

ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES PORTANT SUR L'ACQUISITION DE LA NOTION DE TEMPS PAR LES ELEVES DE CYCLE 2

Carmen Vendramini

IUFM de Créteil Centre départemental de Bonneuil
Rue Jean Macé
Bonneuil 94861
Carmen.vendramini@creteil.iufm.fr

Mots-clés : pratiques scolaires, enseignement, notion de temps

Résumé. Ce travail de recherche vise essentiellement à comprendre comment les enseignants prennent en charge les apprentissages portant sur la notion de temps, entre cinq et huit ans, dans le cadre scolaire, et sur quels types de données ils s'appuient pour construire leurs dispositifs pédagogiques. Le recueil des données in situ portant sur les pratiques des enseignants, complété par des entretiens semi directifs, permet de percevoir les choix des enseignants et leurs implications. L'analyse de ces données montre que, faute de formation, les enseignants attribuent à leurs élèves leurs propres difficultés ou besoins, qu'ils soient actuels ou antérieurs. Ils adaptent donc leurs outils personnels, parfois volontairement, mais le plus souvent sous la forme détournée que permet l'utilisation ritualisés des supports. Ainsi, plusieurs visions du temps cohabitent et influencent la nature des interactions dans la classe.

1. Genèse et enjeux

Cette recherche, extraite d'une thèse soutenue récemment, est née d'un double constat : le premier est issu de ma pratique professionnelle qui m'a donné une vision des difficultés propres à l'enseignement de la notion de temps, tant pour l'élève qui doit s'approprier cette notion, que pour le maître qui doit penser un dispositif pédagogique propice à cette acquisition. Certaines difficultés résultent de plusieurs facteurs caractéristiques du sujet concerné :

- La difficulté à cerner la notion de temps dans toute son étendue, de par sa complexité intrinsèque ;
- L'impossibilité de l'objectiver, de le rendre lisible, même partiellement ;
- La diversité des notions sous-jacentes qui constituent les relations temporelles et dont l'imbrication rend la tâche de l'enseignant difficile ;
- L'acquisition, rendue insaisissable par la lente maturation qu'elle suppose ;
- L'aspect psychologique de cette construction, qui implique une dimension personnelle et globale de l'individu.

Le second constat est né du paradoxe qui en résulte en termes de formation des enseignants. La transversalité de cette notion et le fait que son acquisition soit très lente, diluée dans le temps scolaire, en font une notion transparente, que les formateurs d'enseignants questionnent peu dans la tranche d'âge de cinq à huit ans.

Pourtant, si l'on se penche sur les implications de cette acquisition, il semble que l'impact de cette notion s'exerce à différents niveaux. La lecture des programmes officiels témoigne de la présence de cette notion dans plusieurs champs disciplinaires : mathématiques, histoire, sciences, maîtrise de la langue. Mais si le temps est un objet de connaissance pour l'élève, il constitue également un objet à comprendre et à maîtriser pour l'individu qui doit gérer sa temporalité de manière

autonome dans le cadre de sa vie personnelle. La maîtrise de relations temporelles, compétence spécifique à l'espèce humaine, engage le sujet dans son devenir dans le domaine social, psychologique et identitaire. Cette conquête est donc un objectif majeur pour le sujet en développement.

Enfin, si l'on en croit la récente note de synthèse de Francis Lesourd, la maîtrise temporelle est un domaine délaissé également du point de vue de la recherche. Le peu de regards portés sur cette question, en dépit des enjeux, ainsi que le manque de références en termes de publications dans ce domaine, ont accentué mon intérêt pour ce sujet et m'ont incitée à l'approfondir.

L'objectif majeur de cette recherche est de questionner les pratiques de classes, de cerner les différentes manières d'envisager la notion de temps pour les enseignants, de répertorier les divers outils utilisés lors des mises en œuvre, de saisir leurs priorités et à faire état des incidences de ces choix sur les élèves.

2. Cadre théorique et problématique

La notion de temps social ne s'apprend pas, elle se construit, se structure, s'élabore lentement. Le contexte scolaire est précisément un lieu où se jouent des échanges essentiels qui alimentent cette construction, où se négocient les manifestations langagières polysémiques constitutives de cette notion complexe, au carrefour entre l'individuel et le collectif. Le temps est à la fois une composante de l'activité scolaire, reflet de la perspective institutionnelle et du cadre structurant, et objet de connaissance à travailler à l'intérieur du temps scolaire. La notion de temps, outil et objet d'apprentissage, relève de multiples centrations : il est à construire, à maîtriser, à mentaliser mais il s'inscrit dans une temporalité, celle de l'école, celle de l'apprenant et de ses apprentissages, celle de l'enseignant, celle des familles. Cette notion, telle qu'elle est pensée et conçue par l'esprit humain, relève d'ambiguïtés et de points de vue imbriqués, ce qui rend impossible toute définition synthétique et univoque. L'examen des différents aspects que revêt le temps permet néanmoins d'en comprendre les usages car les différentes acceptions du temps supposent des manières parfois opposées de l'appréhender. Le point de vue du mathématicien diverge de celui du philosophe, mais aussi de celui de l'historien ou du scientifique, chacun développant sa définition par l'éclairage de sa discipline. L'opposition se retrouve dans la nature même de la notion de temps : linéaire vs cyclique, mesurable vs subjectif, instantané vs durable. La chronologie suggère une vision linéaire (hier, aujourd'hui, demain) qui s'oppose à la conception répétitive des repères (jour, mois, saisons). De même que la précision de la mesure du temps s'oppose à l'élasticité subjective de sa perception. Enfin, la vision du temps, perçu comme une succession d'instantanés cohabite avec une représentation uniforme et durable, rappelant ainsi la célèbre controverse entre Bachelard et Bergson. Ce relevé théorique permet d'une part de mesurer l'étendue conceptuelle de l'objet d'étude concerné et l'impossibilité de l'appréhender dans toute son envergure, d'autre part de faire état de sa spécificité. La notion de temps se fonde sur des dichotomies dont la diversité la caractérise autant qu'elle la définit. Ces oppositions apparentes nourrissent l'idée de temps qui se constitue en chacun de nous et montrent les implications quant aux différentes manières de le penser, de le vivre, de le concevoir en tant qu'individu, autant d'entrées possibles à considérer pour l'adulte enseignant. Ces différentes définitions du temps peuvent être résumées selon les catégories suivantes : temps naturel (rythme des saisons, cycles biologiques), temps social (fêtes, calendrier), temps psychologique (subjectivité des durées, mémoire du temps passé), temps physique (observation du temps cosmologique qui permet de délimiter avec précision des unités de mesure : heure, minute, seconde), temps historique (grandes périodes historiques). Ces différentes visions ne s'excluent pas l'une de l'autre, chacune d'entre elles étant constitutive de la notion de temps, d'où la difficulté pour l'enseignant d'amener l'élève à concevoir le temps dans sa globalité. Les apports des psychologues permettent d'envisager cette notion sous l'angle épistémologique et mettent en évidence sa lente évolution pour le jeune enfant, en termes d'acquisition. Ces éléments rendent possible une première articulation entre la psychologie des apprentissages et le milieu scolaire d'un point de vue temporel pour J. Piaget et langagier pour B. Inhelder.

Pour compléter la réflexion théorique, il est nécessaire d'envisager l'impact des médiations dans la classe, et de préciser le lien entre temps, langage et pensée grâce aux apports de J. Bruner et de L. Vygotski, qui prennent en compte le rôle essentiel du langage dans la construction de la pensée et accordent à la verbalisation et à l'explicitation une place fondamentale, de même que les conceptions de l'apprentissage car elles déterminent une diversité de conduites pédagogiques qui alimentent différents types de médiation, de dynamiques d'échange, d'interactions de la part des enseignants. La notion de temps est à comprendre comme une abstraction, une construction strictement humaine, qui ne peut faire l'économie du langage. Les représentations graphiques du temps doit également être envisagé : selon J. Goody et D. Olson, l'impact direct et indirect des médiations sémiotiques dans les pratiques de classe engage le sujet dans sa dimension cognitive et culturelle.

Comment les enseignants amènent-ils leurs élèves à acquérir cette notion complexe dans le contexte scolaire et quels sont les points d'appui des dispositifs ? En fonction de quelles références les enseignants font-ils ces choix pédagogiques et avec quel impact sur les jeunes élèves ?

3. Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, le corpus est constitué de deux types de données permettant des regards croisés : les discours des enseignants sur leurs pratiques sont enregistrés sur la base d'entretiens de type non directif, ce qui révèle des points de vue, des convictions, des intentions, des représentations. Le questionnement vise à dévoiler les orientations volontaires et implicites qui sous-tendent les pratiques ainsi que la réflexion sous-jacente concernant cette notion, si elle existe. Les enseignants sont encouragés à citer leurs sources de travail, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. Ces données sont ensuite analysées au regard des observations enregistrées in situ, laissant place aux pratiques scolaires. Sept classes de cycle 2 ont été suivies tout au long de l'année pendant des séances portant sur l'enseignement de la notion de temps. Il s'agit d'une grande section, de quatre CP et de deux CE1, situés en milieu urbain dans le val de marne, d'un milieu social hétérogène. Enfin, les outils utilisés par les enseignants ont été également analysés selon plusieurs aspects : la dimension notionnelle concernée, l'objectif d'apprentissage de l'enseignant, la source du support au sein du dispositif concerné, l'impact culturel et cognitif du support utilisé.

4. Analyse des convergences dans l'analyse des données

Les enseignants n'organisent pas leurs pratiques en relation avec la prescription institutionnelle. Ils ne font jamais référence spontanément aux programmes ministériels et ne témoignent que rarement de leur connaissance des instructions officielles dans ce domaine, ce qui explique qu'aucun des enseignants consultés ne propose de dispositif pédagogique planifié, renvoyant aux exigences déclinées par les programmes officiels.

Bien que les enseignants aient conscience de la complexité et de la difficulté propres à cette acquisition, un seul d'entre eux propose une entrée pédagogique du temps dans sa complexité notionnelle, tous les autres ayant choisi des entrées plus ciblées, centrées sur des aspects spécifiques des relations temporelles comme par exemple la chronologie, la date, les saisons, le temps de l'horloge. L'étude des entretiens montre que les enseignants ont peu de connaissances concernant les enjeux, les obstacles potentiels et les démarches d'apprentissage des élèves, en lien avec le développement de la pensée de l'enfant. Ils font apparaître une méconnaissance de ce sujet, ancrée dans les lacunes de la formation professionnelle qui reste très centrée sur les contenus, au détriment de la transversalité, propre à la notion de temps car l'idée dominante concernant cette acquisition, est qu'il s'agit d'une construction implicite s'appuyant sur le vécu et impliquant du long terme. Certains lui attribuent un fonctionnement qualifié de « naturel », et lui donnent un caractère informel, l'un d'entre eux précisant « pour moi, ça s'est construit tout seul ». Cette

représentation laisse alors cette acquisition dans l'opacité et le flou, accentuée par le manque de transparence et de guidage institutionnel.

En effet, il s'agit d'une acquisition située à l'interface du scolaire et du familial, du formel et de l'informel, et les repères ne soient pas du même ordre. Les repères scolaires sont ordonnés par le cadre et le contexte de fonctionnement, alors que la sphère familiale bascule dans des pratiques extra scolaires diverses, non connus de l'enseignant. Ce constat implique un questionnement sur les implications anthropologiques issues des usages sociaux vécus par les enfants dans les familles, dont la diversité constitue autant de rapports au savoir scolaire dans le domaine temporel. Qu'en est-il au niveau des repères scolaires donnés par les enseignants ? Les pratiques portées par la culture professionnelle sont-elles consensuelles ?

La nature à la fois transversale et pluridisciplinaire de la notion de temps rend impalpable l'objet à construire, étant partout et nulle part. La complexité de la notion et son invisibilité conceptuelle met les enseignants en difficulté. La nature même du temps, caractérisée par la diversité, est un obstacle à la réflexion didactique, ce qui accentue sa parcellisation. La dispersion des différentes approches présentes dans les textes officiels montre, s'il en est besoin, à quel point cette notion relève de perspectives disciplinaires diverses et complémentaires, parfois même contradictoires.

Les enseignants questionnés regrettent qu'aucune formation professionnelle, ni initiale, ni continue, ne propose de réflexion dans ce domaine et pour cette tranche d'âge. Les contenus qui participent de la construction de la notion de temps dans la formation initiale des enseignants dépendent de plusieurs disciplines qui concourent à son élaboration : les formateurs n'abordent la notion de temps que du point de vue de leur discipline, ce qui permet de pointer les lacunes de la formation des enseignants qui ne peut en fournir qu'une vision fragmentée, sans prise en compte de l'apprenant dans sa globalité. Cela renforce la perspective selon laquelle il est nécessaire d'envisager une réelle pédagogie du temps qui utiliserait la réflexion didactique comme outil de pensée et de mise à distance, assujettie aux spécificités du développement de la pensée de l'enfant au regard de cette notion.

Le plus souvent, les enseignants privilégient le temps social et la maîtrise du calendrier, ce dernier occupant une place centrale dans les rituels sociaux observés, même si parfois ces pratiques se révèlent minimalistes. Le simple fait de rechercher la date du jour peut être mené dans la routine et sans explicitation ou bien être conduit et alimenté par l'enseignant, supposant alors une réflexion centrale en termes d'apprentissage et de verbalisation.

Enfin, d'un point de vue épistémologique, les quatre enseignants de CP font unanimement le constat du déficit des repères temporels chez le jeune élève entrant dans le cursus élémentaire et s'accordent sur la nécessité d'ancrer cette acquisition dans *les expériences vécues par l'enfant*. De même que les deux enseignants de CE1 jugent indispensable de construire la profondeur du passé par éloignement progressif de ce vécu personnel. Ces remarques, largement présentes dans les entretiens, révèlent des représentations professionnelles implicites, dont on peut supposer qu'elles se sont construites au fil des programmes officiels successifs. La lecture des programmes antérieurs, mettent l'accent sur le primat de l'action et sur l'importance des expériences vécues par l'enfant. Ces injonctions, reprises dans les instructions officielles de 2002 puis de 2008, constituent le terreau de la culture scolaire et du rapport au savoir scolaire des partenaires de l'institution. Pour autant, ces objets d'apprentissage se concrétisent dans des démarches pédagogiques divergentes et l'éclairage apporté par l'analyse des pratiques montre bien l'opposition entre savoir déclaratif et savoir procédural, développée au paragraphe 6.

5. Divergences perçues et influences implicites

Des écarts importants existent dans la manière dont ces notions sont présentées aux élèves. D'une classe à l'autre et à plusieurs reprises, des mises en œuvre différentes ont pu être observées à partir de supports identiques, pointant ainsi des notions temporelles divergentes, l'une mettant l'accent sur le temps linéaire irréversible, alors que l'autre valorise la dimension cyclique. Ces écarts

permettent de saisir des divergences culturelles dont l'analyse donne accès aux principes organisateurs sous-jacents. La nature des outils révèle que les influences sont d'ordre personnel, que les enseignants conduisent l'organisation de cet enseignement en fonction de leur rapport privé au temps. Les notions privilégiées pour des raisons pédagogiques relèvent in fine de convictions personnelles portées par leurs usages privés, par leurs difficultés passées ou nécessités actuelles. Cette focalisation accentue les écarts entre les classes d'un même niveau et la dimension parcellaire de l'approche qui en découle.

Le constat du manque d'unité conceptuelle et pédagogique implique l'impossibilité pour l'observateur de distinguer des pratiques consensuelles et partagées par la communauté enseignante. Plusieurs paramètres sous-tendent les principes organisateurs des pratiques de classe portant sur la notion de temps :

- La manière dont les enseignants définissent le temps a une incidence sur les notions envisagées dans les activités scolaires, tout d'abord du point de vue des contenus abordés explicitement, mais également au niveau des supports proposés, délimités par la forme graphique de la représentation du temps choisie ;

- La diversité des outils et leur analyse sémiotique montrent que la structure du document (calendrier vertical ou croisé, page d'agenda, calendrier perpétuel), a une influence sur les représentations du temps abordées ;

- Les notions privilégiées par la structure du document ne sont pas clairement perçues par les enseignants bien qu'elles en pressentent la complexité cognitive ;

- L'analyse des supports utilisés, associée à celle des verbalisations qui sous-tendent les pratiques, montre que les enseignants subissent et répercutent des influences culturelles, contextuelles et anthropologiques dont ils ne mesurent pas explicitement les conséquences auprès des élèves, certaines restant implicites et peu questionnées ;

- Certains enseignants font preuve de peu d'intérêt face à cette notion et ne mettent en œuvre qu'une pratique instrumentale peu verbalisée. A l'inverse, d'autres classes développent des pratiques complexes et fonctionnelles, ouvrant sur des apprentissages sociaux et historiques constitutifs d'une culture scolaire commune, qui tiennent une place centrale dans le quotidien collectif. Les pratiques dans les classes trouvent leur origine soit dans l'expression plus ou moins explicite des usages et besoins privés des enseignants, soit dans un cadre spécifique qui renvoie à une motivation personnelle ou professionnelle. Dans l'échantillon d'enseignants, deux d'entre eux disposent d'outils discursifs pour présenter clairement leur position pédagogique au regard de cette acquisition. Ces enseignants justifient leur analyse du fait de leur implication personnelle : l'un d'entre eux possède une formation d'historien et entretient un questionnement spécifique à l'organisation temporelle, le second a été confronté à cette réflexion en tant que formateur dans le premier degré et a du mettre en œuvre un dispositif pédagogique construit à l'issue de ses observations.

Ces divergences de points de vue concernant l'acquisition de cette notion s'expliquent également par des convictions sous-jacentes, dont la lisibilité apparaît au croisement de l'analyse des données pratiques et discursives :

- Quelques enseignants attribuent l'acquisition du temps social à la sphère privée, à la rigueur familiale, qui permettrait l'acquisition des repères temporels grâce à des scissions structurantes. Ces enseignants ont une vision du temps exclusivement transversale et rejettent la dimension disciplinaire. L'acte d'apprentissage dominant, explicitement reconnu par les sujets, est alors de type informel et aléatoire ;

- Certains enseignants ont une vision du temps qui relève d'un ou de plusieurs aspects notionnels. Lorsqu'un enseignant pense prioritairement le temps dans sa continuité, dans sa dynamique cyclique ou bien dans sa dimension historique, il propose aux élèves des outils mettant en évidence ces caractéristiques, donnant ainsi une vision du temps parcellaire ;

- Enfin, bien qu'ils soient minoritaires, certains enseignants ont une vision intégrative du temps, ce qui implique une entrée dans la complexité qui tient compte de la complémentarité entre le temps et la temporalité de l'enfant. Cette vision intégrative s'accompagne alors d'une dimension langagière importante qui donne un rôle essentiel aux interactions et à l'étayage verbal. La transversalité du savoir et son acquisition visent la construction du rapport au temps personnel de l'élève, dans une perspective d'autonomisation du sujet apprenant.

6. Du discours à la pratique

L'analyse croisée des entretiens et des pratiques de classe permet de percevoir des logiques d'action. Les points d'appui des pratiques nommés par les enseignants ne s'inscrivent pas dans la formation initiale, ni dans la conduite d'une analyse systématique des situations d'apprentissage, ni dans la mise en œuvre d'une évaluation formative partant des acquisitions ou difficultés de l'élève qui permettrait de pointer les obstacles épistémologiques. Lorsque les enseignants parviennent à les exprimer, les difficultés des élèves sont souvent présentées de manière intuitive par le biais du ressenti, et relèvent de savoirs en actes issus de l'expérience. Parfois, les difficultés rencontrées ou potentielles sont justifiées par la projection de celles que l'enseignant a rencontrées dans son cursus personnel. Les supports utilisés sont souvent des *bricolages* personnels ou des outils de référence utilisés dans la sphère privée à destination de leurs propres enfants. Cette diversité, animée par la créativité des enseignants prouve qu'il n'existe pas d'unicité dans les repères donnés à l'élève ni de référence aux temporalités issues des différentes façons de vivre le temps, que ce soit au niveau des notions (journée, rythmes, semaine...) ou des habitus (scansions festives, rituels familiaux, usages privés du temps et du calendrier). Les pratiques scolaires et les écarts didactiques qui les caractérisent influencent la dimension anthropologique dont parle Y.Chevallard, même si les savoirs culturels construits à travers ces pratiques opaques se constituent à distance de l'institution qui les encadre. Les logiques d'action présentes dans les discours des enseignants et évoquées au paragraphe précédent, méritent d'être questionnées et confrontées aux pratiques observées. Lorsque les enseignants de CP évoquent la nécessité d'ancrer les repères temporels de l'élève dans « *le vécu de l'enfant* », cela peut laisser supposer qu'ils s'appuient sur des représentations professionnelles partagées, uniformisant ainsi les pratiques autour des relations temporelles dans cette classe d'âge. L'analyse des séances montre qu'il n'en est rien car les enseignants s'appuient sur des visions bien différenciées de ce que peut être ce vécu : privé, scolaire ou abstrait. Cela apparaît également à l'issue de la comparaison des pratiques des deux CE1, dans leur projet de « *construire la profondeur temporelle* ».

Des écarts se manifestent également dans les formes prises par l'étayage verbal accompagnant les séquences d'apprentissage. Dans les classes concernées par la verbalisation du temps social, les enseignants concernés ont en commun la volonté d'aboutir à la maîtrise du temps conventionnel et désignent cette tâche sous la forme d'une activité intitulée soit *faire la date*, soit *faire le calendrier*. Pour autant, cette consigne, largement présente dans toutes ces classes, est suffisamment imprécise pour que chaque enseignant et chaque élève lui donne un sens approximatif et personnel, parfois à distance de l'objectif initial. Certaines pratiques peu verbalisées s'avèrent centrées sur l'activité et réduites à une démarche procédurale assez éloignée des concepts temporels alors que dans d'autres contextes de classe, la mise en mots de l'action fait émerger des observables essentiels : difficultés notionnelles, représentations de la tâche, clarté cognitive, niveau d'expression linguistique, acquisition et repères déjà construits, rapport au temps, obstacles didactiques. Dans le premier cas, l'enseignant vise un affichage de la date au quotidien et encadre l'activité de l'élève dans le but de développer un savoir faire qui génère l'automatisation de la gestion de cet affichage. Aucune évaluation ne permet de vérifier l'acquisition des contenus notionnels concernés. Dans le second cas, les élèves sont amenés à s'exprimer, se justifier, nommer, comparer des notions, donnant ainsi à voir à l'enseignant les points d'achoppement du dispositif pédagogique consacré à la maîtrise du temps social, pour y remédier. Ces moments d'échange permettent de prendre conscience de la nature des difficultés des élèves, de cibler des objectifs obstacles, de viser des notions temporelles et d'en percevoir la lente maîtrise. D'autre part, le fait de faire exister ou non une réflexion quotidienne autour de la date comme principe organisateur de la journée de classe marque de nettes divergences dans les pratiques, et laisse présager des différences entre les acquisitions des élèves. L'impact de cette organisation dépasse la seule relation au temps social, il implique la relation personnelle de l'élève au temps scolaire. L'étayage et la verbalisation ne sont donc pas sans conséquences, ceux-ci faisant l'objet de divergences significatives tant au niveau des objectifs visés par les enseignants que des interactions suscitées. Les repères empiriques présents dans les échanges attestent de la présence d'indices temporels pris spontanément et de manière informelle dans le vécu familial ou

social des élèves : la régularité d'une diffusion télévisuelle ou la répétition d'une pratique de loisir peuvent alimenter la prise d'indices quant à l'alternance de jours d'école ou non, entre autres. Ces repères, véhiculés par d'autres institutions, font partie de l'expérience privée, dont la verbalisation par les élèves, ou leur évocation par les enseignants, peut éclairer les pairs dans l'acquisition de la temporalité. La part d'intervention, volontaire ou non, de la part des familles dans cette structuration, si elle est connue n'est pas pour autant un paramètre facile à mesurer dans son impact sur les savoirs temporels. Les réactions des élèves laissent penser qu'elle intervient de manière non négligeable. Cependant, ces éléments sont parfois mis à l'écart par les enseignants, au prétexte qu'ils relèvent de la sphère individuelle privée. A l'inverse, certains enseignants s'appuient sur ces acquis, dans une démarche englobant explicitement la temporalité de l'élève, car ils les considèrent comme les prémices de la perception des rythmes temporels, eux-mêmes étayés par le vécu et l'affectif. Pourtant, selon Y.Chevallard, l'enseignant aurait peut être intérêt à prendre en compte la dimension privée du rapport au temps dans la mesure où ce rapport au savoir ne va pas de soi, mais exige une construction prenant en compte la pluralité de rapports institutionnels véhiculant des rapports à ce savoir plus ou moins contradictoires. Ces conflits seraient des sources potentielles de blocage ou de crispation et fonctionneraient comme de véritables obstacles à l'apprentissage.

Lors des entretiens, les enseignants ont été encouragés à développer leur définition du temps, de manière à cibler un ou des points d'entrée notionnels concernant le temps. Là encore, une certaine diversité d'entrées notionnelles a été répertoriée. Parmi ces propositions figurent les notions de durée, de chronologie, de traces du passé, de représentations graphiques du temps, de succession, de mesure du temps, de calendrier, de catégories du temps et d'expression linguistique du temps. Au cours des pratiques enregistrées, ces notions figurent bien au centre des contenus privilégiés par les professeurs des écoles interrogés car elles renvoient à leur vision du temps mais les entrées didactiques choisies sont variables. Par ailleurs, elles s'inscrivent dans le cursus annuel de la classe observée, sans concertation avec les responsables des années qui l'encadrent, ni réflexion quant à l'entrée choisie que ce soit en termes de difficulté ou de nécessité pédagogique. Ce constat semble préjudiciable à l'acquisition de la construction temporelle dans la mesure où son élaboration inscrite dans la durée nécessiterait précisément une approche concertée des professionnels de l'enseignement.

Au-delà des orientations pédagogiques déjà citées (influence du rapport privé au temps, choix des supports pédagogiques, présence d'un étayage verbal ou non), l'analyse des pratiques a montré une dernière tendance qui influence les contenus scolaires. Au cours des entretiens, les enseignants évoquent volontiers leur définition de la temporalité et leur dynamique personnelle. Deux silhouettes se distinguent, au croisement du dire et du faire, ce qui permet d'envisager une dernière hypothèse concourant à la modélisation des logiques d'action, sans que ces caractéristiques soient exclusives l'une de l'autre :

-Lorsque les enseignants expriment l'importance de leur histoire personnelle, dévoilant ainsi un rapport au temps tourné vers les traces du passé dans leurs dimensions anthropologique, historique ou affective, ils privilégient les pratiques résolument tournés vers la profondeur du temps passé, au détriment de la projection vers le futur et de l'exploration du présent ;

-Lorsque les enseignants valorisent leur dynamique personnelle tournée vers le futur, ils organisent les apprentissages en privilégiant la projection dans le temps, pour eux et pour les élèves. Cette dynamique s'exprime dans la mise en œuvre d'une pédagogie de projet, laquelle rythme l'année scolaire.

Cette dernière remarque soulève l'importance des paramètres temporels dans le cursus d'un professeur des écoles. Le rapport au temps privé étant un objet de savoir qui évolue, il convient de se demander si les pratiques scolaires sur le temps subissent une orientation infléchie par l'âge des enseignants. Seule une approche longitudinale portant sur l'évolution des pratiques dans une même classe pour un même enseignant permettrait de répondre à cette dernière hypothèse.

7. Conclusion et discussion

L'analyse des données montre que les conceptions privées sont le vecteur majeur des pratiques professionnelles portant sur l'acquisition temporelle. Il en résulte que la relation au temps des enseignants est déterminante dans leurs pratiques pédagogiques dans la mesure où elle remplit le vide laissé par l'absence de formation et de questionnement sur cette notion, et détourne de la complexité de l'objet. Les outils privés utilisés par les professeurs des écoles sont souvent de même nature que ceux qu'ils utilisent en classe car ils attribuent aux élèves leurs nécessités actuelles ou vécues par le passé. Le point de vue pédagogique n'intervient qu'au second plan dans la mesure où il n'est que la conséquence de la mise en place de ces outils.

Les questions majeures qui surgissent portent essentiellement sur les conséquences concernant la formation des enseignants, en visant la prise de conscience des enjeux, l'engagement à la réflexion sur les notions sous-jacentes, la prise en compte de ce domaine transversal. Comment penser une formation professionnelle adaptée, compte tenu des enjeux conceptuels, sociaux, éducatifs, anthropologiques engagées par la construction de cette notion ? Le regard porté sur les pratiques de classe dans le domaine des relations temporelles montre que l'élève suit un parcours diversifié dont les repères, qu'ils soient structurants ou aléatoires, restent soumis à des variables non maîtrisés et non évalués par l'institution. Comment articuler une *réflexion didactique cohérente* au regard des obstacles épistémologiques identifiables au cœur des interactions scolaires avec un dispositif pédagogique qui permette la mise à distance de son propre rapport au temps, ceci au sein du continuum scolaire considéré ?

Ces questions seront modérées par la nécessaire prudence accordée aux influences non mesurables, celles imparties aux apprentissages informels, plus ou moins influents, relevant de la sphère familiale ou sociale.

8. Références et bibliographie

- Bachelard, G. (1989). *La dialectique de la durée*. Collection Quadrige, Vendôme : PUF.
- Bachelard, G. (1993). *L'intuition de l'instant*. Paris : Stock.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*, Paris : Anthropos.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (2003). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Boutinet, J.P. (2000). Pour une lecture plurielle du temps. *Impacts* 1, T. 34, UCO L'Harmattan.
- Chappaz, G. (1995). (dir), *Comprendre et construire la médiation*. Université de Provence, Aix en Provence : CRDP de Marseille.
- Chenet, F. (2000). *Le temps. Temps cosmique, temps vécu*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. Actes du colloque « Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants », Skholè, 7.
- Clot Y. (2002). (dir), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute / SNEDIT.
- Cresas, (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.
- Cresas,(2000). *On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège*. Paris : Actes du colloque.

- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Colin.
- Doise, W. (1998). Les représentations sociales : un label de qualité. *Connexions*, 51.
- Doise, W. (1998). Visées sociales dans le raisonnement. *Connexions* 72.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Geneva : Droz.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris : PUF.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Guyau, J.M. (1998). *La genèse de l'idée de temps*. Paris : L'Harmattan.
- Grossin, W. (1995). La notion de cadre temporel. *Temporalistes*, 31.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès*. 43.
- Janet P. (1928). *Le développement de la mémoire et de la notion de temps*, Paris, Chaline
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.
- Klein, E. (1995). *Le temps*. Dominos.
- Malrieu, P. (1953). *Les origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant*. Paris : PUF
- Matricon, J. & Roumette, J. (1991). *L'invention du temps*. Explora, Cité des sciences et de l'industrie : Presses Pocket
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, (2002). Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série du 14 février : sceren
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, (2004). Bulletin officiel de l'éducation nationale, article 10 modifié par le décret n°91-383 du 22 avril 1991 : sceren
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2003). Direction de l'enseignement scolaire, (DESCO), *Découvrir le monde. Cycle 2*. collection Ecole, document d'accompagnement des programmes : Sceren.
- Montangero, J. (1977). *Notion de durée chez l'enfant de 5-9 ans*. Paris : PUF.
- Neil, V.S. (1993). Observations sur la pragmatique des temps. *Langages*, 112. pp 26-38.
- Nonnon, E. (1989). Que voudrait dire aider à comprendre ? *Spirale*, 1, pp 26-63.
- Nonnon, E. (1999). Interactions et apprentissages. *Le français aujourd'hui*, 113.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz
- Perret-Clermont, A-N. & Nicolet, M. (2001). (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1946). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1972). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Collection Quadriga, Paris : PUF
- Reuter, Y. (2006). A propose des usages de Jack Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. in Pratiques, *La littéracie autour de Jack Goody*, pp 131-132, pp 131-154.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (1985). (dir), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Sinclair de Schwartz H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée. Sous systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris : Dunod.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

