

*Sous la direction de*  
Thérèse AUZOU-CAILLET, présidente de la FNAME,  
Nadine JUHEL et Marc LORET, maîtres E

# Jeu et temporalité dans les apprentissage

Amélie ALLETRU, Valérie BARRY, Chantal BOLOTTE,  
Gilles BROUGÈRE, Joël CLERGET, Ivan DARRAULT-HARRIS,  
Marie DESSONS, Martine LANI-BAYLE, Marie-Paule LEGEAY,  
Christine PIERRISNARD, Serge TISSERON

**FNAME**

[www.fname.fr](http://www.fname.fr) / [fname@fname.fr](mailto:fname@fname.fr)  
Allée Antide Boyer  
13400 Aubagne

**RETZ**

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)  
9 bis, rue Abel Hovelacque  
75013 Paris

À la mémoire d'André Ouzoulias  
et de Claude Lascombe

« *Écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage.* »  
André Ouzoulias

ISBN : 978-2-7256-3369-5  
© Retz, 2015



# Sommaire

Présentation de la Fname	5
Charte du maître E	7
Présentation des auteurs	9

## PARTIE I TEMPORALITÉ ET APPRENTISSAGES

- S'inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés, **Marie-Paule Legeay** 13
- Apprendre à penser, mettre en mots le temps, **Amélie Alletru et Chantal Bolotte** 35
- Maintenant, le temps du désir à l'instant de la présence, **Joël Clerget** 59
- Apprivoiser le passé pour apprendre le monde et développer l'avenir : la fonction du récit, **Martine Lani-Bayle** 81
- La dimension temporelle des apprentissages scolaires : une évidence à questionner, **Christine Pierrisnard** 99

## PARTIE II JEU ET APPRENTISSAGES

- De la capacité à jouer au plaisir d'apprendre, **Marie Dessons** 125
- Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ?, **Gilles Brougère** 139
- Prévenir la violence dès l'école maternelle : le *Jeu des Trois Figures*, **Serge Tisseron** 157
- Processus précoces de subjectivation et de symbolisation chez l'enfant : un nouvel éclairage sur le statut du jeu dans la relation d'aide, **Ivan Darrault-Harris** 173
- Jeux, mathématiques et re-médiations : quelles triangulations possibles ?, **Valérie Barry** 185

## Une fédération nationale

Fondée en 1997, la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) est une fédération d'associations départementales de maîtres E. Elle est indépendante de toute appartenance politique.

Elle a pour objet de **favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED, Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, dans le cadre de l'école publique.**



## Une vie associative en plein développement

La FNAME est actuellement constituée de **58 associations départementales** représentant 70 départements et est en contact avec une vingtaine d'autres départements et territoires d'outre-mer (associations sympathisantes ou correspondants).

## Un travail de fond

La FNAME génère un travail de **co-réflexion** entre les adhérents de ses associations, maîtres E de terrain, et les membres de son comité scientifique. Les chercheurs engagés à ses côtés, accompagnent de leur regard spécifique et singulier la **réflexion professionnelle autour de la spécificité du maître E**, mais aussi autour des **moyens les plus appropriés pour répondre aux besoins des enfants en difficulté**. La fédération peut impulser pour cela des **actions recherche** ou participer à des **études universitaires**.

La FNAME se pose comme interlocuteur de choix dans la réflexion pédagogique autour d'une **prise en compte de la difficulté scolaire, dans l'objectif de la réussite de tous les élèves**. Elle est également force de propositions auprès d'associations ou organisations partenaires et auprès des institutions dans l'objectif d'accompagner l'école en évolution.

## Un colloque annuel

- ⇒ **Antony 2003** « Journée nationale "E" »
- ⇒ **Lyon 2004** « Apprendre... Comprendre »
- ⇒ **Angers 2005** « Métacognition, Remédiation »
- ⇒ **Lille 2006** « Tisser des liens pour apprendre »
- ⇒ **Albi 2007** « La pensée logico-mathématique »
- ⇒ **Châtelleraut 2008** « Mémoire et conceptualisation »
- ⇒ **Dole 2009** « Le langage »
- ⇒ **La Rochelle 2010** « Aspects sociologiques de la difficulté scolaire »
- ⇒ **Rouen 2011** « Construire l'écrit, se construire par l'écrit »
- ⇒ **Canon 2012** « Le temps en questionS, questionS de temps »
- ⇒ **Orléans 2013** « Le JEU : quels enjeux pour les apprentissages ? »
- ⇒ **Brest 2014** « Corps et apprentissages, quels accords ? »

## Des publications

- Une revue interne : « INTERACTIONS »
- Une revue sur la vie de la Fédération : « Rue de la FNAME »
- Des DVD/CD de formation interne : Lille 2006 (*épuisé*) ; Albi 2007 (*épuisé*) ; Châtelleraut 2008 ; Dole 2009 ; La Rochelle 2010 ; Rouen 2011 ; Canon 2012 ; Orléans 2013 ; Brest 2014
- 5 ouvrages (actes de colloque) en collaboration avec les Éditions RETZ :
  - o *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (Antony 2003)
  - o *Apprendre et comprendre* (Lyon 2004 et Angers 2005)
  - o *Tisser des liens pour apprendre* (Lille 2006 et Albi 2007)
  - o *Mémoire, langage et apprentissage* (Châtelleraut 2008 et Dole 2009)
  - o *Inégalités scolaires et résilience* (La Rochelle 2010 et Rouen 2011)

## Charte en 10 points du maître E

Tout élève peut progresser.  
L'enseignant chargé des aides spécialisées  
à dominante pédagogique peut favoriser ces progrès.

### Qui est le maître E ?

**Le maître E est un enseignant spécialisé**, qui a suivi une formation diplômante en complément de sa formation initiale.

**Membre de l'équipe RASED**  
(Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), aux côtés du rééducateur et du psychologue scolaire,  
**le maître E est aussi membre des équipes d'écoles** dans lesquelles il intervient.

**Le maître E est un observateur spécialisé**, une personne-ressource. Non chargé de classe, il peut ainsi **prendre le recul nécessaire** pour rencontrer l'enfant, **analyser ses besoins**, échanger avec les autres membres du RASED, l'enseignant et les parents.  
**Il propose une approche différente des difficultés rencontrées par l'élève.** Cela permet à chacun de leur donner une nouvelle signification et de recréer une dynamique en valorisant les réussites.

### Comment travaille le maître E ?

Il **aide** les élèves, individuellement ou en petits groupes, **dans ou hors la classe, sur le temps scolaire.**

Il intervient **en prévention** pour éviter que certaines difficultés ne s'installent.  
Il intervient aussi **en remédiation, en apprenant à l'élève à apprendre et à (se) comprendre** : il l'aide à mettre du sens sur les tâches scolaires, à développer des stratégies, à mobiliser ses savoirs et ses capacités, à (re)prendre confiance en lui.

### Avec qui travaille le maître E ?

**Le maître E élabore un projet d'aide spécialisée en collaboration avec l'enseignant de la classe.**  
Ils se rencontrent régulièrement afin d'**échanger** sur la situation scolaire des élèves, leur évolution et adapter au mieux les actions mises en œuvre.

**Le maître E développe un partenariat avec les parents.**  
Il les rencontre afin de les associer au projet d'aide de leur enfant.

Avec l'accord des parents, **le maître E peut être amené à travailler en partenariat avec des professionnels extérieurs** à l'école afin d'ajuster ensemble l'accompagnement proposé à l'enfant.

Le maître E peut organiser l'aide à l'élève pendant quelques semaines, ou quelques mois.  
Quand cela s'avère nécessaire, **il accompagne l'élève, ses parents**, sur plusieurs années scolaires.  
**Son travail s'inscrit dans le long terme.**

Le maître E dispose de **temps institutionnalisés** afin de travailler avec les autres membres du RASED, les enseignants, les partenaires extérieurs, et de rencontrer les parents.

# - Présentation des auteurs

<b>Amélie Alletru</b>	Professeure des écoles, formatrice à l'ESPE de l'Académie de Nantes, université de Nantes, doctorante en sciences de l'éducation
<b>Valérie Barry</b>	Maître de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques, formatrice pour l'ASH à l'ESPE de Créteil
<b>Chantal Bolotte</b>	Professeure agrégée de philosophie, sciences de l'éducation, université de Nantes
<b>Gilles Brougère</b>	Professeur en sciences de l'éducation, université Paris-13 – Sorbonne Paris Cité
<b>Joël Clerget</b>	Psychanalyste, membre affilié de la Société de psychanalyse freudienne, membre de l'Association internationale Henri Maldiney et du comité scientifique de la Fnaren
<b>Ivan Darrault-Harris</b>	Professeur émérite en sciences du langage de l'université de Limoges (depuis 2011), co-directeur du séminaire de sémiotique (EHESS, Paris-VIII, Paris-IV-Sorbonne, Limoges), membre du Collège international de l'adolescence, membre du conseil scientifique de la Fnaren
<b>Marie Dessons</b>	Maître de conférences en psychologie clinique, université Paul-Valéry, Montpellier-III, laboratoire Epsilon EA 4556
<b>Martine Lani-Bayle</b>	Psychologue clinicienne, enseignante-chercheuse, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Nantes
<b>Marie-Paule Legeay</b>	Orthophoniste clinicienne, chargée de cours à l'école d'orthophonie de Tours, co-fondatrice du groupe Cogi'Act, responsable de formation
<b>Christine Pierrisnard</b>	Maître de conférences de l'université de Nantes, ESPE des Pays de la Loire, membre du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)
<b>Serge Tisseron</b>	Psychiatre, docteur en psychologie et psychanalyste, directeur de recherche au Centre de recherche Psychanalyse, médecine et société, université Paris-VII

# S'inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés

Marie-Paule Legeay

**P**our introduire plusieurs histoires de l'*Almanach Ouroulboulouck*, Claude Ponti les situe dans « avant, dans l'autrefois d'hier... ». D'autres contes commencent par « Il était une fois... ». Ces « autrefois d'hier », « avant » et autres « il était une fois » sont des marqueurs d'un temps qui a existé (réellement ou dans l'imaginaire), qui perdure dans le récit que chacun en fait, en ce moment, et qui restera encore quelques décennies, il faut le souhaiter, dans les contes que l'on racontera à nos arrière-arrière petits-enfants...

Mais alors que racontent ces récits ? Ni plus ni moins que cet *avant* a été un *maintenant*, que ce récit d'*avant* perdure *aujourd'hui* et que le *maintenant de maintenant* est l'*avant de demain*.

Ces propos, demandant des repères temporels solides, ne seraient pas compris par les enfants et les adolescents que nous rencontrons dans notre pratique d'orthophoniste. Certains consultent pour des troubles du raisonnement logico-mathématique, d'autres pour des troubles du langage écrit et/ou du langage oral.

Mais tous, quels que soient leur âge, leur sexe, leurs niveaux scolaires ou socio-culturels... présentent, entre autres, un accès difficile aux mots de la langue et une difficulté à mettre en relation des situations et des événements. Or, parallèlement, lorsque nous consultons dans la littérature les descriptions des troubles « dys- », une constante apparaît : la concomitance des problèmes de raisonnement logico-mathématique et des problèmes de temps.

Tout ceci nous amène à réfléchir sur les liens entre logique, pensée, langage et temps. Que doit construire un enfant avant de posséder les codes sociaux temporels? Ce petit d'Homme reçoit «un bain de notions temporelles», par ses parents, par tout son environnement culturel et par la société qui lui apprennent qu'il y a un «avant», une «semaine», un «pendant», une «seconde», un «quand je serai grand», un «plus tard», un «à la rentrée prochaine», etc. À l'école, il apprend à mesurer les durées, à utiliser les frises chronologiques, à calculer des vitesses... mais, avant cela, le jeune enfant exerce sa temporalité en développant des successions d'actions et des organisations d'actions, et, de ce fait, il s'installe dans son temps, ce dernier se définissant par rapport au temps d'autrui.

Avoir des difficultés pour se repérer dans le temps ne se limite pas aux difficultés liées au code social du temps. Tout ce qui est utilisation d'un code est l'aboutissement d'une construction, ici d'une construction temporelle. L'apprentissage du code en soi ne sera donc pas le propos de ce texte; nous nous proposons de partager quelques-unes de nos observations et de nos réflexions autour des liens entre temporalité et pathologie du raisonnement logique.

Dans un premier temps, nous tenterons de définir ce que l'on peut entendre par *temporalité*, puis nous aborderons la pathologie – la dyschronie – mais aussi et surtout la pensée figurative. Dans un deuxième temps, nous envisagerons quelques liens entre inscription dans la temporalité et figurativité.

## Qu'entend-on par *temporalité*?

Les définitions issues de différentes encyclopédies parlent pour la temporalité de «temps vécu par la conscience, celui dont elle fait l'expérience<sup>1</sup>», mais est-ce que toutes les personnes ont la même conscience du temps? Le temps des physiciens (recherche de la précision des durées, par exemple) n'est pas le même que celui des agriculteurs, lié aux saisons, ou au

---

1. Définition complète donnée par Henry Duméry : « La temporalité est le temps vécu par la conscience, celui dont elle fait l'expérience et qui déploie, à partir du présent (seul moment que saisisse une attention opérante), un passé qui est fait de *réentions* utilisées comme acquis et comme appoint pour l'action (mais c'est le présent qui somme et interprète ce qui fut actuel et ne l'est plus) et un futur qui est fait de *protentions*, c'est-à-dire de projets, de possibilités nouvelles (mais c'est encore le présent qui anticipe l'avenir, en fonction de ses souvenirs et de ses prises). »



temps des grammairiens, ou au temps des musiciens... Le temps biologique, qui est le temps propre à chaque individu, n'est pas identique au temps social, même si certaines tentatives visent à respecter la chronobiologie aussi bien dans le domaine de l'éducation que de la santé.

Étienne Klein (2009) décrit la temporalité comme «une culture du temps» sans être le temps lui-même. La temporalité désigne pour lui «notre façon d'habiter le temps, de le vivre, de l'imaginer, d'être en rapport avec lui».

Dans les différents aspects du temps, il y a le temps créé par une société avant tout pour favoriser les échanges, quels qu'ils soient, entre les différentes personnes. D'ailleurs, la société a créé des codes de politesse liés au temps : «bon-jour» traduit l'immédiateté; «au re-voir» indique une projection dans le futur. Mais «salut», plus familier, moins respectueux d'un code de bonne conduite, est indépendant du temps.

Ce temps social qui, jusqu'à une certaine époque, concernait des sociétés géographiquement bien délimitées devient mondial : actuellement, même s'il subsiste quelques calendriers particuliers, la mondialisation des échanges a imposé le calendrier grégorien.

L'enfant vit dans ce temps mais doit entrer dans une temporalité pour construire son temps et s'adapter à celui de sa société car la temporalité, c'est être capable de reconstituer le passé (le sien et celui de sa culture), c'est être capable d'anticiper l'avenir, de déduire que les actions faites dans l'instant présent auront des conséquences dans le futur plus ou moins proche.

Tout comme saint Augustin envisageait le temps comme moyen de mesurer le mouvement, Pascal-Cordier (2003) dit que s'inscrire dans le temps commence par une inscription dans le mouvement, ce «processus qui fait du temps vécu... un temps re-présenté... Se représenter soi, vivant dans un temps borné par un avant irrémédiablement enfui et un après voué à l'inconnu et la finitude».

Nous situons donc ici la *temporalité* comme être dans son temps, avoir son temps à soi, situer son temps par rapport à celui des autres, être conscient que son temps est propre à soi mais qu'il est tributaire de celui des autres, se situer dans un continuum. Ce n'est qu'alors que le temps, essentiellement subjectif, pourra devenir objectivable par le biais de codes sociaux temporels et communicables à travers un lexique particulier et une syntaxe bien agencée. Avec la temporalité, on reste sur le processus du temps, la construction, la succession des événements et pas seulement

l'application de notions apprises ; nous parlons du « temps psychologique », selon l'expression de Piaget (1946).

Le développement du temps commence dès la naissance du bébé (peut-être même avant). Ce dernier fait l'expérience du temps d'abord physiologiquement : la satisfaction de ses besoins vitaux, à condition qu'ils soient satisfaits avec une certaine régularité par son environnement, va lui apporter l'expérience de la succession. Au tout début de la vie, le temps est d'abord lié à l'activité ; ce sont les successions d'activités et de perceptions qui donnent une première notion de temps : les événements se succèdent et durent. Au fur et à mesure, le temps lié à la causalité prendra une autre dimension ; l'action aura alors un avant et un après. Cela restera un temps pratique lié à l'action pendant les premières années.

C'est ainsi que le tout jeune enfant fait l'expérience de ce que Sadek-Khalil (2001) appelle « le temps vécu » ou ce que Droit-Volet (2001) appelle « le temps agi » avant qu'il ne devienne un « temps représenté ». Morel (2003) dit qu'« à travers sensations, relations et mots, cet enfant va construire son voyage temporel », voyage temporel au cours duquel il liera ses développements cognitifs, affectifs et langagiers.

## Quelle est la « pathologie du temps » ?

Le trouble de la structuration du temps se nomme « la dyschronie », du grec ancien « dys- », qui renvoie à une notion de difficulté et de « Chronos », dieu grec du temps et de la destinée. Cette dyschronie est très peu définie de manière isolée tant elle est liée aux troubles du raisonnement, du langage et également aux difficultés psycho-affectives (que nous n'évoquerons pas ici mais que nous ne nions pas). Aussi nous parlerons plutôt de troubles d'ordre dyschronique dont les marqueurs les plus fréquents seront dans le langage. Il n'y aura pas dans le langage du patient les marqueurs temporels qui sont pourtant présents très tôt chez l'enfant.

Aux alentours des 2-4 ans, l'enfant cherche ses repères à travers des phrases parfois un peu maladroitement, des questions du style : « C'est aujourd'hui demain ? » À un moment, il comprend qu'il y a des futurs proches et d'autres pas si immédiats que ça et, dans ces moments, il dit : « Hein maman/papa, l'année prochaine, tu m'achèteras une canne à pêche ? » Il est allé chercher une expression comme « l'année prochaine » qu'il ne maîtrise pas encore de manière quantitative mais qui nous renseigne sur sa perception d'une non-immédiateté.

Le patient présentant des troubles dyschroniques, lui, ne jongle pas avec ces mots ; il met des mots certes, mais sur un temps figé. Cela peut s'observer dès l'école maternelle car ce qui compte, ce n'est pas tant la quantité de mots temporels connus par l'enfant que les capacités de « jonglage », de mise en lien avec ces mots.

Ce patient aura des difficultés avec l'anticipation, la projection dans le futur, l'organisation des actions, les notions de durée. Ainsi, Antoine, jeune garçon de CM1, ne pouvait se souvenir de la succession des actions faites depuis son entrée dans le bureau. Il pouvait dire qu'on avait travaillé une heure aussi bien que 5 minutes, que son anniversaire qu'il venait de fêter trois jours auparavant était passé depuis très longtemps et demander si Noël était proche alors qu'on était en juin.

Gibello (2009) a mis en évidence les troubles importants de la symbolisation du temps et les difficultés à se situer dans le temps pour tous les sujets qui présentent des « anomalies cognitivo-intellectuelles », car les conduites cognitivo-intellectuelles, dit-il, sont celles, entre autres, qui permettent au sujet de se montrer « capable de se souvenir d'expériences passées pour anticiper l'avenir, organiser son activité actuelle et prévoir son activité future<sup>2</sup> ».

Précisons qu'on entend souvent parler d'organisation spatio-temporelle et des troubles de la structuration spatio-temporelle. Or l'espace et le temps se développent en même temps chez le jeune enfant. L'un est constitutif de l'autre et réciproquement, comme nous le rappelle Dolle (1974) : « Les quatre catégories de l'objet, de l'espace, de la causalité et du temps sont solidaires ; leur élaboration s'effectue en même temps et en interaction. »

Les patients que nous avons pu observer présentaient tous ce qu'on pourrait appeler une pensée en excès de figurativité, c'est-à-dire que le fonctionnement dominant de leur pensée était la figurativité.

---

2. La définition complète est : « Nous entendons par conduite cognitivo-intellectuelle toutes les conduites, tous les comportements par lesquels un sujet manifeste son intelligence des situations dans lesquelles il se trouve, ses capacités d'identifier les choses et les gens de son environnement, de percevoir les structures, d'interpréter les symboles, d'anticiper des conséquences d'une action, d'une situation ou d'un événement, ce sont les conduites par lesquelles il se montre capable de se souvenir d'expériences passées pour anticiper l'avenir, organiser son activité actuelle et prévoir son activité future, de découvrir des moyens nouveaux pour réaliser ses projets ou d'apprendre ce que ses maîtres lui enseignent et, en général de participer de sa culture et d'organiser sa vie, ses actions, ses relations aux autres et de réagir à des situations nouvelles d'une manière que son entourage et lui-même jugent adéquate et pertinente, et qui, en pratique, se révèle telle. »