



Aspects sociaux de la construction du temps chez l'enfant

Philippe Malrieu

► **To cite this version:**

Philippe Malrieu. Aspects sociaux de la construction du temps chez l'enfant. Journal de Psychologie normale et pathologique, N. Boubée, 1956, pp. 315-332. <halshs-01104646>

HAL Id: halshs-01104646

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01104646>

Submitted on 18 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

56

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE

FONDATEURS : P. JANET et G. DUMAS
DIRECTEURS : P. GUILLAUME et I. MEYERSON

JUILLET-SEPTEMBRE 1956



PH. MALRIEU

ASPECTS SOCIAUX DE LA CONSTRUCTION DU TEMPS
CHEZ L'ENFANT

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ASPECTS SOCIAUX DE LA CONSTRUCTION DU TEMPS CHEZ L'ENFANT

La construction du temps chez l'enfant n'est pas la conquête continue de moments de plus en plus lointains, la saisie de lois de plus en plus complexes. Elle obéit au principe du décalage que Piaget a mis en évidence, et notamment en ce qui concerne le temps¹. Ce n'est pas simplement entre le niveau sensori-moteur et celui de la pensée que s'observe un décalage : c'est, aussi, dans le passage de l'action motrice à l'expression linguistique, de celle-ci à l'intelligence des rapports entre les divers moments, de la pensée des lois temporelles à la conscience de la signification du temps, telle qu'elle se manifeste dans les premières intentions morales de l'adolescent. Quatre niveaux (et sans doute existe-t-il des paliers intermédiaires), qui correspondent à un engagement de l'enfant dans quatre types d'activités auxquelles les adultes le font participer au fur et à mesure de son développement : les activités technique, linguistique, intellectuelle, sociale. Chacune de ces activités exige un type original d'insertion dans le temps : le sujet ne se situe pas en lui de même façon selon qu'il travaille, qu'il parle, qu'il raisonne sur un mode scientifique, ou qu'il s'efforce de construire sa personne au cours des activités sociales. Il en résulte que l'enfant, pour faire l'apprentissage des comportements temporels des divers niveaux, doit avoir été introduit par la société dans les activités qui leur correspondent. Mais aussi, pour accéder aux activités supérieures, il faut qu'il ait été familiarisé avec les comportements temporels qui correspondent aux niveaux inférieurs de l'activité. Ainsi, l'enfant ne recueille dans son langage les désignations temporelles que dans la mesure où il a ébauché, sur le plan de l'intelligence

1. J. PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, 1937, p. 387 ; *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, 1946, p. 271.

pratique, quelques-uns des rapports temporels qu'il va revivre dans ses dialogues; mais le langage ne se borne pas à exprimer ces rapports: il leur en adjoint de nouveaux, caractéristiques des comportements linguistiques — et qui permettront, d'ailleurs, des actions techniques d'un type nouveau.

Étudier la construction du temps chez l'enfant requiert donc une triple tâche: observer la naissance des comportements temporels au cours d'un type d'action, voir comment ils contribuent à l'avènement d'activités d'un type supérieur, et comment enfin ils sont repris et remodelés au cours de ces dernières.

Ce procès offre de nombreuses difficultés. Car les perspectives temporelles sont constamment obscurcies chez l'enfant par des attitudes qui le retiennent dans les comportements temporels les plus frustes, les plus inorganisés. Il ne suffit pas ici de dire que l'enfant vit dans le présent, qu'il lui est trop attaché pour dominer les moments. Ce n'est pas rigoureusement vrai: car il ne saisit jamais le présent en tant que tel, il ne s'arrête pas en lui, il ne voit pas sa signification pour la création, pour la contemplation ou pour la jouissance. Il n'y parvient vraiment qu'au sortir de l'enfance, quand il apprend à retenir son élan vers un plaisir futur, ou quand il refuse de s'absorber en un souvenir ou une rêverie, pour se consacrer au présent.

Il serait plus exact de dire que, d'une façon générale, l'enfant ne sait pas glisser le long du temps; son action ou son attention se centrent sur un moment provisoirement privilégié: le futur proche, dans ses jeux moteurs, où il est à l'affût des accidents qui peuvent faire rebondir l'action; plus tard, un avenir indistinct et informe, dans les jeux d'imitation, par exemple: faux avenir en réalité, tout semblable au présent; plus tard encore, un passé rejoué en esprit, auquel l'enfant se fixe longuement, au point de s'en imprégner... Ce primat d'un instant entraîne l'incapacité à prendre des points de repère pour dater les uns par rapport aux autres les événements successifs: il en résulte une appréciation incorrecte de la durée.

Mais quel est l'ordre exact dans lequel se présentent ces difficultés que l'enfant doit surmonter dans son long cheminement depuis les situations subconscientes en face du temps jusqu'à la saisie d'un temps personnel intégré à l'histoire des hommes? Et à quel niveau nous placer pour saisir cet ordre? Nous choisirons ici celui de l'ex-

pression linguistique. Nous placer au niveau inférieur, sur le plan de l'organisation temporelle des réactions affectives et motrices, de l'impatience, de l'attente, de l'hésitation et du simulacre¹, nous amènerait dans des descriptions, difficiles à interpréter, des premiers comportements temporels. Nous ne pouvons non plus nous placer d'emblée au niveau de la pensée du temps, car elle est tributaire de bien des acquisitions techniques et sociales. En retenant le niveau de l'expression verbale, nous pourrions voir à la fois comment elle se rattache aux articulations temporelles de l'activité motrice et des relations sociales, et comment elle contribue à organiser les opérations intellectuelles qui aboutissent à la notion du temps.

Quel est l'ordre d'apparition des formulations temporelles? Et pourquoi cet ordre?

I. — La première attitude temporelle exprimée sur le plan verbal est celle de la démonstration à autrui et de l'attente. C'est une attitude qui est commune à la plupart des imitations contemporaines des premiers mots : que ce soit par un geste ou par un mot, l'enfant signifie à autrui ou bien un objet désiré, ou bien un acte de participation d'autrui, une parole, un encouragement.

S. D. (1.4) manifeste le sentiment du futur proche (p. 115)². — G. S. (1.0.15) dit « *das, das* » en montrant un objet (p. 86). — J. (1.1) dit « *mam mam* » pour désigner son désir de manger.

Une telle attitude est issue à la fois de l'appel à autrui, des cris d'impatience de la première année et des expériences sociales par lesquelles l'enfant a appris que ses conduites pouvaient influencer autrui. Elle émane d'un besoin personnel et de la conscience vague d'un pouvoir sur autrui, d'un faire social dans lequel l'enfant devient cause. Elle désigne un futur très proche, immédiat ; elle est la tension inhérente à la forme la plus simple du langage : exclamative et déclarative à la fois.

1. Ces premières attitudes temporelles sont décrites par PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, ch. iv ; cf. aussi notre livre *Les origines de la conscience du temps*, Paris, 1953, ch. I.

2. S. D. a été observée par DECROLY, et ses comportements sont rapportés dans *Études de psychogénèse*, Bruxelles, 1932, ch. iv (l'indication de page renvoie à ce livre). — H. S. et G. S. sont les enfants de W. et C. STERN (*Die Kindersprache*, 4^e édit., Leipzig, 1928). — Les observations que nous avons faites sur J. sont en partie inédites.

Cette désignation du futur proche intervient dans les formulations du désir de recommencement :

J. (1.2.10) : « *co!* » (encore) est employé pour réclamer la nourriture. — G. S. (1.6 environ) : « *o al* » (noch einmal), pour obtenir le renouvellement d'un jeu (p. 87).

Mais il y a dans ce dernier cas une première forme du sentiment de succession. L'enfant se rend compte qu'il peut, par sa réclamation, faire recommencer un acte, qu'il peut s'opposer à la terminaison, du fait de l'adulte, d'un comportement agréable. Le sentiment de succession est donc contemporain du sentiment de la fin et de celui de l'absence. Dans les réactions circulaires, où un acte en entraîne un autre automatiquement, la succession existe, mais l'enfant n'en a pas vraiment le sentiment, car il dépend d'une action propre de faire revenir l'acte désiré. Quand l'enfant, au contraire, rencontre un obstacle au recommencement, mais peut le surmonter par son appel, il parvient à la conscience du renouvellement, du retour.

II. — Le sentiment de la fin s'exprime à peu près à la même époque, notamment par les expressions : « *voilà!* » (c'est fini, il n'y en a plus) et « *parti!* ».

J. (1.10), au cours d'une promenade, dit de la lune, qui tantôt disparaît derrière les maisons qui bordent la route, et tantôt reparait entre elles : « *vole, vole... parti, coucou lule... l'est là! vole, vole* ». — S. D. (2.0) : « *voilà! parti!* » (p. 116).

Ce sentiment est issu de plusieurs sources. La première se trouve dans le regret de constater soit la disparition d'un jeu intéressant, soit l'absence d'un objet ou d'un être familiers.

J. (1.3) constate que sa mère n'est pas dans la maison. — G. S. (1.4) demande : « *wo isn der papa? wo isn de pupe?* » etc. (p. 88). — La question *où?* n'a pas une signification seulement spatiale, elle indique la conscience d'un départ.

Une deuxième origine du sentiment de la fin se trouve dans la conscience de l'achèvement d'une tâche. Lorsque l'enfant a fini de ranger des objets dans une boîte, ou de les aligner sur le sol, il dit souvent : « *voilà!* » (J., 1.4). Toute la deuxième année est dominée par ces activités où l'enfant éprouve son pouvoir sur lui-même et sur les choses : sa capacité à commencer et à terminer, à continuer, à

renouveler un geste en le variant. Il s'agit là d'une imitation, encore globale et souvent subconsciente, des activités techniques de l'adulte. Et c'est le cadre technique dans lequel il vit qui lui permet d'accéder à la conscience du pouvoir de terminer : car c'est en lui que l'enfant trouve l'ordre, les limites à ne pas franchir. En lui, et dans l'organisation sociale des conduites quotidiennes.

III. — Le sentiment de l'absence est en relation avec le récit. Mais celui-ci ne se borne pas à indiquer la disparition d'un objet ou d'une scène, il objective l'événement passé. Le récit s'applique d'abord à un spectacle présent, que l'enfant décrit à autrui : nous n'avons guère, à ce niveau, qu'une amplification de la dénomination par laquelle l'enfant désigne les objets, simplement par désir de manifester à l'adulte son savoir et d'être approuvé par lui. Quand le récit s'applique à un objet absent, que l'enfant a fixé en sa mémoire pour le rapporter à autrui, un progrès important a été accompli.

Si l'enfant raconte ce qu'il a vu, c'est pour se raconter lui-même, c'est pour se faire valoir devant les autres, être reconnu par eux comme ayant une fonction et une valeur : ce lien entre récit et amour-propre ressort de plusieurs conduites de l'enfant en cette période : emploi du pronom *je* (J. à 1.10 ; — G. S. à 2.0, p. 93-94), description devant autrui de ce qu'il possède, conscience de ses progrès, etc.¹. Le passé fait partie des appartenances personnelles qui garantissent à l'enfant une individualité.

C'est en liaison avec cette attitude de maîtrise des souvenirs que l'enfant apprend à utiliser les temps du passé : J. (1.11) : « *a sauté* » ; (2.0.26) : « *où [tu] as mise la toupie ?* ». Le passé composé, et notamment le participe, est le premier apparu, comme le remarque Decroly². Il est relatif à des événements peu éloignés. L'imparfait serait, d'après Decroly, « très tardif, en dehors de quelques auxiliaires ». On ne le rencontre pratiquement pas, en effet, avant 2 ans.

Le passé n'est à cet âge que bien vaguement distingué des images-réveries que doit avoir l'enfant : l'image d'un événement passé, lorsqu'un stimulus conditionnel la fait surgir, ne se dissocie pas de la scène désirée.

1. Cf. notre article : Les origines de la mémoire chez l'enfant, *Journal de Psychologie*, 1953, n° 1, p. 49.

2. DECROLY, *Comment l'enfant arrive à parler*, Bruxelles (s. d.), t. II, p. 190.

J. P., 1.8.11 : Comme on lui demande ce qu'il a vu en promenade, il répond « *dada!* », les yeux fixés dans le vague. En se couchant, il répète quatre fois : « *a ou vaouvaou* ». Les histoires que l'enfant se raconte dans son lit mêlent l'image vécue et l'image rêvée. Piaget rapporte à ce sujet des observations bien significatives : J., à 1.7.13, assise dans son lit, dans l'obscurité totale, se raconte à elle-même : « *Tu vois, oncle G., tu vois Amémaine. Tu vois : maman, papa, grand'maman, oncle G.* »¹.

Le langage joue un rôle important dans ces évocations. Les mots servent de clef de voûte au récit, qui la plupart du temps est accompagné de nombreux gestes : ils ont un rôle classificateur, ils permettent l'analyse des scènes vécues. Mais la source principale de l'image réside dans un complexe émotionnel et sensoriel ; il est de sa nature d'être d'abord le moyen de la satisfaction d'un désir, ou du renforcement de l'émotion à laquelle elle se trouve rattachée. Le souvenir n'est pas encore affirmé, et il est fréquent en cette période que futur et passé soient confondus, ainsi que hier et demain :

D., à 2.8 encore, voyant au loin des prés recouverts d'eau, s'écrie : « *Nini ira au lac hier, sera toute nue, les petits pieds dans l'eau.* ». Cette étendue d'eau a évoqué les joies de la baignade dans un étang où elle se rendait trois mois plus tôt. A 2.8., D. emploie quelques temps du passé et distingue souvent hier et demain. Mais ici l'émotion conditionnelle a été si forte qu'elle a bouleversé l'emploi correct des locutions temporelles : c'est ce qui se produit normalement aux abords de deux ans.

Pour que le passé se dégage de cette gangue de rêverie, il faut que l'enfant prenne conscience, au travers du langage, et sous l'influence des corrections effectuées par l'adulte, de l'opposition qui existe entre passé et avenir.

L'emploi du mot *hier* pour désigner les événements passés apparaît en relation d'opposition avec celui du mot *demain* pour désigner les événements attendus. *Demain* apparaît un peu plus tôt² : il est alors l'équivalent de *tout à l'heure*.

J. (1.10.15) dit de sa mère, qu'il entend dans une pièce voisine, qu'elle viendra « *demain* ». — G. S. (2.7) : « *mögen ja?* » au sens de : tout à l'heure? (à propos d'un objet qu'on lui refuse pour l'instant). — Hier est noté chez J. à 2.1.15 : « *J. monté là dessus hier* ». — G. S. dit à 2.8 : « *hier maman était assise à côté de G. [gestern e muttsen esitzt e Gunter]* » (p. 105). — S. D. emploie le mot hier à 3 ans seulement. Hier et demain sont longtemps confondus par

1. PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, 1945, p. 236 sq.

2. De même, le futur, en français, apparaît avant les temps du passé.

certaines enfants, sans doute parce qu'ils renvoient tous deux à des événements absents ; mais on ne doit pas en conclure que l'enfant ne sait pas différencier passé et avenir. Lorsqu'après 2 ans l'enfant évoque des souvenirs datant de plusieurs jours, il le fait avec la conscience du révolu (J. 1.8 rappelle avoir vu, dix jours avant, un jouet dans une position définie et, simultanément, une personne qui tirait la langue ; — S. D. évoque à 2.3 des souvenirs vieux de 3 à 4 jours : « cassé, bonhomme [de neige], cassé », p. 119).

IV. — Ces sentiments du passé et du futur ne peuvent sans doute pas conduire à une distinction entre événements proches et lointains. Les souvenirs, les événements attendus ne sont pas classés. Comment l'enfant va-t-il les disposer sur une échelle temporelle ?

Il faut d'abord qu'il conquière, dans le courant de la troisième année, des activités quotidiennes. Il y arrive, grossièrement, à partir de certaines réactions conditionnelles : certains faits — le son d'une cloche — annoncent l'arrivée d'un événement agréable : la mère, un camarade (S. D., 2.3, p. 118-119). Le rite constitue une première mise en ordre. Mais le rite n'est pas conscient : l'enfant grâce à lui sait qu'une action vient à la suite d'une autre, mais il ne sait pas comment se découpe la durée : il ne se représente pas, à l'avance, comment elle est ordonnée. Peu à peu, cependant, il oppose les actes qui dépendent de lui, dont la place est variable dans le jour, et ceux qui, intéressant la collectivité scolaire ou familiale, sont obligatoires. Il y a des cas où il est possible de faire durer une activité en réclamant « pas encore » (S. D., 2.3), ou au contraire de rapprocher un événement en réclamant « tout de suite » (S. D., 2.8). Mais il y a des cas où tout cela est impossible, quand une sorte de loi impersonnelle impose, même aux adultes, de changer d'occupations.

C'est par rapport à ces repères sociaux que l'enfant apprend à utiliser des expressions comme *maintenant* (S. D., 2.3), *avant*, *d'abord* (S. D., 2.11), *ce midi*, *ce soir*, *après*, *puis*. De même *quand* : J. P., 2.4 : « *Quand il fait nuit, les autos font dodo.* » On voit bien sur cet exemple la relation établie par l'enfant entre un repère fondamental — la nuit — et les activités humaines.

Mais on voit aussi sur cet exemple que l'ordre temporel évolue vers un ordre causal : c'est *parce qu'il fait nuit* que les autos vont se reposer. A côté de l'ordre empirique constitué par la trame des rites sociaux, on va voir apparaître peu à peu un ordre rationnel. Et cet ordre ne porte pas seulement sur les événements de la journée, mais aussi sur des événements lointains, surtout dans le passé. C'est là une acquisition essentielle de la quatrième et de la cinquième année ; pour y parvenir l'enfant doit surmonter quatre grandes difficultés.

1° L'enfant n'observe pas le déroulement des événements ; parce qu'il y participe trop, parce qu'il est tendu vers le terme désiré. Il ne peut donc pas revenir du phénomène présent à celui qui l'a précédé, de l'effet à la cause.

Il n'y arrive que dans les circonstances où une association d'images lui permet de reconstituer la suite des événements : ainsi J., à 2.7.23, voyant un morceau de laine rouge, évoque un manteau rouge qu'il portait peu auparavant, et qu'il soupçonne avoir perdu ce morceau de laine. Mais quand la cause ne ressemble pas à l'effet, le jugement causal, et donc la mise en ordre temporelle, est beaucoup plus difficile, comme l'ont montré Piaget et Wallon.

2° Lorsqu'il reconstitue des chaînes de phénomènes, l'enfant le fait en fonction de ses affects et de ses habitudes, et cela donne des enchaînements quelconques d'images.

Ainsi J. P., à 3.1, raconte comment il s'y prendra pour construire une maison. Bien qu'il ait observé avec attention, pendant plusieurs mois, la construction d'une maison, il imagine une activité désordonnée, suite de la pose des tuyaux à l'ouverture de la fenêtre et à l'installation des fau-teuils, etc.

3° Les interprétations finalistes et artificialistes prédominent, en raison de l'origine du sentiment de causalité dans le sentiment d'effi-cacité ; l'attention aux fins fait de l'avenir le moment privilégié et gêne l'enfant pour penser l'ordre cause-effet.

4° L'enfant ne compare pas plusieurs séries d'événements afin de voir à quoi tiennent les différences constatées.

Les premiers progrès en ce sens consistent dans un emploi très primitif de la méthode des différences : J. (3.4.15) : « quand je suis gentil, tu me fais une bise ; quand je suis pas gentil, tu me fais pas ». — L'emploi du condi-tionnel est une autre manifestation de ce progrès : J. 3.6 : « si la caisselle était cassée, on aurait plus de quoi manger ». — En s'appuyant sur de tels couples, l'enfant parvient à débrouiller un peu les réseaux d'événements.

De tels exemples sont propres à nous faire saisir l'influence de la vie sociale dans les premières révélations de la pensée rationnelle. Il s'agit de phrases entendues par l'enfant, et qu'il répète ou qu'il trans-pose. Il essaye de se mettre à la place d'autrui et d'adopter son point de vue. C'est dans cette adaptation au point de vue d'autrui, davan-tage que dans les progrès de l'activité sensori-motrice et de l'intelli-gence pratique, qu'il convient de chercher les origines de la causalité : ce sont les échanges avec autrui qui permettent à l'enfant de se dé-

gager de sa propre tension vers le terme de son action, du primat de l'imaginaire et des explications animistes et artificialistes.

V. — La constitution de quelques points de repère, la conscience fragmentaire d'un enchaînement causal ne suffisent nullement pour donner naissance à la représentation du temps : l'enfant de 4 à 5 ans n'en a qu'une vision lacunaire, il ne saisit pas l'écoulement continu du passé vers l'avenir, le glissement par lequel demain devient aujourd'hui, aujourd'hui devient hier. Chacun de ces termes est d'abord défini par les événements concrets qu'il recèle : perçus, mémorés ou imaginés.

Longtemps, l'enfant pose la question : H. S. (3.3) : « *is heute morgen?* ». — Et J., à 3.3.11 : « *aujourd'hui, on est demain?* ». question qu'il posera souvent jusque vers 4.6.

Pour que l'enfant puisse comprendre les réponses que l'on donne à sa question, il faut qu'il comprenne l'irréversibilité du temps. Sans doute y est-il préparé par la conscience du passé et le sentiment de révolu qui lui est attaché. Mais le souvenir, tant qu'il n'est pas raccordé aux autres en une chaîne continue (ou plutôt quasi continue), ressemble à une image de rêverie. Il n'est pas vraiment passé : son actualisation, qui a lieu par association avec une perception, lui confère un peu de la réalité de cette dernière. (Significative est la remarque de J., à 3.0, qui déclare, en évoquant l'image d'une chèvre qu'il a vue quinze jours auparavant dans l'endroit où il se trouve : « Tu la vois un peu? ») C'est, ici encore, l'adulte qui amène l'enfant à se représenter le cours irréversible du temps, en l'obligeant à se poser des questions sur la naissance, la croissance et la mort.

Mais de nombreuses études ont montré quelques-uns des obstacles auxquels l'enfant se heurte. Le principal d'entre eux réside dans son incapacité à concevoir l'écoulement naturel du temps : il ne l'imagine que comme une sorte d'œuvre.

Le corps est construit, fabriqué en chacun de ses organes : J., 6.0 : « *Comment à travers une si petite fente on peut voir des choses si grandes? Ce doit être difficile de fabriquer l'œil!* » — La mort n'exclut nullement une renaissance : J., 3.9 : « *A l'église, on y va quand on est vieux, et puis après on est jeune.* ». — Les parents ne restent grands que dans la mesure où ils mangent : J., 3.6.14 : « *Vous mangez pour pas être petits, et moi je mange pour être grand* » (cf. sur ce point Decroly, *Études de psychogénèse*, ch. v).

L'artificialisme ne porte pas seulement sur les objets, mais aussi sur le temps. On comprend ce point de vue de l'enfant si on se rappelle comment lui est révélée la succession : par le changement dans ses activités propres, à l'instigation de la société. Depuis ses premières années, il a appris que l'achèvement d'un acte en déclenche un autre (d'où l'emploi assez précoce du futur antérieur : J., 3.1 : « *Quand on aura mangé, on ira à dodo* ». J., 3.3 : « *Tu reviendras quand t'auras coupé les cheveux* »). Ses jeux consistent à rechercher de tels achèvements pour produire des recommencements. Et c'est cela le temps : le passage d'un comportement à un autre. Durant l'accomplissement de chacun d'eux, il n'y a pas de durée véritable, le temps est discontinu.

Cette incapacité à concevoir la durée et son action sur tous les êtres se marque dans des réflexions, bien souvent relevées, du genre de celles-ci : J., 3.8 : « *Quand j'aurai quatre ans, je serai aussi grand que P.* » (son ami plus âgé d'un an). Il saisit bien sa propre croissance, parce qu'elle lui paraît le résultat de ses actes, mais il oublie, par égocentrisme, la croissance de P. — J., 3.7.24 : « *Quand je serai grand, je serai maçon, je mettrai un gaz [à la maison]... Je mettrai aussi mes jouets. Vous aviez bien des jouets quand vous étiez petits?* » Il se voit à la fois grand et petit : il ne comprend pas qu'il ressemblera à ses parents, et qu'il ne jouera plus.

VI. — Est-ce à dire qu'il n'ait aucun sentiment de la durée? Assurément pas : elle se révèle à lui dans l'impatience et l'ennui. Elle est le temps négatif qui le sépare de ses actes : temps des renoncements et des attentes imposés par les adultes. J., vers 3.8, employait l'expression « *ça me fait du temps* » pour désigner ces sentiments pénibles (par exemple quand il refusait de satisfaire un besoin pressant afin de ne pas retarder le moment du dessert). Si bien que toute action ennuyeuse en vint à provoquer cette phrase (cf. all. *langweilig*).

Mais ce temps vide n'est qu'un « contre-temps » : il est sans rapport avec le sentiment de la succession ; la durée ne pénètre pas à l'intérieur de ce qui reste pour l'enfant le temps véritable : celui des commencements¹.

* * *

Avant d'examiner l'avènement de la pensée du temps, nous pou-

1. PIAGET a souligné cette antériorité de la conscience de la succession ; voir, par exemple : *Le développement de la notion de temps...*, p. 77 sq. L'origine s'en trouve, à notre avis, dans l'influence des activités techniques et sociales sur la pensée de l'enfant.

vons marquer les principaux apports de l'expression linguistique de la temporalité.

Parce que la vie sociale a révélé à l'enfant la possibilité de faire recommencer un jeu, de renouveler une satisfaction, il se familiarise avec le temps-répétition, milieu et possibilité des recommencements : il les vivait dans les réactions circulaires, il n'en prend conscience qu'en agissant sur autrui pour qu'il les provoque.

La constatation — sur le mode de la satisfaction ou du regret — que l'action du sujet ou un événement intéressant sont terminés lui apprend que le temps est le cadre dans lequel s'opère le découpage des actions, qu'elles ont un commencement et une fin, imposés ou reconnus par les autres.

Le désir de manifester à autrui ses émotions passées et leur contexte, de se raconter afin de se voir reconnaître un personnage, fait du temps le contenant de nos actes ; mais à peine si, dans cette période des premiers récits, ce temps passé apparaît avec son caractère de révolu.

Les grandes divisions de la journée, telles que les imposent les conventions sociales, font saisir le temps comme ordre, disposition rituelle des actes en fonction de quelques points de repère : lever, repas, sorties, coucher (distinction du sommeil de la sieste et de celui de la nuit).

Le temps devient relation active du passé au présent, relation créatrice du présent au futur proche, avec la conscience de ce qu'a pu *faire* le sujet, de l'action qu'il a exercée, ou qu'il pourra exercer, sur autrui. L'acte passé conditionne la satisfaction présente, l'acte présent donne une chance de satisfaction future. Il ne s'agit pas, dans ces prémisses de la causalité, de séquence, mais de pouvoir-faire. Le temps est le milieu où s'exerce ce pouvoir ; plus que milieu, à vrai dire, car il est aussi quelque peu la matière à utiliser : il faut savoir placer le geste au moment voulu, savoir attendre, parfois, que l'objet se prête à l'action.

Le temps, enfin, est la durée vide des heures inoccupées : c'est le temps de l'ennui, souvent éprouvé par l'enfant comme un effet des interdictions sociales.

La vie sociale de l'enfant, se surajoutant à ses activités sensori-motrices, lui révèle divers aspects du temps et l'amène à emprunter

à l'adulte les expressions qui les désignent. Mais ce qui est remarquable, c'est que ces aspects ne se rejoignent pas. Ils restent côte à côte. Ils sont sans doute en progrès sur le temps vécu, implicite à l'action, puisque l'enfant est de plus en plus obligé de se voir pour se dire, et se voir, c'est unifier les moments de sa vie, se saisir dans sa continuité. Mais, jusqu'à 5 ou 6 ans, cette unification reste très incomplète. La notion de temps n'est pas constituée. A 7 ans encore, les études d'Henri Wallon montrent combien sont imprécises les idées d'antériorité et de durée : le rapport temporel est recouvert sous une multiplicité de relations (de finalité, de motif, de conséquence, de cause, etc.). Le temps n'est pas un cadre, il n'est que la relation d'un avant à un après, par laquelle l'enfant se situe en face d'un objet, sur un mode généralement affectif¹. Et ce tableau concorde avec celui que fournit Piaget, qui montre comment l'enfant s'enferme dans les moments locaux, juxtapose les mouvements et, si on lui demande de comparer les temps, les évalue à partir des espaces parcourus².

* * *

Que faut-il pour qu'apparaisse la pensée du temps, pour que l'enfant considère le temps comme un objet, et non comme un instrument, de l'action sur autrui ou sur soi-même? L'enfant devra saisir, non plus simplement le terme du mouvement, mais sa forme, c'est-à-dire sa vitesse ; il devra cesser de faire fusionner, comme c'était le cas dans les activités sociales passées en revue, temps et action propre, pour comprendre l'action spécifique du temps au sein de ses conduites.

Piaget l'a démontré : cela suppose que l'enfant compare deux mouvements de vitesses différentes, en un mot qu'il les mesure l'un par l'autre. Nous voudrions montrer quelques étapes préparatoires à cette comparaison.

Bien avant qu'il sache l'effectuer, l'enfant, en effet, a commencé à prendre conscience du rôle de l'écoulement du temps.

Il se manifeste, par exemple, dans l'effacement des souvenirs. J. (5.6) prend conscience qu'il a oublié : « *Moi, des fois, je pense à des routes, et*

1. H. WALLON, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, 1945, t. II, p. 206-221.

2. PIAGET, *loc. cit.*, p. 181-203.

puis je ne sais plus où elles étaient... Elle était comme ça et sur le bord il y avait une maison... ». — « *Il faudrait que j'y revienne, à C..., parce que je ne me rappelle pas beaucoup.* » De telles remarques indiquent la conscience d'un temps cadre, indépendant des souvenirs, support de ces souvenirs. Les questions sur le vieillissement, la naissance et la mort montrent également que l'enfant comprend le rôle destructeur du temps : J., 5.10 : « *Je voudrais qu'on vieillisse pas et qu'on soit jamais mort.* » Questions en consonance avec celles que pose l'enfant sur la limite et l'origine des choses : « *Les trains, ils s'arrêtent jamais? — Le ciel, il s'arrête jamais? — Qui c'est qui l'a fait la terre?... D'où ça vient la terre?* » Enfin, du côté de l'avenir, l'enfant de 5 à 6 ans sait qu'il n'y a qu'à attendre — attendre en agissant — et qu'un jour viendra où il sera « fort, savant », père ou mère de famille comme ses parents.

L'écoulement du temps apparaît, dans tous ces exemples, ou comme un phénomène qui s'oppose à l'enfant, ou comme un flux qui l'emporte indépendamment de sa volonté. Il s'oppose à toutes les autres formes du temps que nous avons examinées jusqu'ici, relatives à l'action propre. L'objectivité du temps se manifeste d'abord dans la résistance qu'il nous offre. Elle est sur le point d'être comprise dans des questions de ce genre :

J. 6.1 : « *Est-ce que autrefois ça reviendra plus tard?* » La question est posée pour être réfutée : il sait — il apprend son histoire en classe — que le temps des Gaulois ne reviendra pas. Aussi précise-t-il bientôt : « *Maintenant, ce sera autrefois, pour des gens?* » — question qui dénote la compréhension, au moins passagère, du glissement du temps, de la chute d'aujourd'hui dans le passé, pour les « gens » du futur.

Saisir l'écoulement du temps, c'est opérer un double mouvement, de rétrospection et de prospection, que l'on trouve à l'œuvre dans toutes les démarches de la pensée du temps. Mais les exemples cités témoignent d'opérations encore bien confuses, globales : l'enfant n'a pas le souci d'aller méthodiquement du présent vers le passé, en ordonnant ses souvenirs chronologiquement, ni du présent vers l'avenir, en se construisant un plan de vie. L'apprentissage de la mesure du temps vient donner tout son sens à la conscience de l'écoulement temporel, en l'obligeant à des rétrospections et à des prospectives ordonnées.

Certaines des difficultés rencontrées pour la lecture de l'heure sont instructives. Une fois que l'enfant a appris que l'heure est indiquée par la position de la petite aiguille la grande étant sur 12, lorsque celle-ci a quitté le 12 il ne sait plus quelle heure il est ; il est bloqué sur la forme privilégiée, parce qu'il ne sait pas effectuer le mouvement de rétrospection qui ramè-

nerait l'aiguille sur le 12 ; de même n'est-il pas capable d'opérer en projection et de prévoir où sera la petite aiguille quand la grande aura fait le tour du cadran. Le progrès exige donc soit la mise en correspondance de la position ancienne de la petite et de la grande aiguille, soit la mise en correspondance de leur position à venir : la mise en correspondance du mouvement de la grande aiguille autour du cadran, et du mouvement de la petite entre deux divisions, avec la conscience que ces deux mouvements différents désignent un même écoulement du temps.

L'ordre temporel, c'est l'insertion de mouvements et de processus primitivement séparés dans l'écoulement uniforme de la durée : pour cela, il faut que l'enfant porte son attention, rétrospectivement, sur les repères où les deux mobiles arrivaient et, prospectivement, sur ceux où ils arriveront, à un même moment. Qu'est-ce qui rend possibles ces deux opérations ?

Elles nous paraissent corrélatives de la conscience de l'alternative, elle-même liée à de nombreux apprentissages sociaux. Dans quelles circonstances, en effet, l'enfant est-il amené à revenir sur ses actes ? C'est généralement parce qu'il désire s'inspirer de ses expériences passées, de l'enchaînement de ses gestes, pour savoir ce qu'il doit faire, et ce qui résultera de son choix. Certes, la rétrospection suppose la conscience de la succession causale dans le passé, et par là elle est tributaire, comme le remarque Piaget¹, de la mémoire, — comme de toutes les autres acquisitions de l'enfant sur les plans social et technique. Mais la rétrospection a sa principale origine dans la conscience du choix : ou bien il fera ceci, et alors qu'en résultera-t-il ? ou bien il fera cela... ? Pour donner réponse à ces questions, il faut revenir en arrière. Souvent ce sont les adultes qui le mettent en présence de l'obligation de choisir. Souvent aussi c'est la comparaison entre ses actes et ceux d'autrui qui favorise un tel retour vers le passé : au cours d'un jeu, dans le travail, dans les relations sociales. La conscience du temps apparaît donc en relation, non seulement avec la conquête de la réversibilité, mais aussi avec une certaine situation morale du sujet. Car se demander ce qui résultera du choix effectué, c'est, un peu, se considérer comme responsable. Cette attitude se heurte, pendant longtemps, à la masse des désirs ludiques qui déportent l'enfant en marge du temps ordonné, de la causalité méthodique et de la responsabilité.

1. PIAGET, *loc. cit.*, p. 297.

Si bien que l'intelligence du temps, qui n'est qu'un aspect de l'intelligence tout court, paraît bien être en relation de causalité réciproque avec la conquête des attitudes morales qui constituent une des acquisitions essentielles de la septième et de la huitième année.

* * *

Mais l'enfant qui a élaboré la notion du temps est encore loin, à 8 ans, d'en saisir la signification pour lui-même. Il est incapable de se représenter les étapes auxquelles il est promis, de se situer par rapport à elles, de comprendre comment son action présente prépare son avenir. Quand l'enfant devient-il conscient qu'il est à la fois entraîné par le temps et maître de l'organiser en le jalonnant de ses œuvres?

Il faut pour cela qu'il réalise la signification de l'avenir. Au cours d'entretiens avec des enfants de 9 à 15 ans¹, on peut observer combien les plus jeunes s'intéressent peu à l'avenir.

A la question : *où aimerais-tu être l'an prochain?* — les enfants de 9 à 10 ans répondent : A. N., 10 ans : être chez nous, aller à la pêche avec papa. — L., 9 ans : aller voir ma mère nourricière. — C., 11 ans, veut simplement aller avec ses parents pour pouvoir se rendre au cinéma. Il n'y a pas de désir d'évasion, mais souvent le désir d'être avec les « grands » du « centre d'observation », et surtout le désir de revenir, ce qui est assurément normal, dans le milieu familial, mais aussi vers le passé.

A la question : *quel métier aimerais-tu exercer quand tu seras grand?* — les plus jeunes choisissent souvent des métiers prestigieux, mais par considération pour des avantages futiles : A. N., 10 ans, veut être mécanicien-chauffeur pour aller à Paris, où il pourra voir, entre autres choses, la tour Eiffel. — C., 11 ans, veut être aviateur : « on voit de beaux paysages, j'irai voir mes parents ».

Vers 13 ans, l'enfant prend conscience de la fonction de l'enfance. C'est bien souvent qu'il manifeste son désir de s'instruire, sur le plan technique et sur le plan de la culture générale, afin de pouvoir « passer le C. A. P. ».

A la question : *où voudrais-tu aller l'an prochain?* — L., 12 ans, répond qu'il voudrait être dans une autre maison où on travaille bien en classe,

1. Observations effectuées au centre d'observation de Toulouse, en collaboration avec M. le Dr Chaurand et M. A. Torrubiá. Ces enfants proviennent souvent de familles désunies, mais ne présentent pas, en général, de déficience intellectuelle grave.

rester plus longtemps en classe, travailler davantage qu'ici. — P., 14.6 : voudrait devenir menuisier, être patron plutôt qu'ouvrier : on a plus de responsabilités. — F., 14 ans : aime suivre la classe, parce que ça lui servira pour apprendre un métier. — B., 15.6 : au contraire, préfère l'atelier, parce qu'il peut faire des objets qui lui plaisent, mais aussi parce qu'il veut être ajusteur. — De même, R., 15.6, préfère l'atelier, parce qu'ainsi il apprend son futur métier d'électricien.

Les jeunes — et encore à 11-12 ans — choisissent un métier pour des raisons d'attachement à un homme et à un passé enfantin quelque peu embelli. (Fréquemment, c'est l'admiration ou l'affection qu'ils portent à un être proche qui les incite à préférer un métier : « *J'avais un petit atelier, et un monsieur me donnait des bois pour jouer* », ou : « *J'ai eu un monsieur, en vacances, qui faisait de jolies choses en bois.* ») Les adolescents tiennent compte de leur situation à venir : soit de l'argent qu'ils pourront gagner, soit, plus souvent, du rôle qu'ils auront à jouer. Les jeunes voient le métier comme un jeu, les adolescents comme une réalité dont ils dépendent, et qu'il leur appartient de maîtriser. Ils choisissent volontiers des métiers qui exigent le sens de la responsabilité, et ce choix va fréquemment de pair avec une indifférence affichée à l'égard de l'argent. Chez les fillettes, la différence entre ces deux âges se remarque sur le plan de la vocation familiale : les plus jeunes (9-10 ans) veulent la plupart du temps exercer un métier pour avoir de l'argent et acheter des meubles, « *une maison pour moi toute seule* », ou pour aider leurs vieux parents. Les plus grandes (13 ans), outre qu'elles songent au métier de façon réaliste et font le projet d'aller à l'école d'apprentissage, pensent au mari et aux enfants qu'elles auront.

L'enfant est sans œuvre durable ; il vit quotidiennement, non point dans le présent, mais attiré vers le futur proche de ses joies ou de ses petits soucis d'écolier. Quand il s'évade de cette attitude, ce n'est pas pour réaliser un plan de ses actions futures : c'est, plutôt, pour se réfugier dans l'atemporalité du jeu ou de la fiction. À 8 ans, il comprend l'importance de l'école, de son travail, il prend conscience de la difficulté croissante de ses tâches. Mais il ne s'intéresse pas à l'œuvre qu'il pourra accomplir. L'avenir reste une perspective mal définie, un projet quasi impersonnel. La vie des émotions et des actes courts qu'elles suscitent fait obstacle à une prise de conscience de l'existence dans sa totalité.

Il faut une rupture — ou plutôt une série de ruptures — pour que le sens de l'avenir se révèle, donnant à chacun des moments sa signification : le passé devient alors le temps inaccessible, révolu ; le présent est le temps de la création préparatoire de l'avenir. Parmi ces ruptures, on peut donner un rôle à la vie scolaire : elle révèle à l'enfant qu'il progresse et lui fait entrevoir un avenir un peu idéal, où il

sera l'égal des adultes, aussi savant et puissant qu'eux. Mais cela semble rester bien vague dans l'esprit de l'enfant. Une autre révélation de l'école peut être plus importante : c'est celle du progrès humain ; dans ses leçons d'histoire, de géographie, de sciences, il peut comprendre, à partir de 10 ans, que ce progrès dépend d'un effort des hommes, et il peut s'identifier à eux. Le spectacle d'hommes qui, en dehors de l'école, mènent cette lutte pour le progrès doit exercer aussi une influence importante. Mais la rupture décisive, caractérisée par la prise de conscience de l'insuffisance des conduites enfantines, de l'obéissance, des jeux, de l'état d'irresponsabilité, semble s'effectuer lorsque le préadolescent se pose la question de sa profession à venir et du choix de cette profession. Car l'adolescent sait que dans ce choix il n'y va pas seulement de son futur bien-être, mais aussi de la conquête de sa liberté, à l'égard de ses parents, de ses maîtres et des autres hommes¹. Il est alors amené à donner à ses activités présentes une signification de préparation de l'avenir qu'elles n'avaient pas dans son enfance. Il dépend beaucoup du type d'éducation donnée que cette révélation de l'avenir soit plus ou moins bien effectuée : on doit, notamment, craindre les effets d'une éducation qui détacherait l'enfant de la conscience de ses responsabilités futures.

* * *

La construction du temps n'est pas le résultat des seuls progrès de l'intelligence ; elle fait corps avec elle, mais elle est constamment sollicitée, soutenue et orientée par les institutions — des plus archaïques aux plus récentes — de la vie sociale. Celle-ci, en effet, engage l'enfant dans une série d'activités que l'humanité a mis longtemps à conquérir. Nous en avons relevé quelques-unes : le commencement et l'achèvement, le récit, le plan de l'action proche, la position des conditions du succès, la définition des étapes de la vie, l'acte différé créateur de durée, la rétrospection méthodique en vue de la prospection de l'avenir, l'engagement responsable en face de l'œuvre... On pourrait cher-

1. Que l'apprenti, entré dans son métier, se trouve ensuite profondément déçu par la découverte de son nouvel esclavage ne change rien à cette constatation qu'avant d'y entrer il voyait dans son métier l'engagement décisif vers l'avenir, réserve exaltante de possibilités et de progrès (voir les témoignages d'apprentis, dans *Esprit*, 1951, n° 7-8).

cher à dater ces conquêtes dans l'histoire humaine : les unes sont relatives aux formes primitives du travail, d'autres sont plus récentes ; la dernière, notamment : l'adolescent qui devait accéder automatiquement au métier de son père avait de l'avenir une vue autre que celle de l'adolescent de notre temps, où le travail joue un rôle si important dans la création de la personne avec ses attitudes temporelles originales¹.

On ne doit pas conclure de là que l'enfant adopte des cadres temporels tout faits. On le voit résister, longuement, aux sollicitations sociales : dans l'emploi de tel ou tel temps du verbe, dans la lecture de l'heure, dans la prise en considération de l'irréversibilité du temps... C'est que les comportements — intellectuels, mais aussi techniques et sociaux — qui conditionnent ces progrès ne sont pas encore prêts ; c'est que l'enfant, orienté par ses affects vers les futurs proches, ne peut pas assumer pleinement les autres moments et saisir leurs multiples rapports. Il doit d'abord refaire, en fonction de ses structures propres, le chemin parcouru par la culture. Il le fait à sa façon : il est mené par des désirs qui ne peuvent qu'être enfantins, et qui sont donc profondément différents de ceux qui ont poussé les hommes à élaborer des mythes structurés, traduisant l'histoire confuse de leurs premières conquêtes ; il est doté d'instruments dont certains, comme les simulacres, sont très rudimentaires, tandis que d'autres, comme les adverbes de temps et les temps des verbes, sont fournis par la société avec une signification complexe et précise ; et enfin, il ne saurait le faire seul, sans l'appui constant d'éducateurs, conscients de l'importance, pour la formation de la personne, des attitudes du sujet à l'égard du temps.

PH. MALRIEU.

1. I. MEYERSON, Le travail, fonction psychologique, *Journal de Psychologie*, 1955, n° 4, p. 16.
