : « *Maëlla ? Luis ? Vous êtes d'accord avec ça ? Tout à l'heure vous m'avez dit que ça durait une année, vous avez changé d'avis alors ? ».*

Après un court silence, Maëlla prend la parole :

« *Ben moi je suis pas très bien d'accord parce que pendant une semaine on peut pas passer toutes les saisons ».*

Cette phrase réamorce le débat, il faut un temps pour que David et Ophélie quittent leurs certitudes, ça les arrangeait bien qu'un élément de la série représente un jour mais ce n'est pas la réalité. Maëlla traduit ce que l'album lui a montré, ce qu'elle en a compris (rappelons que cette tâche fait immédiatement suite à la première lecture). Mais l'album n'est pas la réalité non plus. Ensemble, on tente d'aller au-delà d'une exécution un peu mécanique que proposent les uns (la solution d'Ophélie et David fait penser à une correspondance terme à terme que les enfants réalisent couramment à l'école maternelle) et l'application directe de ce que l'on a perçu (et non compris) dans l'histoire. Par certains aspects des illustrations, on peut penser que le l'album se déroule le temps d'une année (la progression des

saisons entre autres sur laquelle je reviendrais) mais par d'autres il ne dure qu'une seconde (le caillou), à partir de là, tout est faussé. Il faut chercher au-delà de ce que l'on a bien voulu nous montrer. Comme le groupe de Maëlla, David, Ophélie et Luis, les autres groupes d'élèves ont été hésitants ; le groupe de « La chute du caillou » a proposé dans un premier temps la durée d'une année. Il était intéressant d'observer ce moment de « sursaut », ce retournement de situation, et les interactions vives et perplexes provoquées : « *Non, ça ne peut pas durer tout ce temps c'est impossible* ».

L'agencement des séries d'images et la recherche des durées intervenant juste après la lecture, les élèves étant en recherche de la « bonne réponse » pour montrer qu'ils avaient compris avant de se dire que ce livre qui mélangeait toutes sortes de temporalités n'allait pas être une aide pour trouver les durées réelles.

Les enfants ont pu parfois trouver par eux-mêmes les durées réelles des séries d'images, pour d'autres je leur ai apporté la réponse lors de la séance qui a suivie. Cette séance a lieu la semaine suivante, nous reprenons donc ces séries d'images et nous confrontons les durées données par les enfants aux durées réelles. On convient ensemble que cet album n'est vraiment pas la réalité mais qu'il montre des choses réelles et que l'auteur et l'illustratrice se sont amusés à tout mélanger pour nous faire réfléchir par nous-mêmes. Les procédures des CE2 et du groupe « De la chenille au papillon » des CE1 ont pu être explicitées et nous nous sommes notamment arrêtés sur la prise en compte des éléments montrant la temporalité météorologique qui nous donne des indices sur un moment de l'année particulier, une saison.

Nous avons repris l'album, juste pour observer les 12 doubles pages qui le composent, nous en avons déduit que cela pouvait s'apparenter aux 12 mois de l'année et avons essayer de percevoir les indices qui nous indiquaient le mois (ou du moins la saison) représentée : les fleurs qui repoussent, cela doit être les printemps ; une femme qui se baigne, c'est pendant les vacances en été...

Pour cette séance j'ai également préparé des « bandes du temps » symbolisant les durées que nous avons rencontrées ensemble : Une bande de dix mètres représentant une année, une représentant un mois, une autre une semaine puis un jour et une heure. Avec l'aide des enfants, je les ai présentées en commençant par la plus grande. A chaque nouvelle bande, on faisait correspondre son début avec la précédente pour voir le décalage et la place occupée.



**Superpositions des bandes du temps**

**L'étendue de la bande du temps '1 an'**



Ainsi, si on a l'impression qu'un mois c'est long, c'est pourtant 12 fois plus petit qu'un an pour l'exemple. A l'oral ensuite, on a manipulé toutes ces durées : Combien de mois en une année ? Et combien de semaine dans un mois ? D'heures dans une journée ? Et de jours dans une semaine ? Ensemble, on a verbalisé ces différents emboitements dans un sens, dans l'autre. Nous entrions alors réellement dans le temps conventionnel

### 3. Evaluation

Suite à cette séance, nous avons relu une seconde fois l'album et avons régulièrement continué à manipuler les différentes durées pour que les élèves puissent se les approprier. En parallèle, deux approches du temps étaient maintenant approfondies :

- La poursuite de la lecture entre les lignes de l'album réticent *1 TEMPS* qui réclame l'interprétation et interroge son lecteur sur les temporalités multiples, celles qu'on peut mesurer (temps conventionnel) mais aussi celles qu'on imagine et celles que l'on vit (temps subjectif).
- La consolidation de la structuration du temps avec une entrée solide dans le temps conventionnel que l'on conçoit en terme de durées mais dont on comprend également le caractère cyclique (les semaines, les mois, les saisons).

Je considère que ces deux cheminements loin de se contredire, sont complémentaires.

Deux semaines plus tard, j'évalue mes élèves sur leur compréhension du temps en passant par écrit, je leur propose de répondre à quelques questions qui sont en rupture total avec *1 TEMPS* bien qu'il ait été à l'origine et a accompagné notre apprentissage du temps conventionnel. Je veux voir si le transfert a opéré.

Cette évaluation (voir annexe) est composée de trois exercices, je ne vais analyser que le premier exercice car il se concentre purement sur les durées travaillées, les deux autres exercices font appel à des connaissances évoquées en classe mais dont je n'attendais pas une restitution exacte par mes élèves. Je les propose comme un approfondissement et n'attend pas qu'ils soient réussis par l'ensemble

des mes élèves. Par contre, la réussite par le plus grand nombre du premier exercice validera ou invalidera ma démarche :

- Exercice 1 : Il s'agit de remettre en ordres les différentes durées sur lesquelles nous avons travaillé  
(mois, minute, année, jour, seconde, semaine, saison, heure)

Résultats : Sur 24 élèves,

- 15 élèves réalisent l'exercice sans erreur
- 2 élèves (1 CE1 et 1 CE2) oublient une des durées
- 2 élèves (1 CE1 et 1 CE2) inversent les durées « année » et « saison »
- 2 élèves ( CE1) placent la durée « saison » au mauvais endroit
- 1 élève (CE1) a inversé les durées «heure » et « jour »
- 1 élève (CE1) montre une confusion des durées « semaine », « mois » et « saison »
- 1 élève (CE1) ordonne les durées de façon aléatoire ou bien avec une logique qui m'échappe.

Ce dernier élève positionne les durées comme cela : « *mois, jour, heure, année, minute, saison, seconde, semaine* ».

Mis à part cet élève qui, je pense, n'a pas intégré la succession ordonnée des durées, j'en conclus que mes élèves sont globalement en réussite. Je postule que les deux élèves ayant omis une durée l'ont simplement oubliée car l'ordre proposé reste correct. Ce qui permet de faire grimper la réussite de ma classe pour 17 élèves sur mes 24.

Cependant, je nuance ces bons résultats en notant qu'il y a une mauvaise perception de la durée de la saison qui, à deux fois, est considérée comme plus longue que l'année. J'explique cette confusion par le fait que l'on retient davantage les manifestations météorologiques d'une saison et son caractère cyclique que sa temporalité propre. En effet, lors des phases de structuration, les élèves n'avaient pas été capables de me dire qu'une saison dure trois mois et de quels mois chaque saison était composée. Aussi, par

le prisme de l'album, les élèves ont pu observer une saison particulière dans une double page donnée dont les manifestations étaient multiples (sur les éléments naturels, par les comportements des personnages, par les couleurs plus ou moins vives de l'image) mais non délimitées. En effet, une même saison est représentée sur plusieurs pages et son occupation ne se manifeste jamais exactement de la même façon. Alors que dans les temporalités observées (1 seconde, plusieurs mois, 1 an ...) par le biais des séries d'images, nous avons pu mettre en évidence un début et une fin. Cela était sans doute plus explicite pour mes élèves.

#### **4. Approfondissements et perspectives**

Pour aller plus loin, et préparer davantage une entrée dans l'Histoire pour les CE1, j'aurais aimé travailler également les notions de continuité, de succession, d'antériorité et postériorité, de simultanéité comme cela est préconisé dans les programmes

Cependant, bien qu'ayant réfléchi à une situation où les élèves pourraient s'entraîner à manipuler ces notions, je n'ai pas réussi à la mettre en pratique. J'avais pensé à partir à nouveau du récit, d'un autre récit marqué par une série d'évènements avec des temporalités différentes. Mais, ces évènements ne seraient pas isolés les uns des autres. Par exemple, un commencerait alors qu'un autre n'est pas complètement achevé (succession mais aussi simultanéité). A l'opposé, il faudrait absolument qu'un soit terminé pour qu'un autre puisse commencer (antériorité et postériorité, voire relation de cause à effet et par extension succession de deux périodes historiques l'une chassant l'autre comme la monarchie absolue puis la Révolution).

Cela aurait proposé un élargissement au travail mené avec ma classe. En effet, dans la tâche centrale qu'ils ont réalisée, il fallait ordonner un « évènement » qui était isolé du reste du « récit ». Nous les avons mis en lien en structurant à l'oral mais les élèves n'ont pas été amenés à manipuler ensemble des durées différentes.

## Conclusion

L'enjeu de ma réflexion a été de démontrer comment la structure pouvait naître en articulant des tâches de recherche à partir d'un album, œuvre littéraire qui interroge le lecteur. De prime abord, le choix d'un album réticent s'apparentait à une création d'obstacles dont on ignorait alors le caractère bénéfique qu'ils pourraient potentiellement avoir sur les élèves.

Il s'est avéré que développer les capacités interprétatives des élèves était une entrée pertinente pour accéder à une compréhension autonome, personnalisée et réfléchie puis discutée et négociée. Au cours de mes différentes lectures de l'album auprès de mes élèves, j'ai pu apprécier la prudence de ces derniers qui ont d'abord interagit timidement avec l'album de peur de ne pas l'avoir saisi avant de comprendre qu'il était par essence insaisissable. Les craintes se sont assez rapidement muées en recherches actives pour inventer des narrations dont les possibilités sont apparues quasiment infinies dans la mesure où UNE narration ne s'impose pas dans *1 TEMPS*. Les différentes séances ont placé l'élève dans une démarche de recherche active en naviguant entre éléments fictionnels et appropriation de nouvelles connaissances en matière de temps conventionnel. Ces allers-retours ont fait échos à « la métaphore des vagues » (voir p.19) que décrit Lotta DE COSTER mais aussi à la pédagogie spiralaire de BRUNER (présentée p.18) où l'intuitif se formalise sans jamais disparaître totalement. En effet, l'intuitif demeure nécessaire pour que l'élève conserve certaines de ses représentations du temps, d'un temps subjectif qui est le sien.

L'évaluation de cette recherche a pu montrer que les élèves ont transféré de façon plutôt satisfaisante les connaissances découvertes (ou redécouvertes) par le biais de l'album puis co-construites en classe.

Ces méthodes de travail m'ont séduites et me donnent envie de travailler encore plus régulièrement par petits groupes de recherche avec mes élèves (j'ai trouvé que par quatre, les interactions étaient qualitatives, les enfants étant assez nombreux pour générer une diversité dans les échanges tout en étant pas trop nombreux pour que chaque membre puisse prendre sa place). J'ai aimé le fait d'aborder une nouvelle notion en utilisant une œuvre de la littérature de jeunesse comme support. Cela encourage la transversalité et amène le concept étudié de façon originale et non

linéaire (un album de jeunesse étant par nature non didactisant, le concept en question ne devrait pas être le seul sujet du propos, d'autres éléments seront à questionner et accompagneront la recherche et découverte de la nouvelle notion).

Travailler sur le temps ouvre nécessairement la question du rapport au temps dans les apprentissages. Ce sujet a accompagné mes premiers pas dans ma pratique tout au long de l'année. Faire classe à un double niveau implique de mener, par moment, des séances d'apprentissages pour une partie de la classe seulement, les autres élèves réalisant des tâches en autonomie. Pour mener à bien mes temps d'apprentissages auprès d'un niveau seulement, j'ai d'abord multiplié la succession des tâches autonomes que je proposais à l'autre présentant les consignes rapidement. Avant de me rendre compte que cela n'était pas une solution viable : les élèves en autonomie peinaient à entrer dans les tâches proposées car incomprises, je délaissais alors les autres élèves (auprès desquels j'étais censée mener une séance d'apprentissage) pour réexpliquer les tâches dans une agitation naissante générée par la mise en échec passagère que j'avais fait naître chez mes élèves. Il m'a fallu repenser alors l'organisation générale pour consolider et systématiser des rituels qui ont apaisé le climat de classe, structurer les séances pour rendre davantage explicites les enseignements et prendre le temps d'expliquer simplement mais précisément aux élèves ce que j'attendais d'eux.

Le temps pour apprendre mais aussi celui de la planification de ces derniers par le Professeur des Ecoles me semble être une clé importante pour apporter davantage de cadre et de sérénité dans les temps scolaires. La préparation de la classe demande beaucoup de temps en amont à l'enseignant, temps qui doit être organisé pour assurer une progression dans les différents domaines d'enseignements tout au long de l'année. Le temps des progressions va être marqué par des ruptures auxquelles va devoir s'adapter l'enseignant : le temps prévu pour l'apprentissage de telle notion est trop court, certains élèves sont imperméables à la compréhension de telle autre situation... Pour l'enseignant, l'élaboration d'une planification qui s'adapte et se repense en permanence est aussi importante que complexe. Dans ce contexte, il faut veiller à ne pas distendre le temps consacré à des tâches secondaires, des détails et réduire à peau de chagrin le temps des tâches essentielles, autrement dit savoir hiérarchiser.

J'y travaille. « »

## Bibliographie

### Monographie

BAYARD P. *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Les éditions de minuit, 1998.

DARDAILLON S. *Lire et relire Béatrice Poncelet: une entrée en littérature.* Grenoble: Ellug, 2013.

GOIGOUX R. et CEBE S. *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2: Apprendre à comprendre des textes narratifs.* Paris: Retz, 2013.

MEUNIER H. et PETIT A. *1 TEMPS.* Portugal: Rouergue, 2018.

PIAGET J [et al.]. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant.* Paris : presses univ. de France, 1946. (3° éd.1981).

NIERES-CHEVREL I. *Introduction à la littérature de jeunesse.* Paris: Didier Jeunesse, 2010.

VANDERDORPE C, «Comprendre et interpréter ». In: PREFONTAINE C. et LEBRUN M. (Dir.). *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage.* Montréal: Les éditions logiques, 1992, p.159-166.

VAN DER LINDEN S. *Lire l'album.* Le Puy-en-Velay: l'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

### Sitographie

DE COSTER L. «L'acquisition et la construction du temps chez les enfants de 5 à 9 ans».

*Feuille d'IF* [en ligne]. Décembre 2004, n°9. Disponible sur:

<http://www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/archives/ldecoster-conferencetemps4novembre.pdf>

HOUDE O. «L'enfant et son développement, entretien». *La Recherche* [en ligne]. Juillet-Août 2005. N°388, p.74-77; Disponible sur:

<http://olivier.houde.free.fr/entretien.pdf>

INSTITUT SUISSE JEUNESSE ET MEDIAS. «Ricochet» [ en ligne]. Lausanne: Institut Suisse jeunesse et medias, Mise en ligne le 28 août 2006. Disponible sur:

<https://www.ricochet-jeunes.org/articles/henri-meunier>

LESTAGE Philippe, «Jérôme BRUNER» [ en ligne]. Support de cours. Limousin: IUFM. 2008-2009. Disponible sur:

<https://docplayer.fr/2154523-lufm-du-limousin-2008-2009-philippe-lestage-ce-document-n-est-pas-le-cours-mais-seulement-un-support-du-cours-jerome-bruner.html>

MONTANGERO J. «Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps». *L'année psychologique* [en ligne]. 1984. N°84, p.433-460. Disponible sur:

[https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1984\\_num\\_84\\_3\\_29038](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1984_num_84_3_29038)

TARTAS V. «Le développement de notions temporelles par l'enfant». *Développements* [en ligne] 2010. N°4, p. 17 à 26

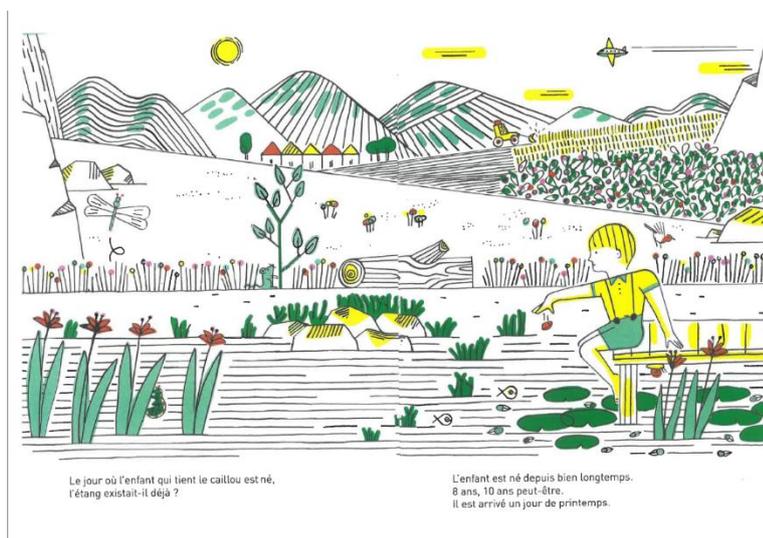
TAUVERON C. «Comprendre et interpreter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant». *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle* [en ligne]. 1999. N°19, p. 9 -38. Disponible sur:

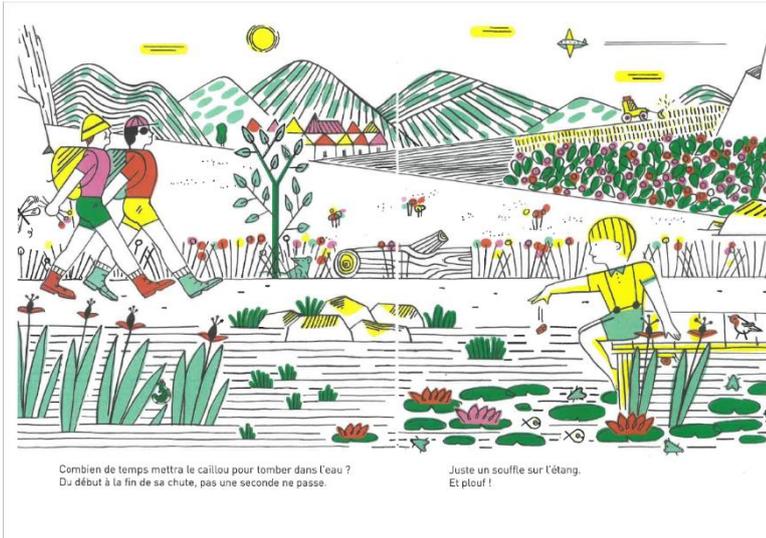
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289)

## **Annexes**

<b>Annexe I :</b>	
<b>1 TEMPS.....</b>	<b>51</b>
<b>Annexe II :</b>	
<b>Retranscription des échanges autour de l'album.....</b>	<b>55</b>
<b>Annexe III :</b>	
<b>Séries d'images ordonnées par les groupes d'élèves.....</b>	<b>59</b>
<b>Annexe IV:</b>	
<b>Retranscription des échanges pendant la remise en ordre et l'estimation dues durées des séries d'images.....</b>	<b>63</b>
<b>Annexe V: Séquence sur le temps court menée en amont de la recherche.....</b>	<b>64</b>
<b>Annexe VI: Le protocole de recherche en contexte.....</b>	<b>66</b>
<b>Annexe VII: Evaluation.....</b>	<b>67</b>

# Annexe I : 1 TEMPS





Combien de temps mettra le caillou pour tomber dans l'eau ?  
Du début à la fin de sa chute, pas une seconde ne passe.

Juste un souffle sur l'étang.  
Et plouf !



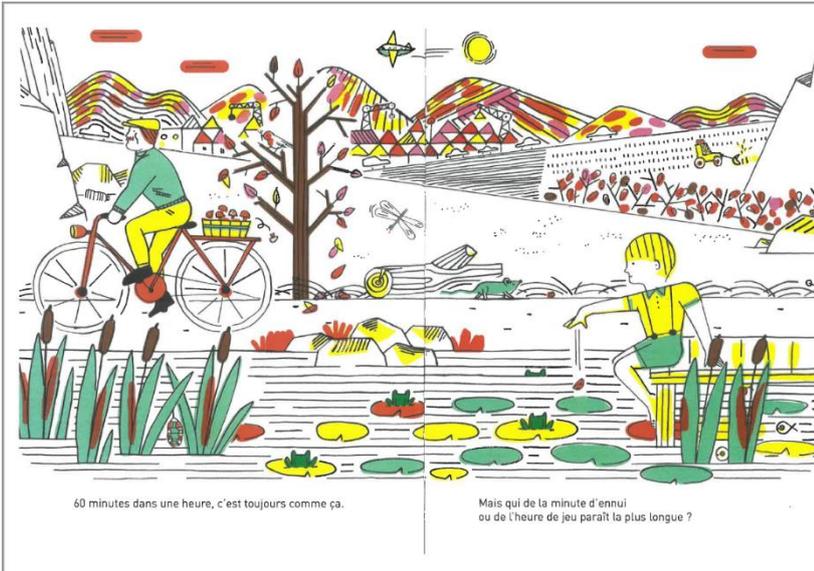
Du début à la fin des temps, peut-on compter les secondes ?  
Les heures, les jours, les mois, ou bien les années ?

Qu'y avait-il avant le début ? Qu'y aura-t-il après ?  
Le temps s'arrêtera-t-il ou est-il sans fin ?  
Plouf-plouf...



Se peut-il qu'un jour, un jour d'avant,

il se trouvait là, sur ce même ponton,  
un tout autre enfant pour jouer au caillou ?



60 minutes dans une heure, c'est toujours comme ça.

Mais qui de la minute d'ennui ou de l'heure de jeu paraît la plus longue ?



Une minute filante, les antennes au vent, et 6 centimètres passent sous le pied de l'escargot au galop. 6 longs centimètres du vaste monde d'en bas.

Dans cette même minute, sous les ailes de l'avion, les kilomètres défilent. 6 tout petits kilomètres vus d'en haut.



Ce petit papillon-là que voilà, naît, vit et meurt en 24 heures. Une journée pour une vie entière. Juste un souffle pour l'étang.

Pour meubler son temps, se souvient-il des jours anciens où il était chenille ?



L'arbre débutant est-il impatient d'atteindre sa cime ?  
La libellule est-elle tranquille dans sa course folle ?

Le temps passe-t-il plus vite ou bien plus lentement  
pour l'escargot placide ?



Si le temps n'existait pas,

l'homme et le papillon vivraient-ils éternellement ?



## **Annexe II : Retranscriptions des échanges autour de l'album**

### **Réactions des élèves après la première lecture :**

**Luis** : « Yavait une maison qui se contruit ».

**Luis** : « Eh ben sur une autre page, yavait une maison qui se construisait, yavait que des trucs en fer. »

**PE** : « Les fondations ».

**Luis** : « Ouais ».

**David** : « Et aussi à la fin, à la fin, ben le caillou, il a, il est tombé dans l'eau. »

**Camille** : « Les maisons elles étaient de plus en plus grandes et yen avait de plus en plus. »

**Elorri** : « Et aussi, yavait l'arbre qui grandissait de plus en plus. »

**Lila** : « Elle grossissait (en parlant de la chenille), elle grossissait et elle est devenue un papillon. »

**PE** : « Et Pourquoi tu penses qu'il a mis autant de temps le caillou à tomber dans l'eau? »

**Naïm** : « Parce que yen avait plusieurs. »

**Luis** : « Ben c'est aussi c'est un livre. »

**Lana** : « Le caillou prendrait beaucoup de temps parce que comme le temps qui passe, le caillou prend beaucoup de temps comme par exemple on grandit, on vieillit ben le caillou prend beaucoup de temps comme si nous on vivait. »

**Cenzo** : « Ben l'arbre, il était tout petit, il a grandi, il a grandi. Ben après les feuilles, ils sont...quand c'était l'hiver ils étaient tombées. Et après quand c'était la dernière image ben ça a poussé et c'était grand. »

**Antonin** : « Les têtards, ils grandissaient, ils grandissaient puis ils sont devenus une grenouille. »

## Réactions des élèves après la seconde lecture :

**David** : « c'est un grand garçon qui fait jeter une pierre et la pierre de plus en plus de mois elle commence à tomber »

**Naïm** : « En fait, c'est un garçon qui lance une pierre dans le lac, elle prend beaucoup de temps pour qu'elle tombe et à chaque fois, on voit que ya un arbre qui pousse, ya un tracteur qui se déplace, ya les escargots qui se déplacent un peu plus vite que d'habitude et ya aussi le têtard qui devient grenouille. »

**Lana** : « Quand le caillou il tombe ben ça nous montre les saisons. Avant je crois que yavait deux petits garçons et une petite fille et on les voit grandir et pareil pour l'arbre et pareil pour le caillou qui va tomber dans l'eau. »

**Célya** : « Ya aussi des choses qui se construisent ben ca fait genre c'est tout le long alors qu'en fait c'est tout près. Le caillou normalement ça prend une seconde mais là dans le livre ça prend des heures. »

**David** : « Le caillou, ça tombe pas comme ça (il mime avec sa main gauche, une descente saccadée en plusieurs temps. »

**PE** : « Et du coup c'est pas comme la réalité ?

**Célya** : « Non, c'est pas comme la réalité. »

**PE** : « Et pourquoi ils ont fait ça ? »

**Célya** : « Ben c'est une histoire, c'est pas en vrai en fait, c'est une histoire. »

**Genzo** : (Il montre avec sa colle qui tombe d'1 mètre).

**PE** : « Et là, combien de temps il se passe ? »

**Yanis** : « Même pas une seconde, 0 seconde.

**PE** : « Ben 0 seconde, ça veut dire rien du tout. »

**Lana** : « Quand le caillou il tombe, il prend beaucoup plus de temps que quand un vrai objet tombe et du coup ben c'est pas la réalité parce que quand on fait tomber quelques chose ça prend même pas une seconde. »

**PE** : « Et est-ce que ça vous a gêné ? Est-ce que ça vous a paru bizarre ? »

**Naïm** : « Ben Non »

**PE** : « Pourquoi ça ne vous a pas paru bizarre ? »

**Naïm** : « Parce que c'est un livre. »

**Lana** : « Parce que quand on lâche le crayon ben le temps il vient de passer. »

**PE** : « Oui, là, c'est tout petit mais pourquoi dans le livre on voit que le caillou n'est pas encore tombé dans l'eau que l'arbre il a déjà grandi ? »

**Yanis** : (FORT) : « Parce que c'est pas la réalité ! »

**Lana** : « Parce que le temps qu'un arbre pousse, le temps qu'un avion pousse, le temps qu'un têtard devienne une grenouille. »

**PE** : « En fait, c'est plusieurs temps de plusieurs choses qu'ils ont mis en même temps. »

**Lana** : « Oui. Même si c'est pas en même temps, ils les ont mis ensemble. »

**Yanis** : « C'est des petits têtards et après c'est une grosse grenouille. »

**PE** : « Oui. Et il faut combien de temps en vrai ?

**Yanis** : « Ben comme le caillou à peu près. »

**PE** : « Ah oui ? En vrai ? »

**Yanis** : « Ah en vrai ? Nooon ! ca prend entre 5 mois et 6 mois. »

**PE** : « Oui, c'est ce qu'on avait dit entre 5 et 6 mois. Et après, la grenouille, elle peut vivre 6/7ans. »

A partir de la phrase : « *Si le temps n'existait pas, l'homme et le papillon vivraient-ils éternellement ?* »

**Yanis** : « Ben peut être. Pas l'homme mais le papillon oui. »

**PE** : « Pourquoi pas l'homme ? »

**Yanis** : « Ben euh... »

**PE** : « Pourquoi l'homme a plus besoin du temps que le papillon ? »

**Yanis** : « Ben le papillon ça vit pas longtemps. »

**PE** : « Donc le papillon ça le dérangerait pas qu'il n'y ait pas de temps tu penses ? »

**Lana** : « Et aussi parce que c'est un papillon, il sait pas ce que ça veut dire le temps. »

**PE** : « Et tu penses que ça le dérangerait pas...alors que l'homme... »

**Lana** : « Il sait enfin il l'apprend à l'école mais bon... »

**Célya** : « Mais ya aussi on sait pas vu qu'on a jamais vu ça donc on sait pas vraiment. » (Je n'ai pas compris sur le moment mais en relisant je me dis qu'elle voulait dire « vu qu'on n'est pas papillon, on ne peut pas savoir comment le papillon vit le temps »)

**Lila** : « Le livre c'est pas la vérité. Oui parce qu'en fait les cailloux ça tombe en une seconde. A part si tu le mets tout là haut. »

**PE** : « Si tu le mets tout là haut comment ? »

**Lila** : « Ben dans le ciel. »

**PE** : « Et ça tomberait en combien de temps s'il était tout là haut dans le ciel ? »

**Lila** : « Deux jours. »

**Luis** : « Trois. »

**Luis** : « ben non 1 jour ».

**PE** : « Tout dépend de comment il est haut. Et pourquoi le caillou retombe d'ailleurs ? »

**Luis** : « Ben parce que sinon... »

**Lila** : « Il est trop lourd ! »

**Luis** : « Il peut pas rester en l'air, comment on fait sinon... »

**PE** : « Ben pourquoi pas ? »

**Lila** : « Ben si, si tu fais ça (elle pose une petite feuille de papier sur sa bouche et souffle. »

**PE** : « Et tu peux faire ça avec un caillou ? »

**Lila** : « ben non. »

y

**Antonin** : « Parce que ya de la gravité. »

### Annexe III : Séries d'images ordonnées par les groupes d'élèves



## **Annexe IV : Retranscription des échanges pendant la remise en ordre et l'estimation des durées des séries d'images**

### **Groupe « escargot »**

**Adèle** : « On s'est aidé du temps, des fleurs qui poussent et des fois là les jambes. »

**Corentin** : « Aussi de l'oiseau ; »

**Sam** : « Et aussi de l'escargot. »

**PE** : « Oui mais vous avez pu vous aider de l'escargot en le regardant avancer pour savoir laquelle était vers la fin et laquelle était vers le début sinon il fallait s'aider des plantes sinon, autrement c'était compliqué.

**Adèle** : « Et on savait que la neige c'était plutôt vers la fin parce que...

**PE** : « Dans le livre c'était plutôt vers la fin. »

**Camille** : « Et ça c'était plutôt au début »

**PE** : « Oui, au milieu. »

### **Groupe « du têtard à la grenouille »**

**PE** : « Expliquez-moi comment vous avez fait ? »

**Luis** : « Ben c'est facile ben ça des petits têtards, après des moyens têtards, des plus gros têtards. Après un petit peu des grenouilles, des nénufars avec des grenouilles dans l'eau, là trois grenouilles, là un nénufar jaune avec des grenouilles et une grosse grenouille. »

**Ophélie** : « Mais ya pas la neige ».

*Durée : Les enfants proposent 1 semaine et 1 jour.*

**Ophélie** : « En fait une semaine ça fait 7 jours donc ça fait, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 + un jour » (Elle compte les images)

**PE** : (en montrant les images) : « Et tu penses que chaque image dure le même temps : là ils sont tout petits têtards pendant un jour, puis moyen têtard pendant un jour.... Ca ca dure un jour, ça ça dure un jour... »

**David** : « Ben oui jusqu'au 7. Et après ça fait un jour. »

**PE** : « Est-ce que vous êtes d'accord ? Maëlla ? Luis ? Vous êtes d'accord avec ça ? Tout à l'heure, vous m'avez dit que ça durait une année, vous avez changé d'avis alors ? »

**Maëlla** : « ben moi, je suis pas très bien d'accord parce que pendant une semaine on peut pas passer toutes les saisons. »

**PE** : « Ben oui. C'est peut être pas pendant toutes les saisons la transformation du têtard à la grenouille. Mais là, ça veut dire qu'il est comme ça que pendant un jour (je montre la première image), elle reste têtard pendant trois jours avant de devenir grenouille. Moi je suis un peu d'accord avec Maëlla. »

### **Groupe de « l'arbre qui pousse »**

**Baptiste** : « là c'est la graine qui sort du sol. »

**Pablo** : « C'est pas la graine. »

**PE** : « Oui, c'est le tout petit arbuste. »

**Pablo** : « Le tout petit arbre, l'arbuste, un plus gros arbuste, après encore plus gros, encore, encore plus gros. Après ça devient un arbre, puis après il grandit il y a plus de feuilles, après il grandit encore. »

**PE** : « Oui mais ya plus de feuilles là ». »

**Lila** : « Non ya plus de feuilles. »

**PE** : « Pourquoi ? »

**Lila** : « Parce qu'il pleut et euh... »

**Pablo** : « ben non c'est... »

**Lila** : « L'hiver ! »

**PE** : « oui ! Ensuite... »

**Lila** : « Il a grandi, beaucoup grandi ..... Et à la fin, il a retrouvé toutes ses feuilles.

**PE** : « Et comment ça se fait que les feuilles elles sont revenues ?

**Lila** : « Parce que c'est redevenu le printemps. »

**PE** : « le printemps qui recommence tu crois ? »

**Lila** : « oui »

### **Groupe de « l'évolution du champ »**

**PE** : « Donc là ça commence juste à pousser, là un petit peu plus, là le tracteur commence juste à arriver. Ensuite... »

**Elorri et Antonin**: « Ils coupent encore, ils coupent dans l'autre sens. Et ensuite, il en reste plus et ya d'autres travaux qui sont construits là et là ya des maisons »

**Anaëlle** : « Là ya des flocons. »

**PE** : « C'est des flocons ça ? C'est quoi ces petites choses noires là ?

**Alexis** : « C'est les trucs qui sont plantés. «

**Antonin** : « C'est de l'herbe ».

**PE** : « Ah ben oui du coup parce que là ya rien, là ya rien et là ya quelque chose.

**Alexis** : « Qui est planté. »

**Antonin** : « Ah ben du coup ça c'est après. »

**Alexis** : « Ben voilà, je vous l'avais dit. »

**PE** : « T'avais raison Alexis, t'avais raison. »

**Alexis** : « Je sais parce que mon papi est agriculteur. »

**PE** : « Pourquoi on est sûr que cette image va à la fin ? »

**Alexis** : « Parce que là ya quelque chose et là ya quelque chose. »

**PE** : « Non. Pourquoi on est sûr que c'est la fin ? »

**Elorri** : Parce que là ya des... (elle montre la clotûre).

**PE** : « Voilaaaa. Souvenez-vous : dans le livre, ya un monsieur qui construit une clotûre vers la fin et là on la voit cette clotûre, c'est pour ça qu'on est sûrs que c'est vers la fin. »

## Annexe V : Séquence sur le temps court menée en amont de la recherche

### Se repérer dans le temps: représenter et mesurer le « temps court »

**Présentation de la séquence :** J'ai choisi de construire une séquence dans le domaine du temps en cycle 2. Elle s'inscrit en période 3 de ma programmation de CE1 et a pour objet d'apprentissage le « temps court ».

En amont, j'ai déjà travaillé avec mes élèves sur la notion de « Grandir » où les élèves ont approché les notions de passe/présent/futur en appréhendant les différents stades de la vie humaine (de la naissance à la mort). Nous avons ensuite travaillé autour des générations par le biais d'une séquence intitulée « Moi et avant ? ». Nous avons, à partir d'un album, construit un arbre généalogique de personnages fictifs puis les élèves se sont penchés sur leur propre histoire et ont compris qu'il y avait une temporalité avant la leur. Première étape d'une décentration qui va être davantage approfondie à partir de cette séquence où l'on apprendra à mesurer et à quantifier le temps.

En aval, nous mènerons deux séquences sur le « temps long ». Une première où l'on travaillera autour du calendrier pour découvrir (ou redécouvrir) de nouvelles unités de mesures du temps comme les mois, les saisons, l'année puis les siècles. Enfin, en dernière période, nous comparerons des modes de vies actuels avec des modes de vies d'autrefois. Ainsi, nous commencerons une réelle plongée dans le temps long qui se poursuivra en CE2 où les élèves entreront réellement dans l'histoire.

**La séquence que je présente ici s'intéresse à la mesure concrète du temps avec des outils créés par l'homme (l'horloge principalement même si on en découvre d'autres). Les élèves sont amenés à se situer de plus en plus précisément dans le temps et à savoir le quantifier en situant des événements les uns par rapport aux autres, lesquels sont associés à une temporalité numérique. Cet apprentissage est mené en parallèle d'une séquence en mathématiques, domaine Grandeurs et mesures où les élèves vont apprendre à lire l'heure. Cette séquence permettra de donner davantage de sens à cet apprentissage, de comprendre l'utilité sociale de la lecture de l'heure.**

**La démarche générale adoptée est inductive, les élèves seront dans la plupart des séances mis en phase de recherche (collective, par groupe ou individuelle) qui leur permettra de construire des compétences. Aussi, je m'attache à varier les modalités de travail, les supports (images, vidéos, textes) afin de diversifier les approches en restant près du vécu immédiat des élèves (travail autour de l'emploi du temps d'une matinée de classe, de moments repères dans une journée).**

**Les enjeux scientifiques :** L'enjeu principal va être de permettre aux élèves de comprendre que le temps est une construction sociale (et économique mais je n'aborderai par ce point avec mes jeunes élèves). De nombreux outils ont été inventés pour mesurer le temps qui passe et ce dès l'antiquité mais ce n'est qu'en 1920 que toutes les villes françaises se mettent « à l'heure de Paris ». Ce qui nous montre que le comptage de l'heure et sa maîtrise sont des conceptions modernes et sont purement des constructions humaines. Le découpage en heure est totalement artificiel et apprendre à mesurer le temps c'est comprendre une organisation sociale qui permet de vivre ensemble en se situant dans un temps social. C'est aussi apprendre à être libre en organisant ses journées avec différentes activités qui commencent à un moment donné et finissent à un autre. Pour un enfant, la construction du temps est un pilier essentiel dans sa conception du moi et du moi parmi les autres qui le contraint à soumettre son propre temps au temps social (temps partagé ou commun comme celui de la classe).

**Les objectifs didactiques :** Par le biais de cette séquence j'amène l'élève à « passer progressivement d'un temps individuel et autocentré à un temps physique et social décentré » comme le préconisent les programmes de 2016. Pour l'amener vers cette décentration, nous allons user de la représentation : « je représente MA journée avec des graphiques camemberts » puis « je remets dans l'ordre les activités d'UN petit garçon (FICTIF) avec les indications d'un texte ». Dans cette seconde activité, l'élève peut s'identifier au jeune garçon mais c'est tout de même un autre. Une bonne maîtrise de ce temps court préparera l'élève à prendre conscience du caractère irréversible du temps et à découvrir l'histoire qui correspond au temps révolu en CE2.

- **Des connaissances :** Connaître quelques objets permettant de mesurer le temps

Connaître quelques mesures de durées

- **Des compétences :** Lire l'heure (explicitement enseigné dans la séquence en Grandeurs et mesures et réinvestie dans cette séquence)

Lire des images, des graphiques

Lire un texte en y prélevant des informations

Ordonner des événements

Comprendre la notion de durée et l'associer à une activité donnée en choisissant

la bonne unité de mesure

Mesurer une durée

Problématique de la séquence explicitée aux élèves : Comment mesurer le temps et se repérer dans une journée ?



## **Annexe VI : Le protocole de recherche en contexte**

**Etape 1** : Lecture de l'album

**Etape 2** : Réception des élèves

**Etape 3** : Le protocole en deux étapes :

- Ordonner des éléments graphiques vus sur les illustrations
- Estimer la durée d'une série d'images

**Etape 4** : Mise en commun des recherches des différents groupes, les durées réelles de chacune des séries sont données.

**Etape 5** : Manipulation de bandes représentant des durées : 1 ans, 1 mois, 1 semaine, 1 jour, 1 heure

**Etape 6** : Seconde lecture de l'album

**Etape 7** : Evaluation

**NB** : Entre l'étape 4 et l'étape 7, on revient régulièrement sur les différentes durées découvertes et leurs emboitements respectifs afin de permettre aux élèves de pouvoir mémoriser ces nouvelles connaissances.

## Annexe VII : Evaluation

### Evaluation – Le temps

Comparer, estimer, mesurer des durées (seconde, minute, heure, jour, semaine, mois année)  
Relations entre ces unités

Réécris les différentes durées de la plus petite à la plus grande :

Mois/Minute/Année/Jour/Seconde/Semaine/Saison/Heure

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Réponds aux questions :

Combien de jours dans une année ? .....

Combien de secondes dans une minute ? .....

Combien de minutes dans une heure ? .....

Complète avec la bonne durée

Cet après-midi, mon petit frère a fait une sieste de 2.....

Maintenant, j'arrive à faire mes lacets tout seul ; ça me prend  
30.....

Un match de football dure ..... ou bien .....

Les vacances scolaires durent 2.....

On reste à l'école maternelle pendant .....

Alice BENOIT

## **Structurer le temps en CE1/CE2 avec 1 TEMPS, un album réticent d'Henri Meunier et Aurore Petit**

Résumé : La structuration dans le temps est une activité qui se développe tout au long de la scolarité de l'élève. Les années de CE1 et de CE2 sont une étape charnière où l'élève s'apprête à entrer dans le temps historique. Il est donc important qu'il ait une bonne maîtrise du temps conventionnel. Dans cette perspective, ces recherches proposent une entrée dans la construction du temps conventionnel à partir d'un album qui se prête à l'interprétation plus qu'à la compréhension. L'album choisi est *1 TEMPS*, il est écrit par Henri MEUNIER et Aurore PETIT. Après lecture et échanges, les élèves manipuleront les illustrations de l'album pour appréhender la notion de durée. L'institutionnalisation en groupe par la suite permettra une construction active et commune des durées conventionnelles, connaissances que les élèves pourront transférer par la suite dans d'autres situations.

Mots clés : structuration du temps

### **Titre du mémoire en anglais**

Abstract :Time structuration is a processus that evolves all along pupils'school days. CE1 and CE2 years represent pivotal years when pupils prepares to move into historical time. Therefore it is important that he should master conventional time. In this perspective, this research paper presents an access to the building of conventional time, using a children's album which lends itsef more to interpretation than understanding. The album selected is *1 TEMPS*, he was written by Henri MEUNIER and Aurore PETIT. After readings and exchanges, the pupils will handle the pictures of the album to grasp the notion of duration. Then a group institutionalization will allow an active and common building of conventional durations, capacities that the pupils will then be able to use in others situations.

Keywords : time structuration

