

LA NOTION DE TEMPS

La commission «Méthode naturelle de lecture» du groupe 91

Cet article fait suite à celui paru dans le numéro 3 de L'Éducateur du 20 octobre 1976 (p. 9 et suivantes).

Définition et composantes de la notion de temps :

La notion de temps semble très difficile à cerner car on ne peut pas l'étudier seule, elle est souvent liée à l'espace.

«Comme l'organisation de l'espace, l'organisation du temps se présente à deux niveaux :

— Perception immédiate supposant une organisation spontanée et intuitive de faits successifs. Exemple : trois coups frappés.

— Présentation mentale permettant à partir du moment présent d'envisager le passé et le futur.

Ce deuxième niveau est fonction de la maturation nerveuse de l'individu. Les enfants de quatre à sept ans ont encore des difficultés à se situer dans le temps. Ils ont besoin de repères précis.» (D. Médard, Dossier tiers-temps, E.P.S. 137/5.)

En ce qui concerne les composantes du temps, nous avons repris la classification de Vayer qui distingue les notions suivantes :

- succession, simultanéité ;
- changement, continuité ;
- durée, vitesse ;
- régularité, accentuation.

Nous avons essayé au travers d'exemples pris dans nos classes, d'étudier la façon dont l'enfant prend conscience de ces différentes composantes.

Comment l'enfant vit-il le temps :

A l'entrée au C.P., la notion de succession est-elle bien intégrée ? Nous avons remarqué que les enfants qui souffrent de carences affectives, sont souvent perturbés sur le plan spatio-temporel, mais que la réciproque n'est pas forcément vraie.

— **Thierry**, très perturbé sur le plan affectif raconte un événement vécu en ne respectant ni l'enchaînement logique, ni la succession des faits : «Avant, il y avait une fleur, j'avais attrapé le papillon.»

— **David**, très solitaire, écrit en fin de C.P. : «Un clown veut jouer au ballon, mais personne, alors il se tue. Il balance le ballon.» Questionné par ses camarades qui ne comprennent pas ce qu'il a voulu dire, il explique péniblement que le clown se tue avec un couteau, que personne ne veut jouer avec lui, qu'il balance le ballon parce qu'il est tout seul. Il faut cinq bonnes minutes pour rétablir l'enchaînement des faits.

Souvent, l'enfant se bloque sur un mot, un fait, le plus important pour lui, et oublie le reste, ou le rajoute pêle-mêle.

Voici le brouillon d'un texte de **Martial** : *voiture à Noël voiture j'ai eu une voiture* Le mot important était voiture.

Martial n'arrivait pas à maîtriser la succession des mots nécessaires à la compréhension, tout occupé par l'idée principale.

Souvent également, l'enfant raconte un événement en commençant par la fin : Frédéric, sept ans et demi, redouble le C.P. A l'entretien du matin, il apporte deux pièces de un franc et les montre :

— J'ai deux francs.

Les autres :

- D'où tu les as eus ?
- C'était sous mon coussin, c'est la souris qui m'a donnés.
- Pourquoi la souris elle t'a apporté des sous ?
- Parce que mon papa y m'a arraché une dent.
- Qu'est-ce que t'en a fait d'ta dent ?
- Ma maman m'a mis sous mon coussin.

Cette histoire de dent ayant provoqué beaucoup de commentaires, presque tout le monde dans la classe ayant vécu des expériences semblables, je proposai d'écrire ce qu'avait raconté Frédéric, et demandai aux enfants de retrouver le début de l'histoire. A ma stupeur, un groupe de six élèves en était incapable. Ils pouvaient situer un fait par rapport à un autre, et un seul et non par rapport aux trois autres comme dans le récit de Frédéric. J'ai dû avec eux passer par l'intermédiaire de la bande dessinée, pour leur faire prendre conscience de la succession des événements.

Ce sont les mêmes enfants qui, en rythme, ont du mal à reproduire quatre frappés simples. Ils en feront trois, cinq ou plus, s'arrêtant parce que les autres s'arrêtent, sans avoir conscience du nombre de coups frappés. Ces enfants auront encore plus de difficultés à reproduire un nombre restreint de frappés différents. Par exemple : frapper dans ses mains, frapper du pied, frapper sur la table. Ils intervertiront les frappés ou referont plusieurs fois le même. Il est à prévoir que ces enfants rencontreront de nombreuses difficultés au C.P. Alors que **Rodolphe**, même classe, semble avoir intégré la notion de succession. Il écrit :

«Olivier est venu chez moi, on a joué dans le parc Picasso sur le toboggan et les autres sont venus nous ennuyer, après nous sommes revenus.»

Qu'en est-il des autres notions, changement, durée, régularité très liées à celle de succession ?

A son entrée au C.P., l'enfant semble posséder en principe la notion de changement à condition qu'il rende compte d'un rythme régulier de vie, et que la durée des périodes soit relativement courte. L'enfant semble vivre intensément l'instant présent et perçoit mal les changements lents de la vie (cycles saisonniers, vieillissement) :

- On n'a pas envie d'arroser les plantes qui poussent lentement.
- L'enfant ne se rend pas compte qu'il grandit, sauf s'il a près de lui un jeune animal ou un bébé desquels les rythmes de croissance plus rapides lui permettent une prise de conscience plus réelle de cette notion complexe.
- Marc, 6 ans, dit : *«Aujourd'hui, mon petit frère a deux ans. Ma chienne Gia a aussi deux ans mais elle, c'est une dame parce qu'elle a eu des bébés. Mon petit frère, c'est encore un bébé.»*

L'enfant commence à structurer sa journée à travers les moments agréables : repas, récréations, l'heure des mamans... qui arrivent à des heures régulières. Dès que ces repères sont déplacés, il y a perturbation affective et souvent insécurité.

Quelques exemples illustrant ce qui précède :

- Denis, 5 ans et demi, début de C.P., avait l'habitude qu'en maternelle, la récréation débouche sur l'heure des mamans. Au C.P., il demande tous les jours à dix heures si c'est l'heure des mamans, et pleure quand je lui dis qu'il faut encore attendre une heure. Il met une bonne semaine à s'habituer à son nouvel horaire.
- Christophe, 7 ans et demi, C.E.1 passe 24 heures à la clinique pour une opération des amygdales (nous le savions par la maman). A son retour, il nous déclare y être resté deux jours et ne se rend à l'évidence qu'après avoir compté repas et nuit. Il nous dit : *«On m'a fait beaucoup de choses la nuit, alors elle a duré plus longtemps.»*
- Armelle écrit ceci : *«Toute la journée, j'ai joué à la poupée, après je suis revenue à l'école.»* En fait, elle n'a joué à la poupée que pendant l'interclasse, après le repas de midi. Mais cette interclasse était particulièrement importante puisqu'elle avait ce jour-là sa correspondante qui venait à la maison (ce qu'elle ne dit pas d'ailleurs dans son texte).

Comme pour Christophe, le moment s'élargit sans doute parce qu'il a été vécu intensément.

- Au cours des séances de théâtre libre, les enfants de six ans ne retiennent souvent de la journée que deux repères, le repas de midi et la nuit, auxquels ils donnent en durée une grande importance, alors qu'ils nous font vivre en accéléré les autres événements qu'ils placent dans leur journée.
- En expression corporelle, on s'aperçoit rapidement que si la notion de vitesse semble acquise, on confond lenteur et petitesse ; un rythme régulier ne peut être soutenu longtemps, et l'accélération est mal ou pas du tout perçue. Un long travail sur les contraires fera lentement prendre conscience de ces notions difficiles...
- Une enquête faite dans les crèches a pu déterminer que les pleurs des enfants étaient déclenchés plus par l'irrégularité de l'heure d'arrivée des mamans que par la longueur de l'absence. Ceci démontre encore une fois l'importance de repères réguliers dans la journée pour l'enfant.

Comment l'enfant arrive à se projeter dans l'avenir et à assumer ses projets :

Il faut qu'il prenne conscience du déroulement du processus avec un début, un milieu, une fin.

- Thierry ne supporte pas que je le fasse attendre quand il m'appelle (premier trimestre) et il ne le supportera que lorsqu'il aura compris que je ne tromperai pas son attente et que je viendrai de toutes façons. L'enfant vit d'autant plus dans l'instant, qu'il est plus angoissé.
- Peu à peu (nous détaillons plus loin les aides diverses que nous apportons à l'enfant dans ce domaine), les projets s'affinent, dans le futur proche d'abord, dans le futur plus lointain ensuite :
- Un enfant dit (mois de novembre) : *«Quand j'aurai fini mon histoire, j'irai à la peinture.»*
- Un peu plus tard, il dira : *«Dans cinq jours, ce sera mon anniversaire.»* Plus tard encore (C.E.) : *«Cette semaine, je vais apprendre la table du 6, la semaine prochaine, celle du 7, et puis une par semaine, jusqu'à ce que j'ai fini.»*

Avant que l'enfant en arrive là, qu'a-t-il fait ? Comment l'avons-nous aidé, c'est ce que nous allons essayer de préciser dans ce qui suit, tant hors lecture, que pendant le temps consacré à cette activité.

Que faisons-nous pour aider l'enfant à intégrer la notion de temps

Hors-lecture

Nous essayons de lui offrir une structure simple du temps, dans laquelle il puisse trouver ses repères et qui par là-même le sécurise.

ORGANISATION DE LA JOURNÉE DE CLASSE

Au début de l'année, on organise les activités pour deux heures en une sorte d'emploi du temps oral. Au cours du premier trimestre, on remarque les changements d'activité, ce qui est passé, ce qui va venir.

Au deuxième trimestre, on installe le plan de la journée, puis de la semaine au tableau, on se repère dedans.

A partir du moment où les enfants intériorisent le déroulement de la journée, on peut se permettre d'introduire des

changements d'emploi du temps avec eux. Ils expriment alors leur sens du temps par des phrases comme celle-ci :

- *Hier j'ai fait une fiche, aujourd'hui je fais une histoire.*
- *Quand j'aurai fini ma fiche, j'irai composer.*

PRISE DE CONSCIENCE DU DÉROULEMENT DU TEMPS À TRAVERS LA VIE DE LA CLASSE

Elle se fait par les moments les plus intensément, les plus réellement vécus : le voyage chez les correspondants, les sorties, les gâteaux, la naissance ou la mort des animaux, l'éclosion des fleurs qu'on guettait depuis des jours...

Il est des moments collectifs qu'on vit avant, pendant, après : *«Nous avons préparé le voyage chez les correspondants ; nous l'avons situé dix jours à l'avance sur un calendrier simple où on barrait les jours. Nous avons eu des activités en prévision du voyage (papiers à distribuer, lettres aux correspondants,*

cadeaux à préparer), il fallait tenir compte du temps qu'il nous restait.

Nous avons vécu le voyage sans nous préoccuper du temps bien sûr, puis nous en avons raconté, dessiné, écrit des moments qu'il a fallu replacer les uns par rapport aux autres.»

Il semble important que certains repères soient communs à la classe et à la vie familiale de l'enfant : fêtes (Noël, Mardi-Gras), anniversaires, événements locaux (foires...).

La correspondance joue un rôle privilégié dans le repérage temporel. Il faut situer ce qu'on reçoit, ce qu'on envoie dans le temps :

— Il faut terminer ta lettre pour ce soir, pour demain.

Ce qu'on reçoit fait référence à des événements vieux de plusieurs jours : à propos d'un texte sur la neige exploité plus d'une semaine après l'événement, il a fallu expliquer que la neige était tombée chez les correspondants en même temps que chez nous et replacer les faits dans les jours passés.

A partir du moment où la correspondance devient véritable échange, l'importance du temps s'accroît : on fait référence à une lettre reçue la semaine dernière, on met en réserve des questions auxquelles il faudra répondre plus tard.

Petit à petit l'enfant prend conscience de son temps personnel. On essaie ensuite d'élargir sa connaissance à des durées plus longues, le temps des parents, etc.

REPRESENTATION DU TEMPS DANS L'ESPACE

Elle se fait progressivement d'abord pour des temps très courts :
— plan d'une journée,
— représentation puis plan de la semaine.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche

texte à distribuer
 dessin
 je vais porter et chercher le courrier
 je me repose

On introduit ensuite un plan de travail collectif, des plans de travail individuels.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
J'écris une histoire, lettre					
Je fais une fiche de lecture					
Je lis					
Je fais une fiche de calcul					
Je cherche quelque chose tout seul					

Et aussi de multiples calendriers.

«Pour aider les petits du C.P. à appréhender la notion de temps, j'introduis au cours de l'année plusieurs sortes de calendriers.

— L'éphéméride : un enfant responsable arrache chaque jour le feuillet et le colle sur une grande feuille qui reste sous les yeux de tous les enfants. Ainsi peut se consolider la notion de temps écoulé (de plus comme les chiffres sont gros, les petits y font référence tant qu'ils ne savent pas écrire les nombres).

— Un grand calendrier représentant toute l'année qui permet de se projeter dans le futur ; nous y marquons les anniversaires, les vacances, les dates importantes (ex. : les jours de piscine, nous n'y allons qu'une fois par mois). Les enfants peuvent le consulter à tous moments, mais n'en comprennent pas encore toutes les indications, aussi autour de lui se déroulent parfois de vives discussions. Un enfant est chargé de marquer d'une croix le matin, chaque jour écoulé.

D'autres sortes de calendriers mensuels ou bimensuels ont aussi leur place et petit à petit les enfants passent avec plus ou moins d'aisance de l'un à l'autre.»

Il est intéressant de voir les enfants manipuler les calendriers. Alain chargé de colorier les jours sur un calendrier-bande en colorie cinq à la fois le premier jour. Nathalie qui confectionne elle-même un calendrier du même type oublie la première semaine de noter le mercredi et le samedi.

Observations diverses

Toutes sortes d'observations aident à s'installer la notion de temps :

- Changements météorologiques ;
- Plantations ;
- Elevages ;
- De plus, il est bon, dans la classe, d'ouvrir les ateliers suivants :

1. Rythmes visuels : dans lequel l'enfant pourra reproduire ou créer des successions d'objets, allant du simple au plus complexe.

Exemples :

Au début de l'année, Carole arrive à reproduire la succession suivante : cube bleu, cube rouge, cube bleu, cube rouge, etc., mais ne parvient pas à reproduire celle-ci : un cube rouge, deux cubes bleus, un cube rouge, etc. C'est une enfant cardiaque, incurable, très perturbée affectivement par une vie familiale peu stable. Elle ne peut pas faire d'éducation physique, se fatigue très vite, n'accroche en rien, mais aime jouer avec des cubes, des jetons.

Elle passera par les stades suivants :

- Dessin sur papier par la maîtresse, Carole dispose ses cubes sur le dessin.
- Disposition des cubes dessin caché.
- Enfilage de perles selon la même disposition.
- Collage des gommettes, toujours la même disposition ;
- Dessin.

Tout cela a l'air très systématique, mais c'est le travail d'une enfant, travail programmé jusqu'à la réussite. Il va sans dire que d'autres enfants ont soit reproduit, soit inventé des successions régulières d'objets, sans passer par tous ces stades.

Un travail correspondant peut être fait dans un autre atelier, l'atelier acoustique.

2. Rythmes auditifs :

Ce travail commence au début de l'année par des jeux collectifs où les enfants doivent reconnaître non seulement les bruits émis, mais aussi leur succession.

Exemples :

- Différence de matières : bois, fer, mur...
- Différence de frappés : main sur table, pied par terre, crayon sur table...
- Différence d'instruments : tambourin, claves, métallophone ;
- Différence de voix : voix de Patrick, de Karine, de la maîtresse...

Tous ces jeux se compliquent ensuite d'un travail sur :

- Vitesses différentes (lent, rapide) ;
- Intensités différentes (fort, faible) ;
- Tonalités différentes (graves, aigus) ;

Les enfants sont invités :

- Soit à reproduire exactement ces frappés ;
- Soit à les imiter ;
- Soit à répondre en écho par le semblable ou par le contraire, soit par une succession d'actions.

Il importe au départ de se limiter à trois bruits différents pour assurer la réussite, puis d'augmenter petit à petit les difficultés selon la capacité des enfants.

Il est souhaitable que ce travail collectif en début d'année cède le pas à un travail d'atelier, avec recherches et propositions des enfants, ceci pour éviter toute systématisation abusive. Pour les activités collectives, dix minutes par jour suffisent.

Outre ces observations, nous notons les apports extrêmement importants de techniques d'expression telles que le théâtre, la musique, les marionnettes, l'expression corporelle, qui toutes, demandent au départ à l'enfant de vivre le temps, non seulement isolé, mais en groupe, mais aussi de le concevoir, pour parvenir à une structuration de sa production. Nous verrons tout à l'heure l'importance du groupe dans la recherche de cette structuration.

En lecture

Le travail porte dès le début de l'année sur l'analyse du texte étudié collectivement, analyse qui s'effectue à la fois dans l'espace, celui du tableau, de la feuille imprimée, du cahier, et dans le temps, déroulement de l'action, notion de début, milieu, fin.

Exemple : Régis raconte :

«Cet été, je suis allé à la mer, j'ai ramassé des crabes avec mon frère.» Régis est du midi, il mime volontiers ce qu'il a fait, nous explique comment il faut attraper les crabes. Nous décidons d'écrire au tableau une partie de l'histoire de Régis, le début, en gardant les paroles exactes de l'enfant. Beaucoup de ses camarades situent le début à *«j'ai ramassé»*. De plus, Régis est un enfant très structuré, avec un langage riche, et *«cet été»* et *«je suis allé»* deviennent *«en été»* et *«j'ai été»*. Finalement, nous gardons :

*«à la mer,
j'ai ramassé des crabes
avec mon frère.»*

que nous répétons pour prendre conscience du déroulement de la phrase, nous nous écoutons, puis les enfants vont montrer au tableau le groupe de mots qui correspond à ce qui a été dit, ceci avec toutes les observations d'usage. Certains remarquent que *«des crabes»* c'est après *«j'ai ramassé»*. Nous travaillons donc sur avant, après, phrase orale seule, phrase écrite ensuite. A un stade plus avancé, le découpage se fera non plus en groupes de mots, mais en mots puis, plus tard encore au hasard des découvertes des enfants, en syllabes, phonèmes ou morceaux de mots. Il n'y a pas ici ordre chronologique, mais juxtaposition, très différente selon les enfants et les mots. Il faudra travailler aussi sur la place du phonème ou de la syllabe dans le mot, début, milieu, fin. Pour certains enfants, c'est un travail difficile. Il est parfois nécessaire de matérialiser les phonèmes par des jetons ou des cubes. Le même travail de découpage doit être fait également sur les phrases que l'enfant désire écrire. Mais, encore une fois, attention à ne pas systématiser ce genre d'exercice et à ne pas perdre de vue le sens de ce qu'est la vraie lecture, basée sur l'intérêt, l'affectivité, le désir de communication, l'expression libre, l'importance donnée au message, le tâtonnement expérimental individuel.

Temps et langage

Quels sont les mots et tournures de phrases utilisés par les enfants pour traduire la notion de temps ?

— L'enfant utilise beaucoup dans ses récits des références spatiales :

— *Quand j'étais chez ma mamie...*

— *Quand j'étais en Afrique...*

— *Quand j'étais dans ma maison d'avant, etc.*

L'adulte les utilise aussi, mais l'enfant les privilégie car la notion d'espace plus concrète, semble plus facile à utiliser.

— Les supports du déroulement du temps, semblent être au début du C.P., par rapport au moment présent :

— *Une fois, y avait, l'autre jour, avant.*

— *Et pis, eh ben, alors, après, pour une succession.*

— *Après, bientôt, demain, plus rarement tout à l'heure.*

— On note de fréquentes confusions de vocabulaire, des mots étant employés à la place d'autres (demain pour hier, hier pour tout ce qui est avant, l'année dernière pour tout ce qui est un peu loin dans le passé).

— Parfois, seul un événement fortuit peut nous faire prendre conscience de cette confusion et il est parfois difficile de discerner s'il y a méconnaissance du vocabulaire ou de la notion de temps elle-même. Quand Geneviève dit : *«L'année dernière, j'ai été sur la colline avec Karine, j'ai ramassé des escargots»*, il est impossible chez cette petite fille qui a un langage structuré et un vocabulaire varié, de déceler l'erreur, sauf si Karine, qui est dans la classe dit : *«Non, c'était pas l'année dernière, c'était dimanche, pas celui d'hier, l'autre avant.»*

— Peu de futurs. L'enfant parle souvent au présent :

— *Demain, c'est mon anniversaire.*

— *Lundi, on va à la piscine, etc.*

— Certains enfants vivent même des événements futurs comme s'ils étaient déjà passés. Anne, dont les parents doivent partir en voyage, raconte : *«Mes parents sont partis...»* Son angoisse à propos de ce départ le lui fait vivre de façon anticipée.

— Peu à peu le vocabulaire s'affine. Hier, les noms des jours apparaissent, puis hier soir, hier après-midi, demain soir, les références dans le temps proche : *«Dans cinq jours ce sera mon anniversaire.»* Mais cela ne se passe pas tout seul. Cela intervient au moment où la communication ne s'établit pas et où le maître ou le groupe-classe demande des précisions.

— En début d'année, pendant les entretiens, lorsque l'enfant raconte un événement vécu, il est exceptionnel que ses camarades lui posent une question ou lui demandent une précision. Le plus souvent, ils se contentent d'écouter quand ils ne sont pas indifférents (préoccupés uniquement par leur propre histoire et attendant plus ou moins patiemment leur tour de parole). C'est alors que la part du maître est importante. Il pose les questions faisant préciser les termes, les lieux, concernant les détails nécessaires à la compréhension de l'histoire. Et, petit à petit, chaque année, nous constatons une évolution du groupe variable selon les années, en fin de premier trimestre ou en cours du second :

1er temps : le groupe écoute les histoires des autres enfants (début de l'égocentrisme encore important à cet âge).

2e temps : les enfants posent des questions appelant les mêmes précisions que nous demandions au début de l'année. Elles paraissent alors importantes à tous. Nous constatons la même évolution lors de la mise au point collective des textes individuels.

La prise de conscience du temps en ses diverses composantes est pour l'enfant longue et complexe. Elle se continuera bien au-delà du C.P. à travers divers apprentissages à dominante plus ou moins scolaire, de l'organisation de son activité au sens de l'histoire, ou à l'approche de diverses structures linguistiques. On ne peut complètement la dissocier d'autres notions : espace, causalité. Aussi, avons-nous seulement essayé de cerner quelques aspects de cette notion de temps, sans la limiter à un ou plusieurs types d'activités et sans prétendre qu'il faille passer forcément par toutes celles-ci.

En vue de la mise en chantier d'une B.E.M. sur la méthode naturelle de lecture, faites parvenir tous vos commentaires et suggestions, comptes rendus d'expériences sur l'environnement de la lecture à :

Pierrette FERRANDI, 21, rue François-Mouthon, 91380 Chilly-Mazarin

L'ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE, dossiers prévus :

Aspects de l'apprentissage - La notion de temps - Langage et lecture.

Ce chantier pourra devenir permanent si vous le désirez.