



HAL
open science

Comment accompagner la construction de la temporalité chez des élèves de Petite section ?

Marion Belloin-Jehanno

► To cite this version:

Marion Belloin-Jehanno. Comment accompagner la construction de la temporalité chez des élèves de Petite section ?. Education. 2020. dumas-02969256

HAL Id: dumas-02969256

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969256>

Submitted on 16 Oct 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

COMMENT ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DE LA TEMPORALITE CHEZ DES ELEVES DE PETITE SECTION ?

**Mots Clefs : Temporalité, Chronologie, Outils, Maternelle, Frise, Albums échos, Maquette,
Récit, Plantation**

Présenté par : BELLOIN-JEHANNO Marion

Encadré par : LONGHI Blandine

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes remerciements à Mme Blandine Longhi pour ces précieux conseils et ses avis éclairés lors de la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais remercier mon maître de stage, Mr Denis Martin-Fréour pour l'ensemble des échanges que nous avons pu avoir et qui m'ont permis de développer mon professionnalisme, pour ses conseils avisés qui m'ont accompagnés dans mes réflexions sur ma posture d'enseignante ainsi que pour l'accueil qu'il a su nous réserver au sein de sa classe lors des semaines de stage de pratique accompagnée.

Je tiens également à remercier chaleureusement mes élèves de petite section avec lesquels j'ai effectué ma première rentrée scolaire tout comme eux. Merci à chacun de ces 24 puis 25 petits élèves qui m'ont permis de faire mon entrée dans ce métier dans cette année si particulière qui a été menée en présentiel puis en distanciel sur une partie non négligeable de l'année scolaire.

Je souhaite également remercier l'ensemble de mes collègues de l'école Elisa Lemonnier et principalement ma binôme de cette année de PES, Anne Popper.

Je remercie enfin mes proches, particulièrement mon mari qui m'a soutenu durant toute la formation, et mes filles, Léonie et Olivia, qui ont fait preuve de beaucoup de patience face au manque de disponibilité de leur maman durant la période de rédaction de ce mémoire et plus généralement sur l'ensemble de cette année scolaire.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 5 |
| A/ LE TEMPS DE L'ÉCOLE : APPRENDRE A SE REPERER DANS LA JOURNEE A L'AIDE D'OUTILS POUR VISUALISER LE TEMPS QUI PASSE | 9 |
| 1- Se représenter le temps de l'école par un outil de la culture commune : La frise chronologique..... | 10 |
| a) Définition et repères théoriques..... | 10 |
| b) La mise en oeuvre au sein de ma classe : utilisation pratique et analyse de l'efficience du support | 11 |
| 2 - Se représenter le temps de l'élève par un outil personnalisé, manipulable et transportable : Les albums échos..... | 16 |
| a) Définition et repères théoriques..... | 16 |
| b) La mise en oeuvre au sein de ma classe : utilisation pratique et analyse de l'efficience du support | 16 |
| 3- L'ouïe, une approche sensitive au service de la construction de la temporalité : des enregistrements audio de notre environnement sonore | 21 |
| B/ LE TEMPS : VERS UNE CONSTRUCTION DE LA CHRONOLOGIE..... | 23 |
| 1- Se représenter le temps vécu de l'école par l'espace pratiqué : mise en jeu du corps et création d'une maquette | 23 |
| a) Du macro au micro espace : Un premier pas vers l'abstraction soutenue par l'approche kinesthésique | 23 |
| b) Mise en oeuvre de la séquence au sein de ma classe : passage des élèves dans l'espace aux élèves devant leur espace..... | 25 |
| 2- Le temps du récit, un temps universel..... | 29 |
| a) Le conte traditionnel, développement de compétences temporelles | 29 |
| b) Création d'une boîte à raconter : utilisation pratique de l'outils..... | 29 |
| c) Analyse de la pertinence de la boîte à raconter : un outil développant des compétences temporelles..... | 32 |
| 3- Les plantations | 34 |
| CONCLUSION..... | 36 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIE | 39 |
| 1- Ouvrage..... | 39 |
| - MÉTRA, M. ; MAISONNET, A-C. (Février 2012). L'odyssée du temps en maternelle : volume 1. Broché, Lyon : SCÉREN. | 39 |
| 2- Revue | 39 |
| 3- Page sur internet..... | 39 |
| ANNEXES..... | 41 |
| Annexe 1 : Frise chronologique..... | 41 |

| | |
|--|-----------|
| Annexe 2 : Entretiens élèves, évaluation diagnostique | 42 |
| Annexe 3 : Séquence construction de la temporalité. Réalisation d'albums échos, d'une mise en corps et d'une maquette des lieux pratiqués..... | 53 |
| Annexe 4 : Photos de la séance de réalisation des Albums échos | 57 |
| Annexe 5 : Séquence musique..... | 58 |
| Annexe 6 : Photos de la séance « mise en corps » des espaces vécus de l'école | 60 |
| Annexe 7 : Photos de la maquette des espaces pratiqués de l'école..... | 61 |
| Annexe 8 : Photos et Vidéos de l'utilisation de la maquette avec lecture des albums échos (binôme)..... | 62 |
| Annexe 9 : Séquence de langage : raconter une histoire à l'aide d'une boîte à raconter réalisée en classe..... | 63 |
| Annexe 10 : Séquence de langage : raconter une histoire à l'aide d'une boîte à raconter réalisée en classe..... | 65 |
| Annexe 11 : Séquence explorer le monde de la matière et de l'espace à travers le conte des trois petits cochons | 66 |
| Annexe 12 : Photos de la séance d'Explorer le monde autour des trois petits cochons | 69 |
| Annexe 13 : Vidéos d'élèves racontant le conte des « 3 petits cochons » à l'aide de leur boîte à raconter | 70 |
| Annexe 14 : Enregistrement d'élèves racontant le conte des « 3 petits cochons » | 70 |
| Annexe 15 : Séquence plantations..... | 71 |
| Annexe 16 : Retour d'un élève avec ses commentaires en dictée à l'adulte et Dessins d'observations légendés..... | 75 |
| Annexe 17 : Entretiens d'élèves : Evaluation formative suite à l'ensemble du travail autour de la construction de la temporalité..... | 77 |
| RESUMES | 87 |

INTRODUCTION

A leur arrivée à l'école, en petite section de maternelle, les élèves se trouvent face à une difficulté de taille. L'entrée à l'école induit en effet un bouleversement de l'ensemble de leur quotidien avec la disparition de repères structurants, rassurants, qu'ils ont construits auparavant. Parfois, la séparation d'avec les parents est une grande première. Toujours, les enfants sont confrontés à un éloignement de la relation privilégiée d'avec l'adulte ou les adultes avec le(s)quel(s) ils partageaient leur quotidien.

À tout juste 3 ans, ces enfants se retrouvent à vivre leurs journées avec environ 25 camarades, au sein d'un nouvel univers constitué essentiellement de l'espace exigu qu'est la salle de classe, sous le regard et l'attention d'uniquement 2 adultes : l'enseignant(e) et l'ASEM. Sans repère affectif, qui outre le temps nécessaire à sa construction ne pourra être aussi étroit que ce qu'ils ont connu jusqu'alors, le manque de construction de temporalité vient alors comme obstacle supplémentaire à la possibilité de réassurance face à l'inconnu.

En effet, "Le temps a [...] une composante sociale extrêmement forte »¹ qui est à la fois source de repère et donc de sécurité affective mais également source de fortes contraintes. Nos jeunes élèves, ne maîtrisant pas à leur arrivée les repères temporels de leur nouvel environnement quotidien et à fortiori hebdomadaire, se retrouvent dès lors dans l'incapacité de projeter ce qui va se passer dans l'après, que celui-ci soit immédiat ou lointain. Ne pas savoir, ne pouvoir se représenter ce qui va avoir lieu, combien de temps cela va-t-il durer, ne pouvoir projeter la suite des événements et se projeter à travers eux (à quel moment peut-il espérer retrouver ses parents notamment ? Ses repères à lui ?) est dès lors particulièrement insécurisant et source d'angoisse pour un sujet, qui plus est pour un jeune enfant.

Le temps, cette notion abstraite et impalpable, est ainsi véritablement subit par les enfants qui sont ainsi confrontés à des contraintes qui ne font aucunement sens pour eux, des contraintes collectives, sociales : il est l'heure d'aller en récréation, les toilettes c'est maintenant, la motricité c'est terminé... Qu'ils en aient envie ou besoin à ce moment là n'est pas la priorité puisque l'injonction temporelle est telle que le temps social, collectif vient primer sur le temps individuel, les besoins individuels (les élèves doivent tous arrêter en même temps la motricité même si certains ont encore besoin, envie, d'agir avec leur corps; ils doivent venir tous ensemble aux toilettes puisqu'il n'est pas envisageable de les accompagner un par un au gré de leur besoins individuels; ils doivent tous sortir en récréation à l'heure dite, même s'il serait plus pertinent pour l'un ou l'autre de poursuivre son

¹ BUISSON Marilyn ; GREFF Éric. Apprendre à se repérer dans le temps, Éditions Retz, août 2017, p.5

activité et l'apprentissage en cours, car l'enseignant est de service de surveillance et qu'il n'est pas question de laisser des enfants seuls...).

Sans maîtrise de la temporalité à laquelle ils prennent part, les élèves de petite section semblent véritablement « perdus », et ce, qu'il s'agisse de temps courts (ce qui s'est passé avant et ce qui va se passer juste après) ou de temps plus longs (semaine, mois, saisons). Ceci implique une insécurité visible à chaque changement au sein de leur quotidien (avec la question la plus essentielle : quand les parents vont-ils revenir ?), mais également au niveau hebdomadaire : est-ce aujourd'hui la petite journée ? (sous-entendu le mercredi) ; ou encore, demain y a-t-il école ? Enfin, en ce qui concerne la temporalité plus longue, le niveau mensuel voire annuel, la question qui les anime le plus est évidemment celle de la date de leur anniversaire.

Face à cela, il est de coutume, en maternelle, de proposer aux élèves une frise chronologique journalière avec des photographies ou des pictogrammes représentant chaque étape, chaque temps défini, ainsi que des outils tels que l'affichage de la date par un éphéméride, une roue des jours de la semaine ou encore une frise, et bien sûr un repérage des anniversaires des élèves de la classe par diverses formes (ex : le train des anniversaires...). Le marqueur météo vient souligner la question de la saison parfois avec un outil équivalent à une roue pour définir son caractère périodique.

En ce qui concerne notre classe de petite section, nous avons pris la décision avec ma binôme, de limiter la mise en place d'outils. En tout début de petite section, nous avons ainsi décidé de ne pas faire précéder la mise en place des outils à l'arrivée des élèves. Il nous a semblé en effet que pour que ceux-ci fassent sens aux élèves, il était nécessaire qu'ils participent à leur construction. D'autre part, il nous apparaissait que la surcharge d'informations d'ordre chronologique ne saurait être un soutien mais plutôt une source de confusion.

Malgré tout, la question se pose de la capacité des élèves de petite section à se saisir du moindre outil de ce type en début d'année. Aussi, bien qu'ayant participé à la construction de la frise chronologique par photographies, les élèves de ma classe semblent presque tous ne pas pouvoir donner sens à cet outil, l'avant et l'après paraissant être pour le moment pour eux une incompréhension hors de portée. Ceci peut se mesurer par leur incapacité, même lorsque nous soutenons la lecture, à se saisir de la frise comme, d'un outil marquant le repère des événements qui se succèdent.

Aussi, je m'interroge sur la procédure la plus efficace à adopter. Est-ce à force d'y être confronté que les élèves s'approprient, par imprégnation cette notion difficile de la temporalité ? Ou ne vaudrait-il pas mieux attendre que les élèves puissent en saisir plus précisément quelque chose pour

la mettre au travail ? Quels outils permettraient de faciliter la structuration du temps chez ces jeunes élèves et comment peuvent-ils être mis en œuvre ?

Quoiqu'il en soit, la question de la temporalité et de la difficulté des élèves à en saisir des repères construits m'interroge sur leur possibilité d'accéder aux apprentissages. En effet, comment des élèves qui ne peuvent aucunement se projeter dans le déroulement de leur journée (certains enfants posent sans cesse la question du temps : quand est-ce que leurs parents vont-ils revenir ?) peuvent-ils être sereins, dans une sécurité affective suffisante leur permettant d'apprendre ?

Parmi les hypothèses permettant un accompagnement plus sécurisant des élèves, lier temporalité et espace me semble un élément essentiel. Effectivement, les changements de temporalité sont souvent associés à des modifications de lieux. Ainsi, le temps de la récréation est lié au mouvement vers l'extérieur de la classe, celui de la pause déjeuner au mouvement vers l'espace de la cantine et l'heure de la sieste à l'espace du dortoir. Dans ces « espaces-temps » de mouvement, les transitions sont elles-mêmes à ne pas négliger, car bien que courtes en durée, elles sont d'autant plus génératrices d'angoisse que le nouveau temps défini en lui-même.

Ces grands moments qui rythment la journée des élèves de petite section sont également liés à des changements de repères sécurisants quant à la personne référente à laquelle ils se « raccrochent ». Aussi, dans ma classe de petite section de Paris, les élèves doivent passer la récréation avec d'autres enseignants lorsque je ne suis pas de service, être avec l'équipe d'animation lors du repas à la cantine et au moment du coucher au dortoir, puis avec des ASEM qui ne sont pas nécessairement celles de leur classe pour les Temps d'Accueil Périscolaires les mardi et jeudi de 15h à 16h30 et enfin avec l'équipe d'animation (et des personnes différentes du midi) pour le goûter après 16h30.

La multiplicité des intervenants semble créer un éclatement, un « morcellement » de certains élèves qui n'ont pas tous encore 3 ans à l'entrée à l'école maternelle et qui parfois n'avaient jusqu'alors qu'une seule personne référente quel que soit le moment de la journée (parent, assistante maternelle...).

Serait-il possible de limiter ces moments « fragiles » pour les élèves et de construire une temporalité plus sereine, sans rupture ?

Car, comment accompagner les enfants dans cette construction si celle-ci est synonyme d'insécurité ? A titre d'exemple, nommer la cantine peut générer angoisses et pleurs dès son énonciation, ce qui peut engendrer un blocage chez certains enfants qui ne s'autorisent alors pas à s'investir dans les activités précédentes. Quelles solutions pouvons-nous donc mettre en œuvre auprès de ces élèves ?

Afin de trouver des réponses à certaines de mes questions, je pense mettre en œuvre une évolution de ma frise chronologique et y ajouter plus lisiblement le matin, le midi et l'après-midi. Je souhaiterais également mettre l'accent sur une approche par les sens : le visuel et le toucher d'une part, avec la frise (manipulation des photos par les élèves) ainsi qu'un travail sur des albums échos et la création d'une maquette (s'incorporer par le mouvement le macro espace de l'école pour développer la structuration de l'espace et du temps de la journée) ; l'auditif d'autre part avec un travail d'enregistrement des bruits des différents lieux à différents moments de la journée puis la mise en place d'un loto sonore. Une attention particulière sera portée sur la verbalisation par les élèves lors de ces divers temps de travail autour de la structuration de la temporalité. En effet, l'approche sensorielle doit être mise au service d'une meilleure appréhension de notre environnement. La verbalisation vient alors soutenir la compréhension, vérifier le cas échéant et valider la bonne perception de ce qui est en jeu. Elle permet finalement l'évaluation de l'assimilation de nouvelles compétences ainsi que le développement de la méta-cognition, c'est à dire que les élèves puissent se représenter leur capacité à penser leur temporalité.

Afin d'accompagner mes élèves vers une meilleure compréhension de la notion de temps et notamment de la temporalité de la journée d'école, je leur ai proposé de se saisir de différents outils. Tout d'abord la frise chronologique qui a été source de questionnements et d'évolution, puis la création d'albums échos des différents types de journées d'école et enfin l'écoute d'enregistrements de l'environnement sonore. D'autre part, outre ces outils, je me suis interrogée sur la mise en œuvre de séquences qui permettaient de développer la construction de la chronologie chez les élèves. Ainsi, j'ai conçu une séquence liant temps et espaces au sein de laquelle la mise en jeu du corps permettait la représentation des espaces et des temps vécus afin de pouvoir par la suite les projeter dans un espace totalement représenté : celui de la maquette. Par ailleurs je me suis questionnée sur la place du récit dans la construction de la temporalité chez les enfants. Enfin, afin de conduire les élèves vers la construction d'une temporalité plus longue et irréversible, j'ai élaboré une séquence autour des plantations.

A/ LE TEMPS DE L'ÉCOLE : APPRENDRE A SE REPERER DANS LA JOURNEE A L'AIDE D'OUTILS POUR VISUALISER LE TEMPS QUI PASSE

Comme nous l'avons évoqué préalablement, se repérer dans la journée est essentiel pour tout individu, sans quoi l'angoisse de l'attente est insupportable. L'une des missions principales de l'école est de veiller à la sécurité de nos élèves. A l'arrivée à l'école maternelle, l'un des enjeux majeurs est alors de mettre en oeuvre les conditions permettant de garantir la sécurité affective de nos très jeunes élèves. D'après Mireille BRIGAUDIOT et Benoît FALAIZE, le « couple : temps / sécurité affective » doit retenir toute la vigilance des adultes qui accueillent les enfants en maternelle puisque « lorsque cette temporalité cessera d'être subie, l'enfant entrera dans les apprentissages »².

Pour accompagner les enfants à structurer le concept de temps, des outils sont alors créés. Il s'agit de repères temporels tels que le planning journalier, hebdomadaire ou même mensuel. Néanmoins, ces seuls repères ne sont pas suffisants pour ces jeunes enfants puisque qu'ils vont devoir être construits chez les élèves. Pour ce faire, des rituels vont faciliter cette structuration. « Savoir que les activités se succèdent dans un ordre précis et redondant va sécuriser l'enfant »³.

S'agissant d'une classe de petite section, seuls les repères temporels concernant les activités successives de la journée en cours sont présentés aux élèves. Aucune formalisation n'a été créée concernant les activités de la semaine ou du mois à venir. En effet, concernant ce niveau, il apparaît que le « repérage du déroulement de la demi-journée ou de la journée de classe est suffisant »⁴. Le choix s'est porté sur la mise en place d'une frise chronologique, la conception d'albums échos des différents types de journée d'école, ainsi que sur la création d'une maquette des lieux pratiqués de l'école au cours de la journée des élèves.

²BRIGAUDIOT Mireille ; FALAIZE Benoît. *Temps et temporalité*. Doubles pages pour l'école maternelle ; Scéren CRDP Limousin - 2002, p. 30.

³ MÉTRA Maryse ; MAISONNET Anne Claire. *L'odyssée du temps en maternelle : volume 1*. Broché, Février 2012, p.44

⁴ Ibid

1- Se représenter le temps de l'école par un outil de la culture commune : La frise chronologique

a) Définition et repères théoriques

A travers la frise chronologique, c'est le temps collectif qui vient être présenté, affiché. Il s'agit en effet de pointer les activités de la journée qui sont organisées et vont être réalisées pour et par tous, en somme le temps social. Elle permet aux enfants de se représenter les divers moments qui vont avoir lieu tout au long de la journée, de rendre visibles les activités de l'école. Au début d'année de petite section, la frise est un support pour accompagner la création de repères face à la rupture brutale que chacun expérimente. Dans cette perspective, les photos des enfants eux-mêmes apparaissent comme rassurantes puisque le temps collectif se représente alors par des temps individuels, des temps affectifs.

La frise chronologique permet, outre de visualiser l'ensemble des activités de la journée, de développer la notion de succession chez les élèves. Les activités quotidiennes se déroulent selon un certain ordre, plus ou moins toujours le même afin que la répétition soit source de réassurance mais également de repères pour ces jeunes enfants. Cet ordre est affiché à l'aide de photos ou d'images sur une bande, une ligne de temps, nommée la frise chronologique. L'enseignant accompagne les élèves dans l'appréhension de cet outil et notamment concernant son sens de lecture. Cela permet de visualiser la succession des différents temps de la journée par l'organisation des événements les uns par rapport aux autres. La verbalisation du temps qui passe constitue alors un élément indispensable à la compréhension de cette notion complexe qu'est le temps.

Aussi, il est attendu que ce support puisse être l'outil de l'émergence de connecteurs logiques tels que « avant » ou « après », permettant de notifier le lien entre les événements, mais également de repères temporels plus généraux que sont « le matin », « le midi » et « l'après-midi ».

De plus, il semble essentiel de stipuler que « la frise nous renvoie à l'idée du concret (le spatial) qui permettrait d'atteindre l'abstrait (le temporel). Ainsi, le fait d'avoir recours à une construction spatiale (une matérialisation dans l'espace) faciliterait d'appréhender et de concevoir le temps »⁵.

⁵ https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwj9J6QuOLnAhUSxYUKHVFIDCIQFjAEegQICRAB&url=https%3A%2F%2Fweb.ac-toulouse.fr%2Fautomne_modules_files%2Fstandard%2Fpublic%2Fp7611_8517089eefbfc4ce8deb00a4d16ea6853d_TEMPS_Comment_lenfant_apprend_le_Temps.pdf&usg=AOvVaw2swGeE9DqEANBcsasv7Xlz

Le lien entre temps et espace apparaît ici clairement puisque l'un vient étayer, soutenir la perception de l'autre et ainsi accompagner, par un passage à une visualisation concrète, son abstraction.

b) *La mise en oeuvre au sein de ma classe : utilisation pratique et analyse de l'efficience du support*

Au sein de ma classe de petite section, nous avons décidé de ne pas surcharger les élèves de représentations du temps qui passe. En effet, selon les auteurs M. BRIGAUDIOT et B. FALAIZE, « les représentations figures du temps qui passe [...] sont toujours difficilement compréhensibles par des élèves d'école maternelle [...et] la multiplicité ne peut pas être conceptualisée par des jeunes enfants »⁶. Aussi, seule la frise chronologique de la journée traduit la temporalité, celle de la journée. La date est simplement énoncée chaque jour et écrite au tableau devant les élèves afin de soutenir les activités journalières. Aucun travail autour de la succession des journées n'est ici amorcé, seul un état des lieux est présenté (ex : « nous sommes mercredi, il n'y a école que le matin »).

La frise chronologique a été établie dès le début de l'année mais s'est vue peu à peu modifiée suivant les besoins des élèves d'une part, et son optimisation d'autre part.

Aussi, nous avons tâtonné ensemble, avec ma binôme et les élèves, pour trouver ce qui constituerait un support le plus efficient possible. Très rapidement, les photos des élèves ont été faites et ont permis de construire la frise. Au départ, l'idée de ne présenter que la demi-journée a été testée. Cela a posé deux problèmes, l'un concernant les besoins des enfants, l'autre se rapportant à une difficulté organisationnelle. Les élèves, dans ce schéma, ne pouvaient visualiser les temps forts de leur journée, les moments attendus car angoissants (ex: la cantine) et ceux attendus car rassurants (ex: la fin de la journée, le retour des parents). D'autre part, il était nécessaire d'être très rigoureux quant à la présentation de la seconde moitié de la journée. Or, en fin de matinée, si la cantine était énoncée et affichée sur la frise, l'après midi n'était pas présentée à ce moment là, principalement par manque de temps (le dernier regroupement étant souvent axé autour d'un bilan des ateliers et de comptines avant le départ auprès des parents ou des animateurs de l'école). Lors du retour de la sieste, le lever échelonné ne permettait une présentation des différents temps de l'après-midi que plus tard et a été plusieurs fois omis. Pour ces deux raisons, il a été convenu de présenter dès le matin, l'entièreté de la journée d'école sur la frise chronologique.

⁶ BRIGAUDIOT Mireille ; FALAIZE Benoît. *Temps et temporalité*. Doubles pages pour l'école maternelle ; Scéren CRDP Limousin - 2002, p. 60

Après quelques semaines d'utilisation, il est apparu de manière assez évidente que si les élèves étaient ravis de se voir affichés dans leurs activités quotidiennes et qu'ils pouvaient, pour la plus grande partie, y associer l'activité présentée, l'appropriation de l'outil restait difficile. La compréhension même de la représentation du déroulement de la journée ne m'apparaissait pas comme véritablement acquise. Malgré nos verbalisations récurrentes, et notamment lors de la constitution journalière de la frise où chaque temps était énoncé, positionné, puis suivi par le moment qui lui succédait présenté à l'aide de connecteurs temporels adéquats (« ensuite nous irons... »; « après il sera l'heure de déjeuner à la cantine »...), le format de la frise ne semblait pas faire sens pour ces jeunes élèves. Nous verrons d'ailleurs un peu plus loin la difficulté pour les élèves de se saisir de la frise chronologique comme support de lecture de la temporalité lors de l'analyse des évaluations diagnostiques réalisées en janvier 2020.

Afin, de marquer des repères plus visuels, nous avons alors choisi de séparer les trois temps cruciaux de la journée d'école : le matin, le midi et l'après midi. Pour ce faire, nous avons donc modifié le support initial de la frise en la découpant en trois parties de trois couleurs différentes. L'affichage a été complété par les mots « matin », « midi » et « après midi » en capitale d'imprimerie.

Suite à cette modification, les trois temps de la journée ont pu être plus aisément repérés par les élèves mais également par les enseignantes qui ont pu y faire référence à l'aide de cet outil plus efficient. Ainsi, lorsqu'un élève demandait par exemple « c'est l'heure de la cantine ? », la PE pouvait reprendre avec lui que la cantine se déroule le midi et qu'étant l'après-midi, le déjeuner était déjà passé, qu'à ce moment là il serait l'heure des TAP.

Par la suite, nous n'avons pas opéré de nouveau changement sur cet outil. (Cf Annexe 1)

Afin de favoriser une utilisation efficiente de la frise chronologique par les enfants, nous avons laissé les enfants manipuler les photos. Aussi, l'ensemble des images ont été laissées à disposition des élèves.

Puis est venu le moment où les enfants ont également scratché et déscratché les photos directement sur la frise. Cela a induit certaines modifications de la frise, mais il m'a semblé que le besoin de s'appropriier l'ensemble des éléments de la frise était primordial. A l'issue de ces temps où plusieurs élèves jouaient avec la temporalité représentée, je prenais le temps de reconstruire la frise à l'image de la journée en cours. Je ne peux évaluer l'impact de ces temps de manipulation sur la préhension réelle de cet outil, mais ce qui en résulte est que celui-ci ne faisait pas partie du décor, était bel et bien un outil modifiable et en ce sens accessible.

La plus grosse difficulté repérée de l'utilisation de cet outil qu'est la frise chronologique, est l'appréhension de son sens de lecture. S'il nous paraît évident, à nous adultes, qu'une frise se lit de gauche à droite et représente la succession des activités suivant cet ordre établi, cela ne l'est pas du tout pour un enfant de 3 ans. Tout d'abord parce qu'aucun sens de lecture n'est connu par les élèves de cet âge et qu'en la matière, rien n'est inné, tout est acquis. D'ailleurs, il s'agit purement d'une construction, d'une convention, puisque nous n'avons pas tous défini le même sens (l'arabe se lit de droite à gauche, le japonais de haut en bas et de droite à gauche...). D'autre part, parce qu'il faut considérer la continuité des éléments; là encore, rien d'inné. L'enfant de trois ans, face à la frise, regarde les éléments de manière autonome et non les uns par rapport aux autres. Il ne voit pas là une série d'activités représentant un ensemble (celui de la journée), mais des photos, représentant des événements vécus dont il se souvient plus ou moins.

En janvier 2020, soit environ à la moitié de la première année scolaire de mes élèves de petite section, j'ai réalisé une évaluation diagnostique concernant la capacité des enfants à verbaliser le déroulement d'une journée d'école. Cette évaluation, réalisée auprès de 5 élèves sur la modalité d'un court entretien enregistré (cf annexe 2), m'a permis d'objectiver mon ressenti. Bien que « l'échantillon » de cette évaluation soit extrêmement restreint de par la difficulté à mettre en oeuvre ces entretiens individuels dans le rythme de formation de mon statut de stagiaire, certains éléments peuvent être mis en évidence et être révélateurs des difficultés énoncées plus avant.

Sur les 5 élèves, 2 n'ont pu se saisir de la frise chronologique seuls. Il a fallu que je pointe les photos au fur et à mesure de leur récit afin qu'ils puissent « raconter la journée d'école ». Cela se traduit dans la retranscription par les indications en vert. Ainsi, environ la moitié des élèves n'ont acquis le principe de succession représenté par la frise et ce, après 5 mois d'école et une présentation quotidienne de cet outil.

A l'inverse, 3 élèves ont montré une préhension efficace de l'outil frise chronologique et s'en sont servis avec efficacité pour décrire la journée d'école.

Un second élément peut être retenu comme pertinent à relever de ces entretiens, il s'agit de l'emploi par les élèves des marqueurs temporels (soulignés en jaune dans l'annexe). Ainsi, 3 enfants ne les ont pas du tout employés. Dans ces échanges, seule la PE y a eu recours. Il est à noter qu'un des élèves qui n'avait pas intégré la notion de succession représentée par la frise a eu recours à des marqueurs temporels (3 occurrences : 2x « après » et 1x « ensuite »), alors que 2 élèves qui avaient montré leur compréhension de la représentation de la succession des activités présentées sur la frise

ne se sont pas du tout saisi de marqueur temporel lors de leur entretien. La dernière élève a employé des marqueurs temporels avec 5 occurrences : 4x « après », 1x « avant ».

Enfin, un dernier élément me paraît essentiel à notifier, celui de la capacité des enfants à se décentrer de la photo pour pouvoir en saisir sa représentation. Sur 5 élèves, il est possible d'observer cet élément sur 3 entretiens réalisés. Pour 2 d'entre eux, nous pouvons clairement identifier que les enfants sont attachés à la photo elle-même et à ce qui est présent sur celle-ci (exemple : « il y a Anne »). Seul un élève a pu se décentrer de l'image et en énoncer le temps mémorisé : « On n'a pas fait ça, les cerceaux, on avait fait avec le, et t'as dit qu'on était des petits écureuils. ». Il y a là une première amorce du passage du temps affectif au temps social, ce qui n'a pas pu être réalisé chez les 4 autres élèves (non évalués ou non présents).

Suite à ces évaluations qui ont montré la difficulté pour certains élèves d'appréhension de manière efficiente la frise chronologique, j'ai pris conscience de la nécessité de verbaliser plus encore la temporalité vécue et à venir en insistant sur les marqueurs temporels. J'ai également noté, lors de ces entretiens, les manques de formalisation par l'image de certains moments de la journée comme le temps de rhabillage lors du lever de la sieste ou encore celui du goûter à la fin de la classe. La frise chronologique étant un repère de la temporalité quotidienne de l'enfant, elle se doit de ne pas se limiter aux temps de présence en classe mais bien de regrouper tous les événements vécus au sein de l'école. De même, j'ai pu constater que ne figuraient pas les différents vécus des élèves comme le repas du midi qui ne prenait forme que par l'image du déjeuner à la cantine et non au domicile familial. Enfin, j'ai constaté l'importance d'énoncer, auprès des élèves, la représentation générique de la photographie. En effet, afin de permettre l'identification et un repérage plus ancré, nous avons fait le choix d'utiliser des photos des élèves dans les divers temps de la journée. Si ce choix me paraît toujours judicieux, il me semble important d'explicitier plus avant auprès des élèves que nous utilisons telle photo pour représenter tel temps de la journée même s'il n'est pas strictement identique et qu'il diffère dans sa mise en oeuvre. Le temps de motricité, que ce soit de la danse ou des lancers, correspond toujours à un temps de motricité. A ce titre, une photo des enfants jouant avec les cerceaux représente un temps de motricité même si ce jour là nous ferons des lancers et non un jeu collectif avec les cerceaux. La création des albums échos a pour objectif de permettre aux élèves de mieux saisir cette dimension. En partant des images et photos de la frise chronologique et en produisant un album écho collectif des 3 journées d'école type, je vise l'accompagnement des élèves vers cette décontraction et la capacité à la représentation des situations. Les commentaires associés à l'album seront un support vers cette abstraction. De même,

la création d'une maquette des lieux pratiqués de l'école, mise en lien avec l'album écho, permettrait de développer ces mêmes capacités.

2 - Se représenter le temps de l'élève par un outil personnalisé, manipulable et transportable : Les albums échos

a) *Définition et repères théoriques*

Cet outil présenté par Philippe BOISSEAU propose de construire un album à partir des photographies des élèves dans des situations de vie précises. Les enfants vont alors émettre des propositions langagières autour de la photographie présentée (description, explication de l'activité réalisée). En élaborant du langage à partir de photographies d'actions réalisées par les élèves, ceux-ci vont à la fois pouvoir développer la construction du langage oral mais également de se figurer ce qui est vécu et donc d'amorcer par là-même la construction du temps. En effet, les auteures Maryse METRA et Anne-Claire MAISONNET indiquent que « de 2 à 5 ans, le temps mémorisé permet à l'enfant de construire des représentations mentales de ce qui est vécu (ce temps est lié à l'acquisition du langage) »⁷.

Les albums échos sont nommés ainsi car ils font écho aux activités réalisées par les enfants. Il y a trois types d'album. Le premier se construit à la première personne du singulier, destiné principalement aux enfants mutiques ou avec des difficultés langagières pour lesquels l'album a vocation à développer son langage et améliorer sa syntaxe. Le second est établi à la 3ème personne et est à destination de l'extérieur, d'autrui. Le troisième est lui du type « moi, je », « toi, tu » et constitue un support au dialogue. Ces albums peuvent ainsi être réalisés en individuel ou en petit collectif. En construisant les albums avec le modèle de la zone proximale de développement, la « ZPD », définie par Vygotski, ceux-ci permettent aux élèves de suivre une progression langagière adaptée. Le but ultime de cet outil est de permettre aux enfants de verbaliser, de raconter, en autonomie, des situations vécues avec un lexique enrichi et une syntaxe claire et correcte.

b) *La mise en oeuvre au sein de ma classe : utilisation pratique et analyse de l'efficience du support*

Afin de développer chez mes élèves de petite section des compétences relatives au repérage temporel quotidien, je me suis intéressée à la construction d'un album écho collectif de la journée. Au delà de l'objectif langagier, l'album écho de la journée avait pour objectif de permettre aux élèves de réactiver le souvenir d'un évènement vécu afin d'en conserver une trace plus ancrée.

⁷ MÉTRA Maryse ; MAISONNET Anne Claire. *L'odyssée du temps en maternelle : volume 1*. Broché, Février 2012, p. 56

Je désirais en effet me saisir de cet outil de langage oral pour accompagner les élèves vers une meilleure appréhension du déroulement de la journée. Pour ce faire, je leur ai proposé de construire 3 albums échos collectifs. Ceci permettant d'obtenir un album correspondant à chaque type de journée différent : un pour les journées "longues" à savoir le lundi et le jeudi, un relatif aux journées où la classe prend fin à 15h soit le mardi et le vendredi et enfin un troisième pour le mercredi où la classe se déroule uniquement le matin. Il est à noter que si 3 albums selon les jours ont été conçus, aucun travail autour de la succession des journées dans un certain ordre n'a été formalisé.

En petit collectif, les élèves devaient se saisir des photos ou images pour les temps hors classe mais liés à l'école (périscolaire, accueil et sortie avec les parents) et émettre des commentaires oraux. Ceux-ci étaient repris par l'enseignante afin de produire des énoncés écrits le plus proche possible de l'expression de l'élève afin qu'il puisse se l'approprier tout en étant syntaxiquement correct.

En réalité, je n'ai pu construire de véritables albums collectifs comme P. BOISSEAU les a décrits, je m'en suis simplement inspirée. En effet, il aurait été nécessaire d'avoir construit une évaluation précise des compétences langagières de chaque élève puis lors de la réalisation, d'enregistrer les échanges des enfants lors de la réalisation de chaque album ce que je n'ai pas mis en place, notamment par manque de temps (construction des albums et de la maquette sur une période de 4 semaines liées au rythme d'alternance). L'objectif principal pour moi en créant ces albums était que les élèves se mettent d'accord sur une phrase décrivant chaque photo afin de pouvoir présenter l'album à l'ensemble de la classe et qu'il fasse sens pour tous. Les albums reprenant une série de photos ou d'images en commun, elles-mêmes tirées de la frise chronologique, le sens a été facilement admis par l'ensemble des élèves, nous y reviendront ultérieurement.

En préparant ma séance d'écriture des albums, je me suis aperçue qu'il me manquait des images représentant certains moments de la journée pourtant essentiels à la constitution de ces albums, et donc à la temporalité vécue par les enfants.

En effet, je n'avais jusqu'alors pas d'image pour le temps d'habillage au retour de la sieste, temps pourtant important pour les élèves, ni d'image pour les temps qui encadrent les temps purement scolaires comme les TAP ou le goûter. Enfin j'ai également ajouté des images afin que toutes les situations soient représentées comme par exemple le repas à la maison.

Ces nouvelles images ont été détaillées auprès des élèves au moment de la construction des albums puis ont directement intégré la frise chronologique.

Lors de la réalisation de cette séquence (cf annexe 3), j'ai donc organisé 3 séances d'écriture des albums. L'ensemble des images/photos de la frise étaient présentées aux élèves (cf annexe 4). Il leur était demandé de ne se saisir que de celles de la journée en cours, en se référant pour ce faire à l'outil frise chronologique établi en groupe classe préalablement. Après avoir choisi une image/photo, les enfants s'exprimaient individuellement puis la phrase proposée était validée, rectifiée ou complétée au besoin, par l'ensemble du groupe. Après avoir écrit les commentaires des élèves sur chaque page de l'album, l'enseignante proposait aux élèves de remettre les pages dans l'ordre chronologique de la journée. Afin de soutenir les élèves dans leur compréhension des marqueurs journaliers, les photographies ont été collées sur une page de la même couleur que le code utilisé dans la frise chronologique. Chaque page a été plastifiée avec les élèves du groupe qui le souhaitaient à l'issue de chaque séance.

L'album le plus long est composé de 13 pages. Sur chaque page, une petite photo de la personne référente (PE pour les temps de classe ; animateurs pour les temps périscolaires et ASEM pour les TAP) devait être ajoutée pour que les élèves puissent se saisir de cet outil au mieux. Cet élément a malheureusement été omis lors de la réalisation de la séquence et n'a été ajouté qu'ultérieurement.

A l'issue de la réalisation de chacun des albums, une présentation en classe entière était prévue. Un élève devait alors tenter de raconter la journée à l'aide de l'album, soutenu par l'enseignante lisant les énoncés produits. Puis, le nom de la journée à laquelle l'album faisait référence était écrit sur la première de couverture devant l'ensemble des élèves.

Lors de la préparation et de la mise en oeuvre de la séquence, j'ai considéré comme important que les élèves puissent participer à l'ensemble de l'élaboration de l'objet en lui-même. Aussi, après avoir commenté les photos et remis les pages dans l'ordre, j'ai présenté l'album au reste de la classe avant de le relier. Une fois les 3 albums présentés, nous avons émis des hypothèses pour rassembler l'ensemble des pages afin de construire un livre et j'ai finalement présenté la relieuse. Les élèves intéressés ont ensuite pu participer à cette étape de fabrication. Si cela a été pertinent du point de vue de l'organisation spatiale d'un livre marquant sa temporalité : une page après l'autre, l'élément se situant derrière étant l'élément suivant, cela a empêché la phase de présentation de l'album par un élève du groupe à l'ensemble de la classe. En effet, d'une part, j'ai effectué la présentation avant que les albums ne soient reliés (présentation à l'issue de chacune des 3 séances, reliure des 3 albums lors d'un même temps) et leur manipulation était alors plus délicate (pages volantes);

d'autre part, le travail de prise en main de l'album permettant à chacun de se saisir des commentaires écrits n'avait pu être mis en place avant cette présentation. La suite de la séquence devant être réalisée suivant mon temps de présence imposé, je n'ai pu reporter la présentation des albums par les élèves ultérieurement et les ai mis à leur disposition dès leur finalisation.

Il en résulte que, l'investissement en temps que nécessitait une mise en oeuvre optimale de cette séquence aurait dû être plus long. Malheureusement, là encore, l'année de stage ne m'a pas permis d'étendre cette séquence comme il l'aurait fallu. Aussi, le temps de reprise des albums par les enfants, qui a pu se faire lors des temps collectifs puis en petits groupes, n'a pas été assez développé, de sorte que je n'ai pu multiplier les sollicitations auprès des élèves pour développer leur verbalisation et une appropriation vraisemblablement plus forte de ces albums. D'autre part, j'ai pu observer que les élèves qui ont besoin de plus d'accompagnement (les petits parleurs notamment) ne se sont que peu saisi spontanément de cet outil. En effet, lorsque les 3 albums ont été finalisés, ils ont été mis à disposition libre lors des temps d'accueil et d'activités en autonomie. J'ai pu alors observer qu'environ la moitié des élèves ont eu recours à une utilisation spontanée des albums. A contrario, l'autre moitié de la classe n'a pas manifesté d'intérêt spécifique face à cet outil. Cependant, bien qu'ayant pu constater qu'un certain nombre d'enfants ne se saisissait que peu des albums de leur propre initiative, m'amenant à penser que les élèves peinaient à se l'approprier, il m'est apparu que la corrélation entre appropriation et utilisation volontaire de l'outil pouvait être une évaluation erronée. Le manque d'utilisation spontanée de l'élève ne signifie pas nécessairement un défaut de compréhension de son enjeu et de son fonctionnement. Ainsi, une de mes élèves petite parleuse et dont nous avons pu constater par l'analyse de son évaluation diagnostique une difficulté à décrire la temporalité de sa journée d'école, s'est saisie de l'album présenté en évaluation formative et a pu l'utiliser de manière efficiente (bien plus aisément qu'elle n'avait pu se saisir de l'outil frise chronologique).

Je reviendrai, en conclusion de ce mémoire, sur cette évaluation formative par l'analyse des 5 entretiens réalisés auprès des élèves à l'issue de l'ensemble du travail proposé autour de la temporalité et présenté ici.

Afin de poursuivre le travail de la chronologie de la journée au travers de nos albums échos, la mise en circulation des albums dans les familles a été mise en oeuvre. Celle-ci a été accueillie très positivement par les enfants et leurs parents, ravis de partager ce quotidien éloigné et souvent mystérieux.

Afin de mettre à disposition des élèves l'album de la journée en cours comme énoncé, nous avons

veillé (ma collègue a poursuivi cette mise en circulation) à ce que les albums donnés ne soient pas celui dont nous aurions besoin le lendemain. Elèves et parents ont ainsi été alertés sur la nécessité de consulter l'album rapidement afin de le rapporter à temps pour sa prochaine utilisation en classe. En effet, les albums étaient placés en bibliothèque à disposition des élèves. Chaque jour, l'album de la journée en cours était mis en avant par l'enseignante et positionné à côté du tableau où figurent la date et la frise quotidienne.

Je n'ai malheureusement pu tirer d'analyse suite à la diffusion de ces albums dans les familles en raison de la situation sanitaire dans laquelle s'est retrouvé la France à compter du mois de mars 2020.

3- L'ouïe, une approche sensitive au service de la construction de la temporalité : des enregistrements audio de notre environnement sonore

Afin d'accompagner mes jeunes élèves dans une meilleure appréhension de leur temporalité, outre l'approche corporelle, je me suis également intéressée à un autre sens essentiel permettant de soutenir la perception de la temporalité.

Il s'agit de l'ouïe. En effet, l'environnement sonore accompagne notre quotidien et nous permet de nous repérer. Il est ainsi possible de déterminer où se situe une action, un personnage, par le seul sens de l'ouïe. Comme déjà indiqué, le lien entre espace et temps étant indissociable, reconnaître l'environnement sonore peut définir sa temporalité.

Notre quotidien est entouré de sons divers et variés, parfois considérés comme des bruits. Néanmoins, « les sons sont utiles. Ils avertissent du temps qui passe, d'un danger imminent, de la présence d'un insecte, [...]. A l'école, comme partout, les bruits signalent la vie. »⁸. Fort de ce constat, il m'est apparu essentiel de développer la conscience de l'environnement sonore de l'école chez les enfants afin de les accompagner dans leur appréhension de la temporalité. Aussi, j'ai mené auprès de mes élèves de petite section une séquence autour de l'environnement sonore de la journée d'école (cf annexe 5).

Après avoir présenté des écoutes sonores de notre quotidien (chasse d'eau, pluie, applaudissements, rire, sonnerie de téléphone, sirène de pompier...), les élèves se sont aperçus que le simple fait d'entendre un son pouvait nous permettre de reconnaître une situation. Dans un second temps, je leur ai donc présenté des sons enregistrés de différents temps de l'école. Les élèves ont alors tenté de déterminer, par cette seule information sonore, le temps de la journée durant lequel le son avait été enregistré. Les images des moments de la journée étaient alors positionnées au centre de la table et les enfants pouvaient se saisir de l'image correspondant au son diffusé. En faisant appel à leur mémoire épisodique perceptive (auditive précisément), cette séance a permis de concentrer l'attention des élèves sur les sons qui les entourent et de les définir comme étant une information sur leur espace-temps.

Mieux maîtriser l'ensemble des éléments de notre environnement, est rassurant pour tout un chacun, et particulièrement pour de jeunes enfants. Accéder à la compréhension de notre environnement dans ses différentes composantes permet de pouvoir le saisir pleinement et ainsi de le construire plus profondément. Cela est indispensable à l'étape de projection de la temporalité. Ce qui nous

⁸ https://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/BE_DP_bruit_FR.pdf, p.4

attend est identifiable grâce à notre mémoire perceptive qui comprend une série de sensations réquisitionnables de manière inconsciente. La séance proposée aux élèves a permis de verbaliser, de mettre des mots sur les sensations, les sons, entendus quotidiennement, parfois sans y avoir prêter attention. De cette manière, la mémoire sémantique, « celle du langage et des connaissances sur le monde et sur soi »⁹ a pu être activée et les élèves ont pu conscientiser cette composante auditive comme étant un élément indicateur de notre temporalité.

⁹ <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>

B/ LE TEMPS : VERS UNE CONSTRUCTION DE LA CHRONOLOGIE

1- Se représenter le temps vécu de l'école par l'espace pratiqué : mise en jeu du corps et création d'une maquette

a) *Du macro au micro espace : Un premier pas vers l'abstraction soutenue par l'approche kinesthésique*

Lorsque j'ai démarré mes recherches sur la question de la temporalité, je me suis rapidement aperçue, comme déjà énoncé, du lien étroit avec la notion d'espace : « La notion de temps et celle d'espace sont intimement liées »¹⁰. En outre, désirant travailler cette notion complexe avec mes très jeunes élèves, je me suis également très vite rendue compte de l'importance de développer une approche kinesthésique.

En effet, les apprentissages en cycle 1 sont principalement basés sur la manipulation (cf programme maternelle B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015) et il m'a ainsi semblé essentiel d'aborder ces notions difficiles par des expérimentations corporelles. Si les créations des albums échos a permis la manipulation des photos représentant les différents temps de la journée et de développer du langage afférent, j'ai désiré aller plus loin dans la représentation des divers espaces-temps en proposant aux élèves, si jeunes soient-ils, de les accompagner pour qu'ils puissent passer de leur espace pratiqué (et donc leur temps vécu) à un espace représenté.

J'ai ainsi construit ma séquence avec l'objectif de réaliser une maquette des espaces pratiqués par les élèves afin qu'ils puissent se représenter cet espace et petit à petit construire, dans une certaine mesure, une abstraction de cet espace (cf annexe 3). La séquence a ainsi été pensée pour accompagner les élèves à passer de l'espace réel qui se situe dans un macro espace, à un espace représenté dans le micro espace. Entre temps, l'espace a été représenté dans un meso espace permettant l'expérimentation corporelle. Il y a donc eu diverses étapes proposées aux élèves pour aboutir à la représentation de l'espace dans une maquette. Les enfants sont passés du : moi dans mon espace réel, au moi dans mon espace représenté, au moi représenté dans mon espace représenté (la maquette).

¹⁰ BUISSON Marilyn ; GREFF Éric. Apprendre à se repérer dans le temps, Éditions Retz, août 2017, p.5

S'il m'a semblé si essentiel de mettre en jeu le corps des élèves dans la construction de leur représentation de leur spatio-temporalité, c'est que selon la théorie de la cognition incarnée, les dimensions sensori-motrices sont impliquées dans toute connaissance, même conceptuelles.

Les théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive permettent d'étudier, au regard de la psychologie cognitive, le rôle du corps dans les apprentissages symboliques. Florence BARA et André TRICOT ont rédigé un article sur ces enjeux afin de savoir si les apprentissages étaient soutenus par les interactions entre le corps et l'environnement ou si au contraire cela créait une charge mentale trop importante (surcharge cognitive) néfaste aux apprentissages.

Il en résulte que « si tout apprentissage mobilise nécessairement la perception de l'environnement et l'action, toute action n'améliore pas pour autant l'apprentissage, et agir plus ne correspond pas forcément à apprendre plus »¹¹. Les chercheurs se sont alors interrogés sur le rapport entre utilisation du corps et charge cognitive. Quelles sont les conditions où l'action diminue la charge cognitive, et quelles sont celles où elle l'augmente ? Par ailleurs, « est-ce que tout type de connaissance peut se construire avec une dimension sensori-motrice ? »¹². L'étude ne traite pas des apprentissages des concepts d'espace et de temps. Cependant, il apparaît qu'en géométrie, « l'exploration haptique [(toucher et perception du corps dans l'environnement)] de figures géométriques favorise leur reconnaissance (Kalénine, Pinet & Gentaz, 2011) »¹³. Il est ainsi possible d'établir qu'une telle exploration, et donc la dimension sensori-motrice, ne peut être que bénéfique à la construction des repères spatiaux.

L'approche des formes, des objets de l'espace et des grandeurs constitue la première approche de la géométrie au cycle 1. Puis, au cycle 2, un lien entre l'espace et la géométrie est spécifiquement mentionné par un item dégagé. Il est intéressant de constater que les connaissances et compétences associées à l'item « se repérer dans l'espace et le représenter » sont ainsi similaires dans les deux champs d'enseignement. Aussi, l'acquisition des repères spatiaux en général, et la connaissance de l'espace topologique (devant, derrière, dessus, dessous...), la capacité à concevoir l'orientation ainsi que l'accession à la représentation de l'espace en trois dimensions en particulier, sont des savoirs qui engagent à la fois des connaissances et compétences dans divers domaines qui se détailleront dès le cycle 3 en mathématiques (géométrie) et en géographie.

¹¹ F. Bara et A. Tricot, Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628840>

¹² Ibid. p 12

¹³ Ibid. p.7

Ce rapport entre géométrie et géographie est essentiel lorsque l'on s'interroge sur la représentation de l'espace et ainsi sur les capacités des élèves à passer d'un espace vécu, espace réel en 3 dimensions, à un espace représenté, espace devenu représentation, abstraction sur une surface en 2 dimensions. Dans cet apprentissage, il est nécessaire que les élèves maîtrisent un concept abstrait : ce carré représente notre école par exemple. Or, « la maîtrise d'un concept passerait [...] par un apprentissage s'appuyant sur des supports de plus en plus abstraits. Une évolution graduelle du concret vers l'abstrait peut être envisagée pour faciliter les apprentissages. Le passage graduel de représentations concrètes (des arbres) vers des représentations abstraites (carrés verts avec moins de détails) a permis des gains d'apprentissage plus importants que des formats textuels plus abstraits (Scheiter, Gerjets, & Schuh, 2010) »¹⁴. D'après cette étude, « les enfants auraient donc besoin d'être confrontés à des supports concrets, qui évoluent graduellement au cours de l'apprentissage vers des supports plus abstraits, pour faciliter la compréhension et l'appropriation des concepts eux-mêmes abstraits. Dans ce cadre, l'utilisation du corps ne serait qu'une étape intermédiaire de l'apprentissage. »¹⁵.

b) Mise en oeuvre de la séquence au sein de ma classe : passage des élèves dans l'espace aux élèves devant leur espace.

Lors de ma séquence, j'ai ainsi proposé aux élèves dans un premier temps de retracer une journée d'école en circulant dans l'école directement au sein des différents espaces qu'ils pratiquent au cours de l'ensemble de la journée. Nous avons donc raconté ensemble la journée en tentant de nous remémorer l'ordre chronologique de l'entrée à la sortie de l'école (tel que nous le faisons lorsque nous établissons la frise chronologique). Par demie classe (12 élèves), nous sommes ainsi allés à l'entrée de l'école et je les ai accompagnés verbalement en leur disant :

PE : « le matin vous arrivez avec vos parents par cette grande porte. Où allez vous ensuite ? »

Élèves : « nous allons en classe ! »

PE : « Et par où passez vous ? »

Élèves : « Par ici »

PE : « Allons-y, faisons le chemin ensemble »

¹⁴ F. Bara et A. Tricot, Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628840>, p. 27

¹⁵ Ibid, p. 28

Les élèves ont rapidement saisi la demande et ont reproduit le déroulé de leur journée en traversant les différents lieux.

Lors de la même séance, j'ai proposé aux élèves de représenter l'espace et de jouer des situations données. J'ai donc placé autant de cerceaux que de lieux et y ai placé les photos des lieux (celles des albums échos non encore reconstitués). Il y avait ainsi la porte d'entrée de l'école, le préau, le réfectoire, la classe, la cours de récréation, les toilettes et la salle de sieste. J'ai ajouté les couloirs à l'aide de barrières de motricité. Une fois disposé les différents espaces, j'ai demandé à un groupe de 4 élèves de venir à l'entrée de l'école et de rejouer la journée d'école.(cf annexe 6)

J'ai accompagné ce jeu par une verbalisation motivante : « c'est le matin ! Vous arrivez à l'école avec vos parents ! Vous traversez le grand couloir et allez dans la classe. Où est elle? ». Certains enfants sont tout de suite entrés dans le jeu entraînant les autres camarades. Ils ont même ajouté des détails tels que « je pose mon manteau avant d'entrer dans la classe ». Au fur et à mesure j'ai pu constater qu'ils investissaient réellement l'espace représenté en prenant du plaisir à jouer dedans, à jouer à faire semblant. (Faire semblant de faire pipi dans les toilettes, de manger dans le réfectoire ou encore de dormir dans la salle de sieste). Les enfants ont particulièrement apprécié jouer au sein de cet espace, si bien qu'après le passage des trois groupes de 4, la majorité d'entre eux a souhaité rejouer tous ensemble créant des scènes de jeu plutôt rigolotes !

Cette séance a ainsi proposé la mise en oeuvre d'un jeu symbolique. En effet, il s'agissait de jouer par « imitation différée [permettant] d'évoquer un modèle absent (action, mère, père [...]) »¹⁶, ici les actions et les lieux. En faisant semblant de manger dans l'espace représenté du réfectoire (à l'aide d'un simple cerceau et d'une photo), les enfants ont reproduit des actions suivant des temporalités et des espaces donnés au sein d'un jeu représentant ces espaces/temps absents. Les scénarios proposés puis inventés par les élèves eux-mêmes dans l'espace de jeu mis à leur disposition ont permis aux élèves de se saisir de leur « pensée représentative »¹⁷.

A la suite de cette séance (et en parallèle des albums échos qui prenaient fin), nous avons commencé la réalisation de la maquette. Pour ce faire, j'avais photographié les 4 côtés de chaque espace pratiqué par les enfants ainsi que le sol. Par groupe de 6, après avoir défini ensemble l'espace que nous allions représenter en maquette, j'ai présenté les photos aux élèves leur demandant de retrouver celles des 2 espaces choisis. Aussi, il leur fallait retrouver les photos de la

¹⁶ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf, p.4

¹⁷ Ibid

cour de récréation ou encore du réfectoire pour en composer la maquette. Nous avons tout d'abord construit des maquettes de chaque espace de manière indépendante. Les enfants ont rapidement reconnu presque l'ensemble des photos et les ont associées sans réelle difficulté aux espaces correspondants. Concernant la réalisation de la maquette, je leur ai présenté un carton par espace et leur ai indiqué où coller chaque photo (il n'était pas question alors de demander aux élèves de pouvoir identifier les juxtapositions des différents murs les uns par rapport aux autres). En revanche, la notion de sol a été identifiée presque généralement par les enfants de manière intuitive : il se place au fond du carton. Ils ont également reconnu assez facilement ces divers sols ce qui me semblait difficile lorsque je leur ai présenté au départ de la séance. Enfin, nous avons ensemble établi les ouvertures de chaque espace (les portes présentes sur les photos ont permis aux élèves de se repérer aisément).

Petit à petit, nous avons fait des liens entre les différents espaces de la maquette. Aussi, nous avons tout d'abord associé les cartons par deux (la classe et la cour attenante, le réfectoire et le couloir...). Avant même que je ne propose aux enfants de jouer avec un personnage dans la maquette, deux élèves sont allés à l'issue d'une séance de construction de deux espaces, chercher un lego afin de jouer dedans. Ils ont tout de suite rejoué ce que nous avions fait dans les cerceaux, faisant jouer le personnage dans la cour, puis chanter dans la classe, et ont utilisé les ouvertures pour passer dans espace à l'autre (sauf lorsque cela était trop difficile) sans passer par le dessus de la maquette.

Lorsque l'ensemble des espaces ont été constitués, nous les avons associés les uns aux autres, construisant ainsi la maquette générale des lieux pratiqués (cf annexe 7). J'ai alors laissé en libre accès cette maquette lors de l'accueil ou des temps libres en ne proposant que deux personnages afin de ne pas la surcharger (et de la protéger considérant sa fragilité). Les élèves ont manifesté plus ou moins de désir à jouer avec ces espaces représentés. Certains ont beaucoup investi la maquette, d'autres un peu moins.

A l'issue de la séance, j'ai proposé un temps de jeu par binôme aux élèves. L'un racontait la journée en suivant l'album écho et le second devait suivre les déplacements en utilisant le personnage dans la maquette. Là encore certains élèves ont beaucoup accroché à la proposition. Ayant été pressée par le temps (fin de ma période de responsabilité), je n'ai pas eu l'occasion de faire passer tous les élèves lors de cette phase de jeu en binôme. Néanmoins, la maquette a été conservée un temps en classe par ma binôme de stage.

Les vidéos présentées en annexe permettent de réaliser une brève analyse. Quelques éléments apparaissent dont le plus important est la capacité d'abstraction des élèves. En effet, ils parviennent

à projeter sans difficulté l'espace vécu dans un espace représenté : celui de la maquette. Le personnage évolue dans cet espace et reproduit les scènes quotidiennes scolaires vécues par les élèves et énoncées par leur binôme à l'aide de l'album écho.

D'autre part, les élèves utilisent des connecteurs de temps et de lieux. Le terme « après » est ainsi présent avec quatre occurrences, « c'est ici » et « c'est là bas » sont nommés chacun une fois. Enfin, le lexique des différents temps de la journée est employé afin de guider l'élève qui déplace le personnage à s'orienter dans la maquette. « La sieste », « le goûter » sont ainsi employés pour que le binôme se dirige vers le dortoir ou le réfectoire.

Cette évaluation formative ne me permet pas d'exposer formellement d'autres éléments, néanmoins, j'ai pu observer, de manière subjective, que les élèves avaient associés sans difficulté les lieux représentés aux lieux réels, et ces espaces aux temps de la journée durant lesquels ils les pratiquent.

2- Le temps du récit, un temps universel

a) *Le conte traditionnel, développement de compétences temporelles*

En dehors des séances spécifiquement dévolues à l'acquisition de compétences temporelles, je me suis questionnée sur l'importance de la transversalité dans l'acquisition des ces compétences abstraites et complexes. En effet, la notion de temporalité, si elle figure explicitement au sein du domaine « explorer le monde » dans les programmes de 2015, est avant tout, comme nous l'avons vu, une notion transversale. En effet, divers domaines de connaissances sont reliés au temps, que ce soit l'histoire, les mathématiques ou encore le français. Ainsi, la séquence exposée précédemment montrait l'importance du langage dans la construction de la temporalité chez les enfants et dans le développement de leur capacité à « consolider la notion de chronologie »¹⁸, l'un des objectifs visés par les programmes du cycle 1.

Dès lors, je me suis demandée si un travail sur le schéma narratif, la chronologie des histoires, des contes, venait contribuer à la structuration de la temporalité.

Je me suis rapidement aperçue que la littérature, et notamment les contes traditionnels, apportait de réelles compétences temporelles chez les élèves, tant en situation de réception qu'en situation de production. Ande POGGI développe ces compétences visées par les récits littéraires. Il apparaît qu'« en situation de réception [les élèves sont amenés à] comprendre un récit : personnages, informations essentielles, chronologie, enchaînement causal de l'histoire, [et qu'] en situation de prise de parole [les compétences visées] sont de produire un récit cohérent, grammaticalement correct, utilisant petit à petit des connecteurs logiques et temporels et réinvestissant un vocabulaire précis. »¹⁹. Ainsi, la notion d'ordre de succession, un des piliers de la construction du temps, est mise à l'oeuvre dans le travail littéraire proposé aux élèves.

b) *Création d'une boîte à raconter : utilisation pratique de l'outils*

Au sein de ma classe de Petite Section, j'ai travaillé sur le conte des 3 petits cochons à partir duquel nous avons réalisé une boîte à raconter. Aussi, les élèves ont été amenés à développer leur écoute, leur compréhension mais également la structuration du conte afin de pouvoir en appréhender le déroulement nécessaire à sa narration. Cela leur a permis notamment de développer leur capacité à

¹⁸ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2005, programmes de l'école maternelle, p. 16

¹⁹ www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2014/07/Litterature-de-jeunesse-en-maternelle.pdf, p. 17-18.

concevoir la notion d'ordre de succession puis à le verbaliser en employant des marqueurs temporels. En outre, la réalisation de cet outil commun et individuel à la fois permettait de partager tout en pouvant s'en saisir librement, chacun à sa manière. Raconter la même histoire, avec les mêmes outils, mais singulièrement.

Pour commencer, j'ai introduit cette séquence (cf annexe 9 et 10) par le lecture du tapuscrit du conte traditionnel des « 3 petits cochons ». J'ai choisi alors de me saisir uniquement du texte écrit, imprimé sur une simple feuille, et non d'un album, afin que les élèves puissent concentrer toute leur attention sur les mots eux-mêmes et l'histoire qu'ils racontaient. J'ai effectué tout au long de la séquence de nombreuses lectures de ce tapuscrit, toujours identiques. J'ai de plus laissé en accès libre au point écoute, l'enregistrement du conte lu par moi-même.

Le projet de la boîte à raconter a été explicitement énoncé aux élèves dès le début de la séquence. Ce projet s'est déroulé sur 3 semaines et a inclus des séances de langage collectives et en petits groupes, des séances de création de la boîte mobilisant le domaine 3 du programme de maternelle : « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », ainsi que des séances visant le domaine 5 « Explorer le monde » (cf annexe 11). La notion de succession a été spécifiquement traitée avec les élèves au sein des séances de langage et d'explorer le monde.

Lors des diverses lectures, un temps de reprise dédié à la compréhension de l'histoire lue était mis en oeuvre systématiquement les premiers temps (première semaine). En amont de la lecture, je prenais soin de solliciter l'écoute attentive des élèves en énonçant les éléments qui devaient attirer leur attention et dont nous parlerions à l'issue de la lecture. Par exemple, je demandais aux élèves de bien écouter et de retenir tous les personnages de l'histoire, ou encore de veiller à retenir quels étaient les matériaux dont les personnages se servaient pour construire leur maison... Le temps de verbalisation suite à la lecture reprenait les éléments cités en amont.

Les enfants ont été très réceptifs à la lecture dès la première fois. Disposer simplement d'une feuille où ne figurait que le texte a permis de capter l'attention des élèves plus aisément qu'avec un album car aucun déplacement n'est venu parasiter ce temps de lecture. En effet, la lecture d'album face à des élèves de petite section en début d'année (séquence réalisée en période 1) est parfois difficile car les enfants désire voir au plus vite les illustrations. Cela induit des déplacements inopinés, ces jeunes enfants étant dans le début de l'apprentissage de la posture d'élève, et cela venant en contradiction avec la lecture individuelle produite au sein du milieu familial.

Afin que les élèves puissent collecter une banque d'images et se raconter l'histoire eux-mêmes, j'ai constitué une mise en réseau d'albums des « 3 petits cochons » que je mettais en avant une à 2 fois par semaine en les disposant sur une table lors de l'accueil du matin.

Outre les séances de langage en collectif autour des diverses lectures, j'ai mené des séances spécifiques autour du conte avec des petits groupes de 4 élèves. J'ai ainsi pu travailler sur les personnages de l'histoire (les cochons et le loup) et leurs représentations, ainsi que sur les diverses formes d'habitations construites par les 3 petits cochons. De plus, je me suis saisie de cette séance (proposée à tous les élèves) pour détailler avec les élèves la chronologie des événements et notamment l'ordre de construction/destruction des maisons. J'ai constitué des groupes plutôt hétérogène tout en veillant à ce que les plus petits parleurs bénéficient de cette séance le plus tôt possible (l'ensemble des séances étant étalées dans le temps au vu du très petit nombre d'élèves).

D'autre part, j'ai mené une séance d'Explorer le monde autour des matériaux de l'histoire des « 3 petits cochons ». Cela me semblait essentiel à la fois pour développer la compréhension de l'histoire ainsi que pour développer la capacité des élèves à retenir la chronologie nécessaire à l'ultime étape : raconter, à l'aide de la « boîte à raconter » réalisée, le conte découvert en classe. En effet, la notion de volatilité des éléments (du plus volatile au plus stable) m'apparaissait être une donnée essentielle pour que les enfants saisissent la structure de l'histoire. Avoir pu expérimenter cela m'a semble-t-il aidé les enfants à saisir la succession logique de ce conte (cf annexe 11). Cette séance s'est de plus organisée en simultanée avec une séance menée par mon ASEM dans le couloir avec des groupes de 6 élèves également (ateliers tournants). J'avais préparé la séance comme un jeu de rôle. L'ASEM tenait le rôle du loup, 3 enfants tenaient ceux des petits cochons, l'histoire se jouait deux fois de suite (élèves spectateurs puis acteurs). J'avais disposé 3 cerceaux, chacun représentant une maison. L'ASEM introduisait la séance en présentant les 3 espaces des cerceaux comme les maisons des 3 petits cochons. L'histoire se jouait donc une fois les maisons bâties. L'ASEM reprenait la "formulette" du tapuscrit connue par les élèves « Petit cochonnet, petit cochonnet, laisse moi entrer ! » Et l'élève devait répondre : « Non, non ! Par la barbiche de mon petit menton tu n'entreras pas ! ». Ensuite, l'ASEM jouant le loup annonçait « Et bien je soufflerai et je gronderai, et ta maison s'envolera ! » Puis elle se mettait à souffler très fort et ôtait le cerceau. L'élève devait alors courir pour se réfugier dans la maison de son frère, le cerceau de son camarade... A la fin les trois élèves se trouvaient dans le même cerceaux et le loup entraît par la cheminée en passant par dessus le cerceau. Cette séance de jeu du conte a été particulièrement appréciée par les élèves (ainsi que par l'ASEM!). Par la mise en jeu corporelle, ils ont pu s'incorporer les différentes étapes des déplacements des personnages et saisir les notions spatiales intérieur/extérieur (nommées spécifiquement par l'ASEM à ma demande). La chronologie, l'ordre de succession des différentes étapes du conte, ont donc pu être clairement visualisée par les élèves au cours de cette double séance.

Enfin, la création artistique de la boîte à raconter (fabrication des petits cochons en pâte à sel et peinture de la boîte) a permis aux élèves d'investir le projet et leur propre boîte à raconter. Lors de la dernière séance, j'ai proposé aux élèves de coller une image (de la paille, du bois et de la brique) représentant les maisons au fond de leur boîte. Puis ils ont chacun nommé les éléments nécessaires à la constitution de leur boîte : les personnages (3 cochons réalisés par eux-mêmes et le loup que je leur ai fabriqué), de la paille, du bois et de la brique (briques de lego). Chacun a récupéré 4 morceaux de chaque élément (bilan qui avait été établi lors de la fin de la séance sur les matériaux où plusieurs élèves avaient disposé leur morceaux de paille, bois et brique en formant un carré pour représenter la maison). Puis chacun a pris le temps de raconter l'histoire avec sa boîte s'il le désirait. La majorité des enfants s'en est saisie immédiatement et j'ai moi-même été stupéfaite par leur capacité à raconter, à l'aide de cet outil, le conte des « 3 petits cochons ». A l'issue du projet, les élèves ont rapporté leur boîte chez eux et ont pu raconter l'histoire à leur famille. J'ai eu l'occasion d'avoir des retours très positifs des parents suite à ce projet, et notamment de leur surprise face à la capacité de leurs enfants à raconter.

c) Analyse de la pertinence de la boîte à raconter : un outil développant des compétences temporelles

Il ne fait aucun doute que le conte traditionnel développe des compétences temporelles car l'ordre de succession y tient une part essentielle (comme dans tout récit). En effet, si les élèves n'avaient pu acquérir la chronologie du récit, ils auraient été en incapacité à le raconter à leur tour.

Concernant l'évaluation, il n'a pas été évident de produire une évaluation formelle sur plusieurs enfants. Néanmoins, j'ai eu l'occasion de filmer des élèves racontant le conte des « 3 petits cochons » (cf annexe 13) ainsi que d'en enregistrer (cf annexe 14). L'enregistrement effectué a été réalisé lors d'un temps libre où j'ai constaté que 4 élèves s'étaient saisis d'un des albums des « 3 petits cochons ». Je me suis alors approché d'eux et leur ai demandé de recommencer au début. En tournant les pages, ils ont ainsi raconté l'histoire. Il est ainsi possible de noter que les élèves nomment les 3 matériaux qui constituent les maisons dans l'ordre d'apparition dans le conte. D'autre part, les « formulettes » sont récitées par cœur et avec le ton. Il y a là une véritable oralisation. L'évènement face à l'incapacité du loup à détruire la maison de brique a été un peu plus difficile à nommer, seule une élève parmi les 4 a pu le citer. Vers la fin du récit, on sent une hésitation des élèves. Cela est lié à l'écart entre le tapuscrit et les illustrations de l'album choisi. La

structure générale du conte est restitué et montre la capacité des élèves à suivre l'ordre de succession.

Concernant l'analyse des brèves vidéos réalisées lors de la première utilisation des boîtes à raconter par les élèves (à l'issue de la séance durant laquelle ils avaient finalisé leur boîte en récupérant l'ensemble des éléments : bois, paille, loup, cochons...), il est intéressant de relever quelques points essentiels. Tout d'abord, les deux élèves utilisent les temps du récit (imparfait et passé simple) à plusieurs reprises. D'autre part, ils récitent l'un et l'autre, les « formulettes » de l'histoire, ce qui leur permet de jouer les différents personnages en y mettant le ton, mais également de marquer la répétition des situations tout au long du récit. Cela a d'ailleurs fait commettre une erreur à l'un des élèves qui a, par ce système de répétition, fait s'envoler la maison de brique comme les deux maisons précédentes. De plus, la succession des événements a été relatée avec efficacité par les deux enfants montrant leur capacité à mémoriser et incorporer la notion d'ordre de succession (le premier cochon court chez le second...). La seconde élève a omis de prendre les deux cochons en arrivant chez le troisième mais il ne peut s'agir là d'une erreur de compréhension de cette notion d'ordre. Il s'agit plutôt d'un manque d'explicitation sur ce passage du conte qui répète un passage précédent mais avec une différence de nombre.

Enfin, il est à noter que les deux élèves, bien qu'appréhendant l'outil de la boîte à raconter pour la première fois, ont tous deux associés manipulation des différents éléments de la boîte et contage de l'histoire en simultané. La manipulation est venue soutenir le contage, comme escompté, et non envahir les élèves par des objets quelque peu encombrants. Cette boîte individuelle a permis à chacun de jouer, d'interpréter et de raconter singulièrement le conte appartenant au patrimoine culturel qu'est celui des « 3 petits cochons » (invention par chacun de la manière de rentrer par la cheminée qui n'était pas symbolisée, cri lorsque le loup tombe dans la marmite...).

3- Les plantations

Afin d'aborder le concept de temps dans une dimension plus étendue, notamment une temporalité plus longue ainsi que la notion d'irréversibilité, j'ai désiré proposer à mes jeunes élèves une séquence autour des plantations. En effet, cela permettait de visualiser, à l'aide de la production de dessins d'observation, un temps plus long avec des étapes qui se succèdent les unes aux autres. Cette représentation du temps écoulé, par dessins et photographies, laissait entrevoir cette notion d'irréversibilité, à savoir que ce qui est passé est terminé et ne reviendra pas. Par l'observation du développement des semis, les élèves pouvaient « prendre conscience du temps qui passe irréversiblement »²⁰ : les plantes grandissent, poussent, puis fanent.

La séquence prévue initialement (cf annexe 15), n'a pu être réalisée comme telle avec les élèves en raison de la crise sanitaire qui s'est déclarée en cette année et qui a conduit à la fermeture des écoles dès mi-mars 2020.

J'ai donc décidé d'adapter la séquence en proposant aux élèves, dans le cadre de la continuité pédagogique, de réaliser des plantations au sein de leur domicile. Après avoir envoyé l'histoire de « Toujours rien » de C. Voltz, j'ai expliqué aux parents, par échange de mail, la démarche de plantation prévue pour les deux premières séances. Le mail envoyé était le suivant :

« Pour les plantations, je vous propose de semer les graines que vous avez dans vos placards. Voici la marche à suivre que je vous propose. Vous disposez des graines ainsi que d'autres aliments ou objets dans une boîte. Les enfants vont d'abord trier ce qu'ils estiment être des graines et ce qu'ils pensent ne pas en être. Par exemple, vous pouvez mettre des lentilles et des haricots avec des pâtes, des bonbons et des perles. Sans les guider dans le tri, vous pouvez chercher avec eux une solution pour vérifier que les graines en sont bien (et que les autres choses n'en sont pas). La solution de planter tous les objets (graines ou non) doit naître de vos échanges. En semant tous vos éléments, vos enfants vont pouvoir vérifier leur tri : ce qui va pousser (devenir une plantule) était bien une graine. Pensez à créer deux espaces de plantations : les graines ensemble et ce qu'ils pensent ne pas être des graines d'un autre côté, et de noter ce qui a été planté. Prenez des photos de vos plantations que vous pourrez me transmettre. Lorsque les plantules se développent, les enfants peuvent tenter de réaliser un dessin d'observation. ».

J'ai ensuite aiguillé les familles pour réaliser ces plantations dans de la terre ou du coton.

²⁰ https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_maternelle/gestion_temps/Albums-et-structuration-du-temps-modifie.pdf

En parallèle, les élèves ont été amené à manipuler diverses graines car je leur ai demandé de réaliser une création mêlant pâte à sel et graines.

Il a été difficile de faire le suivi des observations des élèves suite à ces plantations. D'une part parce qu'à distance, il est parfois compliqué d'expliquer à des familles non formées la démarche pédagogique, d'autre part car les écarts entre les élèves m'ont conduit à proposer de nouveaux supports et de ne pas développer une seule piste trop longtemps. En effet, certains enfants n'ont pu, pour diverses raisons, réaliser les semis et je n'envisageais pas poursuivre les indications concernant une activité qu'une partie des élèves seulement avaient pu réaliser. Néanmoins, j'ai reçu quelques retours de la part de certaines famille avec des commentaires d'élèves, et j'ai eu l'occasion de mener les séances d'observation avec réalisation de dessins légendés auprès de ma fille, scolarisée en petite section lors de la période de confinement (cf annexe 16).

Néanmoins, ces retours sont insuffisants et ne me permettent pas d'évaluer la pertinence du travail sur les plantations dans la construction de la temporalité et notamment concernant la capacité des élèves à prendre conscience de son irréversibilité.

CONCLUSION

L'ensemble de ce mémoire traite de la construction de la temporalité chez des enfants de 3 à 4 ans. Ainsi, les 5 notions dans le concept de temporalité que sont la durée, l'irréversibilité, la succession, le cycle et la simultanéité²¹, n'ont pas toutes été étudiées ni travaillées auprès des élèves. Seuls l'ordre de succession et l'irréversibilité ont été abordés, les trois autres notions relevant de compétences trop complexes pour mes élèves de petite section.

Nous avons pu voir que la notion d'ordre de succession pouvait être développée à l'aide de diverses « activités d'ordination et de sériation chronologique »²² comme le souligne l'académie d'Orléans-Tours. Que ce soit par la frise chronologique, la construction des albums échos de la journée d'école puis son utilisation en lien avec la maquette des lieux pratiqués, ou encore la lecture d'histoires, les élèves ont régulièrement été amenés à situer des événements les uns par rapport aux autres. Ceci correspond à l'un des attendus de fin d'école maternelle puisqu'il est notifié dans les programmes de 2015, au sein du domaine 5 « Explorer le monde », que les élèves doivent pouvoir :

« - Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison.

- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité.

- Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications. »²³

Si ces attendus sont ceux de fin de cycle, à savoir de fin de grande section de maternelle, les élèves de petite section ont pu élaborer et développer les prémices de la construction de leur temporalité tout au long des séquences proposées.

A ce titre, il est possible d'analyser les entretiens réalisés fin janvier auprès de 5 élèves. Cette évaluation formative (cf annexe 17) prend son sens au regard de l'évaluation diagnostique réalisée environ trois semaines auparavant avec les mêmes élèves (cf première partie du mémoire).

Tout comme pour l'évaluation diagnostique, il est possible d'analyser cette évaluation formative suivant 4 éléments essentiels. Tout d'abord, il est intéressant de noter que tous les élèves ont été

²¹ www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/construction_de_la_notion_de_temps.pdf

²² https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_maternelle/gestion_temps/Albums-et-structuration-du-temps-modifie.pdf

²³ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2005, programmes de l'école maternelle, p. 17

en capacité à raconter leur journée d'école dans l'ordre chronologique à l'aide des photos des albums échos. Contrairement à la frise chronologique où 2 élèves n'avaient pu se saisir de l'outil de manière efficiente, les albums échos ont permis à chacun de soutenir leur verbalisation. La notion de succession par la lecture des albums page après page peut donc être considérée comme acquise. A un seul moment j'ai eu besoin de donner l'approbation à une élève sur son hésitation à tourner les pages du livre. Il est donc possible de conclure à une préhension efficiente de l'outil créé avec les élèves eux-mêmes.

Un second élément peut être analysé au regard de l'évaluation diagnostique. Il s'agit de l'emploi des marqueurs temporels. Lors des premiers entretiens, 3 élèves n'avaient employé aucun marqueur, un avait utilisé 3 occurrences et le dernier 5. Lors de cette nouvelle évaluation, un seul élève n'a utilisé aucun marqueur temporel, 2 élèves ont cité deux occurrences chacun (3x « après » et 1x « ensuite ») et les deux derniers élèves ont eu recours à une utilisation importante des marqueurs avec 7 occurrences de « après » pour l'un et 8 occurrences de ce même vocable pour l'autre, une occurrence de « d'abord » et une de « ensuite ». En l'espace de trois semaines, les élèves se sont donc saisis en grande partie du lexique temporel présenté pour construire leur récit de la journée d'école.

Le troisième élément qui nécessite un retour d'analyse est la capacité de décentration que les élèves ont pu manifester durant cette évaluation. Pour rappel, 3 élèves avaient montré cette capacité lors de la première évaluation. Après le travail sur les albums échos, il est intéressant de relever qu'il y a toujours 3 élèves qui se montrent capable de cette décentration. Pour les deux autres, il reste difficile de concevoir l'image présentée comme une représentation d'un événement non spécifique mais générique. Par exemple, une image de la peinture est usité pour représentée le temps des ateliers et non nécessairement l'atelier de peinture spécifiquement. Cette compétence est complexe, et il apparaît que certains élèves ont besoin de plus de temps afin de l'acquérir.

Un quatrième point peut être souligné. Il s'agit de la rapidité à laquelle les élèves ont pu raconter leur journée d'école. En effet, la description de la succession des événements de la journée s'est déroulée sans interruption pour un élève sur une grande partie de l'entretien et n'a eu besoin que de répétition en signe d'approbation ou de validation (« d'accord ») pour deux autres élèves.

Enfin, il est intéressant de noter un dernier élément. Une des élèves du panel est une « petite parleuse » qui manifeste des difficultés langagières, possède peu de vocabulaire et montre une expression peu développée. Néanmoins, l'écart entre la première et la seconde évaluation montre l'acquisition de compétences temporelles et langagières. Ainsi, des petites phrases sont construites et cette élève parvient à décrire les événements de la journée seule, avec peu de soutien de la part de

la PE. Elle associe en outre des temps à des lieux dans lesquels ils sont vécus. Néanmoins il lui reste difficile de différencier midi et après midi notamment sur la question du déjeuner et du goûter car ils se déroulent au sein du même endroit, celui du réfectoire. On peut donc en conclure que cette élève parvient à raconter la journée à l'aide de l'outil qu'est l'album écho mais qu'elle ne serait pas encore en capacité à le faire sans aucun outil, puisque nommer la temporalité d'un évènement reste difficile pour elle.

Outre les outils présentés dans ce mémoire, d'autres outils pouvaient également être intéressants à utiliser avec les élèves afin de les accompagner dans la construction de leur temporalité. Ainsi, le cahier de vie de la classe, affichant au sein d'un lutin une photo emblématique de la journée avec un commentaire d'élève et retraçant ainsi l'ensemble des journées d'école, permet également de développer des compétences temporelles. Cet outil a été mis en place au sein de notre classe par ma binôme et s'est avéré très pertinent, notamment pour développer les deux notions sus nommées : succession et irréversibilité. La complémentarité des outils a vraisemblablement aidé les élèves à structurer cette notion complexe qu'est celle du temps.

Pour conclure, je souhaiterais attirer l'attention sur un élément essentiel à considérer lorsque nous parlons de la notion du temps. Il s'agit de son élasticité et du rapport singulier que chacun d'entre nous peut entretenir avec sa propre temporalité. En effet, si le temps a des éléments constitutifs concrets (une minute est définie par une mesure stricte), il n'en demeure pas moins que la perception individuelle, notamment sur la dimension durée, est à ne pas négliger. Bien que n'ayant pas abordé cette notion de durée auprès des élèves, celle-ci est constitutive de la capacité de chacun à se représenter sa temporalité. L'ordre de succession ne suffit pas à la construction complète de la temporalité et les jeunes élèves font face à l'impossibilité d'avoir prise sur la durée lors des moments d'insécurité. Or, la perception élastique du temps vient renforcer ce sentiment. La période de confinement à laquelle chacun et chacune d'entre-nous avons dû faire face au printemps 2020 a mis en exergue cette donnée. Sans prise sur le temps, l'Homme se révèle un être anxieux. Qui n'a pas considéré que le plus dur dans le confinement était de ne pas savoir combien de temps cela durerait-il ? Serons nous capable, nous adultes frénétiquement désireux de maîtriser le temps, de nous souvenir de ce ressenti pour mieux comprendre nos élèves et faire preuve d'une plus grande empathie ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIE

1- Ouvrage

- BUISSON, M. ; GREFF, É. (janvier 2005). *Construire la notion de temps à l'école maternelle*, « *Pédagogie pratique* ». Paris : Éditions Retz.
- BUISSON, M. ; GREFF, É. (août 2017). *Apprendre à se repérer dans le temps*, Paris : Éditions Retz.
- MACAR, F. (1980). *Le temps, perspectives psychophysiologiques*. Collection *psychologie et sciences humaines*. Broché. Editeur : Pierre Mardaga.
- MÉTRA, M. ; MAISONNET, A-C. (Février 2012). *L'odyssée du temps en maternelle : volume 1*. Broché, Lyon : SCÉREN.
- MÉTRA, M. ; MAISONNET, A-C. (Juin 2013). *L'odyssée du temps en maternelle : volume 2*. Broché, Lyon : SCÉREN.
- PIAGET, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Vendôme (France) : Presses Universitaires de France.
- PLACE, M-H ; FONTAINE-RIQUIER, C. ; STANCIOFF, F.; (1998). *Balthazar et le temps qui passe*, « *Aide-moi à faire seul* ». Hatier.

2- Revue

- BRIGAUDIOT, M. ; FALAIZE, B. (2ème trimestre 2002). Temps et temporalité. *Doubles pages pour l'école maternelle*. CRDP Limousin : SCÉREN

3- Page sur internet

- DESSY, N. *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*, HAL-Archives-ouvertes.fr, 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388185/document> (consulté le : mars 2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol, septembre 2015, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf (consulté le : avril 2020)
- Animation Pédagogique, CPC Auch Nord, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKewjm9J6QuOLnAhUSxYUKHVFIDCIQFjAEegQICRAB&url=https%3A%2F%2Fweb.ac-toulouse.fr%2Fautomne_modules_files%2Fstandard%2Fpublic%2Fp7611_8517089eefbfc4ce8deb0

[0a4d16ea6853d_TEMPS Comment l'enfant apprend le Temps.pdf&usg=AOvVaw2swGeE9DqEANBcsasv7Xlz](#), (consulté le : avril 2020)

- Bruxelles Environnement – IBGE, Bruxelles, septembre 2015, https://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/BE_DP_bruit_FR.pdf (consulté le : mai 2020)
- Dossier réalisé en collaboration avec Francis Eustache, directeur de l'unité 1077 Inserm/EPHE/UNICAEN, Neuropsychologie et imagerie de la mémoire humaine, Janvier 2019, <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>, (consulté le : mai 2020)
- Bara, F. et Tricot, A. *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889164/document>, (consulté : avril 2020)
- Groupe départemental Maternelle, DSDEN92, Académie de Versailles, 2012, www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2014/07/Litterature-de-jeunesse-en-maternelle.pdf, (consulté le : avril 2020)
- Académie Orléans-Tours, https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_maternelle/gestion_temps/Albums-et-structuration-du-temps-modifie.pdf, (consulté le : mai 2020)
- Animation pédagogique, académie Grenoble, Janvier 2014, www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/construction_de_la_notion_de_temps.pdf, (consulté le : avril 2020)

4- Bulletin officiel

- Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

ANNEXES

Annexe 1 : Frise chronologique



Annexe 2 : Entretiens élèves, évaluation diagnostique

Evaluation diagnostique. Hugues. 11h00 fin de matinée, mardi 07/01/20. Durée totale : 2'12.
Face à Hugues se trouve la frise quotidienne.

PE : Peux-tu me raconter notre journée Hugues ?

PE : Nous avons commencé par quoi ? Le matin qu'avons-nous fait ? (En pointant la première photo) Là, raconte-moi, qu'avons-nous fait le matin ? Temps.

Hugues : Le parcours.

PE : On a fait le parcours ? (nb : motricité mais pas le parcours ce jour-là) Puis après ?

Temps

Hugues : On est venu à l'école.

PE : Ah, c'était avant, on est venu à l'école et ensuite on a fait le parcours. Ça n'était pas le parcours d'ailleurs, c'était la motricité. Et après on a fait quoi ?

Hugues : Et ensuite on a été, on a été en re- en regroupement.

PE : En regroupement après oui, et après ? Temps. Après il y a eu quoi ?

Hugues : Après il y avait les jeux.

PE : Les jeux ? C'était des ateliers. Tu as fait quoi comme atelier ? Toi qu'as-tu fait ? Tu as fait la peinture ce matin, oui, Et après la peinture tu as fait quoi ? Là (en pointant sur la frise) c'était quoi ?

Hugues : J'étais à la cour de récréation et là c'est moi.

PE : Ah et là c'est toi sur la photo ? (il acquiesce). D'accord, et après la cour de récréation que faisons-nous ?

Hugues : On joue, on fait les jeux et après on mange à la cantine et on va au dortoir.

PE : Voilà. Et c'est une petite journée parce qu'on est mardi. Et donc après il va y avoir les ateliers avec qui ? (pas inscrits sur la frise)

Hugues : Avec Sylvie, mais pas avec Fatou, Fatou elle est pas là.

PE : Et est ce que nous avons lu une histoire ? Quand avons-nous lu une histoire ? Temps.

Hugues : En regroupement.

PE : En regroupement, oui. Et c'était quand ?

Hugues : C'est là (en pointant sur la frise) qu'on a lu une histoire.

PE : Juste avant, oui, après la récréation. Merci Hugues.

Evaluation diagnostique. Evan. 11h10 fin de matinée, mardi 07/01/20. Durée totale : 1'13. Face à Evan se trouve la frise quotidienne.

PE : Alors vas-y Evan, racontes-moi la journée d'aujourd'hui. Qu'est-ce que nous avons fait quand on est arrivé à l'école ce matin ?

Evan : La motricité.

PE : La motricité. Et après ?

Evan : La récréation.

PE : Tout de suite après c'était la récréation ?

Evan : Les ateliers.

PE : Il y a eu les ateliers oui.

Evan : La récréation.

PE : D'accord.

Evan : On fait des petits jeux, on va à la cantine, on va au dodo.

PE : D'accord. Et que faisons-nous, en général, le... matin ?

Evan : Je sais pas.

PE : Les matins en général à l'école on fait quoi?

Temps.

PE : Et le midi qu'est-ce qu'on fait à l'école le midi ?

Evan : On mange.

PE : On mange. Et l'après-midi qu'est-ce qu'on fait ?

Temps.

PE : Tous les après-midi on fait quoi ?

Evan : Plein d'ateliers.

PE : Des ateliers, ça c'est aussi le matin, oui. Et l'après-midi que faisons-nous ?

Temps

PE : Tu n'sais pas ? Merci Evan.

Evaluation diagnostique. Alicia. 11h15 fin de matinée, mardi 07/01/20. Durée totale : 2'34. Face à Alicia se trouve la frise quotidienne.

PE : Alors Alicia, essaie de me raconter la journée. Tu me dis. Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?

Alicia : Ici.

PE : On a fait quoi là (en pointant) ?

Temps.

PE : Ici, c'était quoi ici ? Sur la photo (en pointant) ?

Alicia : La photo. C'est la photo. Et les les les...

PE : Vous faisiez quoi là (en pointant) ? Vous étiez en train de faire ?

Alicia : Oui

Temps.

PE : Et après ?

Alicia : Il y a Anne (binôme PES présente sur la photo).

PE : Là il y a Anne sur la photo, oui, mais nous on a fait quoi ce matin ?

Alicia : Euh...

PE : Ça c'est quand on fait quoi ? (en pointant la photo de la motricité)

Alicia : Alicia. Il est où Alicia ? (en pointant une photo de regroupement).

PE : Je ne sais pas si tu es sur la photo. C'est quand on chante des chansons ?

Alicia : Oui.

PE : Et après, qu'est-ce que tu as fait après les chansons ? Qu'est-ce que nous avons fait dans la classe ?

Alicia : Bah la classe, dans la classe, Anne.

PE : Anne elle n'est pas là aujourd'hui, oui.

Temps.

Alicia : Et les joue.

PE : On joue ? Oui on joue.

Alicia : Oui. Au « crachon ».

PE : C'est quoi ?

Alicia : Au « crachon »

PE : Au crachon ? C'est quoi au crachon ?

Alicia : Amalia (cite une autre élève de la classe).

PE : Et c'est quoi cet endroit (tentative de recentrer l'élève sur la frise en pointant la photo de la cour de récréation) ?

Temps.

PE : C'est dans la ...

PE : C'est dans la classe ?

Alicia : Oui.

PE : Non là c'est pas dans la classe, c'est dans la cour.

Alicia : C'est dans la cour !

PE : C'est la ré, la ré quoi ?

Alicia : La ré ?

PE : La récré ?

Alicia : La récré..

PE : La récréation.

Alicia : « Cration »

PE : D'accord et après qu'est-ce que nous faisons ?

Alicia : Ni joue.

PE : On joue oui.

PE : Et le midi ? Ça c'est tout le matin (en remontrant la frise bleue du matin) qu'est-ce...

Alicia : C'est des « manger ».

PE : Ah on mange, très bien.

Alicia : Et vais dormir.

PE : Et après on va dormir ?

Alicia : Oui.

PE : Où est ce qu'on dort ?

Alicia : Oui

PE : On dort dans le dortoir.

Alicia : Oui.

PE : Et après ça sera l'heure des ateliers avec qui ?

Alicia : Oh oui, il y a canard ici. (Elle pointe sur la photo du dortoir son doudou canard dans son lit)

PE : Oui il y a ton canard oui.

Temps.

PE : Après ça sera les ateliers avec Sylvie, d'accord ?

Alicia : Oui.

PE : Qu'est-ce qu'on fait Alicia le midi ? Tous les midis on fait quoi ?

Alicia : C'est ici.

PE : Oui c'est ici. C'est sur le rouge. Et l'après-midi c'est où ? C a c'est le midi on mange le midi. Et l'après-midi c'est où ? (pas de réponse). Et le matin c'est où ?

Alicia : La maison.

PE : Ah le matin tu viens de la maison, bravo, oui c'est sur le bleu (pointe au bon endroit de la frise).

Alicia : Viens à l'école.

PE : Tu viens à l'école, oui. Merci Alicia.

Evaluation diagnostique. Louise. 14h50 après l'habillage à la sortie de la sieste, vendredi 10/01/20. Durée totale : 4'28. Face à Louise se trouve la frise quotidienne.

PE : Je t'écoute me raconter notre journée Louise. Alors, qu'avons-nous fait depuis que nous sommes arrivés à l'école ce matin ?

Louise : Heu...La danse.

PE : La danse d'accord... Et ensuite ?

Louise : le regroupement.

PE : Qu'est-ce que nous avons fait en regroupement

Louise : on a chanté.

PE : Nous avons chanté ?

Louise : Oui

PE : Et après, qu'avons-nous fait après le regroupement ?

Louise : On a expliqué les cahiers.

PE : On a expliqué les cahiers, oui c'est vrai. Et ensuite ?

Temps

PE : C'était l'heure de quoi, là après (en pointant sur la frise)

Louise : Les « activités »

PE : Les activités oui. Et après les activités c'était l'heure de quoi ?

Louise : La récréation

PE : C'est où la récréation ?

(Louise pointe la photo)

PE : Tu me montre la photo oui mais c'est où la récréation, c'est dans ?

Louise : Dehors.

PE : C'est dehors oui très bien. Tu continues de me raconter ? Après la récréation ?

Louise : Le regroupement

PE : Le regroupement encore ?

Louise : Oui

PE : Nous avons fait quoi dans ce regroupement ?

Louise : On a fait « pomme de reinette et pomme d'api ».

PE : « Pomme de reinette et pomme d'api ». Oui, d'accord, là c'est sur la photo, mais ce matin est ce qu'on a fait « pomme de reinette et pomme d'api » ?

Louise : Avec Anne.

PE : Là c'était avec Anne sur la photo. Mais ce matin avons-nous chanté cette chanson ?

Louise : Oui.

PE : Ce matin tu crois que nous avons chanté cette chanson ?

Louise : Oui.

PE : Non, ce matin nous n'avons pas chanté cette chanson nous avons regardé vos productions tu te rappelles ? Vos « Lego ». Non tu ne te rappelles pas ?

Temps

PE : Et après le regroupement nous avons fait quoi ?

Louise : On a joué.

PE : t après les jeux ?

Louise : La cantine.

PE : La cantine ? Tu fais quoi à la cantine ?

Louise : On mange.

PE : Tu as mangé ? D'accord. Et alors après la cantine ?

Louise : La sieste.

PE : La sieste. Tu as fait la sieste ? Et la alors on a fait quoi depuis la sieste ?

Louise : On s'est réveillé.

PE : On s'est réveillé oui et puis ?

Louise : On s'est habillé.

PE : On s'est habillé oui c'est vrai. Je ne l'ai pas encore affiché sur la frise mais c'est vrai nous nous sommes habillés.

PE : Alors c'est où le matin sur la frise ?

(Louise pointe le matin)

PE : C'est ici oui. Alors c'est de quelle couleur le matin sur notre frise ?

Louise : C'est bleu.

PE : Alors que faisons-nous en général le matin ?

Louise : On joue.

PE : On joue. Et l'après-midi ? Que se passe-t-il tous les après-midi quand on est à l'école ?

Louise : On joue.

PE : On joue, on fait quoi d'autre ?

Temps

PE : C'est où l'après-midi sur la frise ?

Temps

PE : L'après-midi, c'est après le repas. C'est où après le repas ?

(Louise pointe l'après-midi)

PE : Voilà c'est ici, c'est sur le jaune, et pas sur le bleu. Alors on fait quoi les après-midi ?

Louise : On fait la sieste.

PE : On fait la sieste. Et les midis on fait quoi ?

Louise : On mange.

PE : Très bien nous mangeons. Merci Louise.

Evaluation diagnostique. Inès. 14h55 après l'habillage à la sortie de la sieste, vendredi 10/01/20.
Durée totale : 2'39. Face à Inès se trouve la frise quotidienne.

PE : Inès peux-tu me raconter notre journée ?

Inès : (en pointant la première photo de la frise représentant les enfants en motricité qui manipulaient des cerceaux). On n'a pas fait ça, les cerceaux, on avait fait avec le, et t'as dit qu'on était des petits écureuils.

PE : Oui, on a fait un jeu en motricité avec des écureuils. Oui et puis ensuite alors ?

Inès : On était y'allé dans le regroupement.

PE : D'accord.

Inès : Et on a fait des jeux.

PE : D'accord. Qu'est-ce que tu as fait comme jeu ?

Inès : On a fait des perles.

PE : Là ce sont des perles sur la photo. Mais toi est-ce que tu as fait des perles ce matin ?

Inès : Dans ma maison j'ai des perles pour faire des colliers.

PE : D'accord, mais ce matin en atelier, c'était les ateliers, est-ce qu'en atelier on a fait des perles ?

Inès : Oui.

PE : Non nous n'avons pas fait les perles ce matin.

Inès : Non.

PE : Tu es allée avec Natacha (Asem) ce matin ?

Inès : Oui.

PE : Et tu as remis les images dans l'ordre ?

Inès : Oui.

PE : D'accord. Et alors après ?

Inès : Ici c'est la cour de récréation.

PE : La cour de récréation ensuite, oui.

Inès : Et là c'est le regroupement.

PE : Et nous avons fait quoi dans ce regroupement ?

Inès : On a chanté.

PE : On a chanté d'accord.

Inès : Et on a fait des jeux. On a fait des petits jeux.

PE : Vous avez fait des petits jeux ensuite, d'accord.

Inès : Après c'était l'heure du déjeuner.

PE : Après c'était l'heure du déjeuner tout à fait.

Inès : Après on a fait la sieste.

PE : D'accord et depuis la sieste on a fait quoi ?

Inès : Je sais pas.

PE : Que s'est-il passé depuis que nous sommes sortis de la sieste ?

Inès : On avait fait des jeux.

PE : On a fait des jeux et puis nous nous sommes habillés aussi.

Inès : Oui. Et après les jeux, les papas et mamans viennent nous chercher.

PE : Oui. Alors là je ne l'ai pas affiché encore il faut que je le rajoute. Il est l'heure des ateliers avec Natacha aujourd'hui d'accord ? Et après ils viendront vous chercher.

PE : Et alors que se passe-t-il tous les après-midi ? C'est où l'après-midi déjà sur la frise ?

Temps.

PE : C'est de quelle couleur l'après-midi ?

Inès : Jaune.

PE : Jaune effectivement. Et alors tous les après-midi que faisons-nous à l'école ?

Inès : On dort.

PE : On dort oui. Et tous les matins que faisons-nous ?

Inès : On va à la récréation et on fait des perles.

PE : On fait des perles tous les jours ? Non nous faisons des activités tous les jours oui.

Inès : Et on a fait ça.

PE : C'est quoi ça ?

Inès : Le regroupement.

PE : Le regroupement.

Inès : Et après, on fait (en pointant la photo à gauche du regroupement)

PE : Et avant

Inès : Et avant on fait ça, la motricité.

PE : La motricité, très bien.

PE : Et tous les midis on fait quoi ?

Inès : On mange.

PE : On mange très bien. Merci beaucoup Inès.

Annexe 3 : Séquence construction de la temporalité. Réalisation d'albums échos, d'une mise en corps et d'une maquette des lieux pratiqués

Séquence : Construction de la temporalité : le temps de la journée Séquence de langage en lien avec explorer le monde : se repérer dans le temps et dans l'espace

Objectifs :

- Pouvoir raconter une journée d'école
- Comprendre la succession des différents temps de la journée, se les approprier et pouvoir les nommer (matin, midi, après-midi)
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter : citer les grandes étapes de la journée, ce qui s'y déroule, expliquer le déroulement de la journée à l'aide d'un support album
- Associer les temps vécus aux lieux pratiqués (motricité en salle polyvalente, le déjeuner à la cantine, sieste au dortoir) et aux personnes qui y sont présentes et pouvoir raconter la journée d'école à l'aide d'une maquette
- Comprendre et utiliser à bon escient les notions d' « avant » et d' « après »
- Comprendre qu'un espace peut être représenté

Programme 2015 :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

1.1 L'oral

- Échanger et réfléchir avec les autres
- Raconter, décrire des photos
- Mobiliser le langage pour raconter des événements vécus
- Restituer la chronologie de la journée (des diverses journées)
- Raconter sa journée à l'aide des albums échos et de la maquette des lieux pratiqués de l'école

5. Explorer le monde

5.1. Se repérer dans le temps et l'espace

- Stabiliser les premiers repères temporels
- Consolider la notion de chronologie : construction de la chronologie en s'appuyant sur des événements vécus, dont le déroulement est perceptible par les enfants et pour lesquels des étapes peuvent être distinguées, ordonnées, reconstituées, complétées

NB : Les albums vont pouvoir circuler dans les familles des élèves qui pourront alors verbaliser en racontant leur journée à leurs parents.

| Séance | Objectifs | Résumé |
|---|--|--|
| <p>0) Séance introductive</p> <p>Vous connaissez bien les frises maintenant, de quelle est la couleur du midi sur notre frise ?...</p> <p><i>Classe entière</i></p> | <p>- Se repérer dans le temps</p> <p>- Comprendre les affichages présents dans la classe</p> <p>- Apprendre du lexique : matin, midi, après-midi et l'utiliser à bon escient</p> | <p>Cette séance introductive de la séquence se déroule au sein d'un regroupement. Elle consiste à formaliser avec les élèves le code couleur utilisé pour les affichages depuis plusieurs mois. Ces affichages ont en effet été présentés et sont utilisés quotidiennement mais aucune séance de reprise n'a eu lieu permettant d'énoncer clairement le découpage de cette frise après son utilisation.</p> <p>Après avoir repris le code couleur de la frise et nommé les 3 grand temps de la journée, un petit jeu en collectif est alors réalisé. L'enseignante prend une photo qui est habituellement fixée avec eux sur la frise lors du rituel de l'énonciation de la journée, puis demande aux élèves dans quel temps de la journée elle pourrait se positionner. Certaines photos ne peuvent ainsi se positionner que dans un seul temps (ex : sieste, cantine, motricité, récréation) tandis que d'autres peuvent être placées soit le matin soit l'après-midi (ex : les ateliers, les regroupements)</p> <p>La séance se termine par la lecture du documentaire sur « la maternelle ».</p> |
| <p>1) Création de l'album écho d'une journée</p> <p>Nous fabriquer un album pour représenter notre journée.</p> <p><i>Groupe 8 Dirigé</i></p> | <p>- Se repérer dans le temps</p> <p>- Restituer la chronologie de la journée</p> <p>- Utiliser le vocabulaire de la journée (matin, midi, AM, avant et après), des temps qui se déroulent dans la journée de classe (atelier, récréation...) et des lieux dans lesquels ils ont lieu (la cour, la salle polyvalente...)</p> <p>- Repérer le sens de l'écriture d'une frise et d'un livre.</p> <p>- Replacer les images dans l'ordre</p> | <p>Les élèves vont créer un album écho de leur journée. Cette séance va se dérouler en trois temps : un mercredi matin, un mardi matin et un jeudi afin que les 3 types de journées puissent avoir un album spécifique. Les élèves, à l'aide de la frise créée collectivement au tableau, vont devoir se mettre d'accord pour remettre les images dans l'ordre de la journée. La notion de « avant » et « après » est introduite.</p> <p>Tout d'abord, chacun va choisir une image et la coller sur la feuille de l'album. Puis, chacun va proposer un commentaire pour associer à la photo. La phrase est dictée à l'adulte qui l'écrit.</p> <p>Dans la seconde étape, le PE montre toutes les pages de l'album qui vont devoir être replacées par ordre chronologique. Une lecture de chaque page est faite et les pages sont placées dans le même sens que la frise chronologique afin de pouvoir comparer et comprendre le sens de lecture de la frise et de la chronologie en général.</p> <p>Enfin, vient le moment de créer l'album. Un problème est posé aux élèves. Nous ne pouvons pas coller les pages comme ceci cela prend trop de place et ne rentre pas dans la bibliothèque ; Comment pouvons-nous faire pour créer un livre ? Les élèves vont alors être amenés à placer les pages les unes derrière les autres. Le début devant donc la première image devant et la dernière derrière.</p> <p>2 reliures sont proposées : dessus et sur le côté. Le PE privilégiera la reliure dessus afin d'éviter un mauvais sens de lecture.</p> <p>Pour les images dans l'école, des photos sont utilisées, pour les images en dehors de l'école des pictos ou des images du documentaire seront employés (déjeuner à la maison, goûter à la maison, parents, mercredi aprem à la maison).</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>1') Chronologie d'une histoire</p> <p>Pouvez-vous remettre les images de l'histoire dans l'ordre ?</p> <p><i>Groupe de 4 (*2 dans la séance), atelier semi-dirigé</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Replacer les images dans l'ordre - Restituer la chronologie d'une histoire connue | <p>Les élèves vont devoir remettre les images (5 images) dans l'ordre chronologique de l'histoire : le conte des 3 petits cochons travaillé en période 2 et dont une boîte à raconter a été réalisée.</p> |
| <p>2) Mise en commun</p> <p>Il y a 3 albums, sont-ils tous pareils ? Pourquoi ?</p> <p><i>Classe entière</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les différences et les énoncer - Lire un album réalisé collectivement - Comprendre la fonction de l'écrit | <p>La PE reprend les 3 albums réalisés. Un élève de chaque groupe vient présenter (lire) son album au reste de la classe. Puis la PE demande si les albums sont tous identiques ? Non. Pourquoi ? Énonciation des différences : journée courtes ou longues, TAP, Centre de loisirs...</p> <p>La PE écrit le titre de chaque album devant la classe en nommant les noms des différentes journées.</p> |
| <p>3) Le temps à travers l'espace</p> <p>Pouvons-nous faire le parcours de la journée dans l'école ?</p> <p><i>Demie-classe</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser le déroulé de la journée à l'aide d'un déplacement dans les différents lieux pratiqués par les élèves - Associer les lieux aux temps de la journée | <p>Il est proposé aux élèves de traverser les lieux en fonction du déroulé de la journée. Est alors rejoué ce déroulé en accéléré : lorsque vous arrivez le matin vous entrez par cette porte. Puis vous traversez la salle polyvalente et le couloir ou vous posez les manteaux pour aller dans la classe. Ensuite, après l'accueil et le regroupement nous allons en salle polyvalente pour la motricité....</p> <p>Le nom de chaque espace est clairement identifié.</p> <p>L'album écho est emporté pour accompagner la chronologie de la journée au besoin. A chaque étape, la PE interroge les élèves : que faisons-nous après ?</p> <p>Ensuite, un temps de symbolisation et de jeu de rôle est proposé. En salle de motricité, la PE symbolise avec les enfants les différents lieux traversés à l'aide de cordes. Les élèves sont ensuite invités à jouer dans cet espace représenté.</p> |
| <p>3') Les activités selon le moment de la journée</p> <p>Jeu des images de la journée</p> <p><i>Atelier semi-dirigé groupe de 6</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser les moments de la journée - Associer des situations à leur temporalité | <p>Jeu d'images présentées aux élèves de différents temps d'une journée (le petit déjeuner avec un bol, un repas, la motricité...) mais également de différents lieux (le dortoir, la cour de récréation, la cantine). Les élèves doivent positionner l'image tirée sur la bonne couleur de papier (reprise des couleurs de la frise chronologique). Une verbalisation est sollicitée (pourquoi as-tu mis cette image sur le bleu ? C'est le matin. Que vois-tu sur l'image ?...) et reprise par l'ASEM qui accompagne les élèves dans l'atelier.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>4) Réalisation d'une maquette des lieux pratiqués de l'école</p> <p>Pouvons-nous rejouer la journée en déplacement ce petit personnage dans un espace plus petit que celui joué en motricité ?</p> <p><i>Groupe de 6 Puis regroupement</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans un espace proche - Représenter un espace - Nommer les différents lieux - Associer les lieux aux temps de la journée | <p>A l'aide de cartons apportés par la PE, les élèves vont être amenés à représenter un espace. La PE sollicite la mémoire des élèves sur la représentation des maisons dans la boîte à histoire des 3 petits cochons. Est-ce que la maison était fermée ? Pourquoi ? On voyait la maison ouverte du dessus pour voir les cochons. Ici, nous allons aussi faire que les murs des pièces et laisser ouvert pour pouvoir jouer avec la maquette, déplacer les personnages avec nos mains.</p> <p>La PE pose des questions incitatrices. Qu'y a-t-il dans le dortoir ? Des lits. J'ai pris les lits en photos nous allons pouvoir les coller. Par où entrons-nous ? La porte. Nous allons la découper.</p> <p>4 groupes : dortoir, classe + cour de récré, cantine, salle polyvalente + couloir entrée + toilettes</p> <p>Lors du bilan la maquette est présentée mais toutes les pièces ne sont pas reliées. Il manque quelque chose. Quoi ?</p> <p>Qu'y a-t-il entre la classe et la cantine, et le dortoir ? Le couloir. Nous avons donc besoin d'un couloir. Proposition de différents cartons pour faire le couloir. Choix d'un carton en longueur pour le couloir.</p> <p>Finalisation de la maquette en regroupement.</p> |
| <p>4') Placer les images de la journée dans l'ordre chronologique</p> <p><i>Atelier semi-dirigé groupe de 6</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire - Positionner dans l'ordre chronologique | <p>Séance d'entraînement. Le vent a fait tomber les étiquettes de la frise, il faut les repositionner.</p> <p>Reprise du vocabulaire, description des photos, positionner dans l'ordre chronologique</p> <p><i>Qu'est-ce que l'on fait en début de journée ? ... après ? où je place le repas ? l'heure des parents ?</i></p> <p>Puis individuellement avec 5 photos de la journée, les élèves vont devoir coller les images de la journée dans l'ordre chronologique.</p> |
| <p>5) Raconter sa journée et jouer les déplacements afférents</p> <p>Pouvez-vous, tout seul, raconter la journée avec ce que nous avons construit (album et maquette) ?</p> <p><i>Binômes Sur temps de jeu libre de plusieurs journées consécutives.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Raconter en binôme sa journée d'école - S'écouter et agir suivant des indications. - Associer les lieux aux temps de la journée - Lire un album | <p>A l'aide de l'album écho, un élève raconte la journée d'école par étapes. En même temps, et par l'écoute de la narration, le binôme doit déplacer le personnage dans la maquette. Par exemple : « c'est l'heure du déjeuner, nous allons à la cantine », l'élève doit déplacer le personnage dans l'espace représenté de la cantine.</p> <p>Un exemple est proposé au préalable aux élèves.</p> |

Annexe 4 : Photos de la séance de réalisation des Albums échos



Les élèves recherchent des images de la journée, repèrent et nomment l'activité représentée et le moment de la journée à laquelle elle se rattache. Ils collent alors l'image sur une feuille de couleur (bleue pour le matin, rouge pour un temps du midi et jaune pour un moment de l'après-midi) identique à celle de la frise chronologique. Enfin, il me dicte une phrase décrivant l'image et le moment de la journée qu'elle représente.



Exemple d'un album réalisé avec les élèves. Les pages ont été remises en ordre une fois toutes les photos collées et les dictées énoncées.

Annexe 5 : Séquence musique

Séquence : Les sons qui nous entourent

Objectifs :

- Développer son écoute et sa discrimination auditive
- Prendre conscience des bruits, des sonorités de notre environnement
- Reconnaître un lieu ou un moment de la journée suivant son environnement sonore

Programme 2015 :

3. "Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique"

3.1.2. Univers sonores

→ Affiner son écoute

- développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive.
- développer l'imaginaire
- Produire des sonorités avec des objets de l'environnement
- Découvrir des environnements sonores

→ Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps

- Explorer les sonorités des objets divers empruntés à la vie quotidienne de la classe et de l'école
- Maîtriser son geste afin d'en contrôler les effets
- Expérimenter les effets sonores selon l'action produite : frapper, frotter, souffler...

| Séance | Objectifs | Résumé |
|--|--|--|
| 0) Ouverture de la séquence par une écoute de sons variés <i>Regroupement</i> | <ul style="list-style-type: none">- Ecouter attentivement- Développer sa discrimination auditive- Associer des sons à des évènements ou des environnements | Après une lecture du « petit chasseur de bruit » permettant d'amorcer la séquence, la PE propose aux élèves d'écouter différents sons de l'environnement lors du regroupement et leur demande de les identifier. Jeu de reconnaissance. |
| 1) Chasse aux sons <i>Atelier dirigé Groupe de 6 élèves</i> | <ul style="list-style-type: none">- Produire des sons à l'aide d'objets du quotidien- Explorer des sonorités- Associer un son à l'objet qui le produit- Ecouter attentivement- Développer sa discrimination auditive | La PE demande aux élèves de choisir des objets de la classe qui, selon eux, émettent des sons. Une fois qu'ils les ont choisis et rapportés, chacun doit « faire entendre » le ou les sons (les « bruits ») de l'objet choisi. La PE enregistre les sons produits par les élèves. Puis les 6 objets sont posés au centre de la table. La PE fait entendre les enregistrements dans l'ordre et demande aux élèves de montrer l'objet qui a produit le son entendu. Une fois réécouté l'ensemble de l'enregistrement, un jeu de reconnaissance est proposé. La PE lance un enregistrement et les élèves doivent saisir au plus vite l'objet « producteur » du son entendu. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>1') Reproduire une percussion corporelle</p> <p><i>Atelier semi-dirigé</i> <i>Groupe de 6 élèves</i> <i>Espace regroupement</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Produire des sons à l'aide de son corps - Ecouter attentivement - Proposer un geste de percussion corporelle | <p>Avec l'ASEM, les élèves se placent en cercle au sol. L'ASEM propose un son produit avec une partie de son corps (ex : taper deux fois sur ses genoux). Les élèves doivent ensuite le répéter.</p> <p>En fonction de la réussite des élèves, il leur est d'abord demandé de reproduire tous ensemble le geste/son proposé puis chacun leur tour. Ensuite, les élèves peuvent jouer le rôle du lanceur de geste/son (percussion corporelle).</p> |
| <p>1'') Ecouter une histoire</p> <p><i>Autonomie</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter calmement | <p>En écoute libre (point écoute), les élèves écoutent calmement une nouvelle histoire-chanson (pitt ocha)</p> |
| <p>2) Associer les sons de l'environnement aux différents temps de la journée d'un écolier</p> <p><i>Atelier dirigé</i> <i>Groupe de 6 élèves</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Développer son écoute et sa discrimination auditive - Prendre conscience des bruits, des sonorités de notre environnement - Reconnaître un lieu ou un moment de la journée suivant son environnement sonore | <p>La PE a en amont enregistré les sons de l'environnement de différents temps de la journée (récréation, cantine, dortoir...). Les élèves ont été avertis de ces enregistrements et ont pu les écouter suite à chaque temps passé.</p> <p>Tous les sons enregistrés sont alors réécoutés en atelier. Les photos des différents temps de la journée ainsi que les divers lieux de l'école sont alors placés au centre de la table.</p> <p>Il est demandé aux élèves de réécouter les différents sons de l'environnement enregistrés et de les associer aux images présentées.</p> <p>Attention, il arrive que différents temps se produisent dans un lieu unique comme le temps des ateliers, celui des regroupements (lecture ou comptine)... Les images sélectionnées seront alors celles de la classe mais aussi du temps spécifique : atelier ou lecture ou comptine en regroupement.</p> |
| <p>2') Memory sonore</p> <p><i>Atelier semi-dirigé</i> <i>Groupe de 5 élèves</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter attentivement - Développer sa discrimination auditive - Reconnaître des sons similaires | <p>Les élèves ont à disposition des boîtes fermées et « aveugles » contenant de la farine, des graines, des pâtes, du sable, du riz, eau... En agitant les boîtes, ils doivent retrouver les paires. 6 à 10 paires sont proposées (plusieurs tours de jeu possible). Comme un memory classique, les élèves jouent chacun leur tour en secouant une boîte et en essayant de trouver sa paire puis en les reposant au même endroit pour le joueur suivant.</p> <p>Pour aider à la vérification, un signe discret est placé sous chacune des boîtes.</p> |
| <p>2'') Ecouter une histoire</p> <p><i>Autonomie</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter calmement | <p>En écoute libre (point écoute), les élèves écoutent calmement une nouvelle histoire-chanson (pitt ocha)</p> |

Annexe 6 : Photos de la séance « mise en corps » des espaces vécus de l'école



Séance n°3 de la séquence sur la construction de la temporalité. Jeu de rôle, symbolisation des espaces pratiqués de l'école. Les élèves se regroupent dans les lieux énoncés par l'enseignante suivant le déroulement de la mise en scène proposée. A chaque séance, les élèves se sont allongés lorsqu'il leur a été proposé de se rendre au dortoir après le repas du midi.



Annexe 7 : Photos de la maquette des espaces pratiqués de l'école



Maquette des lieux pratiqués de l'école réalisée par les élèves de petite section



Les élèves s'approprient la maquette, parfois en détachant les pièces et en jouant avec une seule, ou bien en utilisant l'ensemble de la maquette.

Annexe 8 : Photos et Vidéos de l'utilisation de la maquette avec lecture des albums échos (binôme)



Evaluation formative des élèves par un travail en binôme alliant lecture de l'album écho par un enfant et déplacement correspondant aux différents temps de la journée d'école et aux lieux auxquels ils se rapportent dans la maquette.

—> Vidéos : Cf document joint « vidéo évaluation maquette album écho »

Annexe 9 : Séquence de langage : raconter une histoire à l'aide d'une boîte à raconter réalisée en classe

Séquence : « Les 3 petits cochons » Raconter une histoire lue en classe avec la réalisation d'une boîte à histoire

Objectifs :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
- Comprendre une histoire et pouvoir la reformuler
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter : citer les grandes étapes de l'histoire : les personnages, les 3 maisons et les péripéties, expliquer la fragilité ou la solidité des maisons (lien avec la séance 1 explorer le monde)
- Comprendre des textes écrits
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.

Programme 2015 :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

1.2 L'écrit

- Comprendre un écrit à sa portée : le conte des « 3 petits cochons »
- Écouter de l'écrit et comprendre
- S'habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu

1.1 L'oral

- Échanger et réfléchir avec les autres
- Compréhension d'histoires entendues
- Explication de l'histoire
- Mobiliser le langage pour raconter une histoire commune à l'aide des images des personnages
- Restituer la chronologie de l'histoire
- Raconter l'histoire à l'aide d'une boîte à histoire réalisée en classe

| Séance | Objectifs | Résumé |
|--|---|---|
| 1) Ecouter une histoire Pouvons-nous écouter une histoire et comprendre sans regarder les images ? <i>Classe entière</i> | - Comprendre un écrit à sa portée : le conte des « 3 petits cochons » - Ecouter de l'écrit et comprendre | En regroupement, lecture du conte « les 3 petits cochons » à l'aide d'un tapuscrit. Les élèves doivent être à l'écoute du conte sans soutien d'image. A la fin du conte, les élèves s'expriment sur ce qu'ils viennent d'écouter, leur questionnement, et expriment ce qu'ils en ont compris. 2 lectures de ce type sont effectuées avant la séance n°2. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>1') Ecouter une histoire enregistrée</p> <p>Pouvons-nous écouter une histoire et comprendre sans regarder les images ?</p> <p>Petit groupe</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un écrit à sa portée : le conte des « 3 petits cochons » | <p>Au coin écoute, les élèves réécoutent le conte enregistré.</p> |
| <p>2) Apprendre à raconter en petit groupe</p> <p>Pouvons-nous raconter l'histoire des 3 petits cochons avec nos mots à nous ?</p> <p><i>Groupe de 4 élèves</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser - Comprendre une histoire - Raconter une histoire - Restituer une histoire avec les différents personnages et les temps fort dans l'ordre chronologique (s c h é m a narratif) - Réutiliser des f o r m e s l e x i c a l e s entendues | <p>En petit groupe de 4 élèves avec l'enseignante, les élèves sont amenés à raconter l'histoire déjà entendue.</p> <p>Des images sont proposées aux élèves avec des cochons, un loup, 3 types de maisons mais également des personnages qui ne se trouvent pas dans l'histoire afin que les élèves soient amenés à discriminer les personnages de l'histoire et les intrus. Une fois mis de côté les éléments du conte, une phase de remise en ordre chronologique est proposée avec l'objectif final de citer les grandes étapes de l'histoire : les cochons partent, le 1^{er} fabrique une maison de paille, le second de bois et le 3^e de brique. Le loup arrive. Il souffle sur la maison de paille qui s'envole et le cochon court chez son frère (maison de bois). Le loup souffle sur celle-ci qui s'envole également et les 2 cochons courent chez leur frère qui est dans la maison de brique. Le loup souffle mais rien ne se passe. Le loup passe par la cheminée mais les cochons ont fait bouillir une marmite. Le loup tombe dedans et les cochons mangent un ragoût de loup. Marquer les personnages et les lieux dans deux espaces distincts.</p> |
| <p>3) Raconter individuellement à l'aide de sa boîte à histoire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser - Comprendre une histoire - Raconter une histoire - Restituer une histoire avec les différents personnages et les temps fort dans l'ordre chronologique (s c h é m a narratif) - Réutiliser des f o r m e s l e x i c a l e s entendues - Raconter l'histoire à l'aide d'une boîte à histoire réalisée en classe | <p>A l'aide des personnages réalisés en pâte à sel et des morceaux de paille, de bois et de brique, les élèves racontent l'histoire dans leur boîte individuelle. Ils positionnent les éléments au fur et à mesure du conte sur les espaces dédiés. Première réalisation d'une boîte à histoire et première fois que les élèves sont amenés à raconter en reprenant un schéma narratif donc pas d'évaluation sommative individuelle. Séance consistant à laisser les enfants se saisir de la boîte pour le plaisir de raconter à autrui. Boîte qui circulera dans les familles pour partager ce plaisir (avec le tapuscrit).</p> |

Annexe 10 : Séquence de langage : raconter une histoire à l'aide d'une boîte à raconter réalisée en classe



Appropriation de la boîte à raconter. Utilisation de l'ensemble du matériel (découvert au fil de la séquence) pour aider à raconter une histoire connue). Mise en espace de l'histoire au sein de la boîte.



Les divers éléments de la boîte à raconter

Annexe 11 : Séquence explorer le monde de la matière et de l'espace à travers le conte des trois petits cochons

Séquence : Explorer le monde de la matière et de l'espace à travers le conte des 3 petits cochons (en lien avec le projet de réalisation d'une boîte à raconter)

Objectifs :

- Manipuler des matières et des matériaux variés
- Expérimenter des rapports spatiaux (dedans/dehors)
- Expérimenter la volatilité de matériaux
- Modeler une nouvelle matière (la pâte à sel)
- Observer la transformation de la matière (mou à dur pour la pâte à sel)

Programme 2015 :

5. Explorer le monde

5.2. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

Explorer la matière

→ Action directe sur les matériaux

→ Découvrir les effets de ses actions en utilisant des matières naturelles (l'eau, la paille) et fabriqués par l'homme (les briques de Duplo)

→ Définir les qualités de ces 3 matières/matériaux (léger/lourd, s'envole et ne bouge pas)

5.1. Se repérer dans le temps et l'espace

L'espace

- Faire l'expérience de l'espace

- Représenter l'espace

→ Acquisition de repères spatiaux (dedans /dehors) : les cochons sont dans leurs maisons, le loup est en dehors de la maison

→ Faire l'expérience et observer les positions de personnages

→ Représentation d'élément par un jeu pour se mouvoir dans un espace représenté (cerceaux pour les maisons)

| Séance | Objectifs | Résumé |
|--|---|---|
| <p>1) Découverte de la situation par manipulation et résolution d'un problème</p> <p>Sommes-nous d'accord avec l'histoire des trois petits cochons ? La paille et le bois s'envolent-ils lorsque l'on souffle dessus et les briques ne bougent-elles pas face au souffle ?</p> <p>Groupe de 6 élèves</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Agir sur des matériaux - Représenter un espace fermé : la maison - Expérimenter et Vérifier les caractéristiques de 3 matériaux - Découvrir les effets de ses actions : le vent et la volatilité | <p>Avant le début de la séance à proprement parler, la PE donne, lors du regroupement précédent, un brin de paille à chaque élève sans leur préciser ce que c'est. Elle demande alors aux élèves de commenter ce qui vient de leur être donné. Les élèves doivent dire ce à quoi cela leur fait penser, commenter l'aspect, la forme, la couleur... Puis la PE leur dit qu'il s'agit de la paille si les élèves n'ont pas trouvé. Elle énonce alors les consignes des ateliers en faisant le lien avec le projet autour du conte des trois petits cochons.</p> <p>La PE met sur la table de la paille (découverte en regroupement) et demande aux élèves de faire une maison en paille pour les cochons. (des figurines de cochons sont à disposition des élèves). Les élèves doivent alors résoudre un problème : comment symboliser une maison avec des morceaux de paille ? La PE encourage les initiatives : « est-ce que la paille tient debout ? (non, trop difficile) Comment pouvons-nous faire une maison pour ce cochon ? Oui, je vois que tu fais comme une barrière avec les brins de paille, mais attention, là elle est ouverte, il faut la fermer pour que le loup ne puisse pas entrer ». (puis demander aux autres élèves s'ils voient la maison. Si oui leur proposer de faire de même).</p> <p>Ensuite, les questions d'espaces sont travaillées : « Où vas-tu alors placer le cochon ? (dedans) et le loup où sera-t-il ? (dehors) ».</p> <p>Enfin, l'expérience sur le matériau est mise en œuvre concernant la volatilité : « Tu fais le loup et tu tentes de souffler pour voir ce qu'il se passe ? (la paille s'envole) ».</p> <p>2^{ème} phase avec les morceaux de bois (même déroulé) puis 3^{ème} phase avec des briques en lego (il est précisé que ce sont des briques mais qu'elles sont différentes de celles de la maison de l'histoire qui sont encore plus solides).</p> |
| <p>1') Découverte de la situation par manipulation et résolution d'un problème</p> <p>Pouvons-nous jouer le conte des 3 petits cochons ?</p> <p>Groupe de 6 élèves (2 * 3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Jouer le conte - Observer des positions les unes par rapport aux autres - se positionner dans les 3 maisons (chacun dans un cerceau) en laissant le loup (ASEM) dehors - Expérimenter le vocabulaire de topologie (dedans/dehors) - Jouer le scénario en respectant la chronologie spatiale | <p>En dehors de la classe et par groupe de 6, les élèves vont jouer le conte des trois petits cochons avec l'ASEM. 3 élèves jouent les 3 cochons et 3 observent puis inversement. L'ASEM joue le rôle du loup.</p> <p>Les élèves expérimentent la chronologie spatiale du conte :</p> <p>1 cochon dans chaque maison ; 2 dans la maison de bois et un dans la maison de brique ; les 3 dans la maison de brique. Puis le loup entrant dans la maison de brique et tombant dans la marmite.</p> <p>Le rôle successif d'acteur et de spectateur permet de saisir l'espace par la corporalité mais également de visualiser l'ensemble de la scène afin de distinguer la différence entre dedans et dehors.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>2) et 3) Manipulation d'une nouvelle matière : la pâte à sel</p> <p>Pouvons- nous fabriquer des cochons en pâte à sel ?</p> <p><i>2 groupes de 6 élèves (un avec ASEM et un avec moi-même)</i></p> | | <p>Comme lors de la première séance, un peu de pâte à sel préalablement réalisée est distribuée à chaque élève. Un temps d'échange est organisé permettant de relever leurs sensations concernant cette nouvelle matière. La PE demande aux élèves d'énoncer leurs idées sur la réalisation de cette pâte. Puis la recette est affichée. La pâte étant blanche il est demandé aux élèves leurs idées afin de lui donner la couleur des cochons (rose). Enfin, un petit cochon réalisé en pâte à sel est présenté aux élèves. Ils constatent qu'il est dur et non mou comme la pâte présentée préalablement. Des hypothèses sont élaborées sur le passage de la pâte du mou au dur.</p> <p>La séance démarre avec la réalisation de la pâte. Les élèves mélangent, et manipulent la pâte. Le colorant est ajouté par l'adulte qui laisse les élèves observer la coloration de la pâte du blanc au rose.</p> <p>La seconde phase de la séance consiste à modeler la pâte à sel. Afin de réaliser des cochons, il est proposé aux élèves de faire des boules (les cochons sont ronds). Laisser les élèves manipuler, tenter de modeler en forme de boule, puis explication au besoin du façonnage avec si besoin accompagnement du geste technique (tourner la main sur la table sans appuyer fort).</p> <p>Un groin avec un morceau de pâte à sel blanche est ajouté puis les élèves font les narines et les yeux avec un cure-dent.</p> <p>La cuisson à venir est énoncée aux élèves.</p> |
|---|--|--|

Annexe 12 : Photos de la séance d'Explorer le monde autour des trois petits cochons



Les élèves forment une maison en paille pour leur cochon (figurine) puis tentent de souffler dessus pour tester le concept de volatilité.



Les élèves forment des maisons en bois pour leur cochon. Ils s'entraident pour trouver une solution permettant de construire un espace intérieur pour le cochon et un espace extérieur pour le loup (moi jouant le rôle du loup en soufflant puis eux-même).



Les élèves construisent un espace représentant la maison en brique du troisième cochon (à l'aide de brique de Lego). Une élève propose de faire un toit en ajoutant des planchettes en bois.

Annexe 13 : Vidéos d'élèves racontant le conte des « 3 petits cochons » à l'aide de leur boîte à raconter

Cf document joint : « vidéo boîte à raconter 3 petits cochons »

Annexe 14 : Enregistrement d'élèves racontant le conte des « 3 petits cochons »

Cf document joint : « Audio 3 petits cochons »

Annexe 15 : Séquence plantations

Séquence : Semer des graines – Explorer le monde et Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Période 4 Niveau PS

Objectifs :

- Se familiariser avec la vie végétale : découvrir les graines, pratiquer des semis
- Découvrir les plantations : de la graine à la plante
- Développer et enrichir le lexique
- Réaliser des semis d'intérieur et des plantations dans le jardin pour appréhender le cycle de vie des végétaux.

Programme 2015 :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

1.1 L'oral

- Échanger et réfléchir avec les autres
- Nommer, décrire, des éléments observés

1.2 L'écrit

- Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte.

5. Explorer le monde

- Découvrir des manifestations de la vie végétale, les relier aux grandes fonctions : croissance, nutrition, reproduction
- Utiliser des objets techniques (les outils de jardinage) dans des situations fonctionnelles conduisant à la découverte de leur usage et de leurs propriétés

| Séance | Objectifs | Résumé |
|--|--|--|
| 0) Séance introductive (MLD) Lecture de « Toujours Rien » de Christian Woltz <i>Classe entière</i> | - Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte | L'enseignante lit l'album « toujours rien » de Christian Woltz. Au préalable il est demandé aux élèves de bien observer les illustrations. A l'issue de la lecture, un échange est mené. Que s'est-il passé ? La graine plantée a-t-elle évolué ? Pourquoi Mr Louis ne voyait il pas que la graine grandissait/ se développait ?... |

| | | |
|---|--|--|
| <p>1) Trier graines ou non ? (MLD/EM) Sont-ce des graines ?</p> <p><i>Groupe 6 Dirigé (*4)</i> <i>Puis classe entière</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un tri suivant un critère défini - Emettre des hypothèses - Échanger et réfléchir avec les autres | <p>Après la lecture de l'album, l'enseignant propose "Et si on faisait comme Monsieur Louis ?"</p> <p>L'enseignante demande alors aux enfants de « mettre de l'ordre » dans les objets qui sont dans l'assiette de leur groupe. Ils vont donc réaliser un tri graine/non graine et des semis pour faire émerger les représentations initiales et commencer à émettre des hypothèses.</p> <p>Etape 1 : L'enseignant apporte un récipient censé contenir les graines à semer et constate que la mascotte de la classe a fait une blague à la maîtresse en mélangeant les graines (radis, tournesol, potiron, haricot) à d'autres objets (cailloux, perles en bois, pâtes, bonbons, boutons en métal). L'enseignant propose aux enfants de l'aider à retrouver les graines en triant. Chaque groupe dispose d'une barquette avec les graines et objets mélangés, et doit les trier pour mettre dans une assiette (étiquetée avec une image de la graine de Monsieur Louis) ce qu'il pense être des graines, et dans une autre assiette (étiquetée avec une image de la graine de Monsieur Louis barrée) ce qu'il pense ne pas être des graines. A l'issue du tri par groupe, un moment de mutualisation permet d'échanger sur les conceptions de chacun. "C'est quoi, une graine ?" Puis en groupe classe, à l'issue du bilan, une question est posée aux élèves : « Comment être sûr que dans l'assiette "graine", ce sont bien des graines ? » L'enseignant sollicite les enfants pour émettre des hypothèses, les échanges aboutissent à l'idée de semis.</p> |
| <p>1') Reconnaître des graines</p> <p>Associer des graines</p> <p><i>Groupes de 6 élèves (semi dirigé)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Associer par paires | <p>Associer des paires de graines en sollicitant la vue et le toucher. Dans une boîte à œufs, une graine différente est collée au fond des alvéoles d'un des côtés de la boîte. Dans un panier à disposition, les enfants doivent retrouver les graines identiques et les placer dans l'alvéole qui se trouve en face.</p> |
| <p>2) Réalisation de semis (EM)</p> <p>Comment être sûr que les « graines » sélectionnées sont bien des graines ?</p> <p><i>Groupe de 6 (*4 dans la séance), ateliers dirigé et semi-dirigé</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des semis - Découvrir une méthode d'expérimentation | <p>Etape 2 : Suite à la conclusion de la première séance, chaque groupe réalise ses propres semis. Chaque "graine" est semée dans un gobelet en plastique transparent sur lequel une photo de la "graine" est collée. La graine est enfoncée au bord de la paroi du gobelet afin de pouvoir visualiser son développement. Tous les gobelets sont regroupés dans un bac portant l'étiquette "graine". On procède de même pour les objets "non graine", regroupés dans un bac étiqueté "non graine". Chaque enfant réalise 2 semis : un contenant une graine et un avec un objet défini comme « non graine ». Sa photo est « plantée » dans chaque gobelet. Trace écrite collective : réalisation d'un affichage sous forme de tableau, avec une colonne "graine" et une colonne "non graine" dans lesquelles les photos des objets semés sont collés.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>3) Observation</p> <p>Que pouvons-nous observer ? (MLD/EM)</p> <p><i>Séance filée quotidiennement à partir de la séance 2 et une séance en MLD avec dessin d'observation pour tous et verbalisation</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'évolution des plantations sur un temps moyen - Découvrir des manifestations de la vie végétale - Echanger, décrire | <p>Etape 3 :</p> <p>Observation de l'évolution des semis. Chaque jour, les enfants observent les différents gobelets. Ils dessinent régulièrement l'évolution (ou non) de leurs semis.</p> <p>L'enseignante prend également chaque jour des photos des semis.</p> <p>Les constations de chacun font également l'objet d'un moment de langage en collectif.</p> <p>Lorsque toutes les graines ont germé, une synthèse est faite en collectif, donnant lieu éventuellement à des changements en fonction des résultats constatés : certains gobelets classés au départ dans le bac "graine" peuvent être déplacés dans le bac "non graine" et réciproquement.</p> <p>La séance MLD permettra de fixer les différentes productions dessinées des élèves les unes à côté des autres et de mettre en mot le développement des plantations.</p> |
| <p>4) Evolution des semis (EM)</p> <p>Que s'est-il passé pour nos graines ?</p> <p><i>Groupe classe puis individuellement</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des manifestations de la vie végétale, les relier aux grandes fonctions : croissance, nutrition, reproduction - Observer - Produire des dessins d'observation | <p>Observation et arrosage des semis lors d'un regroupement Reprise des dessins de la veille.</p> <p>Proposition de mieux voir ce qui s'est passé pour les graines qui se sont le mieux développer. Comment pouvons-nous faire pour voir cela correctement ? La terre nous gêne. Proposition de déterrer sans abîmer la plantule.</p> <p>La maîtresse déterre quelques jeunes plantules. Les enfants les regardent à l'œil nu. La maîtresse passe voir chacun dans le regroupement. Puis elle annonce que des dessins vont être produits et que pour mieux voir, des loupes vont être mises à disposition. Les élèves produisent des dessins d'observation.</p> <p>Un nouveau temps de regroupement est organisé à l'issue de la séance reprenant les dessins des élèves et permettant d'introduire le vocabulaire qui sera repris ultérieurement.</p> |
| <p>5) Légender ses dessins d'observation (MLD)</p> <p>Comment nos parents, nos amis des autres classes vont-ils pouvoir savoir ce que nous avons dessiné s'ils ne savent pas comment cela s'appelle ?</p> <p><i>Groupe classe puis groupes de 6 (dirigé et semi dirigé)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la fonction du langage écrit (légendes sur dessin) | <p>Après avoir repris le vocabulaire énoncé en séance précédente, l'enseignant effectue un dessin d'observation au tableau et explicite ce qu'est une légende. Il écrit les termes des différentes parties des 3 dessins produits par les élèves : la graine plantée (avec la terre, le bac s'il a été dessiné...), la graine qui a germé (avec les racines) et la plantule qui a été déterrée.</p> <p>Le PE a au préalable repris les dessins des élèves pour y placer les flèches. Les élèves ont face à eux des étiquettes découpées où figurent le mot servant de légende (ex : graine) ainsi que son dessin. Ils doivent retrouver les bons endroits où placer les légendes. Les élèves les fixent à la pâte à fixe puis pourront les coller dans un second temps.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>6) Raconter l'histoire des semis (EM)</p> <p>Que s'est-il passé avec nos semis ?</p> <p><i>Groupe de 6 élèves (dirigé et semi dirigé)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Remettre dans un ordre chronologique - Formaliser l'ordre de succession - Nommer les différents temps du développement d'un semi (de la graine à la plante) | <p>Les élèves remettent en ordre individuellement 3 photos prises depuis la première séance afin de raconter l'histoire des semis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La graine est plantée - La graine germe - Une plantule apparaît <p>A l'issue de la remise des photos dans l'ordre chronologique, les élèves doivent choisir un titre pour chaque photo. Celui-ci est inscrit sous la dictée à l'adulte. Puis un parallèle est effectué avec les productions dessinées des élèves (entre dessins et photos).</p> |
|--|---|--|

Matériel :

Des semences variées (citrouille, haricot, maïs, tournesol, blé...).

Des petits objets (cailloux, perles, bonbons, pâtes...).

Des bacs pour les plantations, des pots ou des jardinières.

Un sac de terreau.

Des arrosoirs ou des bouteilles en plastique.

Quelques pelles ou cuillères.

Des cure-dents et petits cartons + Des photos des graines et des objets

Loupes à main

Des crayons de papier

Annexe 16 : Retour d'un élève avec ses commentaires en dictée à l'adulte et Dessins d'observations légendés



« D'abord, faut mettre les mauvaises pâtes de côté, et avoir les graines pour faire des plantes ! »

(j'ai mangé les bonbons, c'était bon !)



« J'ai planté mes graines dans le pot »



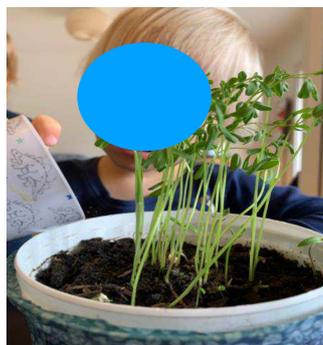
« Elle va grandir, j'ai vu un truc blanc ! »



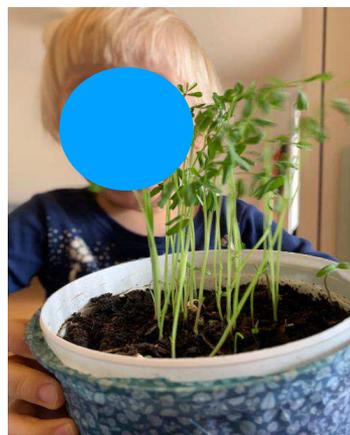
« Y'a un truc vert, les plantes ont grandi un tout petit peu »



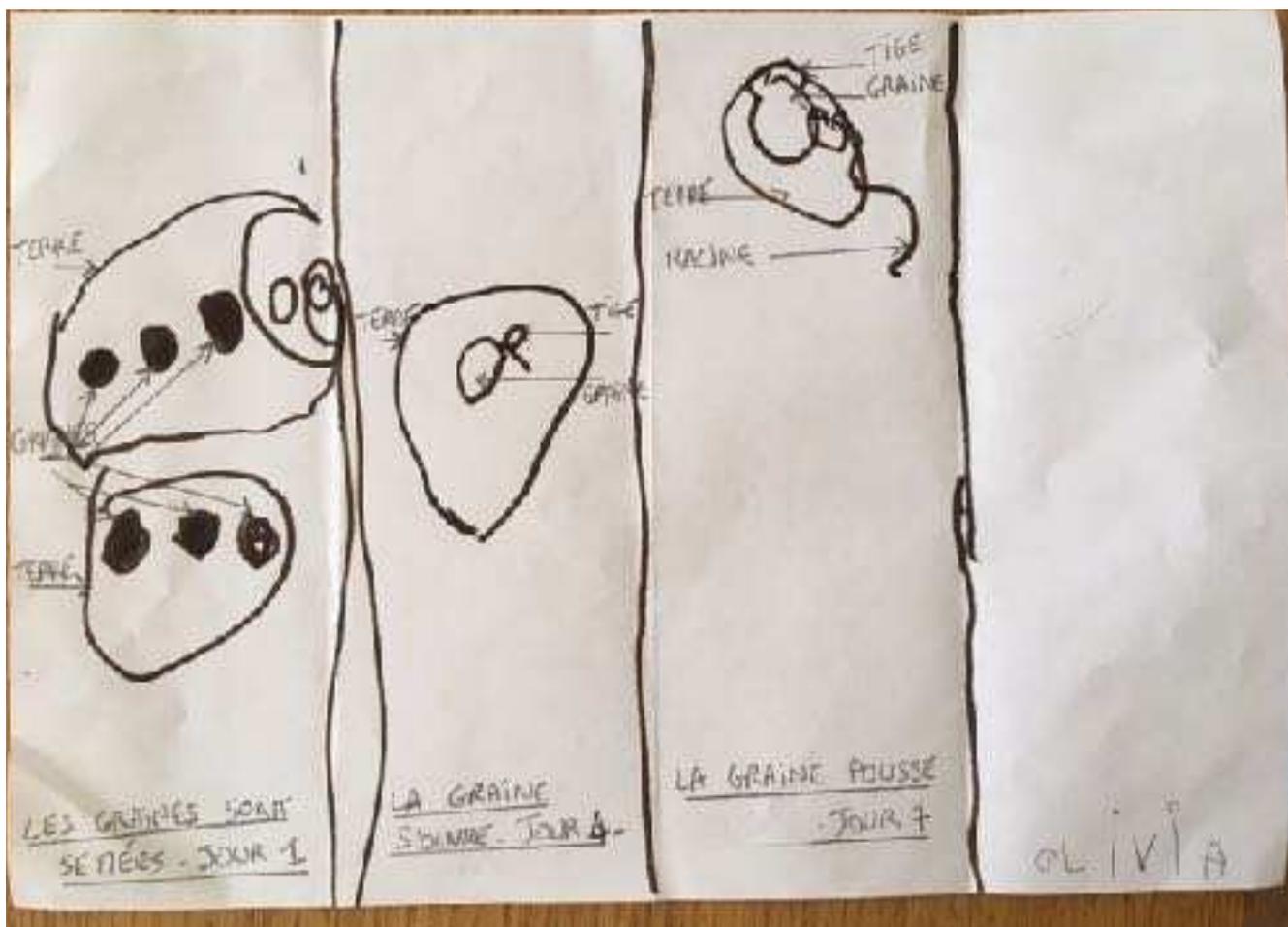
« Après elles sont devenues grandes et rigolotes »



« Je donne souvent à boire aux plantes comme ça elle va grandir grandir comme un arbre »



« Je suis content quand elles ont bu et qu'elles sont beaucoup !! »



Annexe 17 : Entretien d'élèves : Evaluation formative suite à l'ensemble du travail autour de la construction de la temporalité

Evaluation formative. Hugues. 11h20 fin de matinée. Mercredi 26/02/20. Durée totale : 1'32.

L'album écho réalisé en classe est donné comme outils à Hugues.

PE : Hugues est ce que tu veux bien me raconter la journée du mercredi aujourd'hui ?

Hugues : On va à l'école et après on dépose les manteaux. Heu... Le regroupement avec Marion. Et voilà.

PE : Qu'est-ce qu'on fait après le regroupement?

Hugues : Les ateliers.

PE : Et qu'est-ce qu'on peut faire dans les ateliers ?

Hugues : On peut jouer. Euh... La cour.

PE : Qu'est-ce que nous faisons dans la cour ?

Hugues : Bah dans la cour on pousse pas les enfants hein.

PE : C'est l'heure de la...

Hugues : récréation

PE : d'accord

Hugues : regroupement, les papas et mamans. La journée des papas et des mamans après la cantine. On va faire, on rentre à la maison ou dortoir. Ça dépend, et les ateliers.

PE : D'accord, merci Hugues.

Evaluation formative. Evan. 16h20 fin d'après-midi, lundi 03/02/20. Durée totale : 2'12. L'album écho réalisé en classe est donné comme outils à Evan.

PE : Vas-y Evan tu me racontes ta journée d'école ?

Evan : On rentre

PE : On rentre d'accord.

Evan : On va dans la classe.

PE : Dans la classe.

Evan : La ronde.

PE : On fait la ronde, oui.

Evan : Les toilettes.

PE : On va aux toilettes.

Evan : Le regroupement.

PE : Oui, le regroupement.

Evan : Les ateliers.

PE : Les ateliers, très bien.

Evan : La récréation.

PE : La récréation d'accord.

Evan : Encore un regroupement.

PE : Encore un regroupement (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation).

Evan : Les jeux.

PE : Les jeux (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation).

Evan : La cantine.

PE : La cantine (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation).

Evan : Le dortoir.

PE : Le dortoir (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation)..

Evan : On s'habille.

PE : On s'habille (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation).

Evan : Les petits ateliers.

PE : Les petits ateliers (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation)..

Evan : C'est l'heure des papas et des mamans.

PE : C'est l'heure des papas et des mamans (reprenant les termes d'Evan en signe d'approbation).

Evan : Du goûter.

PE : Du goûter pour ceux qui restent à l'école, c'est ça ?

Evan : Oui. Et on part à la maison !

PE : Oui très bien. Et alors de quelle couleur est l'après-midi dans notre album ?

Evan : Jaune.

PE : Jaune très bien. Et le matin ?

Evan : Heu... Je sais p... le bleu !

PE : Le bleu oui. Et le midi ?

Evan : Le rouge.

PE : Alors que faisons-nous l'après-midi ?

Evan : Un peu d'ateliers.

PE : Un peu d'atelier oui. Et sinon que faisons-nous d'autre l'après-midi tous les jours ?

Evan : Bah je sais pas.

PE : Regarde si tu veux. Tu m'as dit que l'après-midi était en jaune que faisons-nous ?

Evan : La sieste.

PE : La sieste, oui. Merci Evan.

NB : Evan a déroulé l'ensemble de la journée en tournant les pages de l'album.

Evaluation formative. Alicia. 16h25 fin d'après-midi, lundi 03/02/20. Durée totale : 3'44.

L'album écho réalisé en classe est donné comme outils à Alicia.

PE : Vas-y Alicia, je t'écoute, tu me racontes la journée ? Alors, on tourne les pages ? Vas-y qu'est-ce que nous faisons dans la journée ?

Alicia : Là à l'école, il va chercher ta maman.

PE : Ta maman elle vient te déposer à l'école, oui ?

Alicia : Oui

PE : Elle ne vient pas te chercher là, elle t'amène. D'accord, et ensuite ?

Alicia : Il est fait ça. (en pointant la photo de la ronde)

PE : C'est quoi ça ?

Alicia : C'est la musique.

PE : C'est la musique. C'est quand on fait des rondes ?

Alicia : Oui

PE : D'accord. Et après ?

Alicia : « Dansons la capucine (en chantant) »

PE : Oui c'est ça, nous chantons dansons la capucine. Et après qu'est-ce que nous faisons ?

(Hésitant à tourner la page et cherchant la validation du PE)

PE : Oui tu tournes la page, très bien.

Alicia : La toilette.

PE : Oui.

Alicia : Toilettes.

PE : On va aux toilettes, oui.

Alicia : Y chante et pomme d'api, « d'api d'api rouge » (en chantant)

PE : Oui très bien c'est le regroupement.

Alicia : Oui. Il joue.

PE : On apprend. Oui. On fait des at...

Alicia : Des at..

PE : Des ateliers.

Alicia : Ateliers.

PE : D'accord. Et après ?

Alicia : Et après la été en « cré en récréation »

PE : La récréation très bien.

(Alicia a tourné la page et reste silencieuse. Temps)

PE : C'est quoi ça (en pointant la photo)

Alicia : Heu la récré, la cré, « pomme d'api d'api d'api gris »

PE : On rechant, on fait le regroupement, ou on lit une histoire aussi des fois.

Alicia : Oui.

PE : Et ensuite ?

Alicia : « Regar » ! (me montrant quelque chose d'extérieur à l'album)

PE : Que faisons-nous ensuite ?

Alicia : La suite. Le jeu.

PE : On fait des jeux, très bien.

Alicia : Le manger, la cantine !

PE : Oui, la cantine.

Alicia : Dormir, c'est ma canard (son doudou apparaît sur la photo)

PE : Oui c'est ton canard, on dort, c'est le moment de la... sieste.

Alicia : La « test » (déformation de sieste)

Alicia : Papa il va chercher, il va poser.

PE : Il vient te chercher.

Alicia : Peinture.

PE : Il récupère sa peinture sur le dessin, oui (l'image montre la sortie de la classe où les parents récupère leurs enfants qui leur montre leur travaux du jour)

Alicia : Oui. Là c'est à la cantine, y'a de l'eau.

PE : Oui, on mange quoi là ?

Alicia : Heu la cantine !

PE : Oui mais que mangeons nous ? Le repas du midi ou le goûter ?

Alicia : Oui.

PE : C'est quoi ?

Alicia : Midi.

PE : Ah non, c'est le goûter là, c'est l'après-midi.

Alicia : Oui. C'est l'après-midi.

PE : C'est le goûter.

Alicia : C'est le goûter.

PE : D'accord et ensuite ?

Alicia : La porte il va dormir.

PE : Ah oui.

Alicia : Ensuite c'est...

PE : Qu'est-ce que c'est ?

Alicia : Il va partir « dehors ».

PE : Et oui il rentre

Alicia : A la maison.

PE : Et oui.

PE : Alicia, de quelle couleur est l'après-midi ?

Alicia : « Le près midi ».

PE : C'est où l'après-midi ?

Alicia : C'est ça là (en montrant la page du midi)

PE : Ça c'est le midi. Et l'après-midi ?

Temps.

PE : C'est le jaune,

Alicia : C'est le jaune.

PE : Oui tu ne connais pas bien les couleurs.

Alicia : Oui.

PE : D'accord ? Et l'après-midi, tous les après-midi que faisons-nous ?

Alicia : On a été en « création ».

PE : Ça c'est le matin. L'après-midi on fait...

Alicia : La sieste.

PE : Oui très bien. Merci Alicia.

Evaluation formative. Louise. 16h20 fin de la journée d'école. Jeudi 27/02/20. Durée totale : 1'58. L'album écho réalisé en classe est donné comme outils à Louise.

PE : Louise, peux-tu me raconter la journée d'école du jeudi ? Je t'écoute.

Louise : C'est l'école.

PE : C'est l'école, d'accord. **Temps.** Quand tu arrives à l'école...

Louise : C'est la motricité.

PE : On va à la motricité.

Louise : On fait pipi après.

PE : On fait pipi, et après ?

Louise : On fait le regroupement.

PE : Et pendant le regroupement qu'est ce qu'on fait ?

Louise : on chante

PE : On chante, que pouvons nous faire d'autre ?

Louise : ... **Temps**

PE : Après le regroupement ?

Louise : on va faire les activités.

PE : Les activités. Et après ?

Louise : Et après c'est la récréation.

PE : Et après la récréation ?

Louise : Il y a le regroupement.

PE : Et après le regroupement ?

Louise : On va faire les jeux.

PE : Les jeux. Ensuite ?

Louise : Après, on va manger.

PE : puis?

Louise : on va faire la sieste.

PE : Et quand on rentre de la sieste ?

Louise : on s'habille.

PE : On s'habille.

Louise : Après on fait la peinture.

PE : On fait la peinture.

Louise : Et après, y'a les papas, y'a les mamans. Après on va prendre le goûter. Et après on y va !

PE : On va où après ?

Louise : À la maison.

PE : D'accord. Merci Louise.

Evaluation formative. Inès. 15h00 fin de la journée d'école avant les TAP. Mardi 25/02/20. Durée totale : 2'12. L'album écho réalisé en classe est donné comme outils à Inès.

PE : Est ce que tu peux me raconter la journée d'école Inès ?

Inès : On est rentré ici, on est venu à l'école.

PE : D'accord.

Inès : on a fait, on était dans le préau, faire la ronde.

PE : D'accord.

Inès : On était y'allé dans les toilettes.

PE : D'accord.

Inès : On était y'allé au regroupement mais d'abord on était y'allé mangé. Puis après on a fait des ateliers, après on était y'allé à la récréation.

PE : D'accord.

Inès : Après on a joué. Après on a mangé dans la maison ou dans la cantine. On fait le dodo.

PE : D'accord.

Inès : On s'est habillé. Après, ensuite, on faisait pas de la peinture en fait (NB : temps d'atelier représenté par photo des enfants faisant de la peinture) !

PE : D'accord.

Inès : Et après les papas et les mamans sont venus ! Après ils viennent nous chercher !

PE : D'accord !

Inès : Et après on rentre !

PE : d'accord, merci Inès.

RESUMES

Français

La temporalité est une notion abstraite et complexe qui se construit au fil du développement de l'enfant. Accompagner cette construction dès l'entrée en maternelle est un enjeu pédagogique majeur. En effet, il s'avère nécessaire pour les élèves de pouvoir se repérer dans le déroulement de leur journée d'école afin notamment de faciliter l'entrée dans les apprentissages.

Divers leviers sont à la disposition des professionnels pour accompagner une structuration de la temporalité. Pour autant comment garantir une utilisation et une appropriation efficaces ? Sans multiplier les outils qui ne seraient alors qu'une masse d'informations éparses, la diversité des approches sensorielles, liant des dispositifs en interaction les uns avec les autres, peut aider les élèves dans cette construction abstraite. Une réflexion du professeur des écoles sur ces questions complexes et la mise en oeuvre de séquences dédiées, et non seulement l'usage de rituels détachés, renforcent sans nul doute cette structuration des notions temporelles. En outre, si le langage oral est primordial dans la capacité des apprenants à développer ces compétences, le langage écrit est source d'une temporalité propre à laquelle les enfants sont confrontés en situation de réception. Les récits font ainsi apparaître la notion d'ordre de succession et emploient de nombreux marqueurs temporels dont les élèves peuvent se saisir dès le plus jeune âge. Un apprentissage explicite de ces notions répond aux besoins des enfants de 3-4 ans leur permettant alors de développer des repères temporels suffisamment sécurisants.

Anglais

Understanding the concept of time is complex for a child, who therefore needs to apprehend this abstract notion through its development. Supporting this construction from the beginning of kindergarten is a major educational challenge, as pupils need to understand the organization of their school day before entering any learning phase.

Professionals can assist the understanding of time through various levers. However, how can one guarantee that those are properly used and understood? Allow for diversity in sensory approaches, creating a sort of tools network, may help students find their way in this abstract construction, without generating what could be perceived as a mass of scattered information. A school teacher's understanding of these complex notions, and therefore the implementation of connected sequences instead of isolated rituals, will undoubtedly reinforce the structuring of temporal notions in a child's mind. In addition, if the oral language is essential in the learner's ability to develop these skills, children are also the receptor of the specific temporality associated with the written language. Stories and tales often introduce the concept of succession of events and use many time markers that learners can grasp from an early age. Learning these concepts will meet the needs of children aged 3-4, regarding their search for developing familiar time milestones.