

**MASTER
MÉTIER S DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION**

Mention	Parcours
Premier degré	M2A
Site de formation	MONTAUBAN

MÉMOIRE

**LA CONSTRUCTION DE REPÈRES TEMPORELS CHEZ
DES ÉLÈVES DE MATERNELLE PAR LE BIAIS DE LA
LITTÉRATURE DE JEUNESSE**

VAISSIER Charlotte

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Stéphanie MAFFRE PRAG Histoire-Géographie	Véronique PAOLACCI MCF Sciences du langage
Membres du jury de soutenance :	
- Stéphanie MAFFRE - Véronique PAOLACCI	
Soutenu le : 29/05/2019	

Sommaire

Introduction.....	3
I. Le cadre théorique.....	5
I. A. Le concept de <i>temps</i> : tentative de définitions.....	5
I. B. Le temps pour les historiens.....	6
I. B. 1. <i>Un état des lieux historiographique</i>	6
I. B. 2. <i>Comment les historiens perçoivent-ils le temps ?</i>	10
I. C. Le temps à l'école.....	12
I. C. 1. Pourquoi aborder la notion de temporalité dès le plus jeune âge ?.....	12
I. C. 2. <i>Aborder la notion de temps en maternelle : une étape capitale en vue du cycle 2</i>	13
I. C. 3. Le temps chez l'enfant.....	14
I. C. 4. Quel(s) lien(s) entre structuration du langage et structuration du temps ?.....	17
I. D. Pourquoi et comment les albums de littérature de jeunesse peuvent-ils être des outils pertinents pour la construction de repères temporels en cycle 1 ?.....	18
I. D. 1. <i>Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?</i>	18
I. D. 2. La littérature de jeunesse à l'école.....	20
II. Hypothèses et méthodologie de recueil de données.....	22
II. A. Mes hypothèses.....	22
II. B. Méthodologie de recueil de données.....	24
II. B. 1. <i>Mener des séquences dans ma classe</i>	24
II. B. 2. <i>Interroger les enseignants</i>	27
III. Résultats.....	28
III. A. Analyse didactique des séquences.....	28
III. B. Interprétation des réponses au questionnaire.....	41
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	51
Annexes.....	54

Introduction

Depuis plusieurs années, l'Histoire est un sujet qui me tient à cœur et qui ne cesse de m'interroger. Ayant validé une licence dans ce domaine avant de me présenter au concours de professeur des écoles, c'est un univers pour lequel je porte beaucoup d'intérêt et que je tente d'approfondir encore de nos jours. Pendant trois années, j'ai étudié les grandes périodes historiques et les événements-clés de celles-ci. Cependant, c'est lors des nombreux stages d'observation en classes maternelles et élémentaires – et durant cette première année de professeur des écoles stagiaire – que j'ai compris que les fondements de l'apprentissage de l'histoire débutaient dès le plus jeune âge. Professeur des écoles en classe de grande section de maternelle, j'ai pu observer des difficultés chez mes élèves à ordonner les événements d'une journée ou d'une semaine. Il est clair que, lorsque que nous passons du côté enseignant, nous comprenons qu'avant de s'intéresser aux grands événements de notre Histoire, des notions fondamentales sont nécessairement à acquérir. Ces notions, travaillées dès le plus jeune âge, permettent à l'enfant de saisir les différentes composantes du temps.

L'école maternelle offre de multiples outils à l'élève pour appréhender des notions aussi complexes que celle du temps. Ayant toujours été attirée par les livres et le monde qui les entoure – et la littérature de jeunesse occupant une place prépondérante à l'école maternelle – il m'a semblé naturel de traiter cette question par le biais des albums littéraires.

Les programmes de l'enseignement de l'école maternelle témoignent d'ailleurs de cette volonté de rendre disponibles aux élèves, dès le plus jeune âge, les outils leur permettant d'appréhender un concept aussi délicat que celui du temps. Chez les enfants, des bribes relatives aux concepts de temporalité et de spatialisation sont perçues dès le plus jeune âge grâce aux activités exploratoires de ceux-ci. A leur entrée à l'école maternelle, les élèves possèdent donc des représentations initiales qui leur permettent

de commencer à comprendre le monde qui les entoure. Ces connaissances demeurent cependant implicites et limitées. Le rôle de l'école maternelle est de les accompagner dans cette découverte, à travers des questionnements et des observations. Cette découverte du monde extérieur est étroitement liée à l'ensemble des domaines d'apprentissage de l'école maternelle et sert d'autant plus à la socialisation des élèves. Selon les Instructions Officielles, les principaux axes de travail autour du temps sont la construction des repères temporels et la sensibilisation aux durées.

Pour ce travail de recherche je me suis donc questionnée sur une éventuelle complémentarité entre la littérature de jeunesse et la construction de la temporalité chez des élèves de maternelle. Ce sujet étant très vaste, j'ai fait le choix de recentrer mon travail autour de l'apprentissage des repères temporels. Après avoir décidé que ce questionnement allait être l'objet d'étude de mon mémoire de recherche, j'ai opéré à un état des lieux de la recherche dans ce domaine. De ces recherches a découlé la problématique qui a servi de fondement à mon travail : *En quoi la littérature de jeunesse peut-elle servir la construction de la notion de repères temporels chez des élèves de grande section de maternelle ?*

Afin de répondre à cette problématique, j'ai organisé mon travail en plusieurs temps. Dans un premier lieu, j'exposerai le cadre théorique dans lequel le concept si complexe de temps est défini, selon des angles divers mais complémentaires. Vient ensuite la présentation de mes hypothèses de recherche ainsi que ma méthodologie de recueil de données. Ces données, issues de l'analyse de séquences menées dans ma classe et de réponses à un questionnaire diffusé au sein du corps enseignant, sont exposées dans un dernier temps.

I. Le cadre théorique

I. A. Le concept de temps : tentative de définitions

Le temps est une notion abstraite, englobant de multiples éléments, et se déclinant sous divers aspects, rendant ainsi toute tentative de définition complexe. Deux composantes sont inhérentes à cette notion, la chronologie et la chronométrie. La chronologie est relative à la succession d'actions ou d'événements ainsi qu'à la simultanéité de ceux-ci. La chronométrie, elle, renvoie à la durée et à sa mesure. Ce deuxième aspect recouvre d'ailleurs la majeure partie des représentations communes relatives au temps¹. Comme le rappelle Sylvie Droit-Volet dans son article « Les différentes facettes du temps », les représentations du temps renvoient majoritairement à sa mesure :

Qu'est-ce que le temps ? Le temps, c'est ce qu'indique ma montre, répondra le commun des mortels. Qu'indique-t-elle ? Les mouvements d'une aiguille autour d'un axe.

Cette mesure du temps est permise chez l'Homme par une horloge interne qui se développe dès la naissance. Cette horloge serait constituée d'une base de temps, d'un interrupteur et d'un compteur². La mesure du temps relève d'une évaluation subjective, dépendant de plusieurs facteurs dont l'attention. En effet, plus la quantité d'attention accordée au temps est importante, plus la durée subjective sera longue³.

Il convient de compléter ces premiers éléments de définition en s'appuyant sur les propos tenus par Pierre Giolitto, inspecteur général de l'Éducation Nationale en 1991. Ce dernier présente et définit les différentes facettes du temps ainsi que les composantes qui y sont inhérentes. Le temps peut être affectif, naturel, social, conventionnel ou encore historique⁴. Plusieurs composantes sont inhérentes au concept

1 LAURENT Évelyne. La Notion de temps chez l'enfant, *Le Monde de l'Éducation*, 1984, n° 105.

2 DROIT-VOLET Sylvie. Les différentes facettes du temps, *Enfances & psy*, 2001, n° 13, p. 29.

3 *Ibid.*, p. 31.

4 DOSSIER AGIEM, *Au cœur du temps, Notion de temps à l'école maternelle*, 65^e congrès, Versailles, 1992, p. 72.

du temps. Nous pouvons essayer d'en dresser une liste non exhaustive, en caractérisant chacune d'elle. La chronologie, par la continuité et la succession d'événements, renvoie aux notions d'antériorité et de postériorité. Lors d'un travail sur la chronologie et les repères temporels, des éléments langagiers tels que les indicateurs temporels *avant* et *après* permettent aux enfants de structurer le déroulement des événements. La simultanéité renvoie à deux ou plusieurs événements se déroulant en même temps. Les indicateurs temporels utilisés peuvent alors être *en même temps* et *pendant*. Le rythme est une notion particulière qui renvoie au caractère cyclique d'un événement, celui-ci se répétant plusieurs fois au cours d'un récit par exemple. Nous pouvons ici évoquer les albums de littérature de jeunesse *La sieste de Moussa* et *Une histoire de caméléon* qui offrent une structure répétitive permettant ainsi aux élèves de percevoir le rythme de l'histoire. La durée semble être une notion délicate à saisir pour les élèves. Bien que celle-ci soit mesurable, il leur est parfois difficile de distinguer un temps court (récréation) d'un temps long (semaine). L'ensemble de ces notions sont partie intégrante du concept de temps mais elles ne peuvent bien sûr pas être travaillées de la même façon et sur une même séquence disciplinaire.

Ces premiers éléments de définition vont maintenant être approfondis et développés dans plusieurs champs et domaines disciplinaires ; l'Histoire, la pédagogie et la littérature de jeunesse.

I. B. Le temps pour les historiens

I. B. 1. Un état des lieux historiographique

Qu'est-ce que le temps pour les historiens ? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans cette partie. Avant d'aborder les différentes conceptions relatives au temps, il convient d'établir un état des lieux des recherches historiographiques en ce qui concerne ce concept.

Le XIX^e siècle est le siècle de la mise au point d'une méthode historique. Un engouement général émerge en parallèle à la mise en place d'une politique culturelle favorable à la conservation du patrimoine et des archives. C'est au cours du XX^e siècle qu'un large réexamen du concept de temps voit le jour. L'histoire, en tant que discipline, a pour objet d'étude le temps, ce qui la distingue des autres sciences sociales. Une majorité d'historiens définit ce concept comme une « construction sociale, indissociable du travail même de générations d'historiens »⁵.

- L'histoire méthodique

A la fin du XIX^e siècle, un ensemble d'historiens s'attache à étudier le temps à travers une histoire dite *méthodique*, c'est-à-dire qui respecte une méthode basée sur l'analyse des sources et la contextualisation de celles-ci. Cette méthode vise à lutter contre un récit anachronique, résultat d'un va-et-vient constant entre le présent (le temps où l'historien écrit) et le passé (la période qui est son objet d'étude)⁶. Antoine Prost écrit paradoxalement que ce va-et-vient constant est l'opération même de l'histoire⁷.

L'école méthodique s'appuie sur plusieurs grands principes : essayer de dépolitiser le savoir historique, arracher l'histoire à la discipline philosophique, ne pas s'ancrer dans le jugement mais dans l'explication, faire de l'histoire une discipline pacificatrice et une science. Les historiens méthodiques ont pour objectif de se décentrer personnellement afin de se mettre à la place des personnages étudiés. Ils souhaitent adopter une posture contemporaine de l'histoire étudiée⁸.

5 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Historiographies, concepts et débats*, Paris : Gallimard, 2010. Folio Histoire, tome II, p. 903.

6 LEDUC Jean. La construction du temps chez les historiens universitaires français de la seconde moitié du XX^e siècle, *Temporalités*, 2004, n° 1, p. 81.

7 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Op. cit.*, p. 909.

8 LEDUC Jean. *Op. cit.*, p. 81.

Le travail des historiens méthodiques amène cependant plusieurs questionnements. Un premier questionnement est relatif à la rédaction et donc à l'usage du passé ou du présent dans les textes. Les historiens méthodiques utilisaient massivement le passé simple afin de rendre compte d'une action brève et précise et l'imparfait afin d'en dresser l'arrière-plan. C'est au XX^e siècle qu'un bouleversement s'observe par l'utilisation du présent comme base de narration⁹. L'usage de ce présent vise finalement à rendre les lecteurs contemporains des faits lus¹⁰. Un autre questionnement est celui de la mémoire. L'historien, de par sa formation et son ambition, fait de la mémoire tout autant une source d'informations (recueil de témoignages, d'enquêtes) qu'un objet d'étude (analyse de la manière dont un événement perdure dans les mémoires)¹¹. Maurice Halbwachs dans la préface de son ouvrage *Lieux de mémoire* rappelle la différence entre la mémoire collective perçue comme une « présence vivante et sensible du passé, un passage continu du passé dans le présent » et l'histoire qui a pour vocation de lier le présent et le passé tout en instaurant une certaine distance entre eux¹². Le devoir de mémoire serait, pour certains historiens, le « refus de laisser passer le passé [...] afin qu'il ne soit jamais oublié pour ne jamais revenir ». Un refus qui entacherait leur objectivité et qui ne leur permettrait plus de comprendre leur passé. Antoine Prost explique que « la mémoire tue l'histoire, et plus nos contemporains se rappellent leur passé, moins ils en comprennent l'histoire »¹³. Le travail des historiens méthodiques est vraisemblablement source de nombreux questionnements, qui nous permettent là aussi de voir que le concept de temps, décliné entre mémoire et histoire, demeure d'une grande complexité.

9 LEDUC Jean. *Op. cit.*, p. 83.

10 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Op. cit.*, p. 911.

11 LEDUC Jean. *Op. cit.*, p. 85.

12 *Id.*

13 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Op. cit.*, p. 908.

- L'École des Annales

Lucien Febvre et Marc Bloch sont deux historiens à l'origine d'un courant historique faisant suite à l'histoire méthodique. L'École des Annales voit le jour à la fin des années 1920, et plus précisément en 1929 par la publication de la revue *Annales d'histoire économique et sociale*. Un des auteurs, Lucien Febvre est un moderniste, spécialiste du XVI^e siècle. Il publie plusieurs ouvrages importants tels que la biographie de Martin Luther, *Un destin*. Marc Bloch est un spécialiste d'histoire médiévale rurale. Les ouvrages qu'il publie dans les années 1930 demeurent des références. Dans *Les rois thaumaturges*, écrit en 1924, il s'intéresse au pouvoir des rois dans la première féodalité, ce qui le conduira à publier par la suite *La société féodale* en 1939. Ces deux auteurs font partie de la première génération d'historiens de l'École des Annales. Au total, quatre générations se succèdent au sein de ce courant historique. Cette première génération a pour volonté d'écrire une histoire complète, totale, ne se limitant plus aux seuls aspects politiques ou diplomatiques comme cela pouvait être le cas chez les historiens méthodiques qui privilégiaient le travail sur les sources. Cette formation nouvelle a été agrémentée par un certain intérêt pour les nouvelles sciences sociales : la sociologie avec Émile Durkheim, la géographie et l'anthropologie. La naissance de l'École des Annales s'inscrit dans le contexte de l'entre-deux-guerres, un contexte durant lequel l'Occident souffre d'une crise d'historicité. L'historien ne va plus s'attacher à écrire une multitude de petites histoires, résultat de l'identification aux contemporains de l'époque étudiée. Son travail prend une certaine ampleur. De fait, il vise à écrire une histoire-problème qui questionne le passé, notamment par la diversification et le croisement des sources historiques. L'historien ne se cantonne plus aux témoignages ou enquêtes proches.

La deuxième génération d'historiens des Annales, composée entre autres de Fernand Braudel, Pierre Goubert et Ernest Labrousse prend la relève après l'exécution de Marc Bloch le 16 juin 1944. Ces derniers visent un objectif quelque peu différent : ils s'attachent au temps long, et non plus à l'événement qui paraît trop instable pour être significatif. Fernand Braudel est d'ailleurs à l'origine d'une thèse portant sur ce *temps*

long. La venue de la troisième génération d'historiens des Annales est accompagnée d'un changement de terminologie. L'école des Annales devient la Nouvelle Histoire, qui porte désormais un intérêt grandissant pour l'anthropologie et l'histoire des mentalités. A travers une nouvelle direction composée de Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie et Jacques Revel, la Nouvelle Histoire connaît un succès considérable et un rayonnement international. La quatrième et dernière génération d'historiens des Annales semble se concentrer sur la mise en place d'un tournant critique.

I. B. 2. Comment les historiens perçoivent-ils le temps ?

- La triple temporalité de Fernand Braudel

Fernand Braudel, l'un des membres les plus reconnus de l'École des Annales, est agrégé d'histoire à l'âge de vingt ans. Il est envoyé à Alger où il enseigne à partir de 1924. C'est là qu'il découvre l'espace méditerranéen, qui fera l'objet d'étude de sa célèbre thèse intitulée *Philippe II et la politique espagnole en Méditerranée de 1559 à 1574*. Dans la préface de sa thèse, Fernand Braudel évoque trois temporalités, qu'il conviendrait d'assimiler davantage à des rythmes différents qu'à des durées. Un premier temps, celui d'une histoire « quasi-immobile », « lente à couler », « faite de retours et de cycles ». Un deuxième temps, celui d'une histoire « lentement rythmée », « faite de vagues de fond » et enfin un troisième temps, celui d'« agitations de surface », une histoire « à oscillations brèves, rapides, nerveuses ». Pour Braudel, le troisième temps est celui que les individus ressentent le plus, car c'est celui qui est à leur échelle et qui est donc porteur de sens¹⁴. A partir de 1958, les historiens utilisent les termes de *longue durée* pour évoquer le premier temps et de *temps court* pour évoquer le troisième. Braudel évoque la nécessité pour les historiens de ne pas traiter ces temps de manière isolée. Le temps n'étant pas extérieur aux événements ni aux situations mais bien consubstantiel de ceux-ci, il est nécessaire de les entrecroiser¹⁵. La triple

14 LEDUC Jean. *Op. cit.*, p. 86.

15 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Op. cit.*, p. 903.

temporalité évoquée par Braudel rappelle les propos de Pierre Giolitto quant aux différentes composantes inhérentes au concept de temps. Plus précisément, la complexité de la notion de durée est présente chez les deux auteurs, témoignant ainsi du caractère composite de la notion de temps.

A partir des années 1975, l'École des Annales reconnaît un certain intérêt dans le *temps long*, le premier temps évoqué par Braudel. Les historiens y perçoivent l'occasion de démontrer l'entière légitimité de l'histoire au sein des sciences sociales. Mais le *temps court*, le troisième temps de Braudel, mérite une toute aussi grande attention. Selon ce dernier, le temps long et le temps moyen définissent le temps court et les événements qui s'y produisent. Il est cependant intéressant de noter que c'est parfois un événement bref qui se trouve à l'origine d'une nouvelle ère et donc d'un temps long. Nous pouvons notamment prendre l'exemple de la chute du mur de Berlin en 1989. Là encore, nous sommes face à un nouvel exemple de tentative de définition du concept de temps ; un nouveau témoignage de la complexité de celui-ci.

- « Le temps englobant plusieurs temporalités » par Jacques Le Goff

Cette idée de triple temporalité ou du moins de l'existence d'une multitude de temps est également présente chez Jacques Le Goff qui postule dans des articles de 1960 et 1963 l'existence d'un « temps englobant diverses temporalités ». Ces temporalités ne sont pas relatives à la durée comme cela pouvait être le cas chez Fernand Braudel, elles témoignent davantage d'un classement typologique. Un premier temps recensé serait celui du « temps sacré », un temps linéaire et circulaire rythmé par les fêtes religieuses. Serait également présent, un « temps de travail du campagnard », de nature astronomique, réglé par le mouvement du soleil et enfin un « temps du marché » dominé par les délais d'échanges lors des transactions¹⁶. Différentes temporalités perdurent, en fonction des ressentis ou des besoins de chacun. Nous pouvons évoquer notamment le cas des souverains occidentaux qui opéraient à une datation à partir du début de leur règne, ou encore des moines qui, eux, se basaient sur la

16 LEDUC Jean. *Op. cit.*, p. 94.

date de la construction de leur abbaye¹⁷. Quoiqu'il en soit, chacun semble avoir son propre temps, et vouloir ordonner celui-ci demeure un aspect du pouvoir.

Chez les historiens, le concept de temps est au centre des réflexions ; tout autant un objet d'étude qu'un outil au service de leur industrie. Les recherches de ces derniers témoignent de la complexité à définir ce concept tout en apportant des éléments supplémentaires à notre tentative de définition.

I. C. Le temps à l'école

Notre sujet portant sur la construction des repères temporels à l'école maternelle, il convient maintenant de s'attacher à définir ce que représente le temps pour un enfant mais également les raisons pour lesquelles il semble important d'aborder une notion si complexe dès la maternelle.

I. C. 1. Pourquoi aborder la notion de temporalité dès le plus jeune âge ?

La construction de la notion de temps semble être indispensable à la construction de bien d'autres notions pour un jeune enfant. Elle lui permet notamment de s'intégrer dans la vie sociale, ce qui est un élément à travailler dès le plus jeune afin de favoriser une intégration sereine. Avant son intégration dans la vie sociale, l'enfant est amené à se comprendre lui-même dans le temps, comme un être tout entier dans son présent, passé et avenir. Pour reprendre les termes d'André Ouzoulias, professeur de psychopédagogie, se comprendre dans le temps c'est d'abord « s'inclure dans le courant de la vie [...] commencer à se comprendre soi-même »¹⁸. Au cours de son apprentissage du temps,

17 DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Op. cit.*, p. 904.

18 OUZOULIAS André. Une pédagogie du temps, *Éducation enfantine*, 1992, n° 4.

l'enfant s'ancre d'abord dans un temps subjectif, pour progressivement s'engager dans un temps commun, un temps partagé.

1. C. 2. Aborder la notion de temps en maternelle : une étape capitale en vue du cycle 2

L'ensemble des travaux menés sur le temps en cycle 1 vise à permettre à l'enfant de fin de grande section de maternelle d'appréhender sans crainte le cycle 2 et le cours préparatoire. C'est au cours de ce cycle qu'une première forme d'Histoire en tant qu'enseignement pur est perçue. En effet, alors que le cycle 1 est consacré à l'observation du monde environnant, le cycle 2 a pour objectif de le questionner plus précisément à travers une démarche scientifique. Les programmes de l'école élémentaire consacrent une partie importante au thème « Questionner le monde » qui se rapproche du cinquième domaine des programmes de l'école maternelle intitulé « Explorer le monde ». Au cycle 2, plusieurs objectifs sont travaillés, tels que permettre aux élèves de construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure, développer leur capacité à raisonner, contribuer à leur formation de citoyens. L'ensemble de ces objectifs se retrouve dans le travail sur le concept de temps, celui-ci couvrant un large champ de données. Les compétences relatives au temps sont les suivantes : se situer dans l'espace et le temps, construire des repères temporels, ordonner des événements, mémoriser quelques repères chronologiques¹⁹. A travers ces compétences, la notion de *temps long* semble être privilégiée, notamment lorsqu'il est proposé de travailler sur les générations vivantes et la mémoire familiale. Bien que le programme de l'école maternelle se consacre à l'apprentissage des premiers repères temporels et sociaux, une première approche du temps long – le temps historique – est cependant proposée, notamment en lien avec les grands événements historiques tels que l'apparition de l'écriture dans le monde²⁰. Aborder ces événements,

19 Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin Officiel n° 30, 26 juillet 2018.

20 Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 26 mars 2015.

sans entrer dans les détails, semble être une étape importante dans la compréhension des notions de chronologie et de succession, qui permettront par la suite d’appréhender des notions plus complexes telles que l’antériorité et la postériorité, propres à l’Histoire.

I. C. 3. Le temps chez l'enfant

Pour l’enfant, le travail autour de la représentation du temps commence dès le plus jeune âge et passe par plusieurs étapes. La classification de ces étapes a entraîné une émulation dans les recherches, et plusieurs thèses sont avancées. De sa naissance à ses quatre ans, un enfant ne va pas se représenter le temps mais le vivre à travers les différents moments qui rythment sa journée, il acquiert ainsi un savoir-faire temporel, comme le souligne Sylvie Droit-Volet. La notion de temps semble être ensuite construite et maîtrisée à partir de 8 ans²¹. Dans son ouvrage *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Jean Piaget opère à une classification des 5 étapes majeures du processus d’appréhension du temps, répertoriée dans le tableau suivant :

De la naissance à 6 mois	De 6 à 8 mois	De 2 à 5 ans	A partir de 5 ans	A partir de 8 ans
Temps vécu	Temps perçu	Temps mémorisé	Temps construit	Temps abstrait
Succession d’attentes et de réponses aux besoins physiologiques de l’enfant	Construction de repères temporels grâce aux activités ritualisées	Construction de représentations mentales de ce qui est vécu, en lien avec l’acquisition du langage	Entrée dans une période de décentration par rapport à soi et d’ouverture sociale	Appréhension de cette notion dans sa globalité, ouverture vers l’histoire et la chronologie

Au cours de cet apprentissage du temps et du développement des compétences qui y sont relatives, des variations peuvent naturellement s’observer chez les enfants,

21 DROIT-VOLET Sylvie. Les différentes facettes du temps, *Enfances & psy*, 2001, n° 13, p. 27.

principalement dues à la mémoire des durées, plus difficile à appréhender par les jeunes enfants²².

Sylvie Droit-Volet, professeure des universités en psychologie, spécialiste de la perception du temps au Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive rappelle dans son article « Le long apprentissage du temps » une expérience menée par le psychologue Jean Piaget au cours des années 1940²³. Cette expérience visait à définir si les enfants étaient en mesure d'estimer une durée. Deux voitures roulaient pendant une même durée mais à des vitesses différentes, ce qui avait pour conséquence une différence entre les distances parcourues. Piaget a démontré que les enfants âgés de moins de 8 ans parvenaient au rapprochement suivant « plus de quelque chose (ici, la distance) = plus de temps ». Des études plus récentes viennent appuyer les travaux de Jean Piaget. En effet, Sylvie Droit-Volet évoque que le traitement de la durée par l'enfant est fortement entravé par des informations non temporelles activant chez eux des représentations non temporelles, et faussant ainsi l'estimation de la durée²⁴. Cette idée se retrouve totalement dans l'expérience des voitures de Piaget. Le Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive rend néanmoins des résultats quelque peu différents dans la mesure où celui-ci atteste, par une autre expérience, que dès l'âge de 3 ans, un enfant est capable de distinguer le temps objectif du temps subjectif. L'expérience menée par Piaget ne semblait donc pas permettre de donner des résultats précis dans la mesure où elle demandait une réflexion complexe, pour laquelle temps, espace et vitesse étaient liés. Les recherches ont également démontré qu'il fallait attendre 6 ans pour que les enfants commencent à acquérir la notion de temps, c'est-à-dire à se représenter mentalement un temps continu²⁵.

Un autre point de vue à étudier peut être celui de Renée Léon, une professeure de Lettres Modernes qui a publié un ouvrage sur la littérature de jeunesse. Selon elle, il paraîtrait qu'entre 3 et 4 ans, un enfant n'est pas capable de penser le temps. Il parvient

22 DROIT-VOLET Sylvie. Les différentes facettes du temps, *Enfances & psy*, 2001, n° 13, p. 28.

23 DROIT-VOLET Sylvie. Le long apprentissage du temps, *Pour la science*, 2005, n° 328, p. 4.

24 *Ibid.*, p. 30.

25 *Ibid.*, p. 5.

à vivre le temps qui n'a cependant de sens que dans une action qu'il réalise. Autour de 4 ans, l'enfant localise des événements importants dans le déroulement d'une journée. Il ne se situe dans une journée qu'à partir de 5 ans, stade au cours duquel il parvient également à situer les événements les uns par rapport aux autres. Des activités menées en classe permettent d'accompagner l'enfant dans ce long processus d'appréhension du temps vécu. Renée Léon évoque notamment la répétition des repères temporels tels que les jours de la semaine et les événements caractéristiques d'une journée à l'école (ateliers d'apprentissage, récréation, temps de repos). Prendre des photos des enfants à ces moments précis permet également, à travers un travail de verbalisation, d'amener l'enfant à évoquer les différents temps constitutifs d'une journée d'école²⁶. C'est à partir de 6 ans, avec l'entrée en classe de CP, que la représentation du temps évolue, soumise au changement de rythme dans le quotidien de l'enfant, lui imposant désormais des pressions temporelles et sociales de plus en plus fortes²⁷.

La capacité à appréhender la notion d'ordre (ordre des événements d'une journée, ordre d'actions d'une séquence) se développe chez l'enfant dès le plus jeune âge grâce à la régularité des activités quotidiennes. Celle-ci offre à l'enfant les outils de construction de repères temporels qui se développent progressivement pour permettre, à l'enfant âgé de 5 ans, de se représenter les événements d'une journée et plus tard d'une année²⁸. Ce travail passe donc par une attention particulière portée à la succession des activités de la journée, mais d'autres outils, tels que la littérature de jeunesse permettent de construire et de renforcer cette notion d'ordre.

26 LÉON Renée. *La littérature de jeunesse à l'école, pourquoi, comment ?*, Paris : Hachette Éducation, 2007. Profession enseignant, p. 199.

27 *Ibid.*, p. 6.

28 DROIT-VOLET Sylvie. *Op. cit.*, p. 34.

I. C. 4. Quel(s) lien(s) entre structuration du langage et structuration du temps ?

L'interdisciplinarité occupant une grande place à l'école maternelle, nous pouvons nous interroger sur d'éventuels liens entre la structuration du langage et celle du temps. L'enfant de grande section de maternelle n'étant pas encore entré dans l'écrit, il s'exprime à l'oral ; le mener à disposer d'une grande aisance et fluidité à l'oral est d'ailleurs l'un des objectifs de l'école maternelle. Cette aisance à l'oral participe à l'intégration sociale de l'enfant et l'accompagne à tous les moments de son apprentissage. Deux étapes dans l'acquisition du langage sont à noter, des étapes qui semblent coïncider avec le développement de la structuration du temps. Afin de comprendre le temps, l'enfant doit d'abord pouvoir user du langage en situation, lui permettant de situer le présent au moment où il parle, le plus souvent à l'aide de mots-outils ou d'expressions. Le discours n'est alors pas encore totalement construit. Par la suite, l'utilisation du langage d'évocation permet à l'enfant de faire revivre par la parole les événements passés ou de décrire, évoquer et rendre compte de quelque chose. Les marques temporelles relatives au langage d'évocation semblent bien plus difficiles à acquérir pour l'enfant : les verbes, en particulier, jouent un rôle essentiel dans cette expression de la temporalité. Ainsi, il semble que le développement du langage soit une étape nécessaire à l'appréhension de la temporalité par l'élève. Le langage se trouvant d'ailleurs au centre de la littérature de jeunesse, il convient maintenant de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation d'albums dans cette perspective de travail.

I. D. Pourquoi et comment les albums de littérature de jeunesse peuvent-ils être des outils pertinents pour la construction de repères temporels en cycle 1 ?

I. D. 1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

- Bref historique de la littérature de jeunesse

Un album de littérature de jeunesse, qui se définissait à l'origine comme un regroupement de dessins, a plus tard désigné un livre ayant un début et une fin. Les prémices de la situation actuelle voient le jour dès le XVII^e siècle avec Charles Perrault²⁹. Les premiers albums parus en France au cours du XIX^e siècle étaient perçus comme des collections d'images. Durant cette première moitié du XIX^e siècle, c'est d'abord le suisse Topffer qui publia les premiers albums de littérature de jeunesse avec un texte et des images destinés aux enfants. C'est notamment le cas de l'album *Les amours de monsieur Vieuxbois* en 1837. Cette « littérature en estampes », comme il l'appelait trouva son écho en France dès la deuxième moitié du XIX^e siècle avec les images d'Épinal³⁰. Depuis les années 1960, s'observe une très nette accélération du phénomène éditorial, le début d'une révolution graphique et culturelle dans le domaine des livres pour enfants. La publication de *Max et les maximonstres* aux États-Unis en 1963 par Maurice Sendak est considérée comme l'élément déclencheur de cette révolution³¹.

- Qu'est-ce qu'un album de littérature de jeunesse ?

Un album de littérature de jeunesse est composé de nombreux items qui se font continuellement écho. Il est d'abord question de l'objet-livre en lui-même qui propose de fortes possibilités quant à l'aspect matériel et qui obéit à plusieurs objectifs : faire

29 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 9.

30 POSLANIEC Christian, HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène. *Comment utiliser les albums en classe*, Paris : Retz, 2005. Pédagogie pratique, p. 10-11.

31 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 9.

sens ou offrir un effet de surprise notamment par un format hors commun, une forme inédite, des matériaux inattendus, une organisation originale. L'image a une place forte dans un album de littérature de jeunesse, sur laquelle nous portons un intérêt particulier et que nous développons par la suite. La situation et le choix des personnages viennent répondre à des objectifs divers tels que repousser les limites de l'imaginaire. Le récit peut également revêtir diverses formes, il peut commencer par la fin, la narration peut être prise en charge par un objet³². Diverses possibilités s'offrent ainsi à la littérature de jeunesse, toujours dans le but de servir la curiosité et l'imaginaire des enfants.

Par définition, un album de littérature de jeunesse renvoie à une articulation entre le texte et l'image, cette articulation peut revêtir différentes formes. Une première forme de redondance entre le texte et l'images lors de laquelle l'image illustre le texte. Une deuxième forme est celle d'alternance du texte et d'images. Dans cette dynamique, l'image vient apporter des compléments d'information qui peuvent venir rendre explicite un texte qui ferait preuve d'implicite. Enfin, un album de littérature de jeunesse peut mettre en avant un décalage entre le texte et les images lorsque l'histoire racontée demeure différente sur plusieurs points de l'illustration choisie³³.

La lecture et l'étude des albums de littérature de jeunesse, dès le cycle 1, obéissent à des objectifs spécifiques : donner envie de lire, ménager l'accès à la culture du livre et nourrir l'imaginaire³⁴. Globalement, l'immense majorité des albums de littérature de jeunesse offrent diverses et multiples exploitations. Comme le souligne Renée Léon dans son ouvrage *La littérature de jeunesse à l'école* :

« Les livres sont des histoires d'êtres humains racontées par des êtres humains pour d'autres être humains. Ils proposent une vision du monde et transmettent des valeurs. Ils s'adressent autant à l'enfant qu'à l'élève, à la personne humaine qu'à l'être métaphysique qui est en lui, à son imagination, sa sensibilité, à son éthique autant qu'à son intelligence. ³⁵»

32 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 19.

33 POSLANIEC Christian, HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène. *Op. cit.*, p. 17-19.

34 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 34.

35 *Ibid.*, p. 5.

I. D. 2. La littérature de jeunesse à l'école

- **L'album de littérature de jeunesse dans les textes officiels**

Les Instructions Officielles, relatives au programme de l'enseignement de l'école maternelle, rappellent le rôle important de l'album de jeunesse, dans des situations qui relèvent de l'interdisciplinarité. En effet, l'album de littérature de jeunesse trouve aisément sa place dans le premier domaine qui vise à « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». En effet, par le biais de l'oral, les enfants sont amenés à écouter et comprendre de l'écrit. Ces albums visent également à accroître la curiosité des élèves par rapport à l'écrit et à développer une certaine culture littéraire par la lecture d'ouvrages de genres et d'époques variés.

Les autres domaines d'enseignement sont tout aussi concernés par les albums de littérature de jeunesse. Ceux-ci peuvent être un outil primordial au service des activités physiques, encourageant la motivation des élèves, notamment par le biais de l'imaginaire. Cet imaginaire peut également être utilisé en lien avec les activités artistiques.

Enfin, les domaines 4 et 5, relatifs aux premiers outils pour construire la pensée et à l'exploration du monde, peuvent également faire appel à l'imaginaire des albums tout comme à une réalité des faits permettant de travailler sur un aspect particulier, tel que les éléments naturels ou la construction des notions d'espace et de temps. Comme le rappelle Renée Léon, « aider l'enfant à se situer dans le temps est une préoccupation majeure de l'école maternelle puis de l'école élémentaire³⁶ ».

- **Les apports de la littérature de jeunesse**

Dans le cadre de mon mémoire qui repose sur la complémentarité entre la littérature de jeunesse et la construction des repères temporels chez des élèves de cycle 1, il est important de souligner les éléments moteurs de lecture chez les élèves, afin de les mettre en œuvre dans l'étude d'un album. Il peut s'agir notamment de l'humour, de

36 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 199.

la familiarité avec un héros, de l'action mêlée à l'aventure et au suspense et enfin d'un travail sur le merveilleux ou le vrai³⁷. L'album offre de multiples possibilités à l'enfant, lui donnant l'occasion d'expérimenter plusieurs aspects du réel³⁸.

Il semble que l'album de littérature de jeunesse soit un outil privilégié dans la construction des repères temporels dans la mesure où, souvent, le texte de l'histoire et l'illustration sont inscrits dans un rapport temporel visible grâce à la succession des pages. L'image sert donc fortement à la construction des repères temporels, notamment par une lecture chronologique des images séquentielles. En effet, un enfant de cycle 1 ne maîtrise pas la lecture, il peut donc trouver au sein des albums de littérature de jeunesse et plus particulièrement par l'illustration un outil de compréhension et de communication³⁹. Les différents temps de l'album, comme les différents temps d'une journée d'un élève de cycle 1, sont d'abord définis en fonction de l'action qui s'y déroule⁴⁰.

D'une manière générale, le temps demeure une notion complexe à définir, de par les multiples et divers aspects qui y sont inhérents. L'histoire comme la pédagogie proposent des explications mettant en avant les grands principes du temps dans chacun de ces champs disciplinaires. La littérature de jeunesse semble apporter un atout supplémentaire à l'appréhension de ce concept par les plus jeunes enfants. En prenant en compte l'ensemble des éléments dressés précédemment, il convient désormais de présenter mes hypothèses de recherche ainsi que la méthode de recueil de données établie.

37 LÉON Renée. *Op. cit.*, p. 46.

38 GOBBE-MEVELLEC Euriell. L'album face à la question du temps, *Strenae*, 2016, p. 4.

39 *Ibid.*, p. 3.

40 *Ibid.*, p. 11.

II. Hypothèses et méthodologie de recueil de données

En premier lieu, je souhaite présenter les hypothèses qui m'ont amenées à me questionner sur ce vaste thème et qui ont servi de fil conducteur tout au long de mon travail de recherche. Je présente, par la suite, la méthodologie de recueil de données ayant pour objectif de valider ou d'infirmer ces hypothèses.

II. A. Mes hypothèses

Avant de présenter mes hypothèses de recherche, je tiens à recentrer mon sujet – celui-ci étant très vaste comme nous l'avons déjà abordé – afin de clarifier mes objectifs de travail. Ce dernier se concentre sur l'apprentissage et la construction de la notion de repères temporels chez des élèves de cycle 1, par le biais de la littérature de jeunesse. Ces repères temporels se rapprochent de l'idée de chronologie dans la mesure où il est question de travailler les notions générales *avant, pendant, après*. Plusieurs concepts sont donc en lien avec ces notions ; la succession, l'antériorité, la postériorité et la simultanéité.

Je tiens également à présenter les difficultés qui m'ont questionnées en situation réelle et auxquelles je me prépare à faire face dans ce travail de recherche. J'ai conscience que cet apprentissage s'étale sur l'ensemble du cycle 1 et donc de la toute petite section à la grande section de maternelle, et se poursuit durant les années suivantes. De ce fait, les élèves arrivant en grande section relèvent d'une hétérogénéité certaine dans la mesure où ils n'ont pas appréhendé de la même manière ces notions. Une autre des difficultés se rapporte au développement de la capacité d'abstraction, nécessaire à la compréhension de cette notion. Les élèves de maternelle, ancrés dans le présent et dans l'actif, peuvent présenter des difficultés à s'approprier un thème aussi abstrait que celui du temps.

En maternelle, la corrélation entre littérature de jeunesse et appréhension des repères temporels me semble évidente pour plusieurs raisons. En premier lieu, la vocation première de la littérature de jeunesse étant de raconter un fait ou une histoire en suivant une certaine construction, nous nous trouvons en présence d'éléments issus du schéma narratif et donc pertinents pour appréhender la notion de temps : un début, un élément déclencheur, des péripéties, une résolution, une fin. L'album est, de plus, accessible à de jeunes enfants. Il est, en effet, déjà présent dans leur univers où il y occupe une place forte de par des activités diverses et variées : albums en libre découverte, lecture offerte dans le cadre scolaire ou familial, support de travail en lien avec diverses notions. Il semble donc que la littérature de jeunesse représente une brèche par laquelle il est possible d'introduire une notion aussi complexe que celle des repères temporels. C'est d'ailleurs une pratique assez courante puisque l'interdisciplinarité occupe une place très forte en cycle 1, et les albums sont donc travaillés sur différents plans et dans différents domaines. D'autre part, l'identification à un personnage de l'histoire peut permettre à l'enfant de suivre de plus près cette histoire, en se mettant à sa place. De fait, l'enfant semble s'imprégner plus profondément de la chronologie du récit. Enfin, le dernier point qui me conduit à émettre l'hypothèse que la littérature a un rôle important à jouer dans la construction des repères temporels est la place forte des illustrations. En effet, le rapport texte-image est très important dans l'album, il peut être de diverses natures mais l'image semble tout de même être un outil de choix pour les enfants qui souhaitent reconstruire une chronologie. Ceux-ci n'étant pas encore entrés dans la lecture, ils prélèvent des indices dans les images qui leur permettent de comprendre le texte. Il est donc naturel que le travail sur les images séquentielles et leur chronologie serve en tout point la construction de repères temporels.

C'est l'ensemble de ces hypothèses que j'ai tentées de vérifier au cours de mes séquences disciplinaires et à travers l'analyse des récits d'expérience de mes collègues professeurs des écoles.

II. B. Méthodologie de recueil de données

Il convient maintenant de présenter les deux méthodes de recueil de données que j'ai mises en place pour vérifier mes hypothèses de recherche. Je souhaite présenter dans un premier temps les séquences menées dans ma classe, avant d'exposer le questionnaire soumis à mes collègues professeurs des écoles.

II. B. 1. Mener des séquences dans ma classe

Dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé de mettre en place dans ma classe de 27 élèves de grande section de maternelle une séquence relative aux contes en randonnée. Deux albums de littérature de jeunesse ont été étudiés durant cette séquence, *La grosse faim de p'tit bonhomme* de Pierre Delye et *Une histoire de caméléon* de Léo Lionni. Ces deux albums proposent une structure répétitive et semblent donc offrir les éléments nécessaires à un travail sur la reconnaissance de la chronologie de l'histoire.

Une autre séquence, principalement inscrite dans le domaine du langage, vient compléter mon recueil de données. Il s'agit d'une séquence d'exploitation de l'album *La sieste de Moussa* par le biais la méthode *Narramus*. Les fiches de préparation des séquences et des séances sont présentées en annexe⁴¹.

La première séquence évoquée relative aux albums *La grosse faim de p'tit bonhomme* et *Une histoire de caméléon* s'inscrit dans le domaine 5 du Programme d'enseignement de l'école maternelle, intitulé « Explorer le monde ». Elle est relative au sous-domaine « Se repérer dans le temps et l'espace » et vise plusieurs compétences dont :

- Stabiliser les premiers repères temporels ;
- Consolider la notion de chronologie.

41 Annexes, p. 55.

Divers attendus de fin de cycle sont travaillés à travers cette séquence, tels que « 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 » et « Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après, ...) dans des récits, descriptions ou explications ».

La transversalité des apprentissages me semblant être une chose primordiale afin de garantir un enseignement de qualité aux élèves, ma séquence s'inscrit également dans le premier domaine intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les compétences visées dans ce domaine sont les suivantes :

- Enchaîner les actions et les émotions des personnages pour retracer tout le scénario et l'intrigue de l'histoire ;
- Utiliser des connecteurs logiques, temporels ;
- Connaître la structure narrative d'un récit.

J'ai choisi, pour l'étude de ces albums mais également de l'album *La sieste de Moussa*, de suivre la méthode *Narramus* que je vais succinctement vous présenter. Les professionnels à l'origine de cette méthode, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, rappellent l'importance de la maîtrise du vocabulaire en vue de la compréhension de l'histoire. Ils préconisent ainsi de travailler sur les mots de vocabulaire employés dans le texte avant même de lire celui-ci.

Ayant choisi de mener la séquence relative aux albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme* selon cette méthode, il a fallu que j'opère dans un premier temps à un choix parmi les mots de vocabulaire afin de proposer à mes élèves des cartes « mémoire des mots ». Pour instaurer un certain confort d'apprentissage, j'ai fait le choix de sélectionner 10 mots de vocabulaire à travailler au maximum par album. Pour ces albums, travaillés sur un temps nettement plus court que *La sieste de Moussa*, il m'a en effet semblé nécessaire d'alléger la charge cognitive de mes élèves. Afin d'opérer à ce choix, j'ai classé les mots de vocabulaire en trois catégories : les mots déjà connus, les mots dont le sens peut être déduit par le contexte

général de la phrase et de l'histoire, les mots complexes qui demandent une définition précise et illustrée. Ainsi, six mots ont été retenus pour *Une histoire de caméléon* et dix pour *La grosse faim de p'tit bonhomme*. Les mots ainsi que les images constituant les cartes « mémoire des mots » sont présentés en annexes⁴².

En ce qui concerne le travail relatif au temps et aux repères temporels, l'album *La sieste de Moussa*, qui est plus long et qui propose davantage d'épisodes a été travaillé sur l'ensemble de la troisième période. Chaque séance a porté sur l'étude d'un épisode de l'histoire, afin d'amener les élèves à restituer l'histoire dans sa totalité à la fin de la séquence. Pour aider les élèves dans ce travail, des images séquentielles ont été mises à leur disposition, afin de s'appuyer sur les illustrations pour reconstituer les différents événements de l'histoire. D'autres activités étaient également proposées aux élèves afin de s'imprégner davantage du texte, tels qu'une maquette avec des personnages à manipuler, ou encore des masques afin de jouer théâtralement l'histoire. J'ai ainsi construit ma séquence en 6 séances, reprenant les modules proposés dans la méthode. En ce qui concerne les mots de vocabulaire sélectionnés, je me suis basée sur le choix des auteurs regroupant 27 mots. Un extrait des cartes « mémoire des mots » proposées par la méthode *Narramus* est présenté en annexe⁴³.

Afin de valider l'ensemble des compétences présentées précédemment, j'ai construit une grille d'observation, également consultable en annexe⁴⁴. Cette grille est composée de 11 items, dont la validation témoigne non seulement d'une compréhension fine des albums mais également de l'appréhension des différents temps de ces derniers, par l'utilisation de connecteurs temporels.

Par l'exploitation de ces trois albums, j'ai espoir de vérifier mes hypothèses en les testant en situation réelle.

42 Annexes, p. 83.

43 Annexes, p. 83.

44 Annexes, p. 92.

II. B. 2. Interroger les enseignants

Afin de recueillir le plus d'informations relatives à l'utilisation des albums de littérature de jeunesse dans le cadre d'un travail sur les repères temporels à l'école maternelle, j'ai décidé de créer, en plus de mes séquences, un questionnaire. Ce questionnaire vise à observer et rassembler les attitudes des professionnels de l'éducation vis-à-vis de ce thème complexe, ainsi que les méthodes de travail utilisées. Ce questionnaire est disponible en ligne, sur le site [surveymonkey⁴⁵](https://fr.surveymonkey.com/r/BNGBC3B), et est présenté en annexe⁴⁶. Il s'adresse aux collègues professeurs des écoles et professeurs des écoles stagiaires ayant un poste dans le cycle 1. En plus de sa publication en ligne, ce questionnaire a été distribué aux collègues qui m'entourent, principalement dans les départements du Tarn et du Tarn-et-Garonne.

Les premiers éléments de ce questionnaire permettent d'établir un profil de l'enseignant interrogé. En effet, celui-ci est amené à préciser son âge et son sexe, son niveau et effectif de classe et enfin son ancienneté dans la profession et plus particulièrement dans le cycle 1.

Sont ensuite proposées des questions qui traitent plus précisément de mon sujet de recherche. Celles-ci visent d'abord à questionner sur l'utilisation d'album de littérature de jeunesse afin d'aborder la notion de temps, et sur la manière dont exploiter ces albums. Pour cette question, je ne précise pas l'aspect du temps sur lequel je travaille – les repères temporels – car je souhaite que les enseignants interrogés me fassent part des différents biais d'exploitation d'albums dans un champ aussi large que celui du temps. Après avoir précisé l'objectif d'utilisation d'un album de littérature de jeunesse, les enseignants sont amenés à indiquer les intérêts qu'ils trouvent dans un tel support de travail, avant de proposer ensuite les autres supports et outils utilisés dans pour cette même thématique. Enfin, le questionnaire se clôt par une question générale sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la notion de temps.

45 <https://fr.surveymonkey.com/r/BNGBC3B>

46 Annexes, p. 93.

L'exploitation de ces albums et les réponses apportées par mes collègues professeurs des écoles étant d'une grande richesse, il convient maintenant de les présenter et de les analyser dans l'optique de valider ou d'infirmer mes hypothèses de recherche.

III. Résultats

En ce qui concerne la présentation des résultats d'expériences, je souhaite débiter par l'analyse didactique des séquences menées dans ma classe afin de comparer par la suite les informations recueillies avec les récits d'expérience de mes collègues professeurs des écoles.

III. A. Analyse didactique des séquences

- La séquence relative aux albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme*

Concernant la séquence relative aux albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme* – dont les tapuscrits sont présentés en annexe⁴⁷ –, je souhaite débiter l'analyse de celle-ci sous l'angle de l'appréhension des repères temporels avant d'analyser l'utilisation des images séquentielles. Ensuite, l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme* sera détaillé plus précisément dans la mesure où il présente des éléments pertinents, offrant un apport supplémentaire et de qualité à ma recherche. Enfin, nous aborderons un point qui me semble conséquent lors de l'élaboration d'une telle séquence : le choix des albums à exploiter.

47 Annexes, p. 77.

– L’appréhension des repères temporels

Nous allons ici nous interroger sur la transversalité de la séquence et sur le travail relatif aux connecteurs temporels tels que *avant, pendant, après*. Ces connecteurs temporels permettent à l’enfant de se construire des premiers repères temporels au sein de l’histoire, en discernant les événements-clés de celle-ci. J’ai eu l’occasion de me rendre compte qu’au début de cette séquence, je m’étais focalisée sur les termes *avant, pendant, après* car il me semblait être les plus simples et les plus accessibles aux élèves. Au cours du déroulement de la séquence, je me suis aperçue de la nécessité de diversifier ces mots, les élèves me proposant également des termes synonymes tels que *au début, au milieu, à la fin, en premier, en deuxième, etc.* J’ai bien conscience que l’apprentissage des termes temporels ne se fait pas par la seule lecture d’un ou deux albums mais qu’il relève d’un travail quotidien. C’est à l’enseignant, lors de diverses et multiples situations de la vie d’école, d’utiliser et d’expliquer le vocabulaire adéquat pour évoquer une succession ou une simultanéité d’événements. De ce fait, l’élève, qui n’est pas encore entré dans l’écrit, s’imprègne oralement de ces termes et se construit un répertoire de mots à utiliser dans certaines situations. C’est d’ailleurs ce que prône la méthode *Narramus*. Lorsque l’enseignant raconte l’histoire avec ses propres mots, il offre une panoplie de synonymes aux élèves qui leur permet de mieux comprendre le sens de l’histoire tout en repérant les mots qui font les liens entre les épisodes.

Les élèves de ma classe qui présentaient déjà une certaine aisance à l’oral n’ont pas eu de difficultés à utiliser le langage d’évocation. Avec l’habitude de raconter des faits ou des histoires, ils utilisaient naturellement le passé et ainsi les principaux connecteurs temporels. En effet, l’utilisation de ce langage d’évocation leur permettait de construire un discours précis, clair, cohérent et intelligible. Celui-ci relevant du langage écrit, il nécessite le recours à un lexique précis – d’où la nécessité de travailler les mots de vocabulaire au préalable – ainsi qu’une syntaxe correcte. Cela fut néanmoins plus délicat pour les élèves présentant des difficultés langagières relevant de plusieurs causes telles que la timidité, un éventuel blocage à l’oral ou encore une langue maternelle étrangère prenant le dessus sur le français. En effet, certains de mes élèves dont les parents ne parlent pas français au domicile ne sont que très peu stimulés en

langue française. Pour ces élèves, j'ai observé une nette tendance à raconter chaque événements au présent et à établir une succession de petits faits tels que « ici il fait ça, et puis là il fait ça... ». Nous pouvons retrouver un extrait de ces discours d'élèves en annexe⁴⁸. Comme nous l'avons précédemment rappelé, les élèves arrivant en classe de grande section de maternelle présentent une certaine hétérogénéité quant aux capacités langagières, à l'ouverture au monde et donc à l'appréhension de la notion de temps. Ces extraits témoignent de cette hétérogénéité dans la mesure où ils nous permettent de dresser trois profils d'élèves, représentatifs de la diversité du niveau des élèves de ma classe. Le premier extrait relève d'une simple description des images séquentielles, avec une accumulation de données observées. L'élève se place bien dans une situation de langage – celle de la description – mais ne répond pas aux compétences temporelles. Cet élève a compris le sens de l'histoire, s'en est imprégné mais n'est pas encore capable de restituer la chronologie de l'histoire en plaçant l'ensemble des péripéties dans le bon ordre et en adoptant une posture de narrateur. De fait, il n'est pas non plus entré dans le langage d'évocation. Pour cet élève, une différenciation sera nécessairement à mettre en place, lui permettant de travailler sur un temps plus long cet album : relecture avec l'enseignant, feuilletage individuel de l'album, écoute de camarades qui racontent, jeu avec les images séquentielles. Le deuxième élève enregistré s'est également imprégné de l'histoire : il est en capacité de la raconter d'une manière globale. Nous notons une différence d'avec le premier élève : l'utilisation du langage d'évocation et de connecteurs logiques et temporels. En effet, son discours est structuré en différentes phases, ses phrases sont construites et nous notons l'utilisation du passé. Il n'est cependant capable de restituer la chronologie de l'histoire. Enfin, le dernier élève interrogé semble lui valider l'ensemble des compétences travaillées au cours de cette séquence. Tout comme le deuxième élève, il mobilise le langage d'évocation dans son discours, avec des phrases syntaxiquement correctes et l'utilisation du passé. De plus, cet élève respecte la chronologie de l'histoire, il parvient en effet à restituer l'ensemble des événements dans le bon ordre. Bien que ces trois élèves n'aient pas été enregistrés par rapport à une même histoire, les objectifs étant les

48 Annexes, p. 88.

mêmes, ces enregistrements nous permettent d'appréhender les apports de la littérature de jeunesse dans un travail sur la notion de temps. En effet, le deuxième élève ne semble pas habitué à prendre la parole pour raconter un fait ou une histoire. Nous observons cependant qu'avec l'aide d'images séquentielles et la connaissance d'une histoire, il lui est tout à fait possible de mobiliser le langage d'évocation et ainsi de produire un discours oral correct intégrant des repères temporels.

Nous pouvons ainsi dire que la littérature de jeunesse permet aux élèves non seulement de s'exprimer dans des situations originales – leur offrant ainsi la possibilité de développer la qualité de leur expression – mais aussi de répondre aux objectifs demandés en lien avec les repères temporels. Il est bien entendu noté que chaque élève est différent et nécessite un accompagnement personnalisé. Ainsi, mes élèves n'ont pas évolué au même rythme, mais ont tous développé des connaissances leur permettant de mettre en place des repères temporels.

– L'utilisation des images séquentielles

Les images séquentielles semblent évidemment très importantes dans la reconstitution de l'histoire, comme nous venons de l'évoquer. Au cours de cette séquence, j'ai noté un point intéressant que je souhaite souligner. Dans l'album *Une histoire de caméléon*, le récit déroule une succession de faits ; les aventures du caméléon qui change d'endroit et donc de couleur. J'ai remarqué que les élèves présentaient davantage de difficultés à mémoriser l'ordre des images séquentielles puisque celui-ci ne relève pas d'une logique quelconque mais est simplement le reflet d'une accumulation d'événements. Les élèves étaient donc contraints de se souvenir – d'apprendre *par cœur* – l'ordre des événements afin de pouvoir ordonner les images, sans l'aide d'un quelconque indice. Dans ce cas, ces dernières ne servent pas la reconstruction de l'histoire et pouvaient représenter une contrainte supplémentaire. Nous pourrions penser que pour des élèves ayant une mémoire visuelle, les différentes couleurs du caméléon pourraient être mémorisées dans un certain ordre mais cette hypothèse n'a pas pu être testée dans ma classe.

Certains termes tels que *agriculteur* ou *meunier*, issus de l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*, ont pu être source de complication pour les élèves. Pour ces derniers, qui disposaient des images séquentielles, celles-ci représentaient un réel intérêt ; même sans utiliser les mots exacts, les élèves étaient en capacité de reconstituer l'histoire en énumérant les différentes étapes de l'aventure de P'tit bonhomme, s'apparentant ainsi aux différents temps d'un guide d'utilisation. De ce fait, les élèves étaient en mesure d'utiliser l'ordre des événements pour déduire l'arrivée d'un personnage et répondaient ainsi parfaitement à l'objectif de séance. En effet, comme nous pouvons le voir lors de la retranscription de certains discours d'élèves, ceux-ci n'hésitent pas à raconter l'histoire en utilisant les termes ordinaux *en premier*, *en deuxième* leur permettant ainsi de se repérer dans l'histoire, et de mettre en place des premiers repères temporels⁴⁹. En clair, les images séquentielles peuvent être considérées comme une aide dans la reconstitution d'un récit. Il est cependant nécessaire de veiller à procéder au bon choix d'album, comme nous en discuterons plus tard.

– Des spécificités propres à l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*

Dans l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*, nous observons la présence d'éléments non négligeables servant à la reconstitution de l'histoire. Ces éléments nous permettent d'ailleurs de valider et d'infirmer certaines de nos hypothèses.

En premier lieu, les élèves ont eu la possibilité de s'identifier au personnage principal de l'histoire ; celui-ci étant un enfant et non un animal comme dans *Une histoire de caméléon*. En s'imaginant être à la place du personnage, les élèves se questionnaient de la sorte : « Où faut-il que j'aille pour chercher du pain ? Et maintenant que j'ai de la farine, où faut-il que j'aille ? ». Ainsi, cette première séquence semble valider une de mes hypothèses. Tout en restant prudent dans nos propos, nous pouvons annoncer que la présence d'un personnage principal reconnaissable – conduisant ainsi à une identification à celui-ci de la part de l'élève –, semble lui apporter des éléments lui permettant d'entreprendre une compréhension fine de l'histoire, intégrant ainsi la

49 Annexes, p. 89.

reconstitution de la chronologie de celle-ci. L'analyse de cette idée à travers l'album *La sieste de Moussa* nous apportera des éléments de comparaison.

D'autre part, l'élément déclencheur de l'histoire relève d'une situation connue, celle d'un enfant qui a faim et qui désire manger du pain. Les élèves se trouvaient dès lors dans un climat confiant et serein car ils pouvaient ou ont pu expérimenter la situation présentée. Ayant assimilé le point de départ de l'histoire et le processus à mettre en place pour résoudre le problème présenté, les élèves n'avaient qu'à remettre dans l'ordre les étapes de fabrication du pain. Par là, nous retrouvons l'importance pour les élèves de discerner les différents temps d'un récit – les étapes du schéma narratif – et de l'assimiler afin de le retrouver dans les albums qui leur sont offerts. Il reste cependant à noter qu'il fut plus difficile pour les élèves de reconnaître le schéma narratif au sein de l'album *Une histoire de caméléon* que dans l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*. D'autres éléments sont nécessairement à prendre en compte ici, que nous allons maintenant détailler.

– Le choix des albums

Après réalisation et analyse de la séquence, il semble que l'album *Une histoire de caméléon* ne soit pas adapté pour travailler les objectifs visés. En effet, il est question d'un caméléon qui se promène dans différents lieux ; l'histoire relève donc d'une simple énumération d'objets et de lieux jusqu'à l'élément final qui est la rencontre avec un autre caméléon. L'album *La grosse faim de p'tit bonhomme* semble, lui, nettement plus complexe. En effet, il ne s'agit pas d'un simple conte en randonnée composé de plusieurs événements qui se succèdent. Un ensemble de travaux est nécessaire au préalable ou en cours de séquence afin de garantir la compréhension de l'histoire. Un premier travail relève des récoltes et des cultures, le thème général étant *comment fabriquer du pain ?* Le lien de cause à effet est à construire et expliquer puisque des éléments sont en relation dans cette histoire et nous percevons la nécessité d'avoir des ingrédients dans un ordre précis pour aboutir à l'élément souhaité. De plus, des explications semblent nécessaires en ce qui concerne la chaîne alimentaire, les métiers d'agriculteur, de meunier et de paysan. Le travail sur les mots de vocabulaire

est, par exemple, plus conséquent pour cet album que pour l'album *Une histoire de caméléon*. J'ai cependant trouvé pertinent de commencer cette séquence par *Une histoire de caméléon*. Dans la mesure où l'histoire était simple, les élèves ont bien assimilé l'objectif du travail : parvenir à raconter tout seul une histoire. En effet, il n'y avait pas d'éléments annexes trop importants comme cela aurait pu être le cas avec *La grosse faim de p'tit bonhomme*.

D'une façon générale, l'analyse de cette séquence m'a permise de vérifier mes hypothèses et d'en valider quelques-unes : la reconnaissance du schéma narratif et la présence d'un personnage principal comme vecteurs de compréhension de l'histoire et ainsi de mémorisation de sa chronologie. De plus, le lien de cause à effet dans *La grosse faim de p'tit bonhomme* semble être un élément tout aussi pertinent auquel je n'avais pas pensé en premier lieu. En effet, la succession d'éléments logiques au sein d'une histoire permet à l'élève d'instaurer des repères temporels, constitutifs de celle-ci.

- *La sieste de Moussa* selon la méthode *Narramus*

Je propose d'analyser la séquence relative à l'album *La sieste de Moussa* selon trois axes. Dans un premier temps, je souhaite présenter la vérification de mes hypothèses, une vérification observée tout au long de la séquence. Par la suite, afin de suivre la démarche d'analyse des albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme*, deux points seront présentés : l'appréhension des repères temporels et l'utilisation des images séquentielles.

– La vérification des premières hypothèses de recherche

En ce qui concerne l'éventuelle validation de nos hypothèses, je dois reconnaître que plusieurs d'entre elles se sont retrouvées dans cette méthode, ce qui m'a considérablement confortée dans ma position professionnelle. Comme je l'ai rappelé précédemment, l'une des grandes vocations d'un album étant de raconter une histoire, il est nécessaire d'identifier les différentes étapes constituant le schéma narratif : situation

initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution, situation finale. L'album *La sieste de Moussa* permet une reconnaissance très claire et précise de ces étapes, conduisant ainsi les élèves au sein d'un récit qu'ils maîtrisent grâce à sa construction logique. Dès l'étude des deux premiers épisodes, les élèves avaient retenu le déroulement des événements : Moussa désire dormir pour se reposer, il est dérangé par un animal qui fait du bruit, il demande à cet animal de partir, l'animal refuse, Moussa fait appel à un autre animal pour faire peur au premier, l'animal s'en va. De ce fait, dès le début de l'exploitation de l'album, les élèves se sont trouvés dans un contexte rassurant, ce qui leur a permis de s'imprégner de l'histoire et des différents événements qui s'y succèdent. Nous remarquons, en effet, dans les discours d'élèves rassemblés en annexe⁵⁰ que les élèves ont bien reconnu le schéma de chaque événement de l'histoire. Il semble donc que la construction du récit présente une aide considérable dans la mémorisation de l'histoire et ainsi dans la mise en place de repères temporels pour l'élève. De plus, je soulignais précédemment que l'album de littérature de jeunesse était un facteur important d'interdisciplinarité au sein des apprentissages. Grâce à l'album *La sieste de Moussa* divers thèmes peuvent être travaillés en parallèle tels que la découverte du monde avec l'étude des pays d'Afrique et des modes de vie – Moussa étant un enfant vivant en Afrique – ou encore les animaux. Remarquons que l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme* permettait une interdisciplinarité encore plus ouverte. L'ensemble de ces éléments offrent aux élèves la possibilité de s'imprégner davantage de l'histoire, facilitant ainsi sa compréhension et sa restitution.

L'identification au personnage principal d'une histoire comme vecteur de compréhension et ainsi de restitution de l'histoire dans sa globalité était une autre de nos hypothèses. Tout comme dans l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*, le personnage principal est un enfant dans une situation connue et expérimentée par la plupart des élèves : ne pas arriver à s'endormir à cause d'un bruit. De fait, dès la découverte de l'histoire, les élèves se sont imprégnés de l'histoire, s'imaginant être à la place de Moussa. Une sorte de débat a même eu lieu pour savoir quel animal Moussa aurait pu appeler. Lors de ce débat, les élèves utilisaient la première personne du singulier pour

50 Annexes, p. 90.

s'exprimer – certains d'eux le conditionnel – et ainsi s'imaginaient à la place de Moussa.

Grâce à cet album et l'analyse que nous avons faite des albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme*, je peux confirmer que mes premières hypothèses de recherche sont valides et ainsi que l'album de littérature de jeunesse, de par les différents moyens d'exploitation qu'il offre, permet à l'enfant de s'imprégner de l'histoire et ainsi de sa chronologie.

– L'appréhension des repères temporels

L'acquisition et l'utilisation des connecteurs temporels n'était pas une compétence spécifiée par la méthode *Narramus*. C'est moi qui ai décidé d'y intégrer le travail sur les repères temporels, l'inscrivant ainsi dans le cinquième domaine des programmes. Étant donné que nous travaillions en parallèle la séquence sur *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme*, ce travail sur les repères temporels était au centre de l'attention et les élèves ont bien perçu cet objectif. La découverte des connecteurs temporels s'est opérée en premier lieu lors de la lecture de l'histoire mais également lorsque je racontais l'histoire avec mes propres mots. Il fut néanmoins moins présent lors du jeu théâtral puisque l'objectif était de faire vivre l'histoire et non pas de la raconter. Aussi, bien que les repères temporels ne furent pas travaillés lors de ces moments de théâtre, ces derniers furent d'une grande importance afin de permettre à chacun de mes élèves de s'imprégner encore plus de l'histoire. En revanche, un autre outil proposé par la méthode *Narramus* a fortement contribué à ce travail. La méthode proposait l'utilisation d'une maquette représentant la maison de Moussa et de petits personnages relatifs à ceux de l'histoire. Avec l'aide de cette maquette, les élèves devaient raconter l'histoire. Au début, ils se contentaient seulement de décrire les principales activités de Moussa, mais au fur et à mesure ils ont compris l'objectif et racontaient l'histoire dans sa totalité. Ce travail présentait une certaine complexité dans la mesure où il fallait faire vivre les personnages en les faisant évoluer sur la maquette tout en racontant l'histoire d'une manière littéraire, c'est-à-dire en utilisant des connecteurs logiques et temporels. J'ai pu observer que tous les élèves souhaitaient

participer à cette activité et donc adopter la posture de narrateur de *La sieste de Moussa*. Tout comme pour *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme*, mes élèves ont des niveaux différents ce qui conduit à recueillir des énoncés de qualités différentes. Le langage d'évocation n'est évidemment pas utilisé par l'ensemble de mes élèves, mais ces derniers s'attachent à retranscrire la chronologie de l'histoire par la remobilisation des mots de vocabulaire travaillés ainsi que par un effort de liaison entre chacun des événements ; une première forme de structuration du discours et ainsi d'intégration des repères temporels. Je peux noter que le fait d'avoir travaillé en parallèle ces deux séquences a permis aux élèves d'approfondir leur travail avec des supports variés et dans des contextes différents. Rappelons qu'une compétence est acquise lorsqu'elle peut être validée dans différents contextes, il m'a semblé tout à fait pertinent de viser les mêmes objectifs avec trois albums différents afin de permettre aux élèves de s'entraîner sur l'acquisition de ces repères temporels.

– L'utilisation des images séquentielles

Les images séquentielles, autre support de mémorisation de l'histoire, étaient assez nombreuses – 12 – au vu de la longueur de l'album. Pour certains élèves n'ayant pas saisi le schéma de chaque événement, elles leur permettaient de reconstituer – tel un puzzle – les différentes étapes de la discussion entre Moussa et l'animal. Pour d'autres, n'étant pas en mesure de restituer l'ordre des événements, elles représentaient une base de réflexion afin de retrouver l'ordre d'apparition des animaux dans le conte. Les images séquentielles présentent donc un intérêt certain, et servent en tout point la différenciation. En effet, certains élèves n'ont pas eu besoin d'utiliser les images séquentielles lors de la restitution de cette histoire. Ceux-ci avaient saisi le schéma de chaque événement grâce aux éléments répétitifs de celui-ci. De plus, le conte *La sieste de Moussa* est construit selon une logique interne apparente. Dans l'album *La grosse faim de p'tit bonhomme*, il s'agissait de réfléchir aux ingrédients nécessaires à la fabrication du pain et aux étapes qui constituaient la recherche de ces derniers. Pour *La sieste de Moussa*, la logique interne semble encore plus simple : savoir quel animal peut faire peur à l'animal présent. De ce fait, une fois que les élèves avaient saisi cette

logique, il leur était tout à fait possible de déduire l'ordre d'arrivée des personnages et ainsi des événements. La seule contrainte étant désormais de se souvenir des animaux présents dans le conte.

Nous pouvons donc valider une de nos hypothèses relatives à la pertinence des images séquentielles lors d'un travail sur les repères temporels. Notons néanmoins que, tout comme la remarque que nous avons faite pour *La grosse faim de p'tit bonhomme*, les albums et la construction du récit peuvent présenter des atouts suffisants afin de mémoriser le déroulement de l'histoire et ainsi d'instaurer des repères temporels, structurant le récit.

Grâce à la diversité des outils proposés par la méthode *Narramus*, les élèves ont néanmoins pu s'imprégner de l'histoire et répondre aux objectifs visés en utilisant le support qui leur était le plus favorable. Par la succession des événements au cours de l'histoire, les élèves ont pu mettre en place des repères temporels leur permettant de se repérer dans l'histoire et de la mémoriser dans sa globalité.

- **Bilan général avec grille d'observation**

A la fin de l'exploitation de chaque album, je proposais à mes élèves une évaluation lors de laquelle ils étaient amenés à restituer les principaux éléments de l'histoire – titre, noms des personnages et des lieux – et à présenter la chronologie en restituant les différents événements la composant. De plus, certains items reprenaient les compétences visées et témoignaient du lien étroit entre structuration du langage et structuration du temps. En effet, lors du récit de mes élèves, j'observais l'utilisation des mots de vocabulaire étudiés, l'éventuelle construction d'une phrase composée selon une syntaxe correcte, et surtout la manière dont ces derniers liaient les événements entre eux. Un choix opportun devait être établi parmi l'ensemble des connecteurs temporels que nous avons travaillés. Cette évaluation a été menée pour les trois albums.

Les albums *Une histoire de caméléon* et *La grosse faim de p'tit bonhomme* ayant été exploités plus rapidement que *La sieste de Moussa*, j'ai attendu que nous ayons terminé l'exploitation de ce dernier album pour traiter les trois derniers items de ma

grille d'observation. Ceux-ci se rapportaient à des notions considérées comme complexes lors d'un travail sur le concept de temps. Il convenait d'abord d'appréhender la durée de ces albums et de les classer du plus court au plus long, ou inversement selon le choix des élèves. Les élèves ont bien assimilé le fait que l'histoire *La grosse faim de p'tit bonhomme* se déroulait sur le temps d'une journée, la plupart ont compris que l'album *La sieste de Moussa* s'étalait, lui, sur un temps plus court ; la sieste ne durant pas toute une journée. Il fut cependant plus difficile d'appréhender la durée de l'album *Une histoire de caméléon*. Certains élèves avaient omis des éléments importants de l'histoire, notamment les moments où il est question des saisons. De ce fait, ils ont pour la plupart pensé que l'histoire se déroulait sur une journée. Après précision par moi-même de ces éléments importants, mes élèves ont reconnu qu'il s'agissait de l'histoire d'un caméléon pendant plusieurs saisons et donc, vraisemblablement sur une année. Il est intéressant d'analyser ce classement. L'album le plus court, considéré comme le plus simple, *Une histoire de caméléon*, est finalement inscrit dans une durée longue quand l'album le plus long à exploiter, *La sieste de Moussa*, s'inscrit lui dans une temporalité nettement plus courte, de quelques heures seulement. Nous notons ainsi que la durée semble être, comme nous l'avions signalé précédemment, une composante du temps extrêmement complexe à saisir pour de jeunes enfants. Nous pouvons rappeler l'expérience de Piaget pour laquelle il avait été observé que « moins de quelque chose = moins de temps » ; l'album *Une histoire de caméléon* ayant été travaillé assez rapidement, les élèves ont pu opérer à une comparaison relative au temps de travail sur chaque album pour parvenir à ce classement. Ainsi, la réflexion de l'enfant se trouve entravé par des informations non temporelles qui faussent l'estimation de la durée. Nous verrons dans les réponses de nos collègues professeurs des écoles s'ils ont également relevé cette difficulté. Le deuxième item en lien avec les trois albums est relatif à la simultanéité d'événements au sein d'une même histoire. Cette simultanéité a été parfaitement comprise au cours de l'étude des albums par l'utilisation des termes temporels *pendant* et *en même temps* mais plus difficile à répertorier en fin de séquence. Enfin, le dernier item était relatif à l'appréciation du lien de cause à effet dans les albums. Celui-ci est présent dans deux albums sur trois comme nous l'avons précisé et a

totalément été perçu par les élèves. Il est important de rappeler que le lien de cause à effet est moins complexe à saisir dans l'album *La sieste de Moussa* que dans *La grosse faim de p'tit bonhomme*. En revanche, il a été très intéressant de confronter ces deux albums afin d'avoir un aperçu de deux liens de cause à effet. Ce lien représente une aide considérable dans la compréhension de l'histoire et ainsi dans la restitution de sa chronologie.

Les deux séquences d'apprentissage que j'ai menées dans ma classe nous ont permis de repérer et d'analyser les éléments-clés dans la construction de repères temporels. La littérature de jeunesse, de par les divers éléments qu'elle recouvre – schéma narratif et personnages en particulier – offre aux élèves des éléments stables et rassurants afin d'appréhender pour la première fois cette notion si complexe. Les jeunes enfants perçoivent ainsi une chronologie qu'ils peuvent déplacer à leur quotidien, de façon à ordonner les premiers événements rythmant leur vie. Il paraît tout à fait adapté de débiter un travail sur la notion de temps par l'exploitation d'albums de littérature de jeunesse. Notons pour information que ces albums ne traitent pas explicitement de la notion de temps mais permettent tout à fait de l'aborder. Nous pouvons de ce fait déduire qu'une multitude d'albums peuvent être exploités dans cette même dynamique. Afin d'exploiter d'autres aspects du temps que celui de la chronologie, tel que la durée par exemple, il est tout à fait possible d'opérer à un choix selon ce critère précis. Il peut notamment être question de l'album *Toujours rien* de Christian Voltz qui évoque la longue attente lors de la mise en terre d'une graine jusqu'à la naissance de la plante. D'autres exploitations de cette littérature de jeunesse, notamment par le biais de l'utilisation d'images séquentielles ou de maquette favorisent également l'acquisition des repères temporels.

Il convient maintenant de comparer les informations observées et recueillies en situation réelle avec les récits d'expérience de nos collègues professeurs des écoles.

III. B. Interprétation des réponses au questionnaire

Avant de présenter les éléments des réponses recueillies, je tiens à souligner un point important relatif à mon questionnaire. Suite à la relecture et l'analyse de ce dernier, je me rends compte que certaines questions n'ont pas eu la portée que j'espérais. En effet, la question relative à la ville d'enseignement ne me semble pas être d'une importance primordiale pour ce travail sur la notion de temps. Elle pourrait l'être si je m'intéressais à l'Histoire de notre pays, puisque les différentes régions de France pourraient chacune offrir différents axes de travail. De plus, la question sur l'affichage des outils liés à la mesure du temps n'apporte également que peu d'éléments intéressants pour l'objet de ma recherche. Les affichages occupent une place forte à l'école maternelle, les professeurs interrogés ont tous indiqués qu'ils les utilisaient mais sans préciser les objectifs de cette utilisation.

En premier lieu, je souhaite établir le profil-type des enseignants interrogés. A la diffusion de ce questionnaire, seules des femmes se sont montrées volontaires. Cela peut s'expliquer par le faible nombre d'hommes dans l'enseignement, puisqu'en effet des études montrent que 82 % des enseignants sont en réalité des enseignantes, maternelle et élémentaire confondus. Parmi les 25 réponses récoltées, je peux noter que cinq enseignantes interrogées ont plus de 15 ans d'ancienneté dans le cycle 1 (16, 20, 20, 25 et 25 ans), que dix autres sont des professeurs des écoles stagiaires et sont donc à leur première année d'enseignement. Les dix autres enseignantes ont donc entre 2 et 15 ans d'ancienneté en maternelle. La moyenne d'âge des enseignantes interrogées s'élève à 33 ans et la majeure partie de celles-ci enseignent en moyenne et grande section de maternelle. La répartition de ces enseignantes entre les quatre classes du cycle 1 est présentée en annexe⁵¹.

Lors de l'analyse des réponses à mon questionnaire, j'ai décidé de focaliser mon travail sur les items qui semblaient présenter un intérêt certain à mon travail de

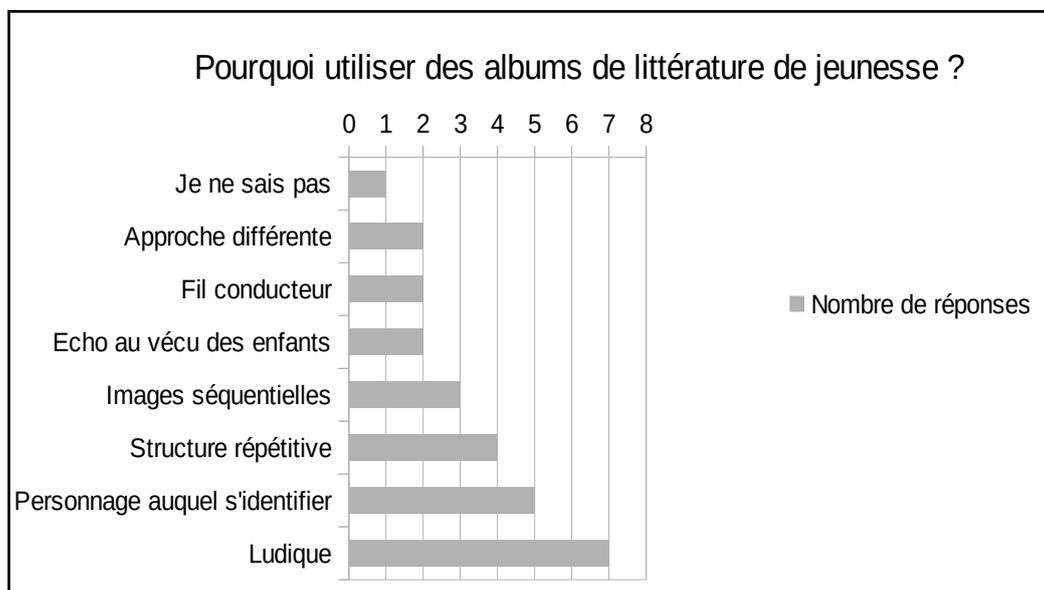
51 Annexes, p. 94.

recherche. Les items analysés sont donc les suivants : l'utilisation ou non d'album de littérature de jeunesse en lien avec un travail sur la notion de temps, le ou les intérêt(s) reconnu(s) dans cette association, les autres outils utilisés pour travailler cette question et enfin les difficultés réelles ou supposées lors d'un tel travail.

En premier lieu, les professeurs interrogés étaient amenés à préciser s'ils utilisaient la littérature de jeunesse pour travailler la notion de temps dans sa globalité ; ce qui semble être le cas pour une large moitié d'entre eux. Après analyse, il apparaît que 64 % d'entre eux, soit 16 professeurs sur 25, abordent ce thème par le biais d'un album. Les albums les plus cités sont les suivants : *La moufle*, *P'tit loup à l'école*, *Toujours rien*, *La sieste de Moussa*, *Roule Galette* et *Le loup qui voulait changer de couleur*. Les albums cités peuvent être considérés pour la plupart comme des contes en randonnées, témoignant ainsi de l'intérêt d'une structure répétitive afin d'aborder la notion de temps. Ainsi, une de mes hypothèses de recherche semble être validée. En effet la construction d'un album en épisodes, avec des éléments récurrents tels que des formules langagières ou des événements – semblables au choix d'une couleur différente par jour pour l'album *Le loup qui voulait changer de couleur* –, vient apporter des éléments de repérage au sein du récit, nécessairement au service de la construction de repères temporels. Les professeurs interrogés soulignent d'ailleurs que la forme du livre en elle-même et son organisation, – pages et illustrations qui se succèdent – servent en effet à la construction de cette notion de chronologie, ce qui renvoie à la validation d'une nouvelle de mes hypothèses relative à la vocation première d'un album. Les professeurs n'utilisant pas la littérature de jeunesse rappellent la difficulté à établir un choix entre le large panel d'albums, préférant ainsi traiter ce thème par un autre biais, notamment le calendrier.

Pourquoi utiliser un album de littérature de jeunesse afin d'aborder la notion de temps ? Voici la question proposée aux professeurs des écoles et qui a suscité un bon nombre de réponses aussi variées que complémentaires. Le diagramme en bâtons réalisé

ci-après permet d'avoir une vision d'ensemble des arguments favorables à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour travailler ce thème.

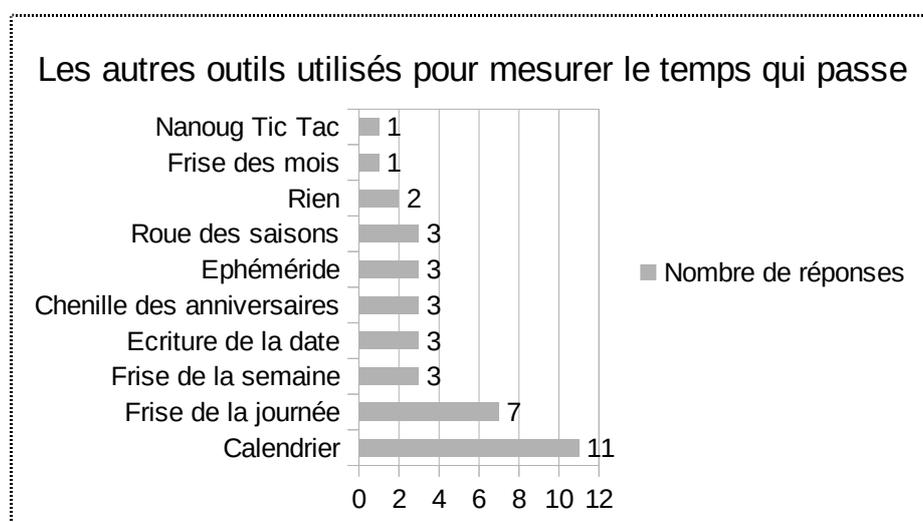


A la vue des réponses au questionnaire, le caractère ludique et attractif de l'album semble être la première raison de l'utilisation d'un tel outil. Il est vrai que l'album de jeunesse, par sa forme et son contenu – des illustrations et textes simples – est tout à fait accessible à de jeunes enfants. D'après les termes employés par les enseignants interrogés, les albums de littérature de jeunesse présentent des « personnages et illustrations qui plaisent aux enfants », des « textes simples ». Ils sont ludiques notamment car ils permettent d'établir des « liens entre les apprentissages ou les activités de la classe par le biais de la mascotte par exemple ». Aborder une notion *via* un album semble être un bon outil pour « captiver l'attention et développer l'intérêt des élèves ».

Vient en deuxième position, l'identification à un personnage principal ou récurrent de l'album. Cette identification permet en effet à l'enfant de « s'imaginer vivre l'aventure du personnage à la place même de celui-ci ». Par son imaginaire, l'enfant est ainsi ancré dans le récit, ce qui lui permet de « saisir d'une manière plus fine les différents événements qui se succèdent ». La structure répétitive semble être un atout

supplémentaire et primordial dans le travail et la mémorisation des étapes du récit. Par leurs réponses, ces professeurs des écoles viennent confirmer une des mes hypothèses de recherche ; la présence d'une structure répétitive et l'identification à un personnage comme fil conducteur de compréhension d'un récit et donc de sa chronologie.

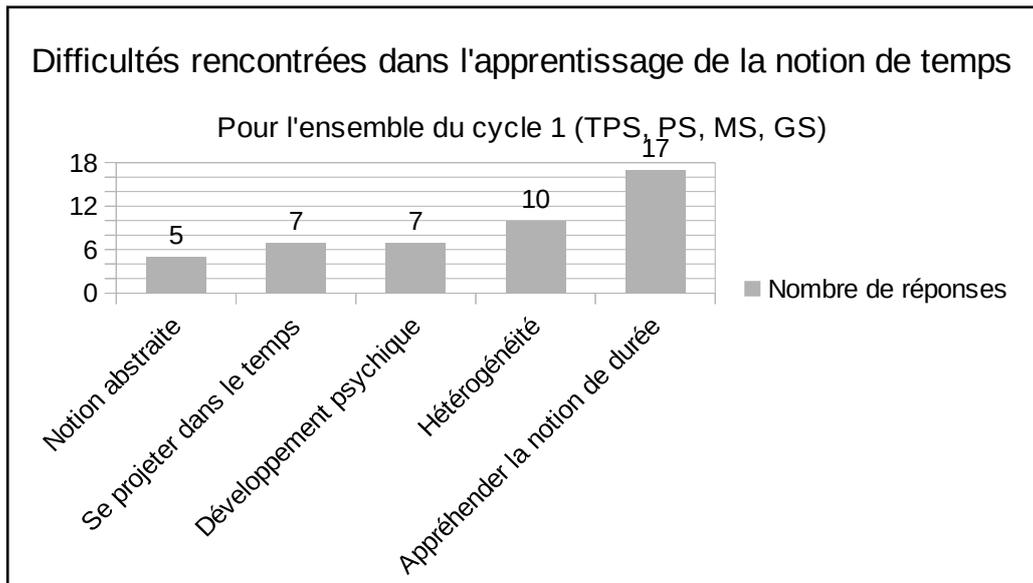
D'autres outils que les albums de littérature de jeunesse peuvent également s'inscrire dans un travail sur la notion de temps, en complément de ces derniers ou encore afin de pallier l'absence de l'utilisation de ceux-ci. Cette diversité permet d'offrir des approches différentes et ainsi d'appréhender le temps de manières diverses et variées.



Comme nous l'observons sur le graphique ci-dessus, le calendrier semble être l'outil privilégié dans un travail sur le temps qui passe. Cependant, la distinction n'a pas été faite entre calendrier mensuel ou annuel, ce qui ne permet pas d'établir une véritable observation objective. Nous pouvons penser qu'il est, dans la plupart des cas, question d'un calendrier mensuel, permettant aux élèves d'avoir un aperçu d'un temps long, sans pour autant perdre ses repères avec les douze mois de l'année. Le calendrier mensuel permet, en effet, d'avoir un aperçu du mois en cours et ainsi des événements passés ou à venir à court terme, avec une vision tout de même plus large que celle de la semaine. La

semaine n'est d'ailleurs que minoritairement abordée, puisque vient en deuxième outil préféré la frise de la journée sur laquelle se succèdent les différents moments-clés d'une journée en maternelle (temps d'apprentissage, récréation, temps de repos, temps libre, temps méridien). Nous voyons donc que la littérature est une des voies par laquelle il est possible de travailler la notion de temps mais il est important de souligner qu'un grand nombre d'autres outils servent la même cause. Il peut être d'ailleurs très intéressant de travailler sur un même thème par le biais de différents supports. Cette diversité des outils proposés témoigne de la liberté pédagogique dont bénéficient les enseignants de cycle 1. En effet, ceux-ci ne se voient pas imposés des outils spécifiques par les Instructions Officielles, mais sont libres d'opérer à des choix de supports, qui sont, je le pense, motivés par le profil des élèves. Les enseignants du cycle 1 accompagnent les élèves et doivent leur proposer des outils accessibles et pertinents pour leur apprentissage. Nous savons que les élèves n'apprennent pas tous de la même façon, leur apprentissage ne dépend pas forcément du même canal : visuel, auditif, kinesthésique. De ce fait, les albums de littérature de jeunesse ne sont peut-être pas pertinents pour l'ensemble des élèves, notamment pour ceux qui ont une mémoire kinesthésique. Bien que ces derniers semblent être, selon les études, minoritaires ; 5 % seulement des personnes ont un profil kinesthésique contre 60 avec un profil visuel et 35 avec un profil auditif, il est nécessaire de leur proposer des activités accessibles et appropriées. Il apparaît plus difficile, en effet, pour un élève à profil kinesthésique de s'imprégner d'une histoire seulement par l'écoute et l'observation d'un album, quand ceux-ci construisent leur mémoire en fonction de sensations telles que le jeu, la construction, le toucher. Si nous faisons un parallèle avec l'étude de l'album *La sieste de Moussa*, l'utilisation d'une maquette nous semble tout à fait pertinente à proposer à ce profil d'élèves.

En dernier lieu, les professeurs interrogés étaient amenés à réfléchir sur les différentes difficultés réelles ou supposées lors d'un apprentissage de la notion de temps.



D'un point de vue global, en regroupant les professeurs interrogés sur les 4 niveaux du cycle 1, la première difficulté rencontrée dans l'apprentissage de la notion de temps se rapporte à l'idée de durée, comme nous le voyons sur le diagramme présenté ci-dessus, et comme je l'ai personnellement expérimenté dans ma classe. Les élèves auraient du mal à percevoir les différentes durées et ainsi à les jauger. En effet, l'ensemble des professeurs de toute petite section, petite section, et moyenne section évoquent le fait que la sieste représente un moment charnière dans la journée de l'enfant, qui brouille l'ensemble de ses repères temporels. Les enfants qui se réveillent « nous disent bonjour comme si nous ne nous étions pas vus depuis hier ». Ces témoignages rappellent les propos de Renée Léon qui affirmait que l'enfant ne parvenait à se situer dans une journée qu'à partir de 5 ans. Il est donc tout à fait normal que la sieste vienne brouiller ses repères. Pour lutter contre ce dérèglement, certains professeurs prônent l'idée d'une frise de la journée, sur laquelle chaque moment-clé est inscrit. Ainsi, au retour de la sieste, un travail est fait sur cette frise pour amener les enfants à comprendre qu'ils sont toujours dans la même journée, mais à un autre moment. Chez les élèves de toute petite section et de petite section, certains professeurs rappellent encore qu'un week-end de deux jours peut être considéré comme des vacances pour certains élèves.

Les élèves qui entrent à l'école maternelle présentent souvent une très grande hétérogénéité dans la mesure où ils arrivent chacun avec un bagage langagier différent. En effet, certains auront été énormément stimulés à la maison avec donc déjà une ouverture sur le monde quand d'autres ne découvrent seulement les aspects du monde pour la première fois à l'école. Ce facteur tient une place primordiale puisqu'il vient en deuxième difficulté rencontrée par les enseignants interrogés. Les notions de durée, de simultanéité ou encore de chronologie seront acquises ou en cours d'acquisition pour certains élèves quand il faudra prendre le temps de développer ces notions avec les plus fragiles. Nous pouvons remarquer que cette hétérogénéité est une forte préoccupation chez les enseignants interrogés, l'un d'eux précise même que « l'école maternelle se doit d'offrir à chacun les mêmes outils pour appréhender le temps, en prenant en compte le niveau et surtout le vécu de chacun » Ces éléments rejoignent une des difficultés auxquelles je me préparais à faire face dans ce travail de recherche ; la très forte importance de l'hétérogénéité au sein des élèves d'une même classe, qui représente un frein considérable dans l'établissement d'un profil-type d'élève et qui nécessite d'adapter et de différencier son enseignement en fonction du niveau de chacun. Le développement psychique, plus ou moins avancé, propre à chaque élève vient d'ailleurs compléter cet état des lieux et souligner l'importance de la différenciation à l'école maternelle.

Enfin, les enseignants interrogés soulignent également que les élèves de maternelle sont ancrés dans le présent et ne parviennent donc pas toujours à se projeter, à la fois dans le passé et dans le futur.

En analysant les réponses, nous pouvons souligner qu'il existe des difficultés propres à chaque niveau. En effet, les enseignants de toute petite section, petite section et moyenne section soulignent la difficulté pour les élèves à se construire des repères stables. Cette idée a été évoquée avec le moment de la sieste, mais la succession des jours (hier, aujourd'hui, demain) est également délicate à ancrer chez les élèves. Cette idée rejoint évidemment le fait que les plus jeunes enfants ont du mal à se projeter.

Pour les professeurs de grande section, d'autres difficultés ont été évoquées. La capacité à entrer dans une abstraction est très difficile à développer chez les élèves. Ceux-ci doivent se détacher du présent et de ce qu'ils sont en train de vivre. L'aspect matériel du temps, c'est-à-dire les activités menées, ne doit plus être le seul facteur pris en compte. Les élèves doivent se détacher de cet aspect pour entrer dans une réflexion abstraite sur le temps. Le langage d'évocation, mentionné par 7 enseignants de grande section, n'est pas encore acquis et donc très peu utilisé par la plupart des élèves. Ceux-ci ne parviennent pas à rendre compte d'un événement passé en utilisant le langage adéquat, c'est-à-dire le passé et donc les connecteurs temporels. Ces réponses viennent corroborer une des difficultés que j'avais relevée lors de stages en situation réelle et que j'ai également observée au cours des séquences menées dans ma propre classe.

Par l'ensemble de leurs réponses, ces professeurs des écoles ont fortement contribué à mes recherches sur un thème aussi vaste que celui de la construction de repères temporels par le biais de la littérature de jeunesse. Ils m'ont également permis de valider certaines de mes hypothèses mais ont surtout apporté des éléments nouveaux que je n'avais pas évoqués en premier lieu tels que la nécessité de varier les outils et supports pour s'adapter au profil de chaque élève et la très grande difficulté à appréhender la notion de durée.

Conclusion

Au cours de ce travail, il était question de s'intéresser à la complémentarité entre la littérature de jeunesse et la construction de la notion de temporalité chez des élèves de maternelle. Les séquences menées dans ma classe et les réponses recueillies auprès de mes collègues professeurs des écoles ont été analysées à travers le questionnaire suivant : *En quoi la littérature de jeunesse peut-elle servir la construction de la notion de repères temporels chez des élèves de grande section de maternelle ?*

J'ai pu recueillir plusieurs éléments permettant de valider mon hypothèse première selon laquelle la littérature de jeunesse présente de nombreux intérêts dans un travail sur la notion de repères temporels. En effet, les albums présentent une structure narrative reconnaissable et rassurante pour les élèves. La présence d'éléments répétitifs vient instaurer un certain rythme au sein de l'histoire, qui permet aux élèves d'identifier les différents temps de celle-ci. Les personnages des histoires jouent eux aussi un rôle primordial dans la mesure où ils représentent une opportunité pour les élèves d'entrer dans l'histoire, par le biais d'une identification à eux. Les images ont également un rôle à jouer même si j'é mets certaines réserves quant au choix de l'album à exploiter. Répondant à l'objectif fixé, les réponses recueillies au questionnaire m'ont permis d'observer différentes méthodes de travail. En effet, la littérature de jeunesse est un des biais par lequel nous pouvons appréhender la notion de temps, mais elle n'est pas le seul. Ces réponses rappellent la nécessité de diversifier les supports d'apprentissage, notamment pour s'adapter au canal d'apprentissage favorisé des élèves. Ainsi, le travail que j'ai mené en littérature de jeunesse aurait pu être complété par un travail sur des éléments temporels tels que les calendriers.

Nous sommes conscient des limites de ce travail dans la mesure où nous n'avons pas pu analyser toutes les données à prendre en compte dans une telle réflexion. Je

regrette de ne pas avoir eu davantage de réponses à mon questionnaire, ce qui m'aurait permis d'établir un véritable constat objectif des pratiques recensées au sein du corps enseignant. Le travail que j'ai proposé représente une ouverture vers une piste de recherche plus large. D'ailleurs, si j'étais amenée à poursuivre ce travail de recherche, la notion de durée et l'appréhension de celle-ci par les élèves constitueraient mes principaux objets d'étude.

Bibliographie

- Articles scientifiques

DROIT-VOLET Sylvie. Les différentes facettes du temps, *Enfances & psy.* 2001, n° 13.

DROIT-VOLET Sylvie. Le long apprentissage du temps, *Pour la science.* 2005, n° 328.

GOBBE-MEVELLEC Euriell. L'album face à la question du temps, *Streanae*, 2016.

LAURENT Évelyne. La Notion de temps chez l'enfant, *Le Monde de l'Éducation.* 1984, n° 105.

LEDUC Jean. La construction du temps chez les historiens universitaires français de la seconde moitié du XX^e siècle, *Temporalités.* 2004, n° 1.

OUZOULIAS André. Une pédagogie du temps, *Éducation enfantine*, 1992, n°4.

- Ouvrages

BUISSON Marylin, GREFF Eric. *Construire la notion de temps à l'école maternelle*, Paris : Retz, 2005.

DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas. *Historiographies, concepts et débats*, Paris : Gallimard, 2010. Folio Histoire, tome II.

LÉON Renée. *La littérature de jeunesse à l'école, pourquoi, comment ?*, Paris : Hachette Éducation, 2007. Profession enseignant.

PIAGET Jean. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris : Presse Universitaire de France, 1946. Bibliothèque de philosophie contemporaine.

POSLANIEC Christian, HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène. *Comment utiliser les albums en classe*, Paris : Retz, 2005. Pédagogie pratique.

- Congrès

DOSSIER AGIEM, *Au cœur du temps, Notion de temps à l'école maternelle*, 65^e congrès, Versailles, 1992.

- Albums de littérature de jeunesse

DELYE Pierre, *La grosse faim de p'tit bonhomme*, Paris : Didier jeunesse, 2005. Les P'tits Didier.

LIONNI Léo. *Une histoire de caméléon*, Paris : L'école des Loisirs, 1975. Album.

ZEMANEL. *La sieste de Moussa*, Paris : Edition Flammarion, 2008. Les classiques du Père Castor.

- Instructions Officielles

Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire*, Bulletin Officiel n° 30, 26 juillet 2018

Ministère de l'Éducation Nationale, *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin officiel, 25 juillet 2013.

ANNEXES

Annexes

I. Les séquences disciplinaires :

I. A. Fiches de préparation des séquences menées en classe

- *La sieste de Moussa* p. 55
- *Une histoire de caméléon et La grosse faim de p'tit bonhomme* p. 59

I. B. Outils et supports de travail

- Tapuscrits des albums p. 67
- Cartes « mémoire des mots » p. 71
- Images séquentielles p. 75
- Retranscriptions de discours d'élèves p. 78

I. C. Grille d'évaluation de compréhension des albums p. 82

II. Le questionnaire :

- Questionnaire diffusé p. 83
- Diagramme « Niveaux de classe des enseignants interrogés » p. 84

Annexe I. A. : Les fiches de préparation

Séquence sur l'album : *La sieste de Moussa* d'après *Narramus*

Séances	Titres	Objectifs
1	Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre	Écouter et comprendre un texte lu. Participer aux échanges qui suivent l'écoute. Répondre aux questions sur un texte écouté.
2	Se mettre à la place des personnages	Identifier les personnages d'une histoire. Écouter et comprendre un texte lu.
3	Découvrir la suite de l'histoire	Écouter et comprendre un texte lu. Participer aux échanges qui suivent l'écoute. Répondre aux questions sur un texte écouté.
4	Découvrir la suite de l'histoire	Identifier les personnages d'une histoire.
5	Prévoir puis découvrir la fin de l'histoire	Manifester sa compréhension globale et fine du texte lors de questionnements.
6	Connaître l'ordre d'arrivée des personnages	Remettre en ordre des images pour reconstituer la chronologie

Séance n° 1/6 : Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

Objectif :	Écouter et comprendre un texte lu. Participer aux échanges qui suivent l'écoute. Répondre aux questions sur un texte écouté.
Modalité :	Classe entière, coin regroupement.

Matériel :	<ul style="list-style-type: none"> • Les images pour mettre en mémoire les mots de l’histoire. • Les cartes “mémoires des mots”. • Une boîte sur laquelle est collée la couverture de l’album. • Les deux premières doubles pages sans texte. 	
Phases	Titre Objectifs	Déroulement
1	Présentation de l’activité	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des objectifs <p>“On va étudier, ensemble, une histoire qui s’appelle <i>La sieste de Moussa</i>. On va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et pour qu’à la fin, quand on aura beaucoup travaillé, vous soyez capables de la raconter en entier, tout seul à la maison.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumé de l’histoire • Présentation des éléments qui vont être présents durant toute la séquence : la boîte à mots <p><u>Discussion</u> : “Avant de découvrir le début de l’histoire, vous allez tous ouvrir une petite boîte dans votre tête (faire semblant d’ouvrir une boîte) : on dira que c’est la boîte qui s’appelle <i>La sieste de Moussa</i>. Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C’est important d’apprendre ces mots parce qu’ils aident à bien comprendre l’histoire et à bien la raconter.”</p>
2	Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire	<ul style="list-style-type: none"> • Les premiers mots de vocabulaire <p>A l’aide des images, un travail de vocabulaire est mis en place afin de comprendre le sens des mots et expressions suivants : couché dans son lit, les yeux fermés, une souris, crier, grignoter, refuser.</p>
3	Lire et raconter ensemble les deux premières doubles pages	<p><u>La première double page</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture du texte sans les images • Reformulation du texte • L’illustration <p>Le PE affiche la première double page sans texte. Les élèves observent et décrivent l’illustration.</p>

		<p style="text-align: center;"><u>La deuxième double page</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture du texte sans les images • Reformulation • L'illustration <p style="text-align: center;"><u>Raconter l'histoire</u></p> <p>Un élève raconte l'histoire des deux premières double page. La classe peut compléter.</p>
--	--	--

Les 4 séances suivantes respectent le même déroulé que cette séance.

Séance n° 6/6 : **Connaître l'ordre d'arrivée des personnages**

Objectif :	Remettre en ordre des images pour reconstituer la chronologie	
Modalité :	Atelier dirigé avec le PE, au coin regroupement.	
Matériel :	<ul style="list-style-type: none"> • Les images pour réviser le vocabulaire. • Les pages de l'album sans texte. • La frise des personnages à compléter. • L'image de chaque animal. 	
Phases	Titre Objectifs	Déroulement
1	Rappels	<ul style="list-style-type: none"> • Rappels des modules précédents • Révision des mots appris • Raconter l'histoire • Rappel de la construction identique des épisodes <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Un animal dérange Moussa.</i> 2. <i>Moussa lui demande gentiment de partir.</i> 3. <i>L'animal refuse.</i> 4. <i>Moussa appelle à l'aide un autre animal parce qu'il sait qu'il va faire peur au gêneur.</i> 5. <i>L'animal arrive.</i> 6. <i>Le gêneur s'en va.</i>
2	Ordonner les personnages	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'objectif <p><u>Consigne</u> : "Aujourd'hui, vous allez découvrir quelque chose"</p>

		<p>de très intéressant qui vous sera souvent utile cette année mais aussi à la grande école parce que beaucoup de livres ressemblent à <i>La sieste de Moussa</i>. Vous allez ranger les personnages de l'histoire dans l'ordre. Beaucoup d'entre vous connaissent déjà cet ordre parce qu'ils ont compris que Moussa n'appelle pas les animaux au hasard. Comment fait-il pour les choisir ?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation du matériel et de l'activité • Observation de l'ordre <p>Le PE laisse les élèves observer librement l'ordre établi pour les amener à relever le fait que les animaux sont classés selon leur taille, de plus en plus gros et grands. → <i>Lien avec l'album La Moufle.</i></p>
3	Utiliser l'ordre pour déduire	<ul style="list-style-type: none"> • Les images cachées <p>Le PE affiche les les images au tableau, face cachée. <u>Consigne</u> : “Voici les animaux classés dans l'ordre de l'histoire La sieste de Moussa. Qui est caché sous la première carte ? Et après qui est caché sous la deuxième ?”</p>

Annexe I. A. : Les fiches de préparation

Séquence sur les albums : *Une histoire de caméléon* et
La grosse faim de p'tit bonhomme

Niveau :	Grande Section.
Domaines :	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Explorer le monde.
Compétences :	<u>Langage :</u> - Enchaîner les actions et les émotions des personnages pour retracer tout le scénario et l'intrigue de l'histoire ; - Utiliser des connecteurs logiques, temporels ; - Connaître la structure narrative d'un récit. <u>Temps :</u> - Stabiliser les premiers repères temporels ; - Consolider la notion de chronologie.
Objectif :	Comprendre une histoire afin d'être capable de la raconter.

Trame de séquence		
Séances	Titres	Objectifs
1	Une histoire de caméléon : découverte et compréhension	Raconter individuellement l'histoire, résumer l'histoire, mettre en mémoire les premiers événements de l'histoire.
2	Une histoire de caméléon : l'ordre d'arrivée des personnages	Mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire.
3	Une histoire de caméléon : évaluation formative	Raconter l'histoire le plus précisément possible.
4	La grosse faim de p'tit bonhomme : découverte et compréhension	Raconter individuellement l'histoire, résumer l'histoire, mettre en mémoire les premiers événements de l'histoire.
5	La grosse faim de p'tit bonhomme : l'ordre des personnages et des événements	Mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire.

	de l'album.	
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>L'ordre des personnages et des événements</u> Sur une affiche avec des cases vides, l'enseignant demande aux élèves de repositionner les images des personnages et des albums dans le bon ordre.	Affiche blanche avec cases vides, images des personnages et des événements.
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Phase de bilan</u> L'enseignant invite les élèves à expliquer ce qui a été fait au cours de l'atelier afin de s'imprégner des objectifs d'apprentissage.	

Séance n° 2 :		
Une histoire de caméléon : l'ordre d'arrivée des personnages		
Objectifs :	Mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire.	
Modalité d'organisation :	Atelier dirigé avec l'enseignant.	
Phases	Déroulement	Matériel
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel de l'objectif</u> L'enseignant invite les élèves à rappeler l'objectif du travail mené sur l'album <i>Une histoire de caméléon</i> : être capable de raconter l'histoire tout seul à la maison. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel de l'histoire</u> A l'aide des flashcards des mots, les élèves doivent retrouver les mots appris et expliquer dans quel contexte ils sont utilisés au cours de l'histoire. C'est avec les images séquentielles qu'ils rappellent brièvement ensuite l'ordre des événements de l'histoire.	Flashcards des mots, images séquentielles de l'histoire.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel des personnages</u> L'enseignant affiche au tableau un panneau sur lequel sont inscrits une flèche noire et les images des personnages de l'histoire. <p>Consigne : « <i>Qui reconnaît ces personnages ? Lequel d'entre eux doit-on placer en premier sur la frise ?</i> »</p> L'enseignant et les élèves poursuivent ainsi pour les autres personnages.	Panneau avec flèche et images des personnages.

3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Utiliser l'ordre des personnages pour déduire</u> <p>L'enseignant affiche les images au tableau, face cachée.</p> <p>Consigne : « <i>Voici les animaux classés dans l'ordre de l'histoire. Qui est caché sous la première carte ? Comment le sait-on ? Et qui est caché sous la deuxième ?</i> »</p> <p>Continuer ainsi pour l'ensemble des images, faire remarquer aux élèves qu'ils savent quel animal est caché derrière la carte car ils connaissent très bien l'histoire.</p> <p>Consigne : « <i>Maintenant, toutes les cartes sont face cachée. Je vais en montrer une, et vous devrez utiliser tout ce que vous savez de l'histoire pour trouver quel animal se cache derrière.</i> »</p>	Panneau avec images face cachée.
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Phase de bilan</u> <p>Consigne : « <i>Qui peut me rappeler ce que nous avons appris aujourd'hui ?</i> »</p>	

<p style="text-align: center;">Séance n° 3 : Une histoire de caméléon : évaluation formative</p>		
<u>Objectifs :</u>	Raconter l'histoire le plus précisément possible.	
<u>Modalité d'organisation :</u>	A tour de rôle avec l'enseignant.	
<u>Phases</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Matériel</u>
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Présentation de l'album</u> <p>L'enseignant montre l'album étudié à l'élève et lui demande de lui présenter.</p> <p>Éléments attendus : énoncer le titre, nommer le personnage principal.</p>	Album.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>L'histoire</u> <p>L'enseignant demande à l'élève s'il veut utiliser les images séquentielles pour raconter l'histoire dans sa totalité ou s'il s'en souvient assez bien pour la raconter sans. Insister sur le fait qu'il est tout à fait possible d'utiliser les images, que ce n'est pas un signe de faiblesse mais un outil pour bien travailler.</p> <p>Lors de l'histoire racontée, l'enseignant porte une attention particulière aux éléments suivants :</p>	Images séquentielles.

	L'enseignant procède d'abord sans l'album, en cas de difficultés il peut montrer les différentes pages de l'album.	
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>L'ordre des personnages et des événements</u> Sur une affiche avec des cases vides, l'enseignant demande aux élèves de repositionner les images des personnages et des albums dans le bon ordre.	Affiche blanche avec cases vides, images des personnages et des événements.
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Phase de bilan</u> L'enseignant invite les élèves à expliquer ce qui a été fait au cours de l'atelier afin de s'imprégner des objectifs d'apprentissage. L'album sera lu en lecture offerte au cours de la séquence.	

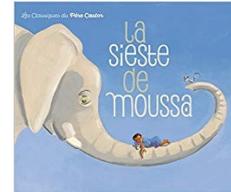
Séance n° 5 :		
La grosse faim de p'tit bonhomme : l'ordre des personnages et des événements		
<u>Objectifs :</u>	Mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire.	
<u>Modalité d'organisation :</u>	Atelier dirigé avec l'enseignant.	
<u>Phases</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Matériel</u>
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel de l'objectif</u> L'enseignant invite les élèves à rappeler l'objectif du travail mené sur l'album <i>La grosse faim de p'tit bonhomme</i> : être capable de raconter l'histoire tout seul à la maison. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel de l'histoire</u> A l'aide des flashcards des mots, les élèves doivent retrouver les mots appris et expliquer dans quel contexte ils sont utilisés au cours de l'histoire. C'est avec les images séquentielles qu'ils rappellent brièvement ensuite l'ordre des événements de l'histoire.	Flashcards des mots, images séquentielles de l'histoire.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Rappel des personnages</u> L'enseignant affiche au tableau un panneau sur lequel sont inscrits une flèche noire et les images des personnages de l'histoire. Consigne : « <i>Qui reconnaît ces personnages ? Lequel d'entre eux doit-on placer en premier sur</i>	Panneau avec flèche et images des personnages.

	<p><i>la frise ? »</i></p> <p>L'enseignant et les élèves poursuivent ainsi pour les autres personnages.</p>	
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Utiliser l'ordre des personnages pour déduire</u> <p>L'enseignant affiche les images au tableau, face cachée.</p> <p>Consigne : « <i>Voici les personnages classés dans l'ordre de l'histoire. Qui est caché sous la première carte ? Comment le sait-on ? Et qui est caché sous la deuxième ? »</i></p> <p>Continuer ainsi pour l'ensemble des images, faire remarquer aux élèves qu'ils savent quel personnage est caché derrière la carte car ils connaissent très bien l'histoire.</p> <p>Consigne : « <i>Maintenant, toutes les cartes sont face cachée. Je vais en montrer une, et vous devrez utiliser tout ce que vous savez de l'histoire pour trouver quel personnage se cache derrière. »</i></p>	Panneau avec images face cachée.
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Phase de bilan</u> <p>Consigne : « <i>Qui peut me rappeler ce que nous avons appris aujourd'hui ? »</i></p>	

Séance n° 6 :		
La grosse faim de p'tit bonhomme : évaluation formative		
Objectifs :	Raconter l'histoire le plus précisément possible.	
Modalité d'organisation :	A tour de rôle avec l'enseignant.	
Phases	Déroulement	Matériel
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Présentation de l'album</u> <p>L'enseignant montre l'album étudié à l'élève et lui demande de lui présenter.</p> <p>Éléments attendus : énoncer le titre, nommer le personnage principal.</p>	Album.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>L'histoire</u> <p>L'enseignant demande à l'élève s'il veut utiliser les images séquentielles pour raconter l'histoire dans sa totalité ou s'il s'en souvient assez bien pour la raconter sans. Insister sur le fait qu'il est tout à fait possible d'utiliser les images, que ce n'est pas un signe de faiblesse mais un outil pour bien travailler.</p>	Images séquentielles.

	Lors de l'histoire racontée, l'enseignant porte une attention particulière aux éléments suivants : nommer les personnages, utiliser le vocabulaire appris, former des phrases simples mais correctes.	
--	---	--

Les tapuscrits des albums

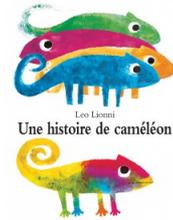


La sieste de Moussa, Zemanel & Madeleine Brunelet

Couché dans son lit, Moussa est bien fatigué. Ses yeux sont presque fermés. Soudain il entend un bruit qui vient le déranger : ça grignote et ça crie, c'est une souris. Moussa se lève et lui demande gentiment : "Veux-tu bien partir pour que je puisse dormir ?" Mais la souris refuse et continue de crier et de grignoter. Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas. Il appelle alors son chat qui accourt à petits pas. La souris disparaît aussitôt qu'elle le voit. Moussa retourne dans son lit. Mais il entend toujours du bruit : ça ronronne et ça griffe, c'est le chat qui s'étire sur son matelas. Moussa se lève et lui demande gentiment : "Veux-tu bien t'en aller pour que je puisse me reposer ?" Mais le chat refuse et continue de griffer et de ronronner. Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas. Il siffle alors son chien qui se poste à l'entrée. Le chat s'enfuit par la fenêtre sans chercher à discuter. Moussa retourne dans son lit. Mais il entend toujours du bruit : ça jappe et ça aboie, c'est le chien qui mordille ses jouets en bois. Moussa se lève et lui demande gentiment : "Veux-tu bien aller te promener pour que je puisse sommeiller ?" Mais le chien refuse et continue de japper et d'aboyer. Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas. Il demande alors l'aide du lion qui arrive en trois bonds. Le chien décampe sans poser de question. Moussa retourne dans son lit. Mais il entend toujours du bruit : ça remue et ça rugit, c'est le lion qui tourne en rond. Moussa lui demande gentiment : "Veux-tu bien aller chasser pour que je puisse me relaxer ?" Mais le lion refuse et continue de rugir et de tourner en rond. Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas. Il fait alors appel à l'éléphant qui s'approche à pas lents. Le lion n'insiste pas et file comme le vent. Moussa retourne dans son lit. Mais un éléphant, même très sage, cela fait beaucoup de bruit : ça souffle et ça barrît, ça écrase tout sur son passage. Moussa lui demande gentiment : "Veux-tu bien te pousser pour que je puisse respirer ?" Mais l'éléphant refuse et continue de barrir et de souffler. Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas. Moussa ne sait plus quoi faire. Alors il réfléchit et décide de rappeler la petite souris. L'éléphant se carapate sans tarder, car chacun sait que la terreur des éléphants, c'est la souris évidemment ! Moussa peut enfin commencer à rêver. Il y a toujours des petits bruits de souris, mais, comparés à des bruits d'éléphant, ils sont beaucoup moins gênants !

Les tapuscrits des albums

Une histoire de caméléon, Léo Lionni



Le perroquet est vert. Les poissons rouges sont rouges. L'éléphant est gris. Le cochon est rose. Chaque animal a sa couleur propre excepté le caméléon. Le caméléon change de couleur selon l'endroit où il se trouve. Sur un citron, il est jaune. Dans la bruyère, il est violet et sur un tigre il est rayé comme le tigre.

Un jour, un caméléon qui se tenait sur la queue d'un tigre se dit : « Si je reste sur une feuille, je serai vert pour toujours. J'aurai une couleur bien à moi. »

Tout joyeux à cette pensée, il grimpa sur la feuille la plus verte qu'il put trouver. Mais en automne la feuille devint jaune et le caméléon fit comme elle. La feuille devint rouge, et le caméléon devint rouge lui aussi. Le vent d'hiver arracha la feuille de sa branche et avec la feuille le caméléon. Il était maintenant tout noir dans la longue nuit de l'hiver.

Mais quand vint le printemps, il se mit au vert dans une verte prairie. Là, il rencontra un autre caméléon. Il lui raconta sa triste histoire. « Nous n'aurons donc jamais une couleur bien à nous ? » demanda-t-il. « Je crains que non » dit l'autre caméléon qui était plus âgé et avait plus d'expérience. « Mais » ajouta-t-il « pourquoi ne resterions-nous pas ensemble ? ». « Nous continuerions à changer de couleur en même temps selon l'endroit où nous serions. Et toi et moi, nous nous ressemblerions toujours. » Ils restèrent donc l'un près de l'autre. Ils étaient ensemble, tantôt verts, tantôt violets, tantôt jaunes, tantôt rouges à pois blancs. On dit que depuis ce jour-là ils vécurent heureux.

Les tapuscrits des albums

La grosse faim de p'tit bonhomme, Pierre Delye



C'est le matin. Dans la ville, il y a une rue. Dans la rue, il y a une maison. Dans la maison, il y a une chambre. Dans la chambre, il y a un lit. Dans le lit, il y a P'tit Bonhomme et dans P'tit Bonhomme, il y a un ventre tout vide. P'tit Bonhomme sort de son lit, de son pyjama, et enfin de sa chambre. Il rentre dans ses habits et descend à la cuisine. Il ouvre le placard, il est vide. L'armoire? Elle est vide. La huche? Elle est vide.

P'tit Bonhomme fonce à la boulangerie. «Boulangier, s'il te plaît, donne-moi du pain, parce que j'ai faim! -Oh, P'tit Bonhomme, répond le boulangier, le pain, je ne le donne pas, je le vends! C'est comme cela que je gagne ma croûte.» P'tit Bonhomme sort son porte-monnaie: il est vide aussi! «Mais je n'ai pas de sous.... -Ah bon écoute, voilà ce que je te propose: donne-moi de la farine et je te donnerai du pain.»

P'tit Bonhomme court au moulin. Tout essoufflé, il dit: «Meunier, donne-moi de la farine que je donnerai au boulangier qui me donnera du pain parce que j'ai faim! -Eh, P'tit Bonhomme, répond le meunier, ma farine, je ne la donne pas, je la vends ! Je ne moude pas pour rien! -Mais je n'ai pas de sous... -Ah..bon.. Voilà ce que je te propose: donne-moi des grains de blé et je te donnerai de la farine.»

P'tit Bonhomme déboule à la ferme et finit par trouver le paysan. Il était juste entre son béret et ses bottes en caoutchouc. «Paysan, donne-moi des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulangier qui me donnera du pain parce que j'ai faim! -Oh P'tit Bonhomme, répond le paysan, le blé, il ne tombe pas du ciel, il sort de la terre, faut l'aider à pousser! Pour ça, moi, j'ai besoin du crottin. Si tu me donnes du crottin, je te donnerai des grains de blé.»

Là-haut, le soleil est à son zénith, il rayonne. En bas, P'tit Bonhomme fait son maximum direction la pâture à toute allure. Quand P'tit Bonhomme arrive, il trouve un percheron énorme au derrière si gros qu'on le voit de devant. C'est la bonne adresse! «Cheval, donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulangier qui me donnera du pain parce que j'ai faim! -Je voudrais bien moi, répond le cheval, mais je n'ai plus rien à manger. Il fait trop sec! Donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin.»

P'tit Bonhomme cherche mais partout l'herbe est sèche. Il se penche et parle à la terre. «Terre, donne-moi de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me

donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim! -Je voudrais bien mais je ne peux pas, murmure la terre, j'ai si soif! Donne-moi de l'eau et je te donnerai de l'herbe.»

P'tit Bonhomme galope jusqu'à la rivière. Elle est en train de se la couler douce. «Rivière, je peux te prendre de l'eau? C'est pour la terre, elle est toute sèche! -Ah? -Oui, s'il te plaît, donne-moi de l'eau que je donnerai à la terre qui me donnera de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim! -Moi, je veux bien, mais tu vois ce matin je n'ai pas eu le temps de faire mon lit. Tu veux bien t'en occuper? Cela me plairait beaucoup.»

P'tit Bonhomme s'est mis tout de suite au travail: il a réarrangé les galets, enlevé les branches d'arbres qui traînaient et nettoyé les bordures. La rivière est toute jolie et toute propre à présent. «Hmm... ça fait plaisir, dit la rivière, tu peux te servir maintenant. -Merci! Mais que je suis sot, je n'ai pas de seau! Pas grave, je prends mon chapeau. P'tit Bonhomme écupe une grande chapeautée d'eau et la porte à la terre. Elle la boit en soupirant d'aise: «Encore, s'il te plaît.» P'tit Bonhomme court reprendre une deuxième chapeauté, puis une troisième et enfin la terre laisse échapper: «Aaaaah....ça va mieux!» Aussitôt, pousse une belle herbe verte et juteuse. P'tit Bonhomme en coupe une bonne brassée. «Merci la terre!» P'tit Bonhomme file comme le vent jusqu'à la pâture et dépose son tas d'herbe fraîche devant le cheval. Aussitôt le cheval se met à manger. « Haaaa..... ça vient!» P'tit Bonhomme fait vite le tour du cheval et se retrouve devant le derrière au moment où la queue se soulève. Oh... toujours pas de seau, tant pis pour le chapeau. POF, POF, POF, un beau crottin noir, fumant et puant si bon tombe dans le chapeau. «Merci cheval!» crie P'tit Bonhomme au cheval qui ne répond pas parce qu'il a la bouche pleine. P'tit Bonhomme file comme une flèche chez le paysan, il échange son chapeau de crottin contre un sac de grains de blé. «Merci paysan!» Il file comme une hirondelle sur la colline où il échange son sac de grains de blé contre un sac de farine. «Merci meunier!» Et enfin, il file comme un éclair un peu fatigué chez le boulanger. En voyant la farine dans le sac, le boulanger bien content donne un gros pain rond à P'tit Bonhomme qui voit enfin la fin de sa faim arriver. «Merci boulanger!»

P'tit Bonhomme est rentré chez lui, il s'est assis. Le pain, il l'a senti. Il a souri. Il en a mangé une partie, l'autre était pour les souris. C'était la nuit, il est allé au lit et il a bien dormi. Et demain? Demain deviendra bien assez vite aujourd'hui alors, à chaque jour sa peine, son pain et son plaisir... Et c'est ici que l'histoire se finit.

Les cartes « mémoire des mots »

La sieste de Moussa, Zemanel & Madeleine Brunelet

Exemple de flashcards pour les termes « couché dans son lit »
et « les yeux presque fermés » :



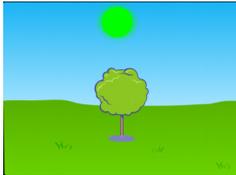
Les cartes « mémoire des mots »

Une histoire de caméléon, Léo Lionni

Mots	Illustrations
Excepté	 The illustration shows two simple line drawings of dogs on the left. On the right, there is a drawing of a bird with a large 'X' over it, indicating it is excluded or not applicable.
Caméléon	 Three photographs of chameleons are shown side-by-side. The first is green, the second is blue and red, and the third is a mix of green, red, and blue.
Bruyère	 A photograph of a purple heather bush in a pot, with a wooden fence in the background.
Rayé	 A vertical barcode with many thin, colorful lines of various colors.
Craindre	 An illustration of a woman with a surprised or scared expression, her hands raised. Next to her is a small spider.
Âgé	 An illustration of an elderly woman with white hair, wearing a red top and a black skirt.

Les cartes « mémoire des mots »

La grosse faim de p'tit bonhomme, Pierre Delye

Mots	Illustrations
Huche	
Sou	
Meunier	
Béret	
Crottin	
Zénith	
Lit de la rivière	

Chapeauté	
Brassée	

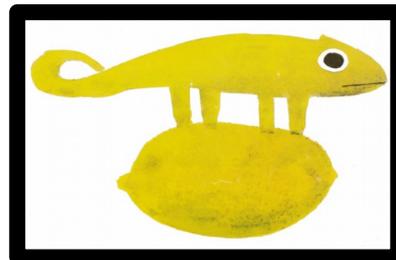
Les images séquentielles

La sieste de Moussa, Zemanel & Madeleine Brunelet



Les images séquentielles

Une histoire de caméléon, Léo Lionni



Les images séquentielles

La grosse faim de p'tit bonhomme, Pierre Delye



Retranscriptions des discours d'élèves

- *Une histoire de caméléon* : séance n° 3 d'évaluation formative, extraits d'un élève qui raconte l'histoire à l'aide des images séquentielles.

Élève 1

E : Il en a marre d'avoir pas la même couleur tout le temps. Parce que là il est jaune. C'est parce qu'il est sur un citron.

M : C'est tout ? Est-ce qu'il a une autre couleur ?

E : Oui. Là il est rayé parce que c'est comme le tigre. Ici il est violet, c'est les fleurs. Ici il fait comme la feuille.

M : Est-ce que tu te souviens de quelle couleur il est au début de l'histoire ?

E : *hésitations*, Non.

M : Alors vas-y, continue de me raconter l'histoire.

Observations :

L'élève ne raconte pas l'histoire, il ne place pas les images séquentielles. En revanche, il prend le temps de décrire chacune d'entre elle et d'expliquer à chaque fois d'où vient la couleur du caméléon.

Élève 2

M : Je t'écoute, raconte-moi l'histoire du caméléon. Tu as toutes ces images pour t'aider.

E : C'est un caméléon. Un jour, il en a marre parce que il change toujours de couleur. Avant il était jaune parce qu'il était sur un citron. Et là, il est violet dans les fleurs. Après, il était rayé parce qu'il était sur un tigre.

[...]

Et à un moment il a rencontré un autre caméléon qui lui a dit « viens on reste ensemble parce que comme ça on se ressemblera toujours ». Et à la fin les caméléons ils étaient heureux parce qu'ils étaient pareils.

Observations :

L'élève parvient à raconter une histoire en liant des éléments les uns par rapport aux autres. En revanche, il ne respecte pas l'ordre des événements de l'histoire. Nous notons toutefois l'utilisation de connecteurs temporels, signe d'une certaine aisance à l'oral.

Retranscriptions des discours d'élèves

- *La grosse faim de p'tit bonhomme* : séance n° 3 d'évaluation formative, extraits d'un élève qui raconte l'histoire à l'aide des images séquentielles.

M : J'aimerais que tu me racontes l'histoire de *La grosse faim de p'tit bonhomme* avec ces images.

E : Il a faim le bonhomme et il a rien à manger chez lui. Il veut du pain mais il n'a pas de sous pour acheter le pain alors il va chercher la farine. Mais il n'y a pas de la farine et il faut du blé il a dit le meunier. Alors après le bonhomme il va chercher du blé. C'est le paysan qui a du blé mais aujourd'hui il n'en a pas. Et alors il dit il me faut du caca de cheval si tu veux que ça pousse. Alors après le bonhomme il va chez le cheval et le cheval il lui en donne.

M : Tu es sûr que le cheval lui donne du crottin ?

E : Ah non il lui dit lui aussi mais j'en ai pas moi parce que j'ai rien à manger. Alors après il faut trouver à manger pour le cheval. C'est de l'herbe qu'il veut mais ça pousse pas parce que la terre elle va pas bien, elle est sèche. Ensuite, le bonhomme il va voir la rivière parce que c'est elle qui a de l'eau. Mais la rivière elle est tout en bazar alors le bonhomme il aide à ranger.

Hésitations

Et maintenant c'est bon on a tout. Alors en premier on prend l'eau pour la terre. En deuxième dans la terre il y a de l'herbe qu'on amène au cheval. En troisième on récupère le caca du cheval et il fait pousser le blé. Après on amène le blé au moulin et il fait de la farine et avec la farine on a du pain. Et petit bonhomme il peut manger maintenant. Et voilà c'est fini.

Observations :

L'élève a une aisance certaine à l'oral, il fait partie de ceux qui ont l'habitude de raconter des événements ou des histoires. Il utilise des marqueurs temporels variés dont il a compris le sens, ce qui lui permet de les utiliser à bon escient.

Retranscriptions des discours d'élèves

- *La sieste de Moussa* : séance n° 2, deux élèves racontent le début de l'histoire.

Élève 1 :

M : Est-ce que tu veux bien me raconter le début de l'histoire *La sieste de Moussa* ? Pour t'aider, tu peux regarder les images accrochées au tableau.

E : C'est Moussa il est fatigué, il veut dormir. Il est couché dans son lit avec les yeux presque fermés. Et après il entend du bruit et il peut pas dormir. C'est la souris elle grignote et elle crie. C'est Moussa, après, il va la voir et il lui dit « est-ce que tu peux partir ? Je veux dormir ». Et après la souris elle refuse.

M : C'est tout ? On s'est arrêté là dans l'histoire ?

E : Non. Après Moussa il réfléchit et il appelle le chat. Alors le chat il vient et dès que la souris voit le chat, la souris elle s'en va. Alors à la fin, Moussa il va se coucher dans son lit pour dormir.

Observations : Cet élève ne présente pas de difficultés à s'exprimer à l'oral. Il construit des phrases correctes et remobiliser le vocabulaire appris. De plus, des liens sont fait entre les événements grâce à l'utilisation de connecteurs temporels.

Élève 2 :

M : Est-ce que tu veux bien me raconter le début de l'histoire *La sieste de Moussa* ? Pour t'aider, tu peux regarder les images accrochées au tableau.

E : Il veut dormir dans son lit mais il peut pas.

M : Pourquoi Moussa n'arrive pas à s'endormir ?

E : Il entend du bruit. C'est la souris.

M : Qu'est-ce qu'elle fait la souris ?

E : Elle grignote du fromage et elle crie aussi.

M : Alors qu'est-ce qu'il fait Moussa ?

E : Il se lève et il va la voir. Il lui demande de partir mais elle elle veut pas. Elle refuse.

M : C'est tout ?

E : Non. Moussa il appelle le chat. Et alors quand le chat il arrive la souris elle s'en va.

M : Et qu'est-ce qu'il fait Moussa ?

E : Il va se coucher pour dormir.

Observations : Nous remarquons que cet élève a davantage de difficultés pour s'exprimer à l'oral et construire un discours cohérent et clair. Grâce à un fort étayage, l'élève est parvenu à restituer les événements dans le bon ordre, structurant ainsi les différentes étapes.

Annexe I. C. :
Grille d'évaluation de compréhension des albums

	Ne réussit pas encore	En voie de réussite	Réussit souvent
Je connais le titre de l'album.			
Je connais les personnages de l'histoire.			
J'utilise le vocabulaire appris.			
Je construis des phrases complexes : sujet, verbe, adjectif.			
Je reconstitue à l'oral la chronologie de l'histoire avec les images séquentielles.			
Je reconstitue à l'oral la chronologie de l'histoire sans les images séquentielles.			
J'utilise des connecteurs temporels pour structurer mon récit : avant, pendant, après, au début, au milieu, à la fin.			
Je suis capable de remettre dans l'ordre les images séquentielles de l'histoire.			
Je suis capable d'appréhender la notion de durée en distinguant les histoires longues des histoires courtes.			
Je peux évoquer des événements qui se déroulent simultanément dans l'histoire.			
Je comprends le lien de cause à effet.			

Annexe II. A. : Questionnaire

1. Veuillez indiquer votre âge et votre sexe.

2. Veuillez indiquer l'académie et la ville dans lesquelles vous enseignez.

3. Veuillez indiquer votre ancienneté dans la profession et dans le cycle 1.

4. Veuillez indiquer votre ou vos niveaux de classe.

5. Veuillez indiquer l'effectif total de la classe (avec répartition par niveaux dans le cas d'une classe à plusieurs niveaux).

- 6a. Utilisez-vous des albums de littérature de jeunesse pour aborder la notion de temps dans votre classe ? Si oui, lesquels ?

- 6b. Quels intérêts trouvez-vous à ces supports ?

- 6c. Quels autres supports et outils pédagogiques utilisez-vous en classe pour traiter cette question ? Pourquoi ?

7. Vos supports, outils, travaux sont-ils affichés dans la classe ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

8. Quelles difficultés représente l'apprentissage des repères temporels chez un élève de cycle 1 ?

Annexe II. B. :
Diagramme complémentaire

