

Expression du temps dans la littérature de jeunesse et perception par des élèves de Cycle 1

Solveig Lepoivre-Duc, Université Claude Bernard Lyon 1 (Inspé) – ICAR (Lyon)
Adeline Chailly, Université Claude Bernard Lyon 1 (Inspé) – LPL (Aix-Marseille)

Les programmes scolaires accordent une place importante à la construction du temps chez les élèves de cycle 1 et aux apprentissages, en particulier langagiers, qui concourent à la construction de repères temporels et aspectuels. Ils préconisent qu'à la fin du cycle un élève sache « ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte [en utilisant des marqueurs temporels adaptés] d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité. »

Ainsi, des dispositifs d'apprentissage adossés à des récits issus de la littérature de jeunesse sont-ils appelés à jouer un rôle dans la construction des repères temporels. Les images séquentielles font partie des outils privilégiés pour (re)construire l'organisation logico-temporelle d'un récit. Elles sont également utilisées pour évaluer la compréhension, comme celles-ci qui ont servi de support aux évaluations nationales de GS et CP en 2001. L'activité consiste à « mettre en ordre chronologique les images » pour raconter l'histoire du Petit Chaperon Rouge qui a été lue auparavant. Le texte et les images sont les suivants :



Le loup s'en alla par le chemin le plus court et courut de toutes ses forces pendant que le petit chaperon rouge s'amusait à cueillir des fleurs au pied des arbres en prenant dans le bois le chemin le plus long. (image 3) Et le loup arriva le premier chez la grand-mère et il frappa à la porte « Toc. Toc. » (image 4)

Si on représente la temporalité de cette séquence du récit en utilisant la schématisation de Schwer¹ (2009), le schéma est le suivant :

Pendant que le Petit Chaperon Rouge s'amusait à cueillir des fleurs (image 3)	
Le loup courut de toutes ses forces (aucune image)	Et le loup arriva en premier chez la grand-mère (image 4)

Il faut ici comprendre que pendant que le loup arrive chez la grand-mère, le Petit Chaperon Rouge est toujours en train de cueillir des fleurs. Or la tâche de remise en ordre des images séquentielles impose de placer sur une ligne du temps unique des images qui, dans l'histoire, racontent deux événements simultanés. Elle génère donc un problème insoluble qui entrave la représentation de la temporalité du récit et, potentiellement, sa compréhension. Cet exemple, loin d'être unique, montre une des limites des images séquentielles : si elles peuvent constituer un médiateur pertinent pour favoriser la fixation chronologique, elles ne permettent pas, dans

¹ Schwer, Sylviane, Représentation du temps, relations temporelles et théories des temps verbaux. Rapport interne. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00403655v2>, 2009 ;

l'utilisation qui en est faite habituellement, de rendre compte d'autres dimensions du temps, en particulier des 3 repères temporels liés à l'ancrage énonciatif, du stade d'accomplissement d'un procès, de la simultanéité.

Ce constat met en évidence la complexité de la notion de temps - même dans un récit apparemment « simple » - ainsi que les défauts d'un dispositif d'apprentissage couramment utilisé. Il a servi de point de départ à notre réflexion sur l'expression du temps dans des albums de littérature jeunesse.

Notre questionnement, ancré dans l'axe 2 de l'appel, interroge les usages que l'on peut envisager de la littérature jeunesse, comme médiation au service de la construction des dimensions du temps chez des enfants d'école maternelle.

Dans une première partie, nous interrogeons les modalités d'expression et de représentation du temps dans des albums destinés à des élèves d'école maternelle, sur 3 plans :

- linguistique : quelles dimensions, temporelles et aspectuelles ?
- Sémiotique : quelles représentations langagières et iconiques du temps ?
- Didactique : quels obstacles potentiels par rapport au développement de l'enfant (conscience du temps et langage) ?

Notre analyse des dimensions du temps dans des récits porte sur un corpus restreint, mais représentatif des caractéristiques temporelles de nombreux albums jeunesse : 6 versions de l'histoire des 3 Petits cochons. L'approche linguistique et sémiotique est complétée par des données issues de recherches menées par des psycholinguistes qui s'intéressent à la construction des repères temporels chez les jeunes enfants.

La pratique des images séquentielles relève de routines qui, le plus souvent, consistent à demander aux élèves de positionner les images sur une ligne orientée en leur annonçant qu'il y a UN ordre à trouver. Cette pratique peut induire, on l'a montré en introduction, une confusion cognitive et langagière. Plus que les images elles-mêmes, ce sont les schèmes d'utilisation qui empêchent que les élèves puissent, dans le cadre d'un rappel de récit, exprimer et façonner les différentes dimensions du temps. Pour atteindre cet objectif, nous avons expérimenté un dispositif consistant à leur soumettre l'activité de mise en ordre comme un problème qui les conduit à réfléchir et discuter sur les liens entre les images en essayant différents positionnements. Dans une seconde partie, nous analysons les échanges auxquels cette situation a donné lieu, dans des groupes d'élèves de Moyenne et Grande section. L'étude montre que la recherche collective d'une solution a permis d'étayer l'expression de la simultanéité et la construction de ce concept que l'on envisageait *a priori* émergent mais encore instable chez des élèves de maternelle.

« N'oublions pas que la temporalité se construit, elle ne s'enseigne pas. » (Brigaudiot & Falaize : 2002 p. 46). Alors que les différentes dimensions du temps sont présentes dans de très nombreux albums jeunesse, de manière parfois très complexe, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études spécifiques montrant comment les enfants interprètent la temporalité des récits qui leur sont lus. Il revient alors aux enseignants d'accompagner ce niveau de compréhension par la mise en œuvre de gestes professionnels adaptés. Ces derniers reposent en premier lieu sur une analyse fines des caractéristiques temporelles des récits proposés aux élèves, puis sur la maîtrise de dispositifs permettant de stimuler et accompagner la compréhension et l'expression du temps. Un enjeu de formation serait donc de permettre aux enseignants de développer des compétences d'analyse de la temporalité des récits et de mise en œuvre de situations d'apprentissage ciblant les besoins identifiés chez les élèves.

Bibliographie

Brigaudiot, M. & Falaize, B. (2002). *Temps et temporalité*. Limoges : CRDP du Limousin.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Lepoire-Duc, S. & Chailly, A. (à paraître), Des images séquentielles pour apprendre à exprimer le temps : exemple d'un outil didactique à revisiter

Mendes de Carvalho, A., Tartas, V. (2014). Représenter et communiquer le temps chez l'enfant d'âge scolaire. Perspectives développementales. *Actualités de la Psychologie du développement et de l'Education*, 83-94. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018660>

Noyau, C. (1998). Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue. *Linx* 38, 7-15.