



Temporalités vécues et activités éducatives et formatives : quelles formes d'émancipation de l'expérience

Identité des auteurs

Nom : Alhadeff-Jones

Prénom : Michel

Appartenance institutionnelle : Ph D, Professeur Assistant Adjoint, Teachers College
Columbia University (USA), Laboratoire EXPERICE (Université Paris 8)

Courriel : malhadeffjones@gmail.com

Nom : Beauvais

Prénom : Martine

Appartenance institutionnelle : MCF en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1,
Laboratoire CIREL

Courriel : martine.beauvais@univ-lille1.fr

Nom : Gautier- Chovelon

Prénom : Christine

Appartenance institutionnelle : Docteure en Sciences de l'Éducation depuis 2011,
Université de Provence

Courriel : christiine.chovelon@free.fr

Nom : Gonçalves

Prénom : Maria José

Appartenance institutionnelle : Ph D en Sciences de l'Éducation, Unité de Recherche
Éducation et Développement (UIED), Faculté de Sciences et Technologie de
l'Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Courriel : mj.goncalves@fct.unl.pt

Nom : Haudiquet

Prénom : Agathe

Appartenance institutionnelle : MCF en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1,
Laboratoire CIREL

Courriel : agathe.haudiquet@univ-lille1.fr

Nom : Lesourd

Prénom : Francis

Appartenance institutionnelle : MCF en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8,
Laboratoire EXPERICE

Courriel : lesourd1@orange.fr



Nom : Maître de Pembroke

Prénom : Emmanuelle

Appartenance institutionnelle : MCF en Sciences de l'Education et Sciences du Langage, Université Paris Est Créteil (UPEC), Laboratoire EFAC - REV - CIRCEFT

Courriel : e.maitre@wanadoo.fr

Identité du coordonnateur

Nom : Roquet

Prénom : Pascal

Appartenance institutionnelle : PU, Université de Montpellier 3, laboratoire LIRDEF

Courriel : pascal.roquet@univ-montp3.fr

Le coordonnateur du symposium, Pascal Roquet, Professeur des Universités à l'Université de Montpellier 3, appartenant au laboratoire LIRDEF, trésorier de l'AECSE, mène ses travaux actuels sur les dynamiques temporelles de professionnalisation, dont l'un des enjeux scientifiques est de mieux comprendre les articulations entre les temporalités multiples (celle des individus, celle des institutions, celle des groupes sociaux) qui font l'objet de « rencontres ».

Identité du réactant

Nom : Bezille

Prénom : Hélène

**Appartenance institutionnelle : PU, Université Paris Est
Créteil (UPEC), Laboratoire REV**

Courriel : helene@bezille.net



Temporalités vécues et activités éducatives et formatives : quelles formes d'émancipation de l'expérience

Résumé : ce symposium vise à explorer l'expérience individuelle et/ou collective en éducation/formation au travers des relations variées qu'elle peut avoir avec les temporalités vécues. Ces dynamiques éducatives/formatives s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi des contextes de rupture liant représentation du passé et projection dans l'avenir. L'expérience se construit alors dans ces dynamiques temporelles à la fois ouvertes et séquencées. Elle donne sens aux différentes formes temporelles et traduit le vécu de ces temporalités dans le champ des expériences quotidiennes de tout à chacun. Le cours de la vie dans un contexte de modernité avancée, se voit sectionné en une série de temporalités toujours plus brèves, éphémères, qui marquent « l'homme choisissant » dans son rapport aux savoirs, aux activités éducatives et formatives. Aussi les communications dans ce symposium pourront par rapport à des situations éducatives et ou formatives diverses questionner les formes d'expérience émancipatrices au sein des temporalités vécues dans un contexte moderne et post-moderne.

Abstract : this symposium aims at exploring individual or and collective experience in education/training through the links it may have with experienced temporalities. These educational/training dynamics are rooted in experienced times built by each individual both in his personal path in life and in the experiential contexts of continuity, but also in contexts of change linking representation of the past and projection into the future. Experience is therefore built in these temporal dynamics both open and sequenced. It gives meaning to the different temporal forms and translate the experience of these temporalities in the field of everybody daily life. The life course in an advanced modernity life is sectionned in a serie of temporalities always shorter, short-lived, which mark the «choosing man» in his relation to knowledge, to educational and training activities. So, and regarding educational and training situations, the presentations made in this symposium will question the emancipative forms of experience within experienced temporalities in a modern and post-modern context.

Resumen : este simposio tiende a explorar la experiencia individual y / o colectiva en la educacion y la formacion a traves de las relaciones variadas que puede tene con las temporalidades vividas. Estas dinamicas educativas y formativas se inscriben en los tiempos vividos construidos por cada individuo a la vez en su propia trayectoria y en contextos expérientiels de continuidad, pero tambien en contextos de ruptura que unen representacion del pasado y proyeccion del futuro. La experiencia se constrye en estas dinamicas temporales a la vez abiertas y secuenciadas. Da sentido a las distontas formas temporales y traduce el vivido de estas temporalidades en el campo de las experiencias cotidianas de todos. El curso de la vida, en un contexto de modernidad avanzada, se ve dividido en una serie de temoralidades cada vez mas breves, efimeras, que marcan el 'hombre eligiendo' en su relaciona los saberes, las actividades educativas y formativas. Asi, las comunicaciones en este simposio podran, en comparacion con situaciones educativas y/ o formativas, interrogar las formas de experiencia emancipadoras en el seno de las temporalidades vividas en un contexto moderno y post moderno.

Problématique générale :

Les communications dans ce symposium se rapportent à l'émergence de temporalités vécues (Roquet, 2007, 2010) situées dans des situations éducatives et/ou formatives qui questionnent les formes d'expérience émancipatrices dans un contexte social moderne et post-moderne.

Les communications de ce symposium viseront à explorer l'expérience individuelle et/ou collective en éducation/formation au travers des relations variées qu'elle peut avoir avec les temporalités vécues par



les différents acteurs L'intégration des temporalités dans les processus éducatifs et formatifs implique une posture compréhensive du chercheur et conjointement une orientation vers l'action qui se « veut » une émancipation, une transgression des normes établies pour l'individu en situation éducative et/ou formative. La discontinuité des temporalités vécues, souvent assimilée au temps du Kairos, incite à l'émergence de valeurs telles que l'autonomie, la responsabilité ou encore la créativité dans la construction de l'action. En ce sens, Michel Alhadef-Jones nous propose dans sa communication une recherche de définition d'une éducation et d'une formation critiques axées sur le rapport au temps. A cette fin, il interroge la façon dont on apprend à discriminer, évaluer, interpréter, argumenter, juger et mettre en crise les temporalités et les rythmes vécus ou observés qui déterminent la vie quotidienne et l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit également d'un processus critique – lui-même inscrit dans le temps – qui exige le recours à des programmes et des stratégies d'apprentissage dont la mise en œuvre suppose de disposer d'une pédagogie critique innovante. La communication de Martine Beauvais et Agathe Haudiquet vise à définir ce que pourrait être la « recherche-accompagnement » dans un processus d'autonomisation et de responsabilisation des acteurs qui s'y impliquent et s'y engagent, en maintenant que ses conditions de réalisation exigent d'être pensées et validées tout au long d'un processus de conception, de construction, de conduite et d'évaluation dans des situations formatives différenciées. L'élucidation des temporalités (temps de la compréhension, temps de l'agir et temps de la retenue) et leur prise en compte constituent une des conditions majeures de la réalisation et de l'efficacité de la démarche et ce, notamment d'un point de vue éthique.

La question de l'hétérogénéité des temporalités est abordée dans la communication de Christine Gautier Chauvelon. Dans une temporalité extérieure au travail prescrit, la créativité comme émancipation de l'expérience dans l'activité professionnelle peut se développer à partir de la variabilité des collectifs. L'intérêt est de comprendre comment se met en action le processus de mise en synergie des savoirs en lien avec une diversité de temporalités vécues. Comment en se plaçant autant que possible du point de vue d'une fonction spécifique, celle de la directrice de crèche, peut-on espérer afficher une certaine visibilité des conditions de réinvention locale du collectif et comment la prise en compte de cette hétérogénéité du temps peut favoriser la mise en place d'une professionnalisation construite de l'activité ?

La conception de Minkowski (1933) sur l'étude des phénomènes intercalaires temporels éclaire notre perspective de réflexion. Le temps se présente, d'une part, comme un phénomène irrationnel, réfractaire à toute formule conceptuelle, mais d'autre part, dès qu'on essaye de le représenter il prend d'une façon naturelle l'aspect d'une ligne droite. Il existe, pour réduire cette tension, des phénomènes venant s'intercaler et s'échelonner entre ces deux aspects extrêmes du temps, en rendant possible le passage de l'un à l'autre (Minkowski 1933, p.22). Ces phénomènes s'assimilent à des articulations entre les niveaux temporels et créent ainsi le sens de nombreuses activités, individuelles, sociales et professionnelles. Ces temporalités, quel que soit leur niveau, se construisent sur la base d'horizons temporels (idem, p. 72) qui s'appuient, à un instant « t », sur deux grandes perspectives : en premier lieu la reconstruction du passé, et en second lieu l'anticipation de l'avenir. Cette conception du temps vécu offre la possibilité d'une vision dynamique et directionnelle du temps qui touche autant les individus que les collectifs. Ces dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi des contextes de rupture liant représentation du passé et projection dans l'avenir. L'expérience se construit dans ces dynamiques temporelles à la fois ouvertes et séquencées. Elle donne sens aux différentes formes temporelles et traduit le vécu de ces temporalités dans le champ des expériences quotidiennes de tout à chacun. Le cours de la vie dans un contexte de modernité avancée, se voit sectionné en une série de temporalités toujours plus brèves, éphémères, qui marquent « l'homme choisissant » (Bauman, 2004) dans son rapport aux savoirs, aux activités éducatives et formatives. La communication de Maria José Gonçalves s'appuie sur une expérience de « recherche-action » et montre comment, dans un groupe de personnes âgées, en contexte d'apprentissage informel, les discours individuels des différentes temporalités de la vie apportent une dimension dynamique au temps présent. L'évocation de ces temporalités permet non seulement de retrouver le temps passé, par la mémoire, mais aussi d'anticiper l'avenir. Dans l'espace convivial, à partir d'une réflexivité dans et pour le groupe, les durées s'entrecroisent, se mêlent, se transforment, et



favorisent l'évolution psychologique et la maturation qui conduisent à une reconstruction identitaire, à une quête de sens, tout en favorisant l'autonomie et l'estime de soi. Malgré le sentiment du temps qui s'écoule – le temps de vie qui reste – et le temps qui insiste à ne pas s'en aller – le temps de la solitude qui pèse – le partage des conflits, du chagrin, de la douleur, de la beauté et de la laideur de l'âme, permet à chacun de se bâtir son histoire personnelle. La communication de Francis Lesourd, quant à elle, est une réflexion sur le rapport au temps des exclus, et propose, à partir d'un exemple, quelques repères pour penser une autre modalité, non narrative, de la formation du temps vécu, à partir de la dimension temporelle des rêves avant d'élargir son questionnement aux dimensions interculturelles de cette formation et à l'intérêt de les prendre en compte dans une visée démocratique. Enfin la communication d'Emmanuelle Maitre de Pembroke vise à démonter la très grande diversité des dimensions temporelles des élèves dans leur relation à l'école. Durée, orientation, gestion, délais, rythme, récursivité, vitesse sont des expériences différentes du temps vécu par chaque élève. Selon le vécu, le parcours des élèves et leurs multiples appartenances, ces différentes dimensions s'agencent entre elles de façon particulière, donnant des rapports au temps de l'ordre du singulier.

Bibliographie

Bauman, Z. (2004, trad.). *L'amour liquide. De la fragilité des liens entre les hommes* (2003). Le Rouergue : Chambon.

Minkowski, E. (1933) (1ère édition). *Le temps vécu. Etude phénoménologique et psychopathologique*. Neufchâtel, Delachaux et Nestlé.

Roquet. P. (2007). La diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalités. *Carriérologie*, volume 11, n°1, p. 190-213

Roquet P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Revue Recherches Qualitatives*, n° 8, collection hors série, p.76-92

TEMPS, CRITIQUE ET EMANCIPATION : SIX POSTULATS POUR UNE PEDAGOGIE CRITIQUE DU RAPPORT AU TEMPS

Michel Alhadeff-Jones

Teachers College Columbia University (USA)

Laboratoire EXPERICE (Université Paris 8)

Emancipation et critique en éducation

La notion d'émancipation renvoie à l'action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance, ou à l'état qui résulte d'une telle action. Au sens figuré, l'expression évoque le fait de se dégager d'une dépendance morale ou des préjugés de son époque (émancipation de la pensée, émancipation politique, intellectuelle, ou sexuelle) (Institut National de la Langue Française, 2005). Navet (2002) met ainsi en évidence le fait que l'émancipation tire son origine du refus d'un état de fait ; elle désigne l'ouverture d'un temps et d'un espace de rupture. Elle se révèle également constitutive d'un effort et d'un mouvement qui réciproquement portent le sujet qui les exerce. Tout mouvement d'émancipation vise ainsi à modifier les rapports fondamentaux entre les humains et les modifie déjà par sa seule existence: "[C]e mouvement est corrélatif d'un moment critique dans lequel l'organisation tant sociale que politique de la cité vient se refléter dans son arbitraire et dans sa contingence." (Navet, 2002, p.10). Tout projet émancipateur est ainsi à concevoir en relation avec un projet critique. S'interroger sur la portée émancipatrice inhérente à un projet éducatif implique dès lors de questionner les présupposés qui définissent sa portée critique (Alhadeff-Jones, 2007).

La spécificité des théories de la critique développées en Sciences de l'éducation et de la formation peut être envisagée à partir d'au moins deux objectifs dont l'enchevêtrement contribue à distinguer ce champ de recherche. Le premier repose sur l'élaboration de discours ayant pour but de remettre en question la légitimité des théories ou des pratiques éducatives dominantes. Le second repose sur la nécessité d'élaborer des principes de pensée et d'action guidant des programmes et des stratégies susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une « capacité critique ». Cette communication est inspirée par la conception d'un modèle multiréférentiel visant à appréhender la complexité de l'idée de « critique » en éducation (Alhadeff-Jones, 2007). Il propose d'explorer la portée émancipatrice d'une éducation et d'une formation critiques du rapport au temps, à partir des finalités qu'on peut leur prêter.

La critique du rapport au temps comme fondement d'une critique sociale

L'idée de critique a évolué à travers les époques et au fil de l'histoire des idées. En Occident, les critiques philosophiques, théologiques, littéraires, esthétiques et sociales se sont développées et différenciées à partir de l'Antiquité (Alhadeff-Jones, 2007, 2010b). Les revendications écologistes qui émergent depuis une cinquantaine d'années s'inscrivent ainsi dans la continuité de ce mouvement. Au-delà de la crise climatique, nous avons toutefois à faire face aujourd'hui à une forme de pollution plus difficile à appréhender. Virilio (1995) l'a qualifiée de « pollution dromosphérique » (du Grec *dromos*, courir) pour faire référence à la perte d'appréciation pour l'étendue et les qualités de l'espace qui découle du recours aux nouvelles technologies de communication et à l'hégémonie du « temps réel ». Dans cette optique, le temps requis pour énoncer un jugement pertinent, pour délibérer ou partager une réflexion, comme autant d'actions nécessaires pour donner sens au monde, ce temps-là n'est plus disponible: « [...] la pollution dromosphérique, si elle demeure inchangée et n'est pas régulée, conduira à une perte cinglante de la mémoire culturelle et à une dégradation de l'imagination collective. » (Purser, 2002, p.160, ma traduction). Elle représente une menace très réelle pour toute initiative visant à promouvoir le développement d'une capacité critique. La position développée dans cette communication repose ainsi sur la conviction selon laquelle, une nouvelle étape de l'histoire de la critique sociale est susceptible d'émerger à partir du besoin



de préserver non seulement notre environnement physique, mais aussi « l'écologie temporelle » au sein de laquelle nous évoluons (Grossin, 1996).

Apprendre à remettre en question le rapport au temps comme fondement d'une pédagogie critique

En tant que citoyens, praticiens, ou chercheurs, la plupart d'entre nous sommes aujourd'hui affectés par l'évolution de cette « culture temporelle » (Grossin, 1996). Chacun est en prise avec « le » temps, et il semble de plus en plus difficile de « ralentir » que ce soit pour souffler, pour prendre un peu de recul, ou simplement pour lire ou réfléchir, seul, en famille ou au travail. Aujourd'hui, développer et promouvoir une réflexion critique implique un rapport au temps qui ne va pas, ou ne va plus, de soi. Cela soulève un certain nombre de questions. En quoi le développement de pratiques et de recherches en Sciences de l'éducation est-il affecté par les transformations qui affectent notre rapport au temps ? Comment appréhender le développement de perspectives critiques qui permettent d'envisager les déterminants qui influencent ce rapport au temps ? Comment concevoir un rapport à la fois critique et complexe face à ces enjeux ? En d'autres termes, comment apprendre à interpréter les complémentarités, les contradictions et les antagonismes qui marquent notre expérience du temps de façon à pouvoir gagner en autonomie ?

Suivant une perspective inspirée par le paradigme de la complexité (Morin, 1977-2004/2008), cette communication s'inscrit dans la continuation de recherches entreprises dans le champ francophone de l'éducation et de la formation (Pineau, 2000; Lesourd, 2006; Les temporalités éducatives, 2006). Au-delà des conceptions instrumentales et réductionnistes inhérentes aux approches privilégiant une approche « gestionnaire » du temps, la position adoptée suggère d'interroger les manières dont on peut apprendre à revisiter nos postulats sur le temps, comme fondement d'un projet émancipateur. Le développement d'une capacité critique suppose des (re)prises de formes, des (re)prises de conscience, des (re)prises de pouvoir et des (re)prises de position qui doivent permettre à chacun d'accroître son pouvoir d'agir (Alhadef-Jones, 2007). L'un des enjeux éducatifs qui se dessine désormais est de déterminer comment concevoir une éducation et une formation critiques qui favorisent le déploiement de ce pouvoir d'agir sur notre rapport au temps. Le modèle multiréférentiel de « critique » que j'ai développé (*ibid.*) m'a amené à identifier au moins six finalités permettant de différencier des formes hétérogènes de critique en éducation (critiques de modèles pédagogiques dominants et pédagogies de la critique). Dans la continuité de cette réflexion, cette communication propose de définir la spécificité d'une éducation et d'une formation critiques axées sur le rapport au temps en interrogeant la façon dont on apprend à discriminer, évaluer, interpréter, argumenter, juger et mettre en crise les temporalités et les rythmes vécus ou observés qui déterminent la vie quotidienne et l'apprentissage tout au long de la vie.

Apprendre à discriminer la complexité des temporalités et des rythmes

Percevoir le temps implique d'identifier les changements à partir desquels on l'appréhende. La diversité de ces changements est au fondement de l'hétérogénéité des temporalités vécues et observées. Les changements à partir desquels on conçoit le temps renvoient à des phénomènes de nature multiple. L'objet que désigne le mot « temps » renvoie en effet à « *une coordination de plusieurs changements réels (et alors pas trop éloignés les uns des autres) ou représentés, réalisés par une instance qui produit à cet effet des signaux ou des signes, conformément à un programme donné d'avance.* » (Pomian, 1984, p.352). Dans la mesure où de tels changements sont susceptibles d'exprimer une forme de régularité, ils suggèrent par ailleurs la présence de rythmes (mouvement, battement régulier, cadence, mesure, etc.) qui caractérisent ce qui est mouvant, fluide, ou modifiable (Sauvanet, 1996). Ainsi, le temps indiqué par les horloges réside dans une mise en correspondance entre une machine artificielle et les changements qui caractérisent la rotation de la Terre autour de son axe et autour du soleil ; changements notamment perçus à travers la position des astres dont le mouvement – tout comme celui des horloges – est « programmé » en fonction de certaines constantes physiques. De même, les différents cycles biologiques d'un organisme (sommeil, digestion, reproduction, etc.) sont constitutifs de temporalités



exprimées par différents changements (comportementaux, physiologiques, hormonaux, etc.) coordonnés à partir d'un « programme » génétique.

Si la reconnaissance de certaines formes de temporalités va de soi, en raison de la prévalence des changements qui les constituent (p.ex. les cycles naturels circadiens ou saisonniers, les rythmes sociaux qui organisent les institutions religieuses, économiques, ou politiques, etc.) ; d'autres demeurent plus subtiles ou plus difficile à percevoir (certains rythmes biologiques, les rythmes urbains façonnés par les environnements construits, les rythmes personnels et interpersonnels constitutifs par exemple des interactions et des comportements verbaux et non-verbaux, ou encore les rythmes culturels qui façonnent les langues et les arts) (Lefebvre, 1992 ; Michon, 2007 ; Sauvanet, 2000). Dans tous les cas, la perception d'un rythme, et donc d'une temporalité, requiert un apprentissage. Reconnaître la présence de temporalités multiples et hétérogènes interroge dès lors la façon dont on apprend à discriminer autant la succession de changements et de répétitions vécus ou observés, que les rythmes qu'ils sont susceptibles d'exprimer, qu'ils soient physiques, biologiques, psychologiques, sociaux, culturels ou politiques. Cela soulève la question de déterminer la façon dont on apprend à appréhender les structures, les répétitions et les mouvements à partir desquels ils prennent forme.

Discriminer les expressions multiples du temps requiert le développement d'une capacité à sentir, à reconnaître et à identifier l'influence et la spécificité des rythmes qui façonnent l'expérience quotidienne (Lefebvre, 1992). Ces rythmes – parmi tant d'autres – régulent nos vies, bien que nous n'en ayons le plus souvent qu'une conscience limitée (Grossin, 1996). Leur mise en exergue relève souvent de l'expérience d'interruptions, de disruptions ou de contraintes subies (maladie, accident, etc.) Apprendre à discriminer les rythmes suppose également le développement d'une capacité à reconnaître et à identifier la présence de synchronies et d'asynchronies, comme l'expression de la nature à la fois ordonnée et désordonnée, cohérente et conflictuelle, constitutive de la complexité des temporalités individuelles et collectives. Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient en premier lieu offrir un temps et un espace contrastant avec les rythmes du quotidien afin de faciliter une prise de recul et le développement d'une réflexivité nécessaires à leur perception.

Apprendre à garder une trace et à évaluer les temporalités et les rythmes

De l'enfance à l'âge adulte, chacun apprend à assimiler et à développer les moyens nécessaires pour garder une trace, repérer, examiner et évaluer les temporalités vécues individuellement ou collectivement: lire l'heure ou la date sur une montre, un calendrier ou un horaire, décrire l'histoire d'un pays ou d'une institution, rédiger un journal, écrire une histoire ou une autobiographie, etc. Depuis toujours, des moyens diversifiés et ingénieux ont été développés pour rendre compte du passage du temps (Attali, 1982). Pomian (1984) propose ainsi de faire la distinction entre le développement de moyens chronographiques (chroniques, récits, etc.), chronométriques (horloges, calendriers, instruments de mesure, etc.) et chronologiques (systèmes visant à organiser les représentations de temps longs).

Dans une perspective critique, avoir recours à de tels moyens constitue une opération qui ne va pas de soi. D'un point de vue historique, politique et sociologique, leur usage et les valeurs qui les déterminent sont révélateurs de normes et de standards qui ne sont jamais neutres. L'histoire des instruments chronométriques se révèle ainsi être une histoire de luttes, de conquêtes et de conflits d'intérêts (Attali, 1982) autour de la légitimité des moyens à partir desquels le temps est représenté et mesuré. De même, l'écriture de l'histoire d'un individu, d'un peuple ou d'une nation est toujours chargée politiquement. Si « l'histoire est écrite par les vainqueurs », tout récit est la traduction de rapports de forces. Par ailleurs, la capacité à se représenter et à évaluer les temporalités vécues requiert également des connaissances et des compétences dont l'assimilation et le développement ne vont pas de soi, d'un point de vue psychologique notamment (Hoodless, 2002 ; McInerney, 2004). Comment apprend-on en effet à garder une trace du temps vécu? Quelles sont les échelles temporelles que l'on apprend à lire individuellement et collectivement? Comment apprend-on à rendre compte des singularités et des répétitions qui font



l'histoire? Quelles sont les normes que l'on doit assimiler pour pouvoir rendre compte de processus historiques ou développementaux qui nous façonnent ou auxquels on participe?

Compte tenu de ce qui précède, une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient permettre d'interroger les moyens auxquels on a recours pour garder une trace et évaluer les temps et les rythmes vécus ou observés. Elles devraient d'une part questionner les normes et les standards qui leur sont sous-jacents et d'autre part les dispositions nécessaires pour les acquérir.

Apprendre à interpréter la complexité des temporalités et des rythmes

L'expérience du temps renvoie à la coordination de changements à la fois ordonnés et désordonnés. Apprendre à les discriminer et à les évaluer implique d'être en mesure de les interpréter, c'est-à-dire de leur donner ou de révéler les significations qui peuvent y être associées (Alhadeff-Jones, 2007). Parmi les différentes façons de concevoir ces significations, appréhender les relations entre passé, présent et futur apparaît comme central.

Lorsqu'on considère les temporalités longues, la façon dont on apprend à interpréter ces relations est constitutive de notre façon de questionner et de se représenter l'avenir. Ce que Pomian (1984) appelle « chronosophie ». Une chronosophie ne se contente pas de ce qui est perçu, observé ou déduit des observations. Elle se légitime à partir du recours à diverses techniques visant à rendre l'avenir accessible, à en faire un objet de connaissance. Parmi ces techniques, on peut mentionner la clairvoyance, la divination, l'astrologie, mais aussi la formulation de théories sociologiques, économiques, psychologiques ou pédagogiques, fondées sur le recours aux méthodologies scientifiques.

Interpréter les temporalités et les rythmes vécus ou observés suppose ainsi la formulation ou le recours à des chronosophies. En termes d'apprentissage, cela suppose d'apprendre à accéder, à exprimer et à formuler autant sa propre histoire de vie que l'histoire collective à laquelle elle se rattache, de façon à pouvoir interpréter les futurs possibles. En Sciences de l'éducation de façon générale, et en formation des adultes en particulier, le recours à des approches biographiques et autobiographiques a fait émerger de nombreuses recherches sur la nature des apprentissages inhérents à la relecture de son propre passé dans une perspective qui permette à un adulte d'interpréter les dynamiques de formation susceptibles de déterminer ses apprentissages à venir (Dominicé, 2007 ; West, Alheit, Andersen & Merrill, 2007). C'est également vrai pour les pratiques d'orientation personnelle ou professionnelle qui nécessitent la capacité d'élaborer des projets et d'anticiper son propre développement. En psychologie de l'éducation, on retrouve des préoccupations analogues dans le développement des recherches sur les « *future time perspectives* » dont l'objet est de déterminer la relation entre motivation, réussite scolaire et anticipation de l'avenir (McInerney, 2004).

Par ailleurs, être en mesure de relier passé, présent et futur à partir d'une chronosophie cohérente implique également d'être en mesure de faire sens des tensions qui sont inhérentes à la complexité de l'expérience du temps. Apprendre à interpréter les significations attribuées au passage du temps suppose par exemple d'interroger la place accordée aux ruptures et aux continuités, aux hasards et aux déterminismes. Cela implique d'apprendre à relier et à coordonner les expériences, les besoins, les attentes qui déterminent les trajectoires de vie individuelles et collectives. Comme l'illustre Alheit (1994), un enjeu central de la formation tout au long de la vie est d'apprendre à donner une cohérence et à articuler expériences quotidiennes et logiques de vie sur le long terme.

Dans une perspective réursive, toute théorie de l'apprentissage ou de l'éducation suppose la présence d'une chronosophie qui détermine les modalités à partir desquelles chercheurs et praticiens interprètent les relations de causalité entre apprentissages passés, présents et futurs. Elle implique également des postulats sur le développement individuel et collectif, suggérant par exemple la spécificité des âges de la vie et la présence d'étapes ou de cycles de développement (Clark & Caffarella, 1999). Les chronosophies



éducationnelles déterminent la façon dont on appréhende la question: Quand apprend-on quoi, avec qui et comment? Leur existence nécessite que l'on interroge les cadres interprétatifs qu'elles privilégient pour analyser les temporalités vécues.

Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient ainsi permettre d'acquérir la capacité d'accéder, d'exprimer et de formuler les chronosophies à partir desquelles on attribue un sens aux changements vécus ou observés. Elles devraient également permettre de rendre intelligibles les tensions qui émergent lorsqu'on cherche à articuler passé, présent et futur. Elle devraient finalement reposer sur une base réursive permettant de questionner les fondements à partir desquels on conçoit le développement dans le temps du rapport au temps.

Apprendre à argumenter et à négocier l'importance des temporalités et des rythmes

En Occident, chacun fait au quotidien l'expérience, à des degrés divers, de tensions et de conflits inhérents à l'expérience de temporalités hétérogènes. Sur le plan individuel, l'expérience de ce type de dilemme renvoie notamment à l'idée de « schizochronie » formulée par Pineau (2000) pour rendre compte du sentiment de fragmentation et de « coupure du sens » qui empêchent les sujets de relier entre eux de façon cohérente les différents rythmes vécus (biologiques, psychologiques, sociaux, etc.) D'un point de vue pragmatique, ces tensions impliquent de gérer des contraintes temporelles, de chercher des formes de flexibilité, de négocier le temps pour soi et le temps pour autrui, ou de réévaluer ses priorités. En famille, cela suppose par exemple de discuter et de coordonner les rythmes de vie et les dynamiques de développement des parents et des enfants (travail à temps plein ou partiel, répartition des tâches ménagères, agendas, habitudes quotidiennes, etc.) (Jurczyk, 1998). Sur le plan professionnel, cela suppose la négociation des programmes et des plannings de travail, mais aussi des rythmes et des cycles qui ponctuent l'activité, ou encore des normes culturelles qui déterminent les temporalités individuelles, collectives et organisationnelles. Cela requiert par exemple d'apprendre à gérer l'équilibre entre pression temporelle et bien-être, ou contrats à court terme et engagement à long terme (Ylijoki & Mäntyla, 2003). En regard de temps longs, les choix effectués en famille et au travail impliquent également la prise en considération de temporalités alternatives (inhérentes aux choix de carrière, au planning familial, etc.) Reconnaître la présence de temporalités multiples interroge la façon dont on conçoit les complémentarités, les antagonismes, et les contradictions qui les relient. Cela implique ainsi l'apprentissage d'une capacité d'une part à argumenter et d'autre part à négocier les significations qui légitiment l'importance et la prépondérance qu'on leur attribue dans un contexte donné. Etablir le bien-fondé d'un certain rapport au temps constitue un processus argumentatif qui nécessite d'être en mesure d'établir des évidences, d'en délibérer et éventuellement de pouvoir les communiquer (Alhadef-Jones, 2007). Un tel processus ne va pas de soi car il nécessite de rendre explicites les systèmes de valeurs à partir desquels on établit ou on légitime l'importance de rythmes. Les tensions temporelles vécues ou observées traduisent ainsi des conflits non seulement existentiels, mais aussi moraux, entre des « principes supérieurs communs » (Boltanski & Thévenot, 1991).

Reconnaître les rapports de force qui opposent des temporalités suppose également d'apprendre à identifier les processus de synchronisation qui s'opèrent lorsqu'un rythme gagne suffisamment d'influence et se révèle en mesure de pouvoir entraîner partiellement ou totalement d'autres rythmes en leur imposant une mesure ou un battement (Pineau, 2000). Apprendre à négocier l'importance accordée à un rythme donné (biologique, social, individuel ou collectif, etc.) nécessite ainsi d'être capable de reconnaître lorsqu'un individu, un groupe, une culture, ou toute autre entité dotée de rythmes, est en position d'imposer une temporalité à son environnement direct.

Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient donc permettre d'une part d'acquérir la capacité d'établir des évidences, de délibérer et éventuellement de communiquer ce qui légitime l'importance ou la prépondérance de rythmes et de temporalités dans un contexte donné. Elles



devraient d'autre part permettre d'apprendre à reconnaître et à interroger la pertinence et la légitimité des rythmes ayant une fonction de synchroniseur dans la vie individuelle et collective.

Apprendre à formuler un jugement sur les temporalités et les rythmes

Comme le relève Jurczyk (1998), les stratégies mises en œuvre pour négocier des temporalités vécues comme conflictuelles varient en fonction des personnes et des contextes : d'un point de vue individuel, certains adoptent des « stratégies de gestion » (*management strategies*); d'autres cherchent « l'équilibre » (*balance*) ou préfèrent s'inscrire dans une « lutte » (*fighting*) constante. Privilégiant une approche clinique et psychosociologique, Lesourd (2009) formule l'hypothèse d'un « moi-temps » qui permet aux individus, à partir de processus réflexifs et narratifs, d'articuler et de contenir des temporalités enchevêtrées, contribuant ce faisant à la création de son propre milieu temporel. Grossin (1996) réfère quant à lui à la notion « d'équation temporelle personnelle » pour rendre compte des déterminants qui entrent en compte lorsqu'un individu cherche à équilibrer des temporalités opposées.

Ces différentes approches ont en commun de chercher à rendre compte non seulement de la façon dont on argumente et négocie, mais aussi de la manière avec laquelle on apprend à se positionner vis-à-vis de temporalités à la fois complémentaires, contradictoires et antagonistes. L'existence simultanée de différentes façons de faire face aux temporalités vécues implique le développement d'une capacité de jugement visant à accroître la compétence individuelle ou collective à prendre position dans son rapport au temps. Une telle compétence exige d'être capable de reconnaître ou d'établir une forme d'autorité à partir de laquelle on s'autorise à privilégier des rythmes ou des temporalités spécifiques, dans la mesure où ils apparaissent comme justes, équilibrés et légitimes dans un contexte donné.

Pineau (2000) estime que l'autoformation permanente constitue un espace-temps privilégié pour apprendre à opérer et à formuler un tel jugement. Avoir recours à des formes d'alternance (entre travail et études, jour et nuit, etc.) participerait ainsi à l'émergence de nouvelles formes de rythmes susceptibles de faciliter le développement d'une telle capacité de jugement. Au sein d'un tel processus de « chronoformation » (*ibid.*) le recours aux histoires de vie apparaît comme un moyen critique d'aider des adultes apprenant à identifier et à élaborer leur propre temps, dans la durée et dans l'histoire. Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient ainsi permettre d'envisager comment on apprend à juger de la justesse et de la justice, et plus généralement des formes d'équilibre et de déséquilibre inhérentes à l'adoption de rythmes de vie, personnels ou professionnels notamment.

Apprendre à mettre en crise les temporalités et les rythmes reconnus comme illégitimes

Faire l'expérience du manque de temps et des conflits qu'il implique soulève des enjeux de nature politique, face auxquels tout le monde ne dispose pas des mêmes ressources. Le fait de ne pas pouvoir gérer et disposer de son temps de façon consciente et relativement libre est un facteur d'inégalité sociale qui a un impact significatif sur la capacité d'autonomie et d'influence des individus (Jurczyk, 1998). De même, le vécu de tensions associées à l'accélération des rythmes de vie personnelle et professionnelle contribue à l'émergence de nouvelles formes d'aliénation. Wood (1998, cité in Purser, 2002) définit « l'aliénation temporelle » comme la disparité ou la dissonance entre le temps rationnel des horloges et le temps vécu. Elle implique un stress chronique, de l'impatience intense, de la colère, de l'addiction au travail, etc. En conjonction avec un sens – voire un « culte » – de l'urgence (Aubert, 2003) qui comporte en soi des conséquences pathologiques, le vécu de l'aliénation temporelle repose désormais sur des formes de discipline qui sont imposées à soi-même, sur une hyper-activité cognitive centrée sur le présent, autant que sur des réactions défensives à l'égard d'un futur que l'on appréhende (Purser, 2002). Si l'expérience d'un sentiment d'aliénation temporelle n'est pas nouvelle (Bachelard, 1932, cité in Pineau, 2000), nul doute qu'elle se radicalise depuis une trentaine d'année, notamment en raison de la reconfiguration du monde du travail et de l'influence des nouvelles technologies de l'information sur la façon dont on apprend à subir le rythme effréné du « temps réel » (*real time*).



L'hétérogénéité des temporalités observées ou vécues implique la présence d'antagonismes, de luttes, de résistances, et de conflits qui façonnent la nature de l'équilibre entre des rythmes multiples. Apprendre à y faire face de façon critique suppose finalement le développement d'une capacité à défier, à transgresser, et à mettre en crise les « cadres temporels » (Grossin, 1996) qui dominent, voire oppressent, le vécu quotidien et les perspectives sur le long terme. Comme l'illustrent de nombreuses initiatives contemporaines, telles que le « *Slow Food Movement* », apprendre à ralentir et à privilégier des rythmes de vie alternatifs implique le développement de nouvelles stratégies permettant de mettre en crise l'hégémonie de certains rapports au temps (Parkins, 2004). Cela nécessite d'inventer de nouvelles formes de filtre pour faire face aux flux (*flow*) d'expériences et d'informations disponibles (Eriksen, 2001). Comme le suggère Purser (2002), cela implique également la reconnaissance du rôle de la participation et de l'imagination dans la façon dont on se représente le temps. Cela encourage à explorer de façon active la diversité des figures du temps et des expériences rythmiques constitutives de nos « manières de fluer » (Michon, 2007) et de notre « milieu temporel » (Grossin, 1996), au-delà des modèles dominants. Finalement, cela exige de défendre la profonde complexité et multidimensionnalité du temps, en luttant et en cherchant à mettre en crise toute tentative de les réduire à des expressions simplistes et aliénantes. En cela, une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient permettre de développer les ressources susceptibles de faciliter la transgression des temporalités et des rythmes vécus comme illégitimes, autant que les dispositifs et les représentations qui les véhiculent.

Ouvertures

Le rapport au temps, tout comme le rapport à l'espace, est au fondement de notre rapport au monde, à soi et à autrui. La façon dont on en fait l'expérience est profondément ancrée en nous dès les premiers jours de la vie. Apprendre à questionner son rapport au temps constitue dès lors un processus potentiellement transformateur et émancipateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens (Mezirow, 1991) développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos connaissances. C'est un processus critique – lui-même inscrit dans le temps – qui exige le recours à des programmes et des stratégies d'apprentissage dont la mise en œuvre suppose de disposer d'une pédagogie critique innovante.

Une pédagogie en tant que système organisé de principes de pensée et d'action, guidant des programmes et des stratégies visant à faciliter certaines formes d'apprentissage ne constitue pas un référentiel statique. C'est au contraire un système organique caractérisé par une historicité liée à l'histoire humaine et à celle des idées. Une pédagogie s'inscrit donc dans des temporalités qui lui sont propres et qui varient suivant les rythmes en fonction desquels évoluent les hommes et les femmes, les institutions et les idées qui l'organisent. Dans la mesure où une éducation et une formation critiques du rapport au temps restent à inventer, l'une des questions qui se pose désormais est de déterminer à partir de quels rythmes et de quels mouvements individuels et collectifs elles seront susceptibles d'émerger. De façon récursive, interroger leurs conditions de création devrait nous conduire à questionner de façon plus systématique les rythmes à partir desquels on s'autorise, en tant que chercheurs ou praticiens, à remettre en question les façons dont on discrimine, garde une trace, évalue, interprète, argumente, négocie, juge et met en crise les temporalités et les rythmes qui régulent notre propre engagement personnel et professionnel.

Bibliographie

Alhadeff-Jones, M. (2007). *Education, critique et complexité: modèle et expérience de conception d'une approche pluriréférentielle de la critique en Sciences de l'éducation*. Université de Paris 8 et Université de Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses.

Alhadeff-Jones, M. (2010b). The reduction of critique in education: Perspectives from Morin's paradigm of complexity. In D. Osberg & G. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education* (pp. 25–38). Rotterdam: Sense Publishers.



- Alheit, P. (1994). Everyday time and life time. On the problems of healing contradictory experiences of time. *Time & Society*, 3(3), 305-319.
- Attali, J. (1982). *Histoires du temps*. Paris: Fayard.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris: Flammarion.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boutinet, J. P. (2008). Penser l'anticipation dans sa (ses) crise(s). *Education Permanente*, 176, 8-22.
- Clark, M. C., & Caffarella, R. S. (1999). Theorizing adult development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 3-8.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the moment. Fast and slow time in the information age*. Sterling, VA: Pluto Press.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Paris: Octares.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Institut National de la Langue Française (2005). *Le trésor de la langue française informatisé* [Ressource électronique]. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique & Editions Gallimard. Consulté à partir de <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Jurczyk, K. (1998). Time in women's everyday lives. Between self-determination and conflicting demands. *Time & Society*, 7(2), 283-308.
- Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris: Syllepse.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Notes de synthèse. *Pratiques de Formation / Analyses*, 51-52, 9-72.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : Economica.
- McInerney, D. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Morin, E. (1977–2004/2008). *La Méthode*. Paris: Seuil.
- Navet, G. (Ed.). (2002). *L'émancipation*. Paris : L'Harmattan.
- Parkins, W. (2004). Out of time: Fast subjects and slow living. *Time & Society*, 13(2/3), 363-382.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard.
- Purser, R. E. (2002). Contested presents: Critical perspectives on 'real-time' management. In B. Whipp, B. Adam, & I. Sabelis (Eds.), *Making time. Time and management in modern organizations* . (pp. 155-167). New York: Oxford University Press.
- Sauvanet, P. (2000). *Le rythme et la raison (vol.2) Rythmanalyses*. Paris: Kimé.
- Sauvanet, P., & Wunenberg, J.-J. (Eds.). (1996). *Rythmes et philosophie*. Paris: Kimé.
- Les temporalités éducatives. Approches plurielles. (2006). *Pratiques de Formation / Analyses*, 51-52.



Virilio, P. (1995). *La vitesse de libération*. Paris: Editions Galilée.

West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merrill, B. (Eds.). (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ylijoki, O.-H., & Mäntylä, H. (2003). Conflicting time perspectives in academic work. *Time & Society*, 12(1), 55-78.

L'ETHIQUE DE L'INTERVENTION AU PRISME DU TEMPS

Martine Beauvais

Université de Lille 1, Laboratoire CIREL

Agathe Haudiquet

Université de Lille 1, Laboratoire CIREL

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de poursuivre notre effort de conceptualisation de la démarche de "recherche-accompagnement" au prisme de la question du temps. Cette démarche, nous la mettons en œuvre sur divers terrains de recherche depuis près de sept années, dans un premier temps de manière plus ou moins intuitive, improvisée et le plus souvent adossée à des dispositifs de "formation-accompagnement", puis grâce à un effort de co-élucidation constant, de manière de plus en plus consciente et en partie préméditée. Cette préméditation consiste entre autres, à prévoir l'imprévu, c'est-à-dire à réserver à l'avance des espaces vides, des temps creux, dans l'espoir¹ (Jonas, 1990) que les acteurs s'en saisissent "instantanément", et y créent du "nouveau", de l'inattendu.

Nous ancrerons empiriquement notre réflexion dans les différentes "recherches-accompagnements" que nous avons réalisées, tant dans les domaines de la formation, de la santé que du travail social². Toutefois, et afin d'illustrer nos propos, nous nous référerons plus particulièrement à deux récentes recherches, l'une menée durant cinq années auprès de professionnels de l'éducation spécialisée et l'autre conduite auprès d'éducateurs de rue et brutalement interrompue en cours de réalisation. Nous en préciserons quelques éléments de contexte et en relaterons brièvement leurs déroulements. Mais auparavant, et afin de donner au lecteur quelques clés de compréhension de la démarche de "recherche-accompagnement", il convient d'en esquisser les principaux traits.

Des spécificités de la "recherche-accompagnement"

La "recherche-accompagnement" présente de nombreux points communs avec la "recherche-action"³. On lui reconnaît notamment les quatre caractéristiques communes à toute "recherche-action" et mises en exergue par Mucchielli (1996, p. 193), à savoir qu'elle se veut "appliquée", "impliquée", "imbriquée" et "engagée". En effet, elle s'applique à des situations au sein desquels des Sujets peuvent progressivement s'impliquer et s'engager au regard de leurs propres singularités contextuelles. Cette implication concerne également les "chercheurs-accompagnateurs" qui n'ignorent pas l'influence de leur paradigme sur la saisie et l'interprétation des éléments contextuels choisis (Paillé & Mucchielli, 2005). C'est également une recherche "imbriquée", voire enchevêtrée, au sens où une lecture linéaire des formes et des niveaux d'action ne permettrait pas de rendre compte de la complexité des situations, et encore moins de les comprendre, ces dernières ne pouvant être appréhendées que de manière complexe (Morin, 1990). Enfin,

¹ Précisons que dans l'approche de la responsabilité de Jonas (1990) l'espérance participe au même titre que la peur à l'agir responsable.

² Cf. Beauvais (2006, 2007, 2008) et Beauvais, Haudiquet (2009, 2010, 2011).

³ Recherche-action pour laquelle nous reprendrons la définition particulièrement explicite proposée par Guénard (1992, p. 46) : "La recherche-action consiste en une méthodologie scientifique particulière, servant de base au processus de modification d'un comportement de groupe. Elle a en commun avec la recherche, dans un sens général, le désir de comprendre les phénomènes dans leur environnement propre, permettant ainsi la construction de la connaissance dans un secteur donné. Ce qui caractérise la recherche-action, par contre, réside dans une perspective de changement social et de formation des groupes concernés en regard d'un but collectivement visé. En ce sens, la recherche-action dans sa conception lewinienne, diffère de la science traditionnelle en ce qu'elle comporte une visée interventionniste combinée à un souci d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elle érige et révisé ses concepts à la lumière des données fournies par la pratique."

la "recherche-accompagnement", comme la "recherche-action", revendique l'engagement. Cet engagement ne concerne pas uniquement les "chercheurs-accompagnateurs" mais également l'ensemble des acteurs impliqués et, par ailleurs, il constitue une des conditions de réalisation de la démarche. Enfin, et c'est là, que notre démarche se différencie de la "recherche-action", sa visée première est l'autonomisation des acteurs dans la conception et l'action et non pas la "transformation"⁴ de leurs pratiques professionnelles. La visée d'autonomisation est une visée d'ordre éthique, voire politique au sens aristotélicien. Elle est en lien avec notre conception de la responsabilité, en tant qu'intervenant professionnel, mais aussi et au-delà en tant qu'Humain, agissant dans un monde commun (Arendt, 1971).

Viser l'autonomisation de l'Autre nécessite la mise en œuvre de certaines conditions favorisant, entre autres, sa "prise en projet" (Liiceanu, 1994) et lui permettant de se poser en tant qu'Humain autonome et responsable en posant ses propres valeurs (Kant, 1994). Afin que l'Autre puisse choisir et prendre sa place, il importe que le "chercheur-accompagnateur" sache se "limiter" en empruntant une posture d'accompagnant, une posture tout en retenue (Beauvais, 2007).

La démarche de "recherche-accompagnement" associe deux visées : une visée liée à la recherche, par exemple comprendre les processus par lesquels les acteurs concernés re-questionnent le sens et les significations de leurs pratiques en contextes et une visée liée à l'accompagnement, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation de ces mêmes acteurs. Ce faisant, les "chercheurs-accompagnateurs" interviennent dans une double posture, *a priori* paradoxale, puisqu'elle associe l'investigation à la limitation. Nous reviendrons sur la question de la visée première et de la posture. À présent, il convient de donner quelques éléments de compréhension sur le contexte et le déroulement des deux "recherches-accompagnements" qui serviront d'ancrage à nos propos.

Éléments contextuels de deux "recherches-accompagnements"

Chronologiquement, la première "recherche-accompagnement" a été réalisée auprès d'une quarantaine de travailleurs sociaux œuvrant dans des Maisons d'enfants à caractère social (MECS), des Etablissements ou des Services d'action éducative en milieu ouvert (AEMO), à la demande du Laboratoire d'analyse des pratiques éducatives et sociales (LAPES) du GESAD 62, regroupant des institutions sociales de la protection de l'enfance du Pas-de-Calais. D'une durée totale de six ans, de 2005 à 2011, nous la qualifierons de "démarche longue". Elle s'est construite autour de trois temps forts. Le premier, qui a duré trois ans, a consisté à recueillir, classer et analyser les données issues d'une vingtaine d'études de cas choisis et présentés par des travailleurs sociaux. Il s'est conclu par la rédaction puis l'exposé en public d'un rapport "Frustrer pour aider à grandir : les constats". L'engouement suscité par ce travail, qui devait en principe clôturer la démarche, a permis de jouer les prolongations. Un deuxième temps fort a rassemblé plusieurs groupes de travail animés par le souci de réinterroger les conceptions et les pratiques socio-éducatives ayant émergé à l'issue de l'enquête préliminaire. Au bout d'un an de rencontres régulières, les travailleurs sociaux ont rendu compte des résultats de leurs réflexions et de leurs travaux dans le cadre d'une journée d'études intitulée "Les pratiques socio-éducatives à l'épreuve des nouveaux contextes. Quel sens donnons-nous au métier aujourd'hui et demain ?", qu'ils ont eux-mêmes organisée et animée le 5 juin 2009 à Arras. Si les attentes des participants étaient comblées, celles des responsables institutionnels étaient restées partiellement insatisfaites, au vu des quelques retours qui nous ont été faits dans le cadre du comité de pilotage qui suivit. La critique qui nous était adressée était de n'être pas davantage intervenues en tant qu'enseignantes-chercheuses communicantes. Ce qui n'empêcha pas le démarrage d'un troisième temps fort, cette fois consacré à la réalisation d'un manuscrit à partir de l'ensemble des éléments constitutifs de la "recherche-accompagnement". Pour réaliser le travail de co-écriture, un groupe restreint, élu démocratiquement par l'ensemble des participants, s'est constitué. Presque deux ans ont été nécessaires à la co-production d'écrits

⁴ Ce qui ne signifie pas que la transformation ne peut être une visée, mais elle ne sera jamais une visée première, elle peut en revanche être une visée au service de l'autonomisation.



professionnels étayés d'extraits d'entretiens et de schémas. Aujourd'hui, ce manuscrit a été soumis à un éditeur et est sur le point d'être publié.

La deuxième "recherche-accompagnement", sollicitée par le directeur d'une association, s'est adressée à des éducateurs et des animateurs socio-culturels intervenant dans des clubs de prévention du département du Nord. Initialement prévue pour durer un an, avec huit journées d'interventions entrecoupées de plusieurs comités de pilotage, elle a connu une fin prématurée. Cette "démarche interrompue" s'est ancrée, au départ, dans le projet éducatif de l'association et ses principes fondateurs, à savoir notamment l'anonymat et la libre-adhésion. Très vite, des tensions sont apparues non seulement entre les salariés et les universitaires que nous sommes d'une part, et l'équipe de direction d'autre part, mais également entre les salariés eux-mêmes. Les relations institutionnelles étaient pour le moins conflictuelles. C'est donc dans un climat hostile, de défiance, que nous avons assuré la première journée d'intervention pendant laquelle les participants ont été amenés à s'exprimer sur les missions du travailleur social. Malgré le déroulement à peu près "normal" de la séance, au moment de se séparer, certains d'entre eux ont pris la parole pour remettre en question(s), de manière parfois virulente, la pertinence de la démarche globale. Le mois suivant nous avons privilégié les travaux de groupe autour des valeurs du travail social. Si un temps, nous avons cru le dialogue réenclenché et la sérénité revenue, cela fut de courte durée, les réticences et les "piques" reprenant le dessus très rapidement. D'ailleurs, lors du feedback de fin de séance, le jugement *a priori* partagé était sans appel : "ça ne sert à rien". Après une mise au point lors d'un comité de pilotage, nous avons entamé la troisième journée dans une ambiance plutôt glaciale et sous un silence de plomb. Si bien que d'entrée nous avons posé aux participants la question de leur intérêt à poursuivre la "recherche-accompagnement". Conclusion : aucun intérêt. L'arrêt de la démarche fut donc décidé d'un commun accord.

Des rythmes et des places en mouvement

Revenons aux principes de la démarche. Nous avons vu qu'elle se spécifiait par sa visée première, l'autonomisation des acteurs, et la posture privilégiée par les "chercheurs-accompagnateurs", posture de l'accompagnant (Beauvais, 2009), de celui qui se retient pour permettre à l'Autre de choisir et de prendre sa place, qui au fil du temps peut devenir celle d'un co-auteur, voire d'un co-chercheur.

Ce fut précisément le cas pour les participants de la "recherche-accompagnement" longue, puisque les professionnels de l'éducation spécialisée concernés sont progressivement passés du statut d'acteur, à celui d'auteur et de chercheur. En effet, au terme de la troisième année ils ont conçu, construit et animé une journée d'études ouverte aux professionnels de l'Éducation Spécialisée et durant les deux années suivantes produit un document intitulé "Des travailleurs sociaux en recherche...", document actuellement en voie de publication.

En revanche, la posture d'accompagnant s'est avérée impertinente, voire perçue comme une "imposture" par les éducateurs de rue concernés par la "recherche-accompagnement" interrompue. Pour eux, et aujourd'hui nous en comprenons quelques-unes des raisons, il n'était pas question de se "poser" en tant qu'acteur de la démarche et encore moins en tant qu'auteur. Nous y reviendrons dans la suite de nos propos.

La "recherche-accompagnement" se spécifie également par ses rythmes, en partie improvisés, son inscription sur de longues temporalités négociées et co-décidées "chemin faisant" et par l'enchevêtrement de temps à la fois singuliers et pluriels, individuels et collectifs.

En effet, dans le cadre de la "recherche-accompagnement" longue, le déroulement de la démarche, notamment les rythmes et les durées des rencontres, faisait régulièrement l'objet de re-discussions et re-négociations avec l'ensemble des professionnels et ce, tant dans le cadre des comités de pilotage réunissant des représentants des structures que durant les séminaires avec l'ensemble des acteurs.

Dans le cas de la démarche écourtée, le nombre des rencontres et le rythme de l'alternance ont été décidés en concertation avec les "chercheurs-accompagnateurs", la direction de l'association et les responsables de service, en omettant d'associer à cette concertation, sous une forme ou une autre,



l'ensemble des acteurs concernés. Lors de la première séance des critiques ont été formulées par quelques-uns d'entre eux concernant la durée de la démarche, trop longue, et les rythmes, trop rapprochés.

Intéressons-nous à présent aux quatre phases, ou "temps⁵ du kairos", de la démarche de "recherche-accompagnement".

Les quatre phases de la démarche

Toute intervention, en formation et/ou recherche, présente au moins quatre phases, à savoir celles de la conception, de la construction, de la conduite et de l'évaluation. Si ces phases sont rarement appréhendées comme séparées l'une de l'autre par des frontières lisses, elles n'en demeurent pas moins considérées le plus souvent dans cet ordre logique, la conception se présentant en amont et l'évaluation en aval. Dans la démarche de "recherche-accompagnement", ces quatre phases, non seulement présentent des bords flous et perméables, mais au delà elles s'enchevêtrent, et parfois se confondent, tout au long du processus de production et de réalisation de la démarche.

Dans toute démarche de "recherche-action", on sait que la question du sens et des valeurs est essentielle. Non seulement, il convient de ne pas l'éluider ou la minorer, mais au-delà il importe de la considérer comme *la* "question clé" permettant d'entrer dans les phases de conception et d'évaluation : en quoi ce que nous prétendons "faire" ensemble a du sens et de la valeur ? en quoi ce que nous prétendons "avoir fait" ensemble a du sens et de la valeur ? Dans le cas de la "recherche-accompagnement", la question du sens et des valeurs intervient non seulement en amont et en aval de la démarche, mais elle est également présente tout au long de sa réalisation : en quoi ce que nous concevons, construisons, conduisons et évaluons ensemble a-t-il du sens et satisfait-il nos valeurs ?

Ainsi, la question du sens et des valeurs contribue à faire du processus de la "recherche-accompagnement" un processus à la fois récursif et réflexif, les quatre phases, s'enchevêtrant, se spécifiant et se nourrissant mutuellement tout au long du processus. On comprend ici, que la démarche se construit "chemin faisant" et s'improvise en grande partie.

Toutefois, sa réalisation reste conditionnée au respect de quelques "points fixes". Certains de ces points fixes, ou balises, sont inhérents à la démarche, pensés en amont, hors Sujets et hors contextes, par les "chercheurs-accompagnateurs". Il s'agit par exemple du volontariat de l'ensemble des acteurs concernés, et il relève de la responsabilité des chercheurs-accompagnateurs de s'en assurer au préalable.

Dans le cas de la démarche interrompue, par manque de vigilance, d'attention et probablement d'excès de confiance en nous, nous avons "oublié" de nous assurer du volontariat de chacun des acteurs concernés. Or, il s'est avéré que non seulement la plupart d'entre eux n'étaient pas volontaires, mais

⁵ Les travaux de Hall (1984) ont permis de distinguer neuf types de temps : Le "temps biologique", le "temps individuel", le "temps physique", le "temps métaphysique", le "micro-temps", la "synchronie", le "temps sacré", le "temps profane" et le "méta-temps". Dans le cadre de cette communication, nous nous contenterons de reprendre à notre compte la distinction opérée par les grandes disciplines scientifiques et qui, comme le souligne Roquet (2007, p. 21) renvoie à deux conceptions des mondes sociaux : "une conception du temps continu, linéaire, le "temps du chronos" (Krônos), marquée par l'ordonnement d'indicateurs [...] et une conception du temps de la discontinuité, chaotique, complexe, "le temps du kairos" (en grec ancien le temps opportun, le temps qu'il fait en grec moderne), de la saisie des moments opportuns".



qu'au-delà, participer à ces rencontres s'avérait pour eux contre-efficace, eu égard à leur contexte institutionnel (Beauvais & Haudiquet, 2011).

D'autres points fixes sont négociés et décidés collectivement avec les acteurs concernés, par exemple certains rythmes et certaines modalités de travail en sous-groupes, mais tous sont à élucider et à accepter (Comte-Sponville, 1997) par l'ensemble des acteurs durant le déroulement des activités et/ou de la démarche.

En effet, et dans les deux cas, dès lors que nous discutons et décidons ensemble des modalités de fonctionnement à l'intérieur des temps de rencontres, par exemple dans le cadre de travaux en sous-groupes, nous constatons que peu à peu chacun prenait sa place (ou presque). Mais, dans le cas de la recherche "interrompue", dès la sortie des travaux en sous-groupes et le retour en plénière, les participants ré-adoptaient pour la plupart une posture de retrait, voire d'opposition vis-à-vis de nous. C'était un peu comme s'ils voulaient nous faire comprendre qu'ils "regrettaient" d'avoir "joué le jeu" durant quelques instants.

Les temps de la posture : comprendre, agir, se retenir

Nous avons dans de précédents travaux (Beauvais, 2007), mis en exergue trois temps liés à la posture du "chercheur-accompagnateur", eux aussi enchevêtrés, chaque temps passant tour à tour au premier plan, au second plan ou en arrière plan. Ces temps, nous les avons nommés temps de la compréhension, temps de l'agir et temps de la retenue. Le temps de la compréhension prend la première place notamment dans la première phase de la démarche, puisqu'il importe à la fois de comprendre ceux que l'on propose d'accompagner et auprès desquels, avec lesquels on prétend conduire une recherche. Il s'agit alors de favoriser l'inter-compréhension, de comprendre et de se faire comprendre mais tout en se retenant. En effet, si l'on s'accorde avec Morin (2004) pour dire que la compréhension contient en elle-même l'incompréhension, il convient de se méfier des interprétations trop hâtives. Par ailleurs, et dans un souci éthique, il importe également de limiter notre "curiosité" (Kant, 1994) et de veiller à ce que chacun puisse garder "une chambre à soi" (Marzano, 2010, p. 128), un endroit où se cacher (Sennet, 2003).

Quand le temps de l'agir passe au premier plan, c'est également sur fond de compréhension et de retenue, puisqu'il s'agit d'agir avec pour visée première que l'Autre se décide et s'agisse.

Dans le cadre de la "recherche-accompagnement" longue ici, et notamment de la journée d'étude, nous sommes restées en retrait, attentives, vigilantes, prêtes à intervenir en cas de problèmes tout au long de la journée. Et finalement, nous ne nous sommes mises en avant, qu'à son terme, à la demande des acteurs-auteurs, en prenant la parole quelques minutes pour clore la journée.

Dans le cas de la "recherche-accompagnement" interrompue, tout s'est passé comme si nous avions accéléré les temps de la démarche, sabotant ainsi le temps de la compréhension et de l'inter-compréhension et passant trop vite, de manière inappropriée et impertinente aux temps de l'agir et de la retenue. Dès lors, plus nous adoptions ou plutôt "simulions" la retenue et affirmions nos belles intentions, plus la défiance des acteurs se confirmait en se traduisant par un "réel" retrait.

Il arrive que la décision d'agir se prenne très vite, parce que nous percevons, quasi-intuitivement, qu'il faut intervenir immédiatement et dans un sens particulier.

En effet, il est arrivé à plusieurs reprises que l'un des "chercheurs-accompagnateurs" modifie spontanément un scénario, parce qu'intuitivement, il perçoit la nécessité d'agir autrement et ce, sans même prendre le moindre temps de discussion avec son binôme. Ceci nécessite, bien entendu, une relation de confiance et de complicité entre les "chercheurs-accompagnateurs", relation qui se construit au fil du temps et au travers des multiples expériences d'accompagnement et de recherche.

Nous avons précisé précédemment que l'évaluation du processus, notamment de qui se produit à l'instant était constitutive de la démarche. Nous en avons d'ailleurs fait une des conditions nécessaire à sa réalisation. On sait que l'évaluation a affaire à la valeur, bien sûr, mais également au jugement. Et tout jugement mérite délibération qui, elle-même, exige du temps⁶. Il peut alors sembler paradoxal de prôner l'évaluation, la co-évaluation permanente et d'accepter l'idée d'agir spontanément sans prendre le temps de la concertation, y-compris parfois entre co-chercheurs-accompagnateurs.

Mais quand nous décidons (ou que l'une seulement d'entre nous décide) d'agir vite cela ne signifie pas que nous oublions, même un court instant, la visée première de la démarche, ni les valeurs communes à satisfaire. En agissant spontanément, nous n'ignorons pas que nous prenons un risque, celui de nous tromper, mais ce risque, nous en assumons pleinement la responsabilité. Il ne s'agit pas d'une responsabilité individuelle, mais d'une responsabilité collective, au sens de Arendt (1983), donc partagée au moins entre les "co-chercheurs-accompagnateurs". En effet, et il importe de le souligner, une autre des spécificités de notre démarche est qu'elle se conduit toujours en "co", c'est-à-dire au moins en duo. Ce duo⁷ favorise le doute, les mises en tensions, et contribue ainsi à fonder, en partie la posture fragile du "chercheur-accompagnateur". Sa fragilité constitue un garde-fou face au risque auquel s'expose tout "chercheur-accompagnateur" intervenant sur de longues temporalités, à savoir l'excès d'assurance et de confiance en soi. Cet excès conduit entre autres à ne plus s'interroger sur légitimité de sa posture (comme ce fut le cas dans la "recherche-accompagnement" interrompue), à ne plus questionner la valeur des valeurs prônées et visées, bref à tomber dans l'habitude puis dans l'idolâtrie au sens de Nietzsche⁸ (2002).

Ainsi, et paradoxalement si l'inscription de la démarche sur de longues temporalités favorise la confiance mutuelle nécessaire à sa co-conception et à sa co-construction elle peut également conduire à un déficit de pensée et de jugement, à l'"irréflexion", au sens de Arendt (1983).

Des temporalités paradoxales

La question des temporalités dans la "recherche-accompagnement" semble ne pouvoir se poser indépendamment des paradoxes qui lui sont inhérents. Un de ces paradoxes est celui lié à toute démarche d'accompagnement. En effet, et si l'on s'accorde pour dire qu'une des spécificités majeures de toute démarche d'accompagnement est qu'elle se construit "chemin faisant" (Beauvais, 2004), que tout n'est pas balisé par avance, hors Sujets et hors contextes, on s'accorde également pour dire que chaque accompagnement se traduit par des formes différentes et se déroule sur des temporalités, des durées et des rythmes eux aussi différents. Pourtant, on sait que tout accompagnement se réalise dans un cadre institutionnel qui en fixe notamment les limites temporelles. De même, tout accompagnement a un début et une fin, et c'est ce qui fonde, entre autres, sa légitimité. En effet, envisager d'accompagner une personne tout au long de sa vie, à perpétuité, serait contre-efficace puisque cela reviendrait à nier son autonomie et/ou, dans une perspective kantienne, à nier sa dignité. Ainsi, toute démarche d'accompagnement se construit dans des temporalités à la fois plurielles et singulières, temps des personnes et des institutions, temps individuels et collectifs, temps des accompagnateurs et des accompagnés, temps liés aux projets et aux enjeux des multiples partenaires concernés de près ou de loin par la démarche d'accompagnement. Par ailleurs, si la "recherche-accompagnement" associe deux démarches, celle du chercheur et celle de l'accompagnateur, elle associe également deux types de temporalités, celle relativement longue du chercheur animé par une quête de connaissance(s) aux origines incertaines et à jamais inachevée et celle de l'accompagnateur qui intervient dans un cadre relativement balisé, tant dans le temps que dans l'espace.

Appréhender ces temporalités dans une relation dialogique, c'est-à-dire à la fois dans ce qui les oppose et ce qui les relie, participe du processus de co-élucidation de la démarche de "recherche-

⁶ "S'il faut exécuter promptement les décisions, on doit délibérer lentement" (Aristote, Chap. IX, 1992, p. 181)

⁷ Précisons qu'étymologiquement, dans "duo" on retrouve le "doute".

⁸ F. Nietzsche (2002) défend la thèse selon laquelle une valeur est reconnue valeur au regard de son utilité. Puis, peu à peu l'utilité est oubliée mais la valeur est toujours maintenue, d'abord par habitude et enfin par erreur.

accompagnement" et contribue à en nourrir le sens. En effet, au fil de nos différentes expériences nous avons repéré que de nombreuses tensions et incompréhensions étaient liées à la question des temporalités, et ce, tant dans la relation entre "chercheurs-accompagnateurs" que dans la relation avec et entre les acteurs (Beauvais, 2007). Ceci amène à questionner la responsabilité du "chercheur-accompagnateur" à la fois sous l'angle des temporalités et des paradoxes. L'éthique de Jonas (1990), invite à penser notre responsabilité envers nous-mêmes et envers Autrui, non seulement dans l'espace-temps limité et plus ou moins balisé, au sein duquel nous vivons et agissons, mais au-delà, dans un espace-temps infini, comprenant l'humanité d'aujourd'hui et de demain. Le "chercheur-accompagnateur", parce qu'il prétend viser l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs auprès desquels, avec lesquels il conçoit et construit sa démarche, étend sa propre responsabilité bien au-delà de l'espace-temps au sein duquel il réalise sa recherche et son accompagnement. Pourtant, s'il engage sa responsabilité vis-à-vis de l'Autre, c'est tout en sachant qu'il ne sera pas présent pour en assumer les conséquences dans un futur plus ou moins éloigné et dans un contexte de plus en plus flou et incertain, puisque changeant de plus en plus rapidement (Rosa, 2005).

En guise de conclusion, nous retiendrons que si l'on maintient l'idée selon laquelle la "recherche-accompagnement" peut favoriser l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs qui s'y impliquent et s'y engagent, ses conditions de réalisation exigent d'être pensées et validées tout au long du processus de conception, de construction, de conduite et d'évaluation. L'élucidation des temporalités et leur prise en compte constituent une des conditions majeures de la réalisation et de l'efficacité de la démarche et ce, notamment d'un point de vue éthique.

Bibliographie

- Arendt, H. (1983). *Condition de l'Homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Paris : Rivages.
- Aristote. (1992). *Éthique de Nicomaque*. Paris : GF – Flammarion.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, 99-113.
- Beauvais, M. (2007). "Chercheur-accompagnateur" : une posture plurielle et singulière. *Association pour la Recherche Qualitative*, 3, 44-58.
- Beauvais, M., (2008a). Une démarche de recherche-accompagnement : d'une saisie intuitive d'éléments contextuels à l'émergence de significations. *Association pour la Recherche Qualitative*, 6, 73-86.
- Beauvais, M. (2008b). Autonomie, projet et responsabilité : discours, pratiques et conceptions. *Chemin de formation au fil du temps*, 12/13, 68-76.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement, *TransFormations*, 2, 223-238.
- Beauvais, M. & Haudiquet, A. (2009). *La recherche-accompagnement : entre visée et posture*. Communication présentée à l'ARQ, Lille, France, juin.
- Beauvais, M. & Haudiquet, A. (2010). *Accompagner des acteurs éducatifs : des contextes en changement(s), des valeurs en question(s)*. Communication présentée à l'AREF, Genève, Suisse, septembre.
- Beauvais, M. & Haudiquet, A. (2011). *Accompagner vers une re-conception du métier de travailleur social*. Communication présentée à l'AIFRIS, Marseille, France, juillet.
- Comte-Sponville, A. (1997). *De l'autre côté du désespoir. Introduction à la pensée de Svâmi Prajnâpad*. Paris : Accarias L'Originel.



- Guénard, D. (1992). Introduction à la dynamique lewinienne. *Association pour la Recherche Qualitative*, 7, 45-51.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Champs Flammarion.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs. Tome 1 et 2*. Paris : Garnier Flammarion.
- Liiceanu, G. (1994). *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Michalon.
- Marzano, M. (2010). *Visages de la peur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (1996). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Seuil.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Nietzsche, F. (2002). *Généalogie de la morale*. Paris : GF Flammarion.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Rosa, H. (2005) *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Roquet, P. (2007). *Temporalités, professionnalisation(s) et formation(s) des adultes. Perspectives pour la recherche en éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1, Villeneuve d'Ascq.
- Sennet, R. (2003). *Respect. De la dignité de l'Homme dans un monde d'inégalité*. Paris : Albin Michel. Hachette Littératures.

L'HETEROGENEITE DU TEMPS AU DETOUR DES ACTIVITES EDUCATIVES : ECLAIRAGES DE L'APPROCHE ERGOLOGIQUE

Christine Gautier Chovelon
Université de Provence

L'éducation est ce processus par lequel la vie humaine s'auto-renouvelle de manière continue. En interrogeant les formes d'éducation et le processus d'émancipation, le colloque inscrit l'éducation dans « *un processus de vie, plus qu'une préparation à la vie* » (Dewey, 1916). L'art de l'émancipation nous amène à sortir de la relation entre les moyens et les fins pour avoir une vision globale de l'éducation et à nous interroger sur les formes d'émancipation et leurs temporalités. Le défi est d'« *échapper aux savoirs morcelés, aux certitudes aveugles* » (Morin, 1999) pour tendre vers une politique d'émancipation. L'idée qui est au cœur de l'émancipation est que ce temps est celui de tous les jours. Cela ne veut pas dire qu'on est englouti dans la quotidienneté mais que la question du temps ne doit pas être posée en termes de présent et de futur. Elle doit être posée en relation avec l'ici et maintenant comme l'opposition entre le temps comme forme de contrainte et le temps comme possibilité de liberté et de créativité pour cerner les rapports féconds. La mise en acte de ce mouvement renvoie au questionnement suivant : qu'est-ce que l'« *expérience* » ? Que signifie ce processus émancipateur ? Pour essayer d'y répondre, nous nous appuyons sur nos travaux de thèse éclairés par l'approche ergologique, qui ont réussi à identifier une créativité émergeant de collectifs à géométrie variable mis en place pour la réalisation d'activités éducatives, dans le cadre de la petite enfance. Les collectifs à géométrie variable dont j'ai parlé dans ma thèse, sont des collectifs qui ne se situent pas dans la temporalité de la prescription mais dans une temporalité qui peut être des moments où se joue la créativité. Ma communication veut montrer comment dans une temporalité qui se situe en dehors du prescrit, de la créativité comme émancipation de l'expérience peut naître à partir de la variabilité des collectifs. L'intérêt est de comprendre comment se met en action le processus de mise en synergie des savoirs dans une diversité de temporalités. Comment en se plaçant autant que possible du point de vue de la directrice de crèche peut-on espérer afficher une certaine visibilité des conditions de réinvention locale du collectif et comment la prise en compte de cette hétérogénéité du temps peut favoriser la mise en place d'une « *professionnalisation démocratique construite dans l'action* » (Peeters, 2008) ? C'est à ces questions que la présente contribution tente de répondre. Les conditions de création des collectifs à géométrie variable seront présentées dans un premier temps. Dans un deuxième temps, seront présentés les effets de l'émancipation de l'expérience. Nous concluons, en posant que la reconnaissance de ces collectifs à géométrie variable est une façon pour les professionnels de faire preuve de pluridisciplinarité au sens dialogique.

L'approche ergologique pour la compréhension d'une temporalité en mouvement

La démarche ergologique en ayant comme préoccupation de contribuer à la transformation des situations de travail et de vie, a progressivement déplacé son « cœur de métier », de la notion de travail à celle d'activité et cela a conduit à une véritable anthropologie de l'activité humaine assez mature pour dialoguer avec tous les champs de la philosophie et des savoirs humains. Quand on a fréquenté les situations d'activité, on peut dire que toute situation de travail est toujours « en partie inassignable », c'est à dire que ce n'est pas une expérimentation avec un début et une fin. C'est toujours un processus et dans une situation particulière, « *c'est aussi l'expérience de la personne qui se poursuit à travers cet événement* » (Schwartz, 2004). Une fois admis, on peut dire que toute activité est un débat, une « *dramatique* » au sens qu'il se passe quelque chose entre des normes antécédentes et tout ce qui concerne la rencontre de rencontres. La vie proprement humaine peut se définir comme une sorte de

dramatique permanente de négociations entre la « contrainte du faire » dans l'adhérence de l'ici et maintenant, et un monde de normes, provisoirement stabilisées, antécédentes et anonymes. Cela conduit à mettre en avant le rôle joué par l'expérience dans la mesure où chaque personne en situation de travail participe à une réinvention locale du collectif. Le fait de recréer du collectif a une valeur éthique et suppose qu'il n'y a pas de travailler individuel. Cela favorise un échange de savoirs nouveaux, expérimentés qui entraînent que les savoirs produits anticipent l'activité et en même temps, l'activité anticipe les savoirs qui ne sont pas encore produits qui devraient être produits. Cette dialectique n'a pas de fin parce que les savoirs qui seront produits à partir de l'activité serviront à réaménager, renouveler le stock existant. Aussi, l'expérience doit pouvoir désigner les savoirs qui peuvent s'accumuler dans le temps de la rencontre avec des situations variables historiques. Avoir un positionnement ergologique, c'est choisir d'être du côté du versant de la re-normalisation de l'activité et considérer que la prise en compte de l'activité entraîne qu'il n'y a aucune situation de travail qui ne soit plus ou moins transformatrice ou essai de transformation. En posant un tel regard, c'est reconnaître chez chacun de nos semblables l'activité comme enchâssement de débats de normes dans le but de réévaluer en permanence les cadres de l'agir collectif.

Partir des normes et de la complexité du milieu pour une intelligibilité de l'émancipation de l'expérience

Aborder l'intelligibilité du processus d'émancipation de l'expérience par la mise en avant de l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel, nous permet de comprendre la dimension positive et créatrice d'un monde nouveau né de temporalités distinctes. La problématique principale de notre recherche est de comprendre la réalité du travail collectif des directrices de crèches dans une optique de valorisation de l'expérience, à partir des valeurs, des normes du milieu d'une part, et des moyens qui permettent la création de collectifs à géométrie variable, c'est-à-dire des réinventions locales du collectif. Le point de départ qui sous-tend une telle élucidation est que la complexité du milieu, la mise en œuvre d'une nouveauté nécessite une réinvention locale qui passe par des collectifs qui se dessinent en fonction des activités et qui ne peut être élucidée sans une compréhension de l'ensemble des normes antécédentes, mais aussi qui nécessite l'intelligibilité de la situation dans son histoire et dans sa mise en visibilité.

La connaissance des normes, élément de la temporalité du prescrit

Dans un contexte en pleine mutation, on peut se demander ce qui se passe entre le travail prescrit et le travail réel. Ce qui se passe entre les deux, et comment s'opèrent des réaménagements, des remaniements. Si on y regarde de près, on peut s'apercevoir que l'écart est universel et qu'il se passe des choses énigmatiques. La dimension énigmatique du travail apparaît « *puisque'il est convoqué là où précisément l'ordre technologique-machinal est insuffisant* » (Dejours, 2000, p. 217). Il y a quelque chose de l'ordre de cet écart qui est anticipé, y compris par nous-mêmes, et ce qui est produit quand on se met à faire. « *Travailler est toujours affaire de confrontation de l'intelligence humaine aux incertitudes du moment présent* » (Schwartz, 2003, p. 54). Le travail devient « *l'ensemble des activités déployées par les hommes et par les femmes pour faire face à ce qui n'est pas donné par l'organisation prescrite du travail* » (Davezies, 1993, pp. 33-46). Découvrir la pluralité des normes antécédentes du milieu amène à repérer les normes qui peuvent être de l'ordre de « *l'emploi, de l'organisation du travail, de l'organigramme, des règles communes, des objectifs de gestion et de production, des manières de faire* » (Schwartz, 2009, p. 24). Mais alors que la norme, qui est précieuse est du côté du prescrit, la re-normalisation se situe du côté de l'activité. En ce sens, l'activité signe qu'elle n'est pas entièrement dépendante, qu'elle est en partie prenante. Ce qui est prescrit n'est jamais suffisant comme seul encadrement pour l'agir. Il y a toujours des renormalisations, en permanence.

Les dramatiques usages de soi dans la temporalité de l'activité

A l'époque du taylorisme, le travail n'était « qu'un usage de soi par les autres ». Mais considérer l'activité comme élément de « ré-création permanente » permet d'aborder un « travailler ensemble autrement ». Il y a une prise en compte de la personne qui réinvente une certaine manière d'être, de vivre, de survivre avec les autres face à des normes très précises mais insuffisantes qui sont des trous de normes. On ne peut pas imaginer quelque activité de travail ou autre qui ne soit pas toujours « usage de soi par soi » et qui renvoie à cette substance énigmatique, le soi. De cet usage de soi, émerge de la créativité et il n'existe pas de « prêt à agir » (Schwartz, 2009, p. 157). L'usage de soi par soi mobilise la pensée, le corps qui met en tension les normes antécédentes avec celles du vivant. C'est parce qu'il faut trancher des débats de normes, que le travail est un moment fondamental de l'expérience. La ponction de soi développe aussi de l'expérience qui est forcément partielle. L'individu au travail est pris dans un débat de normes. Il doit arbitrer entre des prescriptions (usage de soi par les autres), c'est à dire des normes qui le précèdent, et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail, la réalité avec ses imprévus, lui impose des renormalisations (usage de soi par soi). La créativité normative va provenir soit du fait de contourner des normes qui s'imposent de façon excessive, soit pour pallier des normes absentes ou insuffisantes. L'émancipation de l'expérience se joue dans cette dialectique de contournement et d'invention. Pour Schwartz, il n'y a pas de vie sans pouvoir d'agir. Cela nous renvoie à l'exigence de donner dans les situations de travail, de la visibilité à ces débats de normes, à ces alternatives possibles pour « faire expérience » et pour produire un monde de valeurs qui ne peuvent se mesurer dans une seule perspective économique.

La dimension collective de l'agir: comme reconnaissance de liens de coopération

L'activité s'invite toujours, avec son tissu, individuel et collectif de débats de normes. En reconnaissant ces « renormalisations », il ne s'agit pas de trancher arbitrairement entre telle valeur plutôt que telle autre, mais de voir le travail comme une affaire de tous, avec des acteurs qui créent du contexte, de l'histoire collective lorsqu'ils mettent en œuvre un prescrit. « *La renormalisation* » est une manière de *fonctionner des personnes dans un monde commun structuré par elles mais qui ne cesse de se restructurer en permanence* » (Schwartz, 2009, p. 184). Autrement dit, les renormalisations signifient qu'un lien s'est créé entre des personnes qui mettent en commun des valeurs et des collectifs et nous oblige à nous recentrer sur « *l'homme renormalisateur* ». Définir un « travailler autrement » par le processus de l'émancipation de l'expérience passe par la convocation dans un premier temps, du concept ergologique des « entités collectives relativement pertinentes » d'Yves Schwartz (2003, 2009) pour lire le collectif dans un passage épistémologique, qui est celui de l'équipe vers des collectifs à géométrie variable. Et dans un second temps, le lien coopération reconnaissance issu des travaux en psychodynamique du travail permet de présenter le sujet dans sa capacité d'agir et dans sa capacité d'y répondre (Ricoeur, 2003). Nous retiendrons que le collectif n'est jamais donné dans sa composition et dans son traitement particulier des rencontres de rencontres. Les formes de ces entités collectives sont invisibles et mouvantes et n'ont pas les mêmes significations, les mêmes dimensions, les mêmes durées de vie. Contrairement aux « équipes », aux « unités de travail », ces entités sont distinctes et assez profondément, de tout ce que l'on peut appeler les organigrammes ou les pré-définitions de places, de postes, de responsabilités. Ces entités ne pré-existent pas à la mise en œuvre des actes de travail. Ce sont les nécessités de « travailler ensemble » qui les font exister de manière différente et selon les moments. Chaque personne participe à une réinvention locale du collectif.

Pour répondre à la question : « quelles formes d'émancipation de l'expérience » ? Comment fait-on parler l'expérience ? Comment la mettre en mots ? Nous avons tenté de rendre visible la créativité issue de ce travail de renormalisation au cours d'une recherche menée auprès des directrices de crèche municipales. L'objectif était de leur donner l'occasion de s'exprimer sur la créativité de leur agir collectif, afin de les aider à mettre en mots ce qu'elles vivent en situation de production pour rendre visible le processus émancipateur de l'expérience. Cet objectif permet de poser à partir de là, les bonnes questions pour comprendre ce qui se joue dans les collectifs à géométrie variable.

Une méthodologie pour aider les directrices de crèche à rendre visible la dimension créative de leur agir

L'approche ergologique est originale parce qu'elle considère le travail de l'intérieur. C'est en associant étroitement l'intéressé qu'on construit un savoir sur le vécu au travail. L'énergie que ce dernier met à réaliser les tâches dans un contexte sans cesse changeant l'amène à être créatif, productif, à avoir des choses nouvelles à dire sur le travail dont il est question. Le milieu de la petite enfance est un milieu très normé qui comporte une pluralité de normes antécédentes. L'histoire professionnelle de ces directrices est marquée par la transformation de l'offre de garde du jeune enfant en un accueil collectif éducatif (Décret 2010). Ces transformations amènent les professionnels à réfléchir à la mise en place du processus de coéducation qui introduit le paradigme du « travailler avec » une pluralité d'acteurs. Ces encadrantes se trouvent dans un contexte de profondes transformations et on sait que la problématique de la visibilité de l'usage de soi dans la tension entre le prescrit et le réel pose question. Cette absence de visibilité ne favorise pas la reconnaissance attendue. Les textes officiels encouragent le travail collectif et renvoient à la nécessité d'une mise en partage collective des manières de faire, celles qui sont constitutives d'un métier. Cependant des difficultés demeurent sur le terrain. Aussi, l'élaboration d'une intelligibilité de cet agir collectif, implique de recueillir les éléments structurés dus à l'organisation du travail et des éléments repérant le fonctionnement réel des personnes. Un échantillon de population a été constitué autour de 46 professionnels (dont 34 directrices et 6 responsables du service petite enfance) sur 4 sites de la région PACA. La première étape méthodologique est une enquête quantitative établie par voie de questionnaire distribué et recueilli par les représentants institutionnels. Les directrices ont répondu sur leur temps de travail. Les premiers éléments livrés par les questionnaires ont permis de construire le cadre d'écoute des entretiens et d'axer une partie de nos questions sur l'observation des activités festives. Faire parler l'expérience nécessite de repérer les nouvelles manières de faire, l'instauration des liens de coopération et de confiance, la symétrie des relations dans ces moments-là.

Le choix a été fait dans le cadre des activités festives mises en place par les directrices de crèche de structures municipales, de recueillir des traces d'un agir collectif de 5 directrices et d'une responsable petite enfance. Parler des activités festives permet à ces professionnelles de contourner une interdiction tacite due au métier, qui est d'évoquer certaines dimensions de l'activité, d'exprimer son ressenti particulièrement quand il s'agit de ressentis « négatifs ». Ces entretiens ont été retranscrits. Il a été demandé à chacune de répondre à 5 questions : « *Est-ce que, selon vous, la mise en place d'activités festives a une incidence sur le travail ensemble ou pas ?* » « *Du point de vue de la prise en compte de la controverse, de la prise en compte de points de vue divergents, comment se passe-t-il ?* » « *Est-ce que vous arrivez à parler facilement de votre manière de travailler ensemble et pourquoi ?* » « *Finalement, travailler ensemble pour des activités purement éducatives et non festives, est-ce que cela vous amène à refuser le travail collectif ?* » « *Comment mémorisez-vous ce que vous faites lors de fêtes et ce que vous faites lors de moments purement éducatifs ?* »

Les réponses aux questionnaires et à ces entretiens, ont constitué le matériau de recherche.

Les résultats de recherche

Repérage d'une dynamique temporelle de la créativité

Les résultats des questionnaires permettent d'identifier ce qui relève du prescrit « l'usage de soi par les autres », c'est-à-dire l'identification des formes collectives de travail, leurs objets et le positionnement des acteurs. Tout ceci donne une légitimité à l'équipe (directrice et adjointe) pour initier des actions collectives. Cela place la collaboration formelle en priorité et situe « *l'équipe officielle en tant que fonctionnement réel du travail* » (Schwartz, 2003 p. 144). L'univers d'activité de travail est donc un univers qui renvoie à des rapports d'inégalité, de subordination et de pouvoir. L'organisation du travail ne prescrit pas la forme des liens. Mais des liens de coopération demeurent perceptibles à partir de la prise en compte des notions d'efficacité et de bien vivre en situation de travail. Un travail d'ajustement réciproque entre encadrantes et agents de terrain est reconnu car la « *coopération regarde le travail fait par les uns*



et par les autres » (Schwartz 2003). 88% des encadrantes pensent que le travail collectif apporte des solutions aux problèmes rencontrés dans leur quotidien pour eux-mêmes et pour leurs agents. Ces liens apparaissent en fonction de l'analyse d'un certain nombre d'éléments : diversité des actions, diversité d'acteurs, importance donnée aux valeurs humanistes « de respect de l'autre et de soi », de créativité. Cependant, cette efficacité locale semble peu reconnue par la hiérarchie et par les partenaires (44%) malgré la présence de traces collectives (projet, production).

La mise en visibilité de la créativité au sein de collectifs à géométrie variable pour une professionnalité démocratique

Les entretiens nous ont permis de mettre en mots l'activité et de relever des éléments qui nous permettent d'établir des tendances pour dessiner les contours d'une « professionnalité démocratique » qui se joue dans les collectifs à géométrie variable. Deux dimensions sont apparues importantes pour comprendre le passage du fonctionnement de l'équipe à des collectifs à géométrie variable : leur variabilité et la modification du rapport dans la relation sociale au travail. Or, cette pratique ne va pas de soi. Dans ce qui « fait expérience », il y a l'histoire des échecs, des souffrances, des réussites, des engagements avec les uns et les autres, traversés par des rapports aux valeurs. C'est tout cela qui « fait expérience » et qui amène les directrices à adopter un nouveau mode relationnel préférentiel aux autres et à créer d'autres manières de faire. Dans la perspective ergologique, on parle de « savoir investi ».

Que signifie collectifs à géométrie variable ?

Les détours par l'activité amènent à comprendre que l'activité est par essence collective et qu'elle est d'emblée sociale. Aussi, parler de créativité d'un agir collectif implique d'intégrer dans toute organisation du travail, qu'il y a une réalité collective qui ne dépend pas uniquement des places réservées par les organigrammes. Autrement dit, les personnes ne sont pas anonymes et ce sont des personnes singulières avec leur histoire.

Comment les définir ?

Si on admet avec Canguilhem que l'être humain tend toujours à être le sujet de ses propres normes, à en être à l'origine, c'est-à-dire à les créer partiellement ou à les recréer à partir de normes antécédentes, on peut envisager, qu'un collectif de professionnels de la petite enfance – composé d'une pluralité de professionnels qui travaillent ensemble et parfois en même temps – tend lui aussi à être à l'origine de ses normes, autrement dit à les recréer collectivement, in situ, dans l'agir, ici et maintenant. Plusieurs aspects peuvent les identifier : la variabilité du nombre de professionnels, la variabilité du type de professionnels de la petite enfance, la variabilité des moments de fonctionnement de ce collectif, la production d'une œuvre commune, la priorité donnée à des valeurs humanistes qui permet de rendre visible le lien coopération reconnaissance.

A partir de quel moment s'opèrent ces re-compositions de collectifs ?

Ils s'inscrivent dans une histoire complexe de relations nécessaires pour assurer la prise en charge globale de la situation et pour répondre à la complexité de l'environnement. Ils surgissent en partie de l'organisation structurée du travail. La logique de coopération s'intercale à celle de la coordination. L'exemple des activités festives illustre ce passage. L'importance donnée aux activités festives ne provient pas du temps prescrit journalièrement qui est de l'ordre de 3%, mais de l'importance qui a été donnée par les interviewées. Les activités festives dans le domaine de la petite enfance symbolisent simultanément les relations d'échange, de fusion et de coopération entre individus et tiers et enrichissent les modes de sociabilité. Les directrices considèrent que ces événements sont des moteurs pour créer et



pour maintenir la dynamique d'équipe, pour faciliter la dynamique collective et pour intégrer d'autres personnes venant de structures différentes ou de l'extérieur.

Au regard des mutations de l'environnement, cela nécessite de prendre en compte des collectifs qui renvoient à un véritable travail de construction qui peut échouer, qui est difficile, coûteux pour tout le monde et notamment pour la personne, justement dans la mesure où ce travail-là n'est pas un travail prescrit. Ces collectifs peuvent être qualifiés « d'entités collectives relativement pertinentes », lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un principe technique nouveau (installation d'ordinateur) ou de collectifs que nous qualifierons de « collectifs à géométrie variable » qui facilitent l'accueil de nouveaux usages sociaux (la mise en place de la coéducation). L'idée nouvelle est de repérer ces collectifs à géométrie variable à partir de ce qui se joue en permanence du « vivre ensemble » et de les différencier du fonctionnement de l'équipe officielle.

En définitive, nous pouvons dire que ce sont des collectifs qui se créent autour de l'activité pour rendre efficace le « dispositif social » et bénéficie d'une temporalité dans l'ici et maintenant. Cette temporalité favorise un changement de posture et des nouvelles manières de faire.

Des temporalités spécifiques pour un partage de valeurs

Ces collectifs à géométrie variable observés à travers les déclarations des encadrantes ont été vus comme des temps particuliers nécessaires à la mise en place des activités festives et qui ne se construisent pas dans l'instant. Il y a nécessairement des temporalités spécifiques entre les dimensions individuelles et la dimension collective. Ces moments se caractérisent par les densités de communication. *« Ils ouvrent et enrichissent les modes de sociabilité pour laisser place à de nouveaux acteurs. Ils donnent un autre sens au monde »* (Alter 2005). Cette notion est une conséquence directe de la notion de débats de normes, qui s'articule autour d'un « débat de valeurs » partagé plus ou moins profondément, plus ou moins explicitement, plus ou moins consciemment, elle-même liée à la notion d'activité définie par Schwartz (2003). Ces collectifs se construisent autour d'un partage de valeurs qui s'effectuent autour du bien vivre et de l'efficacité. Ils vont se déployer au niveau local autour de la fête, du plaisir partagé, de l'éveil de l'enfant et de la participation des parents et des partenaires. Il y a des reconstructions possibles du monde des valeurs qui se font de manière « collective ». Ces cristallisations vont s'opérer dans le fil de l'activité festive à travers les débats de normes, les dramatiques usages de soi. On peut supposer que la question du vivre ensemble et de sa détermination ont un sens et une signification pour les personnes et que cela suscite un certain degré de participation cohérente, dans ces activités festives. Sans négociation, elles savent qu'elles peuvent partager quelque chose ensemble parce qu'elles ont des valeurs communes qui tiennent aux rituels de la petite enfance, à leur rapport à leur institution. En faisant des détours par l'observation de l'activité, les expériences étudiées tendent à montrer que la situation à gérer les activités festives est une globalité, qui nécessite des incursions dans l'activité des autres et des interactions entre différentes personnes. Durant ces moments, les acteurs découvrent la réalité de l'autonomie et une réciprocité dans les relations.

Un comportement d'acteurs engagés dans le vivre ensemble

Dans ces espaces apparaît le temps kairologique, le temps du changement, le temps du mouvement caractérisé par un comportement d'acteurs engagés, impliqués et solidaires. Ces acteurs engagés dans la construction de collectifs à géométrie variable ne se définissent pas selon leur grade, leur niveau hiérarchique (directrice) ou leur type de compétence (parent, partenaire), mais par leur engagement, leur implication, leur capacité à faire transiter des nouvelles manières de faire, des inventivités nouvelles qui sont le produit des configurations et des constellations d'activités. Durant ces moments, c'est le temps des ajustements des uns aux autres qui amène à faire coopérer ensemble, l'agent d'entretien, l'auxiliaire et la directrice. Il y a une reconnaissance et une circulation des savoirs entre les savoirs codifiés et les savoirs investis dans l'activité. L'usage de soi crée un rapport différent dans la relation sociale de travail, quand il y a une prise en compte des savoirs et des valeurs qui se tisse dans l'activité. L'expérience s'individualise à travers des situations et des parcours toujours en partie singuliers.

Les schémas de relations entretenues entre pairs et hiérarchie se transforment. On assiste à une symétrisation des relations dans ces moments là, c'est à dire que la directrice de crèche tout en ayant des responsabilités hiérarchiques va pouvoir gérer de manière plus ou moins consciente, des dénivellations et des contre dénivellations internes de responsabilité. Elles permettront d'établir des relations de côte à côte. Cette nouvelle posture va faciliter le rétablissement à l'intérieur « d'une espèce » d'égalité et de projet commun entre tous autour d'un objectif commun. La directrice va faire droit et place à toutes les micros créativité, aux valeurs des autres dans le travail. En même temps que s'instituent des procédures ou des processus, cette égalité va passer par des canaux imprévisibles langagiers. Dans cette nouvelle organisation, des inventions langagières se sont développées que nous retrouvons dans les formulations suivantes: « *il n'y a pas de hiérarchie, ce jour-là* » ; « *tout le monde se sent sur le même pied d'égalité* ». Les signes deviennent visibles, lorsqu'on arrive à repérer la façon dont la hiérarchie arrive à gérer ces dénivellations internes de responsabilité, et qu'il y a une transformation de la relation d'autorité. Les échanges et les conseils vont alors dans les deux sens pour que chacun partage un objectif commun.

De nouvelles manières de faire se créent. Les interviewées ne considèrent pas qu'elles réalisent des événements exceptionnels, mais qu'elles font « *des choses qui sortent de l'ordinaire* » ou « *des petites choses nouvelles qui facilitent l'ouverture et la transversalité* ». La nouveauté ne consiste pas à créer des activités exceptionnelles mais à « *produire des actions banales et quotidiennes* » (Alter, 2005, p. 83). Autrement dit, cela renvoie à la spécificité de la compétence acquise dans l'expérience. Ces professionnelles mobilisent des savoirs investis plus ou moins conscients, « *qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes les situations de travail elles-mêmes prises dans des trajectoires collectives et individuelles singulières* » (Schwartz, 2004, p. 20) pour évaluer la situation, la renormaliser.

Conclusion

La conclusion porte sur quatre points :

Le premier est que l'approche ergologique permet d'identifier des temporalités multiples nécessaires à reconnaître qu'au travail, « *il existe une vraie créativité* » (Schwartz 2004, p. 23). La réalisation d'une activité éducative à travers la construction de collectifs à géométrie variable fait apparaître une vision complexe du temps. Cela implique une compréhension approfondie des questions du temps, et à la fois une orientation vers l'action, vers une action qui rende nos sociétés plus humanisées. L'incertitude, la mutabilité, l'imprévisibilité peuvent et doivent être mises au service de principes et valeurs tels que l'autorégulation, la créativité. Il est nécessaire d'intégrer la multiplicité du temps dans une vraie dialogique inter-dimensionnelle, par laquelle le tout s'organise et se maintient en mouvement.

Le deuxième point consiste à dire que penser le passage de l'équipe vers des collectifs à géométrie variable, c'est penser le collectif « *composé en valeur, c'est à dire revendiquer la liberté d'une dépendance admise et entretenue au nom d'un choix de vivre et non plus simplement d'être* » (Schwartz, 2009, p. 175).

Le troisième point est que si toute activité de travail, dans le flux de l'expérience est toujours quelque chose de l'ordre d'une renormalisation, de gestion de rencontres dont nul n'a a priori la clef. Cela devient un risque d'aller l'exprimer dans une situation professionnelle réglée par des relations hiérarchiques. Il faut alors un climat favorable de confiance. La création d'espace d'écoute et de discussion au sein des institutions nous paraît indispensable nécessaire pour favoriser la mise en patrimoine de ces expériences dans un souci de transmission des savoirs et pour permettre au collectif d'instruire les dossiers de discorde. En l'absence d'espace de discussion, des stratégies collectives de défense se mettent en œuvre.

Le quatrième point souligne la nécessité pour les organismes de formation de penser la formation dans une articulation activités formatives et activités professionnelles pour permettre aux professionnels de reconnaître la créativité en adoptant à la fois une vision complexe du collectif et du temps.

Bibliographie

Alter, N. (2005). *L'innovation ordinaire*. Quadrige : Presses Universitaires de France.

Davezies, P. (1993). « *Eléments de la psychodynamique du travail* ». Education Permanente, numéro 116, pp. 33-46.

Dejours, C. (2000). *Travail : usure mentale*. Nouvelle édition .Paris : Bayard.

Gautier Chovelon, C. (2011). *Une compréhension de l'agir collectif dans les structures municipales de la petite enfance : analyse du discours des encadrantes et des managers*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille1.

Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'harmattan.

Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession*, Swp Publishers.

Ricoeur, P. (2003). *Parcours de la reconnaissance*.Paris: Stock.

Schwartz, Y, & Durrive, L. (2003). *Travail & Ergologie*. Toulouse : Edition Octares.

Schwartz, Y. (2004). « *L'expérience est-elle formatrice ?* ».Education permanente. N°158, p. 11-24.

Schwartz, Y, & Durrive, L. (2009). *L'activité en Dialogues. Entretiens sur l'activité humaine II*. Toulouse : Edition Octares.

TEMPS, TEMPORALITES ET QUETES IDENTITAIRES,

Maria José Gonçalves

Unité de Recherche Éducation et Développement (UIED)

Faculté de Sciences et Technologie de l'Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

RÉSUMÉ : En temps de crise économique et sociale, où la dégradation des valeurs affaiblit les liens sociaux, les plus fragiles risquent l'exclusion sociale. Pourtant, communautés et personnes sont des systèmes ouverts qui, en interagissant, apprennent. L'esprit humain peut, donc, se renouveler et contrarier la détérioration inexorable du temps. Soutenue par des apports issus de différents savoirs, cette communication montre comment, dans un groupe de personnes âgées, en contexte d'apprentissage informel, les discours individuels des différentes temporalités de la vie apportent une dimension dynamique au temps présent (Minkowski, 1933), car ils permettent non seulement de retrouver le temps passé, par la mémoire, mais aussi d'anticiper l'avenir. Dans l'espace convivial, à partir d'une réflexivité dans et pour le groupe, les durées s'entrecroisent, se mêlent, se transforment, et favorisent l'évolution psychologique et la maturation qui conduisent à une reconstruction identitaire, à une quête de sens, tout en favorisant l'autonomie et l'estime de soi. Malgré le sentiment du temps qui s'écoule – le temps de vie qui reste – et le temps qui insiste à ne pas s'en aller – le temps de la solitude qui pèse – le partage des conflits, du chagrin, de la douleur, de la beauté et de la laideur de l'âme, permet à chacun de se bâtir son histoire personnelle. Dans ce domaine d'incertitude, d'absence de règles prescrites, le chercheur/formateur doit faire preuve de créativité et de responsabilité pour favoriser une dynamique d'apprentissage où les individus se disent par le langage, dans une conception subjective du temps, qui n'est pas le temps linéaire, chronologique.

Mots clés : exclusion sociale ; expériences de vie ; autonomie ; temps subjectif

INTRODUCTION

Nous vivons dans un temps de crise économique et sociale, dans lequel les personnes âgées sont considérées comme un fardeau, tant pour la sécurité sociale que pour la société en général, car elles ne produisent plus et sont, donc, progressivement marginalisées, dépouillées de toute responsabilité et utilité, leur savoir accumulé étant, également, dévalorisé. Cette population de plus en plus fragile risque l'exclusion sociale, pour ne pas dire qu'elle est déjà victime de marginalisation. Par ailleurs, il y a un déséquilibre numérique entre les sexes qui s'accroît avec l'âge, d'où l'existence d'un nombre croissant de femmes qui habitent seules et souvent avec des ressources financières insuffisantes. En outre, la dégradation des valeurs affaiblit les liens sociaux, surtout les liens familiaux, ce qui contribue à créer des problèmes d'ordre psychosociologique, y compris des sentiments de frustration, faible estime de soi et même la dépression. Il s'agit d'un problème qui fait appel à la solidarité sociale et, ici et là, surgissent des centres de soutien pour ce groupe d'âge, où des bénévoles essaient de contribuer à ce que ce moment de l'involution humaine soit un temps digne d'être vécu, un temps où les plus âgés peuvent encore construire ou reconstruire leur identité.

Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une recherche-action, où le chercheur est aussi formateur, en tant que bénévole, d'un groupe d'apprenants de différents milieux socio-économiques, âgés de 65 à 90 ans, entièrement composé de femmes qui se réunissent trois fois par semaine, dans un contexte d'apprentissage informel. Le but de la recherche, qui comprend une quinzaine de femmes, était de comprendre les besoins les plus pressants de ces apprenantes, en termes de formation personnelle, pour qu'elles deviennent plus autonomes, plus heureuses et capables de se soutenir mutuellement dans et en dehors du contexte de la formation.



Les concepts d'identité, de temps et de temporalité ont permis de mieux comprendre cette période d'*involution*, ce moment crucial dans la vie de la personne qui, comme l'a remarqué Cordeiro (1982), est une période de grands changements, non seulement sur les plans biologique, psychologique et social, mais aussi sur le plan des relations personne-monde. En fait, pour comprendre le vieillissement, il est nécessaire de démêler la relation complexe entre le temps chronologique et d'autres structures temporelles; bien qu'on ne puisse pas se passer de mesurer le temps chronologique, on doit comprendre sa relativité, et explorer d'autres voies pour saisir les aspects du vieillissement (Baars, 1997).

La recherche a contribué à suivre des approches formatives menant au développement de l'estime de soi, de la confiance en soi, du sentiment d'appartenance au groupe, et à la recherche d'une identité individuelle qui, tout en étant un résultat du passé ne se confond pas avec ce même passé.

QUELQUES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Puisque l'objectif de cette recherche était la compréhension approfondie des besoins de formation de ce groupe spécifique, sans se préoccuper de la généralisation des résultats, il s'agit d'une recherche qualitative, dans laquelle différentes méthodes ont été utilisées pour la collecte de données. L'approche utilisée a été la recherche action, appropriée pour ce contexte où la connaissance spécifique est requise pour un problème spécifique dans une situation spécifique. Suivant l'ethnographie, la démarche de l'observation participante a permis de découvrir les significations derrière les comportements des personnes, par l'implication directe du chercheur dans les interactions du groupe. Dans son travail antérieur, en tant que formateur bénévole, le chercheur avait déjà gagné la confiance du groupe. Ainsi, il a été possible de leur faire exprimer leurs opinions, leurs sentiments et croyances, à travers des conversations soulevées par des questions à réponse ouverte adressées au groupe, tout en donnant à chacun l'occasion de s'exprimer avec un minimum d'interruptions. Dans une deuxième étape, la collecte de données a été obtenue au moyen de l'utilisation de la poésie, qui a considérablement mobilisé les éléments du groupe. Dans certains cas, les apprenantes ont amené des livres de poèmes qu'elles partageaient. La poésie a soulevé la discussion qui s'est centrée sur des thèmes plus proches des sentiments de la plupart des personnes du groupe.

La méthode des histoires de vie a également été utilisée, dans la mesure où les éléments du groupe ont tous tendance à faire des récits de leurs vies, même sans être sollicités à le faire. Ces récits ont aussi contribué à la compréhension des croyances et d'attribution de sens. Les données obtenues ont ensuite été soumises à une analyse de contenu qui a fait émerger des points de réflexion pour l'action. L'interprétation des données est soutenue par des apports issus de différents savoirs, dont la psychologie, la gérontologie et les sciences de l'éducation. À la lumière des discours et des observations recueillis, nous avons dégagé quelques points de réflexion. Le chercheur assume que cette recherche n'est pas neutre, mais plutôt une construction active de la réalité elle-même, dans le sens où son expérience de vie, ses influences sociales et culturelles ont contribué au choix des aspects plus pertinents, éventuellement au détriment d'autres.

DES POINTS DE RÉFLEXION

Temps et temporalités

Dans cet article, plutôt que le temps linéaire, mesuré par l'horloge, nous nous intéressons au temps individuel, intérieur, vécu, et au temps social. Le temps est inséparable de l'espace puisque, comme le rappelle Adam (2004), le temps est contextuel et historique, vécu, expérimenté, et c'est dans les interactions sociales qui se créent les valeurs, les perceptions et les croyances humaines. Et parce que l'humain est naturellement social, le temps intérieur se construit et se reconstruit dans les interactions, donc, difficilement une personne peut être dissociée du temps sociologique où se forment les identités et

les valeurs qui façonnent la perception du temps. D'après ce que nous venons d'exposer, dans notre étude le temps n'est pas considéré comme une catégorie universelle, abstraite et objective, mais comme des temporalités, comme une multiplicité de temps vécus. Nous nous référons ici à la notion de durée de Bergson (1968) – le temps de l'existence, le temps vécu – notion reprise par Minkowski (1995). Pour Minkowski, exister signifie vivre le temps, et vivre le temps c'est récupérer le passé par la mémoire, mais aussi anticiper l'avenir, en donnant au présent une dimension dynamique.

Lorsque le dialogue se déroule dans le groupe, c'est le temps intersubjectif, le temps de l'interaction sociale, du face à face qui prévaut ; le temps biographique de chacun est vécu comme d'importantes extensions de sens, construites et reconstruites tout au long de la vie (Luckman, cité par Breakwell, 1988). En outre, les perceptions – du temps ou autres – ne sont pas les mêmes pour tout le monde, parce que chacun a son propre temps psychologique, marqué par ses traditions, ses expériences passées, ses croyances, quoique, dans ce groupe, les convictions religieuses soient pratiquement les mêmes pour tout le monde – le catholicisme. Aussi, les discours de ces femmes témoignent de l'inséparabilité de leurs expériences de vie actuelles des expériences vécues à des stades de vie antérieurs. Il s'agit de différentes temporalités de la vie, des expériences individuelles du temps qui font toujours appel au passé. Pour la quasi-totalité, une temporalité est dominante : le temps de leur mariage, et l'identité épouse/mère ressort comme la plus importante de leur vie, comme celle qui a valu vraiment la peine et aucune autre n'en est comparable – « J'ai été très heureuse, maintenant non ! ». Il s'agit d'une idéalisation, une exaltation du passé comme un moyen de se persuader qu'on donne du sens à sa vie.

Rôles sociaux et identités

Grâce à la socialisation, les rôles définis par la société sont assimilés, intériorisés par les individus qui apprennent à les jouer. Dans le cas des femmes de ce groupe, les stéréotypes de genre sont évidents dans la définition de leurs rôles d'épouses et de mères. Pas étonnant, alors, que les moments les plus heureux de leurs vies se trouvent, dans leurs discours, situés dans un passé lointain, dans l'espace familial – dans leur enfance, habituellement la période des fêtes : « cette chose de mettre le soulier sur la cheminée... », « la fantaisie du soulier sur la cheminée », ou « les réunions familiales, surtout à Noël ». Quand elles se reportent au temps de leur jeunesse, la quasi-totalité mentionne le jour de leur mariage, bien que parfois « tristes de quitter les parents », et la naissance de leurs enfants ou même petits enfants, comme les moments les plus heureux de leur vie.

En ce qui concerne le concept d'identité, nous utilisons ici le concept sociologique qui, en général, se rapporte à la compréhension que les personnes ont sur qui elles sont et de ce qui compte pour elles. En sociologie, on peut distinguer deux types d'identité : l'identité sociale et l'identité personnelle. La première est liée aux caractéristiques que les autres attribuent à un individu, et peuvent être multiples, reflétant les différentes dimensions de la vie d'une personne, qui peut avoir de multiples identités sociales – une femme peut être à la fois, par exemple, mère, médecin et catholique. Il s'agit donc d'identités partagées, en ce qu'elles établissent les façons dont les individus se ressemblent les uns les autres. Comme l'a souligné Giddens (2004), la plupart des gens organise le sens et l'expérience de leur vie autour d'une identité sociale principale, qui est relativement continue dans l'espace et le temps. Contrairement à l'identité sociale, l'identité personnelle nous distingue tant qu'individus. « Ce genre d'identité concerne le processus de développement personnel à travers lequel nous formulons une notion intrinsèque de nous-mêmes et de notre relation avec le monde qui nous entoure » (Giddens, 2004: 30). Ce concept d'identité personnelle est lié à la capacité de faire des choix, de décider de notre vie, de décider qui nous sommes, d'où nous venons et où nous allons.

Il est difficile de faire la distinction entre leurs identités sociales et personnelles, qui s'étendent tout au long de leur vie. Leurs moments heureux ont été « voir mes enfants grandir... j'ai eu la chance d'être mère à plein temps, ce qui a été très enrichissant... et maintenant voir grandir mon petit-fils ». En général, elles ont passé de la domination/protection de leurs pères, à la domination/protection de leurs

maris, même si elles soulignent qu'elles se sont mariées par amour, car « il y a celles qui se marient par intérêt... ». Dans le seul cas mentionné d'un mariage malheureux, qui a conduit à la violence psychologique et physique (« c'était la pire chose que j'ai faite, je n'ai jamais été heureuse avec mon mari, maintenant il est vieux, qu'est-ce que je peux faire ? »), la raison présentée pour avoir subi cette situation pendant toute une vie démontre le sort qui lui a été imposé par la société et la famille : « À cette époque, où pourrais-je aller avec une fille dans mes bras ? Ce qu'on me disait, c'était : il te faut supporter ! Il est ton mari ! Tu dois le respecter ! ».

Crise d'identité

Les discours analysés montrent des rôles sociaux, des identités sociales et personnelles entrelacés. La plupart révèle également une projection vers le passé qui force à réfléchir sur la possibilité que ces femmes ont de faire des choix de vie. Sera-t-il encore possible de se créer ou recréer une identité personnelle et (re) construire une identité sociale à ce stade de la vie ? Au cours de l'analyse des données, les contrastes entre les plus démunies et les autres deviennent, aussi, apparents ; à moins que la dépression se soit déjà installée, on remarque que celles qui ont un niveau d'éducation plus élevé semblent avoir également plus de ressources pour se confronter au présent et se projeter dans l'avenir. Cependant, il est à remarquer que, pour la grande majorité, leur identité est liée au rôle dominant d'épouses et mères, car elles ont internalisé les rôles que la société de leurs temps leur demandait – être des épouses et des mères. Cette idée a été transmise par le discours du régime politique de l'époque, véhiculé dans les chansons et les magazines féminins et à travers les médias. Par conséquent, le passé est embelli, comme s'il avait été un conte de fées.

Par ailleurs, quoique le vieillissement ne soit ressenti de la même manière par toutes ces femmes, elles ont toutes subi des pertes – décès d'êtres chers, surtout le mari ou un enfant, le décès d'amis ou séparation des enfants qui sont partis habiter loin. D'autre part, elles sentent toutes le contraste entre les idées et les comportements de leurs générations et celle d'aujourd'hui, qu'elles ont du mal à comprendre. Parfois, elles s'étonnent même des réactions de leurs petits-enfants : « les enfants d'aujourd'hui n'écoutent plus des histoires, seulement ces choses... ces dessins horribles à la télé ; les parents n'ont pas le temps de leur raconter des histoires ; les enfants n'aiment plus des histoires ; mon petit-fils ne les aime plus. Il n'a que six ans et me dit déjà – Oh, grand-mère, je ne suis plus un bébé ! ». Dubar explique que tout changement génère de petites crises, et demande un travail sur soi-même, un changement de certaines habitudes et routines précédentes. Un tel changement devient parfois très difficile et donne lieu à des crises d'identités qui « touchent souvent ce qu'il y a de plus profond et intime dans leur relation au monde, aux autres, et aussi avec soi-même » (Dubar, 2006 :144).

Le besoin d'être écoutée

La plupart de ces femmes vivent seules et certaines n'ont presque aucune personne à qui parler – « Je suis restée seule, je n'ai pas d'enfants, je vis toute seule... », le voisinage inclus – « Ils sont jeunes ; ils me regardent à peine... ils me saluent à peine. ». Lorsqu'on leur demande de s'exprimer librement, elles manifestent le désir de se raconter et d'être écoutées. Elles expriment leur solitude, leurs pertes, les différences générationnelles qui les frappent, l'absence d'expression d'affection, d'amour, dans la famille – «... maintenant, tout est matériel, c'est tout simplement donner les cadeaux à Noël, il n'y a pas d'amour... », leur angoisse, comme la maladie soudaine de son mari et la peur qu'il ne se rétablisse pas, la peur de la mort – « ... j'ai peur de mourir seule », la confrontation à leurs limitations et au vieillissement de leurs corps – « Hier, je me suis regardée dans le miroir et j'ai pris un effroi. J'étais effrayée de moi-même ! ». Cette affirmation venait d'une dame qui ne fréquentait pas le groupe depuis des mois; elle était quasiment isolée du monde extérieur et ne faisait que soigner sa sœur malade. En effet, le déclin des relations personnelles de la personne âgée avec le monde qui l'entoure fait qu'elle se replie sur soi-même. Comme l'a bien noté Cordeiro (198:208), « cet isolement forcé crée une situation d'autant plus grave que les possibilités de la personne âgée à s'investir narcissiquement dans le plan de



l'image de soi-même, corporel et psychologique, diminuent avec l'âge. L'aîné se trouve ainsi soudainement confronté avec soi-même et ses limitations ».

Les pertes successives, mais surtout la perte de leurs maris, donnent lieu à une fragilité psychoaffective et à un sentiment particulièrement intense de vulnérabilité qu'elles ont besoin de verbaliser : « Depuis que mon mari est mort, j'ai un sentiment d'insécurité, avec lui, j'avais cette sécurité... ». Ces femmes partagent avidement leur vécu. C'est comme si elles n'avaient jamais eu assez de temps pour parler d'elles-mêmes; elles s'attardent à raconter, avec enthousiasme, des jeux de leur enfance, de leur adolescence, certaines d'un rêve professionnel – devenir professeur, un rêve qu'elles n'ont jamais réussi à atteindre à cause des contingences de la vie, dans la plupart de cas parce que leurs parents croyaient qu'une femme ne devait pas avoir un emploi en dehors de la maison.

Quel que soit le sujet proposé, toutes, invariablement, passent à raconter leur vie, en répétant les passages qui les ont le plus marquées, ou qu'elles croient avoir joué un rôle décisif au cours de leur vie. Elles s'étendent sur leur enfance et adolescence, jusqu'au mariage qui, comme dans les contes de fées, suggère qu'ils se sont mariés et « vécurent heureux éternellement ».

Une réflexivité dans et par le groupe

Le groupe permet de s'exprimer, de partager et d'être écouté. Les discours montrent souvent la nécessité de ressentir, à travers le regard de l'autre, l'approbation et la valorisation qui contribuent à l'estime de soi dont on a besoin pour exister. C'est aussi l'incontournable besoin d'amour – "l'amour, c'est tout pour moi. Mon fils est mon amour ». Mais il n'y a que l'amour des enfants ou des petits-enfants. L'amour-amitié des autres est également précieux – « Il y a toujours un petit peu d'amour que nous pouvons donner, une petite miette ! ». Ainsi, entre le vécu et l'imaginaire, dans l'espace conviviale, il est possible de partager non seulement le chagrin, la douleur, la crainte, mais aussi les petits (grands) moments d'amour, soigneusement gardés comme des trésors cachés. Telle est le cas de la femme qui chante la berceuse que sa mère lui chantait pour l'endormir, dans son enfance.

Au fur et à mesure que la recherche a progressé, il a été possible de mieux comprendre les besoins du groupe et de conduire les séances de manière à contourner la dépression, augmenter l'estime de soi et l'autonomie, favorisant une identité sociale commune et le sentiment d'appartenance au groupe, enfin de sécurité. Cela a mené à une évolution psychologique dans le sens de vivre le temps présent tout en se projetant dans l'avenir. « C'est un temps de réflexion sur les réalisations de toute une vie, mais qui permet aussi aux individus de continuer à grandir, à apprendre, à explorer » (Giddens, 2004:168). Et c'est également une quête active de pères identitaires.

Aider ces femmes à trouver des avantages dans le vieillissement semble un défi improbable. Cependant, certains discours encouragent les formatrices : « nous devenons meilleures, nous apprenons beaucoup tout au long de la vie... nous valorisons les choses ». Elles ont appris, par exemple, à relativiser certains comportements qui étaient autrefois une source de tristesse ou de révolte : « on devient tolérant ; à présent je ne me mets pas en colère, j'ai le pardon. Tout ce que j'ai souffert, c'est pardonné. Parfois, cela ne fait plus de mal, même si je m'attriste ». D'autres déclarent qu'ils leur est maintenant facile de demander pardon car « il est très facile de heurter par la façon dont on s'exprime. Nous sommes des gens sensibles. Mais il y a certaines choses que je n'accepte pas ! ». Elles reconnaissent aussi qu'il y a des personnes qui deviennent meilleures avec l'âge, mais d'autres deviennent amères.

Les malentendus et les préjugés sont aussi racontés : « lorsque cette dame est venue ici, j'ai pensé qu'elle n'était pas sympa et, finalement, elle est gentille ». Elles ont aussi la capacité de se soutenir les unes les autres, en se donnant des conseils, des encouragements, des suggestions. Et elles parlent aussi de comment cette interaction, cette espace amical les a sauvé des pertes qu'elles ont souffert.



Pour ce qui est des formateurs bénévoles, ils acceptent le risque de travailler sans la sécurité d'un curriculum explicite et se soutiennent mutuellement. Ils font l'apprentissage de gérer tant les beaux sentiments que les petits conflits qui, parfois et comme partout, surgissent de temps en temps. On donne, on reçoit le double, et on crée une autre référence identitaire.

Conclusion

La recherche-action auprès d'un groupe convivial de femmes âgées a permis de comprendre que les stratégies de formation informelle devraient être centrées sur l'amélioration de l'estime de soi, la confiance en soi, la capacité de vivre le présent d'une façon plus tranquille et heureuse, tout en prévenant la dépression qui semblait être déjà un danger réel pour certaines. Les récits de vie et la réflexion individuelle et conjointe, dans et par le groupe, a donné lieu à une interprétation qui commence à permettre la compréhension de soi et la (re)construction d'une identité, souvent fragilisée qui, tout en étant le résultat de leur passé, permette l'adaptation et l'intégration dans le groupe et l'environnement social. Le sentiment d'appartenance au groupe a été renforcé, ce qui a permis de développer, surtout chez les plus fragiles, un sentiment de sécurité et de ne pas être seules – au-delà du « moi », il y a un « nous » qui inclut autant les apprenantes que les formateurs, mobilisant des savoirs et des expériences de vie qui, au moyen des différentes interactions, mènent à l'apprentissage de tous les intervenants, permettant d'exister et de s'affirmer.

Les femmes dans cette étude ont consacré toute leur vie au service des autres et ont passé à côté de leur propre vie. Elles ont intériorisé et ont été victimes des stéréotypes de genre qui ont modelé leur identité et leur vision du monde et de la société. Cette circonstance rend plus difficile l'aide à restaurer l'estime de soi et à développer l'envie de se projeter, d'une manière positive, dans l'avenir. Cette problématique fera l'objet de la poursuite de cette étude.

Bibliographie

- Adam, B. (2004). *Time*. Cambridge, UK: Polity Press Ltd.
- Baars, J. (1997). Concepts of time and narrative. Temporality in the study of aging, *Journal of aging studies*, Volume 11, Number 4, pages 287-295
- Bergson, H. (1968). *Durée et Simultanéité*. Paris: Presses Universitaires de Paris
- Breakwell, G. M. (1986). *Coping with threatened identities*. New York: Methuen & Co. Ltd
- Cordeiro, J.C.D. (1982). *A saúde mental e a vida. Pessoas e populações em risco psiquiátrico*. Lisboa: Moraes Editores
- Crespi, F. (1997), *Manual de sociologia da cultura*, Lisboa: Editorial Estampa
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Lisboa: Edições Afrontamento
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Minkowski, E. (1995). *Le Temps Vécu*, Paris: Presses Universitaires de France

DIMENSIONS NON VERBALES DE LA FORMATION DU TEMPS VÉCU

Francis Lesourd

Université Paris 8, Laboratoire EXPERICE

La formation du temps vécu sera abordée ici à l'échelle de l'existence. Cette chronogénèse personnelle, cette construction d'un temps biographique apportant au sujet son tenir-ensemble dans la durée semble aller de soi. Pineau et Le Grand parlent de mouvement biocognitif fondamental de « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (1993, p.3) ou encore de « « mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés » (Pineau, 1994, p.438). Ce mouvement biocognitif de construction temporelle de l'identité peut être considéré comme un « art formateur de l'existence » (Pineau, 1996, prolongeant Foucault, 1984). Il s'appuie sur différentes activités se distribuant du quasi-réflexes au réflexif : rencontres d'amis à qui l'on donne de ses nouvelles, anniversaires comme occasions de faire le point, commémorations, photographies et bibelots qui résonnent avec les étapes d'une vie, journaux intimes, retours sur soi à l'occasion de formations, etc.

Cependant, certaines situations d'exclusion ou d'insécurité croissantes semblent bien entraver la construction des longues durées vécues au point que celle-ci pourrait devenir quasiment un luxe (Alhadeff-Jones, Lesourd, Roquet et Le Grand, 2011). Après réflexion sur le rapport au temps des exclus, je proposerai, à partir d'un exemple, quelques repères pour penser une autre modalité, non narrative, de formation du temps vécu, avant d'élargir mon questionnement aux dimensions interculturelles de cette formation et à l'intérêt de les prendre en compte dans une visée démocratique.

Le rapport au temps chez les exclus

La clinique permet de comprendre le rapport au temps des exclus à partir de leur expérience de perte des « objets sociaux » - travail, argent, logement, etc. -, lesquels, de manière générale, donnent au sujet un statut, une valeur et légitiment ses relations interpersonnelles (Furtos J., 1999). Or, les situations d'exclusion entraînant la perte de ces objets, elles suscitent une angoisse massive. Pour se protéger de cette angoisse, le sujet utilise généralement des mécanismes de défense extrêmement coûteux (clivage, déni, projection) qui, s'ils tendent à annuler le sentiment de perte qu'il éprouve, l'empêchent également de penser l'objet manquant et, par conséquent, entravent tout travail de deuil. Ce processus conduit directement à une immobilisation des temps personnels : comment, en effet, s'engager dans une transition de vie sans élaborer ce qui n'est plus comme avant ? Dans ces situations, « l'exclusion sociale se double d'une auto-exclusion psychique » (Furtos J., 1999, p.13), auto-exclusion par quoi s'estompe le désir d'émancipation, l'aspiration à devenir auteur de sa propre histoire et de ses projets. Au quotidien, l'impossibilité fréquente de prendre un rendez-vous témoigne du même processus : tout comme le deuil, la demande devient impossible puisque demander suppose de reconnaître l'objet manquant. L'impensé du manque se prolonge encore en difficulté à supporter l'attente qui y renvoie, à différer les actions. La perte est retournée en un « tout, tout de suite, tout le temps » qui témoigne d'un « court-circuit » dans le rapport au temps (Rivoyre F., 2001). Ainsi, les corrélats temporels de l'exclusion dessinent une figure contemporaine du temps vécu qu'on peut nommer « exil temporel » (Lesourd F., 2006b), exil du sujet à la fois par rapport à ses temps personnels et par rapport à l'architecture temporelle de la société.

Comment, alors, penser et accompagner, dans le champ de la formation-insertion, la (re)construction d'un temps biographique en tenant compte des effets de l'exclusion sur la temporalité vécue des sujets et sans tomber dans l'injonction au projet ?

Déambulation muséale et mémoire retrouvée

Je partirai d'un dispositif de médiation culturelle auquel j'ai participé plusieurs années, destiné à un public en insertion en Seine Saint Denis. Ce dispositif s'inscrit dans des stages dits de préformation au travail social, destinés à des allocataires du RMI, qui sont censés souhaiter passer d'un statut de bénéficiaire des services sociaux à celui d'acteur de ceux-ci via des formations diplômantes (d'animateur, d'éducateur spécialisé, etc.).

Au cours de ces stages, une collègue et moi-même (Weber et Lesourd, 2008) avons proposé aux personnes une déambulation muséale libre, où ils pouvaient ne s'arrêter que lorsqu'ils le souhaitaient. Il s'agissait de rencontrer une toile ou un objet exposé sans devoir en fournir une interprétation savante mais plutôt en s'autorisant une certaine vacance voire une vacuité. « On n'avait pas besoin de guide pour regarder les tableaux sur l'Afrique, on laissait juste place à son imagination », écrit un stagiaire.

Petit à petit, ces visites de musées sont également apparues comme un outil pédagogique susceptible, via l'expérience esthétique, de jouer un rôle fondamental dans la réappropriation de la mémoire. C'est pourquoi ces déambulations se sont ensuite prolongées, au centre de formation, par une proposition d'écriture (qu'est-ce que ça vous évoque ?) qui a débouché par la suite sur un travail en histoire de vie.

A l'occasion du temps d'écriture proposé suite à la visite, un stagiaire écrit : « j'ai vu une grande jarre en terre, elle me rappelle mon enfance quand mon père mettait une jarre pleine d'eau devant notre maison pour que les passants puissent boire, se désaltérer. Cet objet me rappelle un mythe antillais... ». Je ne cite ici que le début du témoignage ; le mythe suit dans son intégralité. A travers les toiles ou les objets, la référence faite aux origines (souvent au pays natal) se prolonge en projet existentiel : « J'ai toujours pensé à faire un voyage en Afrique ». Un processus de réappropriation tant de l'histoire personnelle que de la culture d'origine semble parfois s'amorcer.

De multiples exemples similaires donnent à penser que la rencontre des toiles favorise un accès non volontariste à la mémoire (individuelle et collective) dans la mesure où il est possible, pour les stagiaires, de se laisser éprouver les objets présentés à travers une sorte de rêverie. La déambulation au musée faciliterait ainsi un accès imprévisible, associatif, aux souvenirs – ce qui n'a pas échappé à certains muséologues. Pour E. Véron, « si le musée est le lieu du travail de la représentation, il l'est tout d'abord à travers le tissu de fragments construits par l'itinérance. à travers laquelle le visiteur reconstruit, encore et toujours, son identité » (1992, p.35). Pour E. Caillet, « le musée (...) nous apporte des lieux où nous remémorer. [Il] offre des situations de fiction où nous ressouvenir (...) Le musée, plus qu'un symbole lui-même est le lieu d'opérations symboliques » (1992, p.45). Parmi ces opérations, l'ouverture au plaisir de la découverte n'est pas des moindres - expérience que les stagiaires évoquent eux-mêmes en termes de « fascination », d'être « médusé ». Ainsi, la mise en mouvement du corps, la rêverie du déambulant, le plaisir de la découverte de l'œuvre appellent, ensemble, à la remémoration.

La rêverie de Leïla

Le témoignage de Leïla dont je rapporterai quelques extraits s'ouvre sur l'évocation d'une visite au musée d'Orsay.

Moi je suis restée médusée par les statues, tout ça, c'était quelque chose que j'avais pas l'habitude de voir, vraiment quand je suis rentrée dedans j'étais médusée et suite à ça, eh bien, depuis, je suis allée euh facilement dans les musées (...) Dans les vernissages, tout ça, tout ce qui a trait à l'art, et ça a développé en moi, l'année qui a suivi, pendant, les vacances, sur la plage j'ai trouvé un bout de calcaire, et j'ai sculpté quelque chose, et ça avait l'air d'une tête quoi. (...)

Quand je suis au vert, en vacances, je passe mon temps à faire de la sculpture, ça a développé ça chez moi.

C'est une question sur la façon dont elle travaille (quand elle sculpte) qui débouche sur le rapport entre saisissement esthétique et mémoire retrouvée. Devant les tableaux au musée d'Orsay, dit-elle, revivant cette expérience au présent...

...Je vois des images, des souvenirs et tout. C'est vrai que des fois on est ...moi je me souviens la première fois c'était j'étais gamine, en 1960, c'était, j'avais entendu un flash publicitaire sur les premières soupes, Royco minutes soupes, là, c'était de la poudre en sachet là, et j'ai annoncé ça à mon père, et il m'a mis une claque et il m'a dit, mais arrête de raconter des bêtises comme ça, où c'est que tu as appris des choses comme ça ; l'homme sur la lune aussi c'était des choses qui n'existaient pas, c'était quelque chose de, d'incroyable quoi, et c'est vrai que ça c'est, peut-être aussi, ça a contribué aussi au fait de... quand y'a des choses comme ça, des inventions, au fait de dire c'est pas possible mais c'est vrai que la claque, je me souviens de ça ; la claque que je m'étais prise par rapport à ça (...) C'est vrai que lui même il était pas euh, pas instruit quoi, analphabète euh, jamais été à l'école (...) Le colonialisme en Algérie tout ça, mais euh, c'était quelqu'un qui n'a pratiquement jamais manqué de rien, il était commerçant, il a eu un commerce, bon c'est quand même, mais il avait jamais eu accès à la culture.

Plus tard, Leïla revient à l'une des expériences muséales qui l'avaient « médusée ».

Quand on réalise ça et qu'on arrive à percevoir un peu ce que ces gens-là ils perçoivent devant un tableau et puis que ça nous arrive à nous, on dit mince, y nous manquait un sens quand même, hein, moi j'avais vu un tableau, on avait été dans un musée, c'était un tableau où il y avait euh Don Quichotte et c'est vrai qu'on avait l'impression en regardant bien que qu'il bougeait, qu'il se déplaçait dans le tableau, et c'est vrai qu'au début on était tous là, et je me souviens on était avec Yasmina on disait : « on a des hallucinations euh, le tableau y bouge », et c'est vrai que si on avait pas fait attention, on s'était pas mis devant le tableau et regarder avec attention on aurait jamais eu ces impressions, et je crois que c'est à partir de là que ça à commencer à développer un peu l'imaginaire. Avant j'inventais des histoires pour mes jeunes frères, j'avais déjà ça mais c'est tout. Là, moi des fois je me disais, c'est pas possible, c'est fou, je regarde un tableau, si c'était un peu oriental je commençais même à entendre de la musique et tout, ça a développé plein de choses, ça rappelle des souvenirs quoi, et je comprends moi pourquoi on peut dire il y a quelqu'un qui est en extase devant un tableau, et puis c'est vrai qu'après on dit mince, et dire que j'avais pas ça.

On peut, certes, interpréter ce témoignage de multiples façons. J'ai choisi d'y souligner tout d'abord l'activité onirique de Leïla en émettant une hypothèse sur ses incidences en termes de (re)construction biographique. Dans un second temps, j'apporterai quelques éléments théoriques pour donner consistance à cette hypothèse.

« Onirique » qualifie, ici, un type d'expérience survenant aussi dans la vie vigile, et donc pas uniquement au cours du sommeil. Ce type d'expérience est analogue à un rêve dans la mesure où il repose sur un estompage du discours au profit d'images (visuelles, sonores...), sur un déplacement de la pensée du sujet du processus secondaire au profit du processus primaire. Sami-Ali (1998) mentionne toutes une série d'équivalents du rêve (je préfère parler d'analogues) dans la vie vigile, parmi lesquels : le fantasme, la rêverie, le jeu. Bien sûr, parler d'onirisme plutôt que d'imaginaire peut sembler arbitraire. Cela permet cependant de suivre une piste voisine mais qui me semble éclairante, notamment à travers quelques travaux que je présenterai plus loin.

Mais revenons à Leïla. Pendant un moment court mais crucial, elle vit une sorte de rêve éveillé devant la toile. Elle « voit » le personnage (Don Quichotte) se déplacer dans le tableau et, de plus,

comme elle le précise, cette rêverie est partagée avec au moins une autre personne, ce qui accroît vraisemblablement sa consistance. En d'autres occasions, lorsque le tableau est un peu oriental, Leïla commence à « entendre » de la musique. Comme d'autres stagiaires (et de nombreux amateurs d'art), elle fait également, devant les œuvres, l'expérience d'un moment où le temps de la vie éveillée semble suspendu, bien exprimé par le mot « médusé ». Cette expérience, dit-elle, « rappelle des souvenirs ». On passe insensiblement du temps du rêve au temps biographique. La musique que le tableau lui donne à « entendre » est celle du pays natal. De fil en aiguille, les éléments oniriques la renvoient à des moments biographiques, notamment aux émergences passés de sa propre créativité (« avant j'inventais des histoires pour mes jeunes frères ») et à son immobilisation ultérieure. A ce propos, l'ambivalence commence à se parler par rapport au père qui n'avait « pas d'accès à la culture », qui rejetait les images exprimant la nouveauté (les soupes déshydratées, l'homme sur la lune), et dont les réactions sont resituées par Leïla dans leur contexte historique. A travers cette histoire personnelle en train de se réécrire, ce qui n'avait pas ou plus de valeur (l'invention, l'imagination, l'acte de rêver) en retrouve et devient ressource existentielle. Tout en suivant une formation, Leïla retrouve la possibilité de mettre en œuvre et de nourrir cette part d'elle-même retrouvée (sculpture, vernissages).

Alors, qu'est-ce que l'art fait au temps vécu ? L'hypothèse que je propose de mettre au travail est que, un peu à la manière de l'inspiration de l'artiste, ce moment de rêverie de Leïla devant la toile a été, en quelque sorte, l'occasion d'une remise en mouvement de son histoire, entendue comme œuvre.

Rêver le temps

Pour donner consistance à cette hypothèse, on peut se demander, en s'appuyant sur différents travaux, quels processus psychiques présideraient à cette reconstruction onirique du temps personnel ?

Gaston Pineau, dans la filiation de Bachelard et de Gilbert Durand, remarque que « agissant indépendamment du moi conscient, et souvent contre lui, semble bien exister un principe aussi important de formation. "Il est certes difficile de dessiner la frontière qui sépare les domaines de la Psyché nocturne et de la Psyché du jour, mais cette frontière existe. Il y a deux centres d'être en nous, mais le centre nocturne est un centre de concentration floue. Ce n'est pas un sujet" (G. Bachelard, 1971, p. 127). C'est un anté-sujet (...) La nature de cet anté-sujet reste mystérieuse. Elle échappe à nos catégories claires et distinctes héritées du jour » (Pineau G., 1987, p. 117).

Dans une autre perspective disciplinaire, cette idée de deux centres d'être, l'un diurne et l'autre nocturne, est également mise au travail par le psychanalyste Jean Guillaumin. Pour celui-ci, si « au sens le plus profond le rêveur et le veilleur sont bien une seule et même personne, [ils n'en sont pas moins individués] de manière partielle mais irréductible l'un par rapport à l'autre au sein d'un même soi (...) A ce titre ce n'est pas seulement par figure qu'on peut dire que le rêve a une altérité et une identité objective opposables à celle du Moi conscient » (1979, pp. 44-45)⁹.

Guillaumin ajoute qu'« il existe plus fréquemment qu'on ne le pense, des rêves d'un type remarquable, peu ou pas signalés jusqu'ici : il s'agit de rêves en quelque sorte récapitulatifs, qui correspondent sans aucun doute possible à une dramatisation de la psychogenèse et de l'histoire psychique du rêveur (...) On est alors tenté de conclure que le rêve fait à son propre compte, avant de les proposer au Moi vigile, des synthèses diachroniques portant sur un temps très long : comme s'il disposait d'une source documentaire réelle, échappant à la conscience claire, relative à l'histoire affective du rêveur (...) L'existence d'un tel processus oblige à se demander si, dans certains cas au moins, le Moi de rêve n'est pas, à des égards divers, plus « mûr », plus intégré que celui de la veille » (1979, p. 57). Il participerait alors au mouvement biocognitif fondamental dont parlaient Pineau et Le Grand.

⁹ Sans entrer ici dans un développement psychanalytique détaillé, l'argumentaire de Guillaumin consiste à souligner que, de même que le Moi vigile est en place de coordonner, pour ainsi dire, les autres instances de l'appareil psychique (Ca, Surmoi et Idéal du Moi), ces instances se trouvent aussi bien coordonnées au cours du rêve dans la figuration onirique des conflits notamment entre pulsions et interdits - ce qui permet de considérer que le moi de rêve relève du même niveau logique que le moi vigile.

Serait-ce alors au cours des périodes de rêve que le sujet donne forme à son histoire ? Sans doute pas uniquement : les deux Moi, vigile et onirique, ne sont pas respectivement emprisonnés dans les deux phases physiologiques de la veille et du sommeil. Si l'un de ces deux centres d'être s'actualise majoritairement au cours d'une phase, l'autre reste minoritairement présent. Et il arrive, plus souvent qu'on ne le croit, que le moi de rêve (ou l'anté-sujet) s'avance au premier plan au cours de la période vigile. La nuit ou plutôt le nocturne surgit en plein jour à travers des analogues du rêve tels que l'immersion dans une profonde rêverie, dans une activité de création ou de contemplation esthétique, c'est-à-dire lorsque le sujet *pense* davantage en utilisant des sensations, des images qu'en utilisant des mots, des inférences.

A propos de modalités du penser, Pierre Vermersch considère également, de son côté, deux processus d'émergence du sens qui pourraient approfondir la caractérisation de nos deux centres d'être. Deux processus « qui prédominent selon les circonstances (...) l'un rapide et donnant une sémantique mais pas de mise en mots, l'autre plus lent, très en retard sur le premier et caractérisé par la production d'une mise en mots » (Vermersch, 2005, p.45). Si, dans maintes situations, « nous sommes bien obligés d'aboutir à une formulation en langue, étayée par des concepts, en revanche pour toutes les situations de la vie qui demandent une intervention, une action adaptée, une création, le mode propre de la saisie non-loquace pourrait être le plus adéquat » (pp.46-47).

Arrêtons-nous sur le premier processus, celui qui donne une sémantique mais pas de mise en mots. Pour Vermersch, il constituerait « un mode d'appréhension original, caractérisé par sa rapidité et son aspect fugitif, capable de recontacter son produit mais difficile à stabiliser ». (p.46). Ce processus semble proche de ce que Husserl (1991), appelle l'« expérience anté-prédicative ». Cette expérience, en amont des structures de la langue, correspond au surgissement du substrat de la mise en mots. En termes d'expérience quotidienne, nous appréhendons ce substrat à chaque fois que nous cherchons le mot juste pour exprimer une idée, une impression, un sentiment. Il faut bien que ceux-ci soient stabilisés dans une certaine mesure de manière non verbale pour que l'on puisse évaluer si les mots pour les désigner leur sont ou non fidèles. De même, lorsque l'on raconte une tranche de vie, sur quoi se guiderait-on pour la mettre en intrigue d'une manière qui nous semble suffisamment juste s'il n'existait un substrat anté-prédicatif cohérent de cette tranche de vie par rapport à quoi nous pouvons nous confirmer à nous-même la véracité de notre narration ?

Pour penser ce substrat antéprédicatif cohérent, Vermersch propose la notion de « signifiants internes » (1994, 1996) qui désigne une première couche de représentation (à la fois motrice et sensorielle, en tout cas non verbale) qui tantôt précède la mise en mots, tantôt l'accompagne, tantôt fonctionne de manière autonome et ne débouche sur aucune verbalisation. Par exemple, lorsque le sujet se rapporte à une tranche de vie, les représentations qu'il s'en donne peuvent être, comme au sortir d'un rêve, une humeur globale, une sensation de mouvement, un agrégat d'images bourrées de significations non dépliées, une unité sensible possédant sa propre ipséité et représentant pour le sujet un vaste empan temporel vécu et qu'il ne ressent pas toujours indispensable de mettre en mots (Lesourd F., 2005).

Rassemblons provisoirement les éléments apportés par cette courte exploration Pineau, suivant Bachelard, distingue du moi conscient, diurne, un autre centre d'être, un anté-sujet nocturne qui constitue un principe de formation aussi important. Guillaumin distingue un moi vigile d'un moi de rêve qui, quoique utilisant non pas le discours mais les mécanismes psychiques du rêve, est capable d'élaborer « une dramatisation de l'histoire psychique du rêveur ». Vermersch distingue un processus aboutissant à la mise en mots, et un autre processus qui, bien qu'opérant sur le mode d'une « saisie non-loquace » est « capable de recontacter son produit ». Pourrait-on donc considérer, chez cet anté-sujet que nous commençons à caractériser au croisement de plusieurs perspectives, à la fois un statut ontologique (c'est un centre d'être), une sémiogénèse (non verbale), une capacité de formation du temps vécu (d'opérer des synthèses diachroniques portant sur un temps très long) et, en outre, puisqu'il peut « recontacter son produit », une certaine réflexivité capable de se passer des ressources du langage verbal ? La possibilité

de donner forme à son temps vécu, y compris au cours du rêve comme l'évoque Guillaumin, ne saurait en effet se concevoir sans un retour réflexif sur ce temps dans le mouvement même où le sujet le forme¹⁰.

Ainsi, en relativisant l'affirmation de Ricoeur, selon qui « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif » (1983, p.85), on peut envisager que le langage verbal, le récit n'ont pas le monopole de la formation du temps vécu, y compris à l'échelle de l'existence. De ce point de vue, mots et récits n'apparaissent que comme la partie émergée de l'iceberg du temps. Durées et moments de la vie semblent réflexivement travaillés en un centre d'être où, par le truchement de signifiants internes, se forge une sémantique sans mots, anté-prédicative. Et, parfois, comme chez Leïla, ce centre d'être, cet anté-sujet se manifeste de manière fugitive mais déterminante dans la vie vigile qui apparaît alors prise dans un « temps du rêve » à travers quoi les souvenirs et leurs significations se recomposent selon des combinaisons nouvelles porteuses d'intentions d'avenir.

Bien sûr, s'il suffisait de proposer aux sujets en situation d'incertitude sociale et existentielle aiguë de rêver devant des toiles pour qu'ils reconstruisent leur temps vécu, produisent des projets en prises avec leurs cheminements antérieurs et s'insèrent dans le monde de la formation et du travail, cela se saurait. L'idée directrice est bien plutôt, ici, que Leïla a contacté en elle, à l'occasion d'un saisissement esthétique, un tissage de processus pouvant être qualifié d'onirique et capable d'impulser un changement de perspective biographique. L'œuvre d'art autorise à se rêver autrement. De ce point de vue, on peut alors considérer que ce type d'expérience a plus de chances de prendre sens lorsque les formateurs envisagent de manière intuitive ou réfléchie qu'elle puisse être formatrice, et lorsque, corollairement, les stagiaires présentent une réception sociale possible de cette expérience et s'autorisent à en témoigner. On ne saurait donc trop souligner l'intérêt de porter attention et d'accompagner l'élaboration de ces moments fugitifs en formation-insertion et en formation en général. Ces moments pourraient constituer en effet des occasions de réhistoricisation personnelle.

Contenances culturelles

Mais au-delà de la réception sociale par une équipe de formateurs de ce type d'expériences, la question se pose, à une échelle plus vaste, de leur réception sociétale et donc des ressources culturelles préexistantes qui peuvent éventuellement leur donner sens, les désigner comme objets d'attention recevables, partageables et légitimes. En d'autres termes : dans quelle mesure notre culture peut-elle reconnaître et nourrir le centre d'être nocturne des sujets et la régénération du temps dont il est potentiellement porteur ?

« L'héritage culturel, écrit Kaës, ne trouve sa valeur et son utilité psycho-sociale qu'à fournir une articulation réciproque des formations inconscientes et des formations sociales » (1979, p.29). Ainsi la culture en général et les groupes qui l'incarnent et la déclinent à leurs façons constituent des contenants, qui relient et situent. Ces contenants, dit Kaës, « prédisposent des significations que chaque sujet pourra trouver et créer pour contenir et créer son expérience de la crise » (p.6). D'un point de vue psychanalytique, les groupes offrent – comme jadis la mère au jeune enfant - des ressources symboliques capables de gérer de manière prothétique et protectrice ce qui, chez le sujet se trouve défaillant, incomplet ou surchargé. Lorsque celui-ci ne peut élaborer certaines situations, certains affects, etc., la culture dans laquelle il s'inscrit prend pour ainsi dire le relais, et soutient ce travail d'élaboration. Au contraire, lorsque la culture n'est pas ou plus suffisamment contenante, les éléments archaïques que le

¹⁰ A propos d'une réflexivité en l'absence de mots, on peut consulter les travaux de D. Laplane. Celui-ci cite notamment Einstein qui déclare : « les mots et le langage, écrits ou parlés, ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les entités psychiques qui servent d'éléments à la pensée sont certains signes ou des images plus ou moins claires, qui peuvent « à volonté » être reproduits et combinés (...) Les éléments que je viens de mentionner sont, dans mon cas, de type visuel et parfois moteurs ; les mots ou autres signes conventionnels n'ont à être cherchés avec peine qu'à un stade secondaire » (cité par Laplane D., 1997, p.86). Ces observations témoignent sans doute moins du génie d'Einstein que de son goût pour l'introrspection. Cf. également Laplane, 2005 ; Lesourd, 2009.



sujet n'avait pas pu élaborer seul, lui reviennent accompagnés d'une angoisse massive. Et l'on rejoint Furtos avec l'auto-exclusion et l'immobilisation du temps vécu.

Considérant la possibilité d'une remise en mouvement de ce temps vécu par le moi de rêve, on peut alors se demander dans quelle mesure les cultures contribuent-elles à maintenir celui-ci vivant, dans quelle mesure pallient-elles à ses défaillances ?

Charles Laughlin, un des principaux tenants outre-atlantique de l'anthropologie de la conscience, apporte d'intéressants éléments pour penser ce lien entre culture et capacité de rêver du sujet. Prenant en compte les phases de conscience classiques, le sommeil et la veille, et soulignant comme Sami-Ali qu'il existe des analogues du rêve au cours de l'expérience vigile (Laughlin C., 1997), il distingue des cultures « polyphasique » et « monophasique ».

Les cultures monophasiques « sont celles qui tendent à ne valoriser que les expériences survenant dans les phases « normales » de veille (...). [et] qui ont des applications pratiques dans le monde réel » (Laughlin C. et all., 1993¹¹). Dans ces sociétés, dit Laughlin, le rappel du rêve est le plus souvent considéré comme sans intérêt, au profit des enseignements de l'expérience vigile. Par exemple, au cours d'une émission télévisée consacrée au rêve, rassemblant des chercheurs et quelques « candides », une femme déclare « Non, Monsieur, je ne rêve jamais car je suis parfaitement équilibrée ».

Les cultures polyphasiques ont en commun de considérer les différentes phases de conscience expérimentées au cours de la journée comme formatrices. Ce type de culture peut être « d'abord orientées vers les phases de veille, mais accorde également un crédit (souvent important) à l'exploration du rêve et d'autres phases alternatives. L'exploration du rêve peut être institutionnellement encouragée à travers le rituel, et l'accent est placé sur l'interprétation du symbolisme du rêve en termes compréhensibles au moi de veille et dans le contexte de la vision du monde de la société » (Laughlin C. et all., 1993). Par exemple, chez les Guajiro (Colombie et Venezuela) étudiés par Michel Perrin (1992), la coutume est de raconter son rêve à ses voisins de hamac afin d'en construire une interprétation collective. D'autres cultures, pleinement polyphasiques dans les termes de Laughlin, « sont celles dont les cosmologies reconnaissent de multiples niveaux de réalité, certains ou tous pouvant être explorés à travers le rêve » (*op. cit.*). Il ne s'agit plus alors seulement de reconnaître et d'interpréter les enseignements des réalités alternatives mais de voyager consciemment dans celles-ci. Ainsi, l'obtention de rêves lucides (durant lesquels le sujet sait qu'il rêve, et peut apprendre progressivement à le contrôler) est particulièrement recherchée. « Une partie des membres de la société est guidée dans l'expérience onirique à l'aide de rituels et d'instructions » (*op. cit.*).

Polyphasie, émancipation, démocratie

Dans la mesure où la démocratie veut donner aux sujets la possibilité de donner forme à leur parcours, et si l'on considère que le moi de rêve, comme centre d'être à la fois non verbal et historicisant, constitue une condition de cette formation du temps vécu, la démocratie, si elle veut remplir son contrat, a tout à gagner à faire émerger une culture polyphasique faisant une large place au rêve et à ses analogues. C'est en effet cette culture qui peut reconnaître et légitimer le moi de rêve. A contrario, il est probable que notre culture soit majoritairement monophasique : malgré une certaine résistance des arts, entravés ici mais ressurgissant là, malgré l'importance donnée au rêve et à l'imaginaire dans certaines thérapies, souvent alternatives, elle tient surtout compte que des enseignements de la veille dans une perspective de maximisation entrepreneuriale de soi. Ce faisant, elle assèche d'une main la dynamique onirique qui constitue une condition de possibilité de l'émancipation des sujets, de leur capacité à former leur vie qu'elle veut favoriser de l'autre. Et dans la mesure où l'éducation est en place de régénérer la démocratie, on ne peut que s'interroger sur l'absence quasi-totale de recherche sur le rêve en sciences de l'éducation¹².

¹¹ Article en ligne sans pagination. Citations traduites par l'auteur (FL).

¹² Ce constat doit cependant être relativisé du fait de recherches plus nombreuses, quoique minoritaires, sur l'imaginaire.

Par ailleurs, du fait des mobilités contemporaines, il n'est pas rare que des sujets venant de cultures polyphasiques s'installent dans des pays à culture monphasique. Leurs polyphasie y étant ignorée ou disqualifiées comme superstitions, ils n'en font pas ou peu état, et s'aperçoivent vite que, dans notre démocratie, les rêves sont en général écoutés comme anecdotiques, avec courte patience, et en fait exclus de la communication et de la libre discussion dans l'espace public au nom d'une exigence de rationalité emprunte d'ethnocentrisme qui ne laisse pas place aux délibérations collectives à propos des enseignements de l'autre centre d'être.

Pour penser l'émancipation et la démocratie non pas pour mais avec les cultures polyphasique, où la rencontre avec le moi de rêve est reconnue et légitimée, ce qui s'autoproclame démocratie aurait encore une fois tout à gagner à revenir sur la conception occidentale de la rationalité et du discours qui sert de référence à la recherche du consensus. Aussi nécessaire celui-ci soit-il pour vivre ensemble, ne peut-il, dans ces conditions, aboutir à une absorption du pluralisme ? Au contraire, la prise en compte de deux centres d'être et non d'un seul permettrait l'invention de formes nouvelles de délibération.

Bibliographie

- Alhadeff-Jones M., Lesourd F., Roquet P. et Le Grand J.-L., 2011, « Questioning the Temporalities of Transformative Learning in a Time of Crisis », 9th International Conference on Transformative Learning : *Transformative Learning in Time of Crisis : Individual and Collective Challenges*, May 28th – 29th 2011, Athens [en ligne]. <http://www.transformativelearning.org/>
- Caillet E., 1992, « La double nature du musée », in *Mscope, Formation médias et sciences humaines*, n°3
- Foucault M., 1984, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité II*, Paris, Gallimard
- Furtos J., 1999, « Contexte de précarité et souffrance psychique : quelques particularités de la clinique psychosociale », in *Soins. Psychiatrie*, n° 204
- Guillaumin J., 1979, « Le rêveur et son rêve », in *Le rêve et le Moi*, Paris, PUF
- Husserl E., 1991, *Expérience et jugement*, Paris, PUF
- Kaès R., 1979, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.
- Laplane D., 2005, *Penser, c'est-à-dire ?*, Paris, Armand Colin
- Laplane D., 1997, *La pensée d'outre-mots*, Paris, Synthelabo
- Laughlin C., 1997, « The Cycle of Meaning: Some Methodological Implications of Biogenetic Structural Theory », in S. Glazier *Anthropology of Religion: Handbook of Theory and Method*, Greenwood Press
- Laughlin C., McManus J. and Shearer J., 1993, « The Function of Dreaming in the Cycles of Cognition », in A. Moffitt (coord.), *The Function of Dreaming*, Albany, Suny Press. [En ligne]. <http://www.biogeneticstructuralism.com/articles.htm>
- Lesourd F., 2011, « Instants-pivots et savoir-passé. Une exploration des tournants de vie par l'explicitation biographique », in Champlain Y., Dubé G., Galvani P., Nolin D. (coord.), *Moments de mise en forme et de mise en sens de soi*, Paris, L'harmattan.
- Lesourd F., 2009, *L'homme en transition. Education et tournants de vie*, Paris, Anthropos
- Lesourd F., 2006, « Des temporalités éducatives. Note de synthèse », in *Pratiques de formation / Analyses* n°51
- Lesourd F., 2005, « Explorations psychanalytiques et psychophénoménologiques de la notion d'enveloppe temporelle en histoires de vie et en analyse de pratique », in *Expliciter* n° 60

- Perrin M., 1992, *Les praticiens du rêve*, Paris, PUF.
- Pineau G., 1994, « Formation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan
- Pineau G. et Le Grand J.-L., 1993, *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- Pineau G., 1996, « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », in *Pratiques de formation / Analyses* n°31
- Pineau G., 1987, *Temps et contretemps*, Montréal, St Martin.
- Ricoeur P., 1983, *Temps et récit, Tome 1*, Paris, Seuil.
- Rivoyre F., 2001, *Psychanalyse et malaise social*, Toulouse, Erès.
- Sami-Ali M., 1998, *Le corps, l'espace et le temps*, Paris, Dunod.
- Vermersch P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Vermersch P., 1996, « Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques », in *Explicititer*, n°14.
- Vermersch P., 2005, « Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant ». II. Analyse du processus en référence à Marc Richir », in *Explicititer* n° 61
- Véron E., 1992, « Le plus vieux média du monde », in *Mscope, Formation médias et sciences humaines*, n°3
- Weber B. et Lesourd F., 2008, « Saisissement esthétique et mémoire retrouvée chez des personnes en insertion », in Fasseur N. (dir.), *Mémoires, territoire et perspectives d'éducation populaire*, Le Manuscrit Recherche – Université, Paris, 2008

TEMPORALITES DES ELEVES/TEMPORALITES DE L'ECOLE

Emmanuelle Maitre de Pembroke
 Université Paris Est Créteil (UPEC)
 Laboratoire EFAC - REV - CIRCEFT

Selon Kant (1781), le temps est une forme à priori de la sensibilité. Il ne peut que s'expérimenter. Au delà de l'expérience pure, la représentation du temps est une forme symbolique.

A partir de là trois points fondamentaux sont à dégager et à explorer :

1. Le temps, qui relève du vécu, passe par une expérience corporelle et sensible. Puisque les notions de mouvement et de changement présupposent le temps, toute action n'est possible qu'en référence à un cadre temporel.
2. Les représentations symboliques du temps, c'est-à-dire la manière de le gérer, de le découper et de l'incarner sont propres à un environnement culturel que l'individu a incorporé au fil de ses appartenances (Mead, 1972). Selon Wulf (2003), le rapport rituel au temps fait partie des ritualisations les plus importantes de la petite enfance qui donne au vécu corporel une dimension sociale. Dès le plus jeune âge, les parents adaptent le rythme temporel de leur enfant à un temps social et normé.
3. Le temps ne peut être perçu que dans la subjectivité de l'expérience. Le sujet est le seul à ressentir les dimensions du temps qu'il parcourt et donc le seul à pouvoir donner le sens de ses choix temporels. Ces choix et leur sémiologie ne sont pas directement accessibles à la conscience. La prise de conscience n'est souvent possible que grâce à la confrontation au temps de l'Autre, en particulier lors d'un malentendu. En effet, c'est dans la rencontre de deux systèmes de sens que le noyau structural (Hall, 1979) ou le nœud signifiant (Barthes, 1985) émerge. Selon Jules Lagneau (1950), le temps est plus contraignant que l'espace car les choix y sont limités. Par ailleurs, la prise de conscience des vécus temporels est plus difficile que celle qui concerne la gestion spatiale (Lesourd, 2002). Cependant, cette prise de conscience est importante, tant pour l'enseignant que l'apprenant, d'une part pour une possibilité de choix par rapport à son action et d'autre part pour une meilleure mise en phase avec le temps de l'Autre. (de Pembroke, 1998)

Dans les situations d'apprentissage, les représentations du temps imprègnent chaque moment de la relation pédagogique. Une norme implicite gère le vécu temporel du groupe en formation, instauré tant par l'institution que par les représentations inconscientes de l'enseignant. Pourtant, au niveau individuel, de nombreuses dimensions temporelles se croisent et se superposent. Au niveau du groupe d'apprenants, coexiste une grande diversité de temporalités. Certains apprenants se trouvent en grande difficulté de par l'absence de leur prise en compte ou le manque d'explicitation. Face à une telle question, l'enseignant est confronté à la question de la complexité (Morin & Le Moigne, 1999).

Les travaux présentés ici portent sur la communication interculturelle et explorent cette thématique.

Nature de la démarche

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de vingt-quatre familles en situation d'expatriation dont les enfants fréquentent les écoles en Région parisienne. L'origine de ces familles est diverse. Ce qui les



qualifie est leur situation de frontière (Zarate, 1986) dans laquelle ils expérimentent des tensions entre les temporalités de l'école et celles de leur propre système culturel. La visée de ces entretiens est d'explicitier des mécanismes inconscients de choix comportementaux. Il semble que ce guidage par une tierce personne ait favorisé la prise de conscience de formes de vécus temporels et des significations et valeurs qui les accompagnent.

Deux préalables conceptuels et éthiques sont indispensables avant l'analyse.

D'une part, Le terme culture est pris dans son acception anthropologique. La culture « d'imprégnation » s'inscrit dans le corps à travers les actes de tous les jours (Obin, 1999). La culture incorporée produit une manière de percevoir, de sentir, d'agir. Les enfants incorporent leur culture d'appartenance par la manière dont ils sont touchés, dorlotés, rythmés, parlés. Autant de ressenti qui vont s'inscrire dans leur corps en constituant une mémoire sensible (Laplantine, 2005). C'est la culture cachée d'Edward Hall (1979) ou l'habitus qui s'exprime par l'hexis corporelle (Bourdieu, 1980).

Comme le soulignent Porcher et Abdallah Pretceille (1998), l'individu n'intègre pas un système monofforme et figé. En réalité, chaque individu participe à plusieurs univers sociaux et culturels qui peuvent être en contradiction. Il est constitué d'une culture « mosaïque » ou culture « métissée » (Serres, 1991 ; Morin, 2001) qui est unique et que l'individu a construit au fil de son parcours de vie et de ses appartenances. Jongler, traduire, trouver une cohérence en passant d'un système à un autre l'obligent à faire des choix en permanence tout en préservant une cohérence interne identitaire (Porcher et Abdallah Pretceille, 1998).

En linguistique, il y a la langue (système normé) et la parole (actualisation personnelle et unique). De même, en sémiologie, le système représente le code partagé tandis que le procès est la réalisation en acte par un sujet. Un comportement n'est jamais lisible par une grille établie : le sujet est le seul à pouvoir donner le sens construit par lui au moment précis de l'action. C'est pourquoi le point de vue à la première personne est le seul valide pour accéder au sens (Vermersch, 1994, 2000) et le contexte précis de la situation est indissociable de ce sens (de Pembroke, 1998).

D'autre part, il ne s'agit en aucun cas de rechercher la confrontation mais simplement de faire ressortir les noyaux sémantiques qui émergent lorsque deux systèmes se côtoient sans attribuer les mêmes significations. « La différence est un rapport dynamique, non hiérarchisé, entre deux entités, deux termes qui se définissent mutuellement. » (Abdallah Pretceille, 1986) Le but est donc la découverte du sens pour soi mais aussi du sens de l'Autre. Ainsi, comme le dit Wallon (1959), l'Autre est un partenaire perpétuel du Moi. Lorsque deux significations différentes sont attribuées à un même comportement, nous avons affaire à un noyau structural (démarches sémiologiques prônées par Levi-Strauss (1958) et Barthes (1985), reprises par E. Hall (1987)). Ce noyau est le point de conflit, mais c'est aussi la porte d'entrée à l'exploration du sens donné par chacun. En décortiquant cet élément, nous avons sur le plan de l'expression : le signifiant, lui-même composé d'une substance (un geste) et d'une forme (ensemble de règles d'ordre et de sélection). Ce signifiant est relié par un lien de sens à une intention (le signifié). Ainsi, repérer les noyaux structuraux permet de dégager le système de sens que la personne met en œuvre dans sa relation au monde et aux autres au travers de ses actes.

Différentes dimensions temporelles

Ces entretiens font ressortir des dimensions du vécu temporel très différentes. Chacune de ces dimensions n'est pas à considérer indépendamment l'une de l'autre. Elles se croisent, donnant une épaisseur différente au vécu temporel de chacun.

La durée

La durée est une expérience pure du temps. Sa mesure n'est possible qu'en comptant des extrémités, c'est à dire des arrêts virtuels (Bergson, 1934). Le sentiment de durée est le plus subjectif car il est de l'ordre de l'expérience et profondément lié au ressenti. Chaque culture a un degré différent de valorisation, de tolérance ou de rejet de la durée selon les circonstances et les attentes.

Plus le corps est engagé dans l'action, plus la durée s'estompe comme si l'individu ne faisait plus qu'un avec l'instant présent et se fondait dans le moment. Or, des différences importantes apparaissent dans les représentations de l'engagement du corps dans l'apprentissage. Certaines cultures de tradition pragmatique (telles que les cultures anglo-saxonnes) ont nettement besoin de l'action pour apprendre et les enfants souffrent du manque d'implication physique. Il est évident aussi que certaines cultures rendent le corps très présent tout au long de l'apprentissage, notamment lorsque l'apprentissage est conçu comme l'intégration de gestes qu'il faut répéter de manière immuable. Cet apprentissage par observation et imitation est très présent dans les cultures africaines. Par ailleurs, dans la tradition zen, l'imitation est renforcée par des nombreuses répétitions des gestes et postures du corps. Les enfants issus de ces systèmes éprouvent une sensation pénible de l'apprentissage en France et souffrent du sentiment de durée des temps d'apprentissage.

Orientations vers le présent, le passé et le futur

Hall (1979) explore ces trois dimensions en montrant que les cultures qui privilégient le passé valorisent le savoir hérité et le lien aux anciens. Les enfants issus de ces cultures aiment le rapport à l'histoire et aux textes du passé et ne considèrent pas ces activités comme une perte de temps.

Celles qui privilégient le présent sont issues de la tradition bouddhiste zen qui valorise la présence à l'instant. Comme le souligne Herrigel (1970) en parlant d'absorption dans l'acte, elles favorisent la concentration. Les élèves de ces cultures sont capables d'une attention totale à l'instant qui leur permet de ne pas considérer la durée comme une épreuve. Enfin, les cultures orientées vers le futur, en particulier la culture américaine, sont dans une démarche de projet. L'impatience est forte dans le moment présent et le poids du temps y est plus fort.

Gestion polychronique/monochronique

Selon Hall (1979), ces deux modes de gestion du temps marquent la manière dont on découpe le temps. Elles sont sources de nombreux conflits et malentendus culturels.

La gestion monochronique consiste à découper le temps comme on découpe un pain en tranches. Une part succède à une autre, sans jamais se superposer. Ce mode de gestion du temps considère qu'il est bien de faire une chose après l'autre en se consacrant totalement à chacune. Ce type de rapport au temps favorise nettement la concentration et l'implication totale dans l'action en cours.

La gestion polychronique revient à considérer le temps comme une structure élastique. Sur le même créneau, plusieurs activités peuvent se chevaucher. Les personnes qui privilégient cette gestion du temps ont une capacité à gérer plusieurs actions en même temps. Les compétences d'ouverture à l'imprévu, de flexibilité et d'adaptation sont associées à ce mode de gestion.

Ces habitudes sont nettement marquées par les habitus culturels. Il apparaît clairement que les élèves souffrent du manque d'explicitation de ces fonctionnements. Le premier, valorisé dans les cultures anglo-saxonnes et asiatiques, favorise la totale mobilisation mentale dans l'action et l'implication dans la tâche. Le second fonctionnement, très présent dans les cultures latines, permet la flexibilité et l'adaptation. Une aide fondamentale à apporter aux élèves serait de les aider à décomposer ces laps de temps en fonction des tâches et à expliciter les moments où une gestion polychronique est requise (superposition de deux niveaux d'attention sur deux tâches à mener en parallèle) et les moments où une gestion monochronique est nécessaire (attention totale à une tâche).

Ces modes de gestion ont un impact sur les activités d'expression orale (Maitre de Pembroke, 2001). Les débats organisés sur un mode monophonique reposent sur des règles selon lesquelles les prises de paroles ne se superposent pas. Un locuteur doit attendre la fin du discours de l'autre pour s'exprimer. Au contraire, les échanges polyphoniques sont ceux où les discours se croisent, se superposent. Une fois encore des compétences expressives et linguistiques différentes sont développées par l'une ou l'autre forme. L'échange monophonique privilégie l'écoute et développe des capacités d'attention, tandis que le débat polyphonique favorise la réactivité et des compétences linguistiques de reprises et d'enchaînement dans le discours de l'interlocuteur. Il va sans dire que beaucoup d'élèves n'ont pas les clés du mode de gestion des temps de parole et souffrent de ne pas pouvoir entrer dans les débats. Certains sont sanctionnés d'être perçus comme trop polyphoniques et sont bridés dans leur parole. En revanche, d'autres apprenants sont trop monophoniques pour avoir la possibilité d'entrer dans les échanges. Pour leur permettre de prendre la parole, il faudrait un temps de pause suffisant pour qu'ils se lancent. Cette pause, ce laps de silence leur sont très rarement accordés.

Enfin, les représentations de la ponctualité dépendent fortement de ces modes monophonique et polyphonique.

Dans les premières (de type anglo-saxonne), le temps est précieux. Il fonctionne sur le mode de la gestion précise et de la rentabilité. Il est alors accordé en fonction de la valeur supposée de l'interlocuteur. Le temps devient une mesure du degré de légitimité de la personne. Le temps accordé est proportionnel au gain attendu lors de la rencontre. Selon ce principe de valeur, faire perdre du temps à autrui est un manque de respect qui met la personne en situation de profond désagrément qu'elle ressent physiquement. Quelques minutes de retard peuvent la mettre en état de stress important et de ressentiment car son identité est, selon elle, niée. Dans ce cadre, la ponctualité est un marqueur fort de positionnement social puisque l'individu dominant ne doit pas être en position d'attente. Selon le groupe d'appartenance, les sujets savent bien qui ils ont le droit de faire attendre en fonction de critères générationnel, sexuel et hiérarchique. Les cultures issues du bouddhisme ont beau être monochroniques, elles ne fonctionnent pas de la même manière face à la ponctualité car la valeur qui sous-tend le temps n'est pas celle de rentabilité. La valeur fondamentale est celle de rythme. Or, le rythme est profondément associé à la vie. Ainsi, il s'agit de ne pas rompre le rythme de l'autre.

Dans les cultures polychroniques, la conception de l'attente est corrélée avec la conception élastique du temps. La ponctualité n'est donc pas un critère essentiel et il est bien moins vécu comme un marqueur de position sociale. La tolérance au retard y est beaucoup plus forte. La ponctualité est flexible et ne blesse pas l'individu dans son identité. Le souci est que les personnes polychroniques ont peu conscience de l'impact des retards sur leur interlocuteur.

Conceptions des délais

Les pratiques diffèrent considérablement dans la manière de se projeter dans l'avenir. La façon dont l'individu prévoit et planifie son futur entre en ligne de compte dans la capacité à rendre les travaux. Combien de temps à l'avance ? Quelle quantité sur quel laps de temps ? La planification du projet et l'empan d'anticipation sont très variables d'une culture à une autre. D'une part, les pratiques et attentes des enseignants varient considérablement. D'autre part, elles sont plus ou moins en phase avec le mode de planification de tel ou tel élève, ce qui l'aide ou le handicape dans la gestion de son travail.

Conceptions du rythme et récursivité

Temps passé sur chaque activité, nécessité ou non de boucler rapidement un travail, rupture subite dans le rythme ou régularité permettant de finir l'activité à la même cadence qu'au début, possibilité de revenir sur une tâche : autant de composantes qui ont un impact important dans l'apprentissage. Les besoins des élèves diffèrent considérablement et la prise en compte de ces paramètres est essentielle. Une fois de plus, explicitation du fonctionnement attendu, découverte de nouvelles façons de faire, diversification de



ses expériences du temps doivent être corrélés avec bienveillance, empathie et accompagnement de ces découvertes.

Vitesse

Certaines cultures privilégient la rapidité d'action et visent une rentabilité dans les acquisitions. Pourtant, d'autres, telles que des cultures africaines ou asiatiques, privilégient la perfection et, à ce titre, enseignent la lenteur comme une valeur essentielle. Dans ces cultures, l'apprentissage est toujours prévu à long terme et l'élève doit avant tout apprendre la patience. Seules des années de pratiques répétées lui enseigneront la maîtrise.

Conclusion

Ce qui frappe à l'issue de cette étude est la grande diversité des dimensions temporelles. Durée, orientation, gestion, délais, rythme, récursivité, vitesse sont des expériences différentes du temps. Selon le vécu, le parcours des élèves et leurs multiples appartenances, ces différentes dimensions s'agencent entre elles de façon particulière, donnant des rapports au temps de l'ordre du cas par cas.

Lorsque, sous ces comportements temporels, nous accédons au niveau des signifiés et des valeurs, nous constatons l'impact de la sémiologie sur les vécus comportementaux et les relations pédagogiques (et pas uniquement pédagogiques). Par exemple, les interprétations de la lenteur peuvent aller du souci de la perfection à l'insolence ou au laxisme. Le sens attribué à la polychronie peut aller de l'ouverture/adaptabilité à la dispersion ou au manque de respect. Lorsque l'on remonte au niveau des valeurs, il n'est pas rare que de bonnes intentions ou que le souci de bien faire soient perçus de façon totalement décalée. Inconscientes tant chez l'enseignant que chez l'apprenant, rarement explicitées, ces divergences de sens nuisent fortement à l'apprentissage. En effet, les personnes sont dans l'impossibilité de comprendre le nœud du blocage. Pourtant, ce qui frappe est l'aspect extrêmement blessant de ces incompréhensions car se jouent les questions d'identité, de respect et de « sacralité » (Goffman, 1967) de la personne.

Comme le souligne G. Pineau (2000), il est fondamental de donner les clés des temporalités de l'école. La question de la « chronoformation » est un enjeu important. L'enseignant lui-même n'a pas la conscience ni les clés de lecture de ces différentes temporalités qu'il expérimente. Il est au cœur d'un système complexe où se croisent des dimensions individuelles et collectives qui le dépassent (Maître de Pembroke, à paraître). A ces systèmes de comportements et de ressentis incorporés correspondent des systèmes de sens et de valeurs tout aussi difficiles à conscientiser et qui, cependant, jouent un rôle fondamental dans les relations et le rapport à l'apprentissage. Au vu de ces précisions, nous constatons que le rôle de l'enseignant confronté à cette hétérogénéité peut être éclairé par le paradigme de la complexité tel qu'il est décrit par Morin et Le Moigne (1999 ; 2004). Ce paradigme met en avant l'imbrication systémique des différents niveaux de pensée et de nos différents rapports au monde. Chaque élément du système est en lien avec les autres au point que le plus important est la compréhension des relations qui les relient. Selon E. Morin et Lemoigne (1999), le paradigme de la complexité n'est pas une construction intellectuelle prédonnée, mais au contraire une démarche qui prend racine dans l'action et la relation. « La rencontre et l'expérience de l'autre ne sont ni simples, ni spontanées, elles exigent un travail sur soi, sur l'identité, sur les relations à autrui et à l'environnement. » C'est ce pas vers autrui qui favorise l'intercompréhension. Que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant, l'enjeu est la compréhension de soi et des autres, l'enrichissement de la palette des choix comportementaux et relationnels, l'ouverture de l'horizon des possibles.

Abdallah Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP.

Barthes, R. (1985-1991). *L'aventure sémiologique*. Paris : Le Seuil.

Bergson, H. (1934). *La pensée et le mouvant*. Ed. Alcan, Paris 1934

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. Minit.

- de Pembroke E. (1998). *Vers une pédagogie de la communication interculturelle*. Thèse de doctorat, Paris 3. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. Minuit.
- Hall, E. (1987). *Au de la de la culture*. Paris : Seuil.
- Herrigel, E., *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*. Ed. Dervy-Livres, Paris 1970 (trad.).
- Kant, E. (1781, 1944). *Critique de la raison pure, Esthétique transcendentale*. Paris : PUF.
- Lagneau, J. Cours sur la perception in *Célèbres leçons*, P.U.F., Paris 1950.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : A. Colin.
- Lemoigne, H. (2004). *Le constructivisme*. Paris : L'Harmattan.
- Lesourd, F. (2002). Des fenêtres attentionnelles temporelles. Discussion avec Pierre Vermersch. In *Expliciter* n°46, 2-22.
- Levi Strauss, C. (1958 -1996) *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Maitre de Pembroke E. (2001). L'hétérogénéité des représentations du temps dans un cours de langue. *Travaux de didactique*, 39, 57-66.
- Maître de Pembroke, E. (2001). Les représentations du temps dans les activités d'expression orale. *Connaissance du français*, 42, 53-61.
- Maitre de Pembroke, E. (A paraître en 2012) Hétérogénéité et diversités culturelles : former les enseignants à la complexité. *Professionalisation et e-learning*. Paris : L'Harmattan.
- Mead, M (1928-1972) *Adolescence à Samoa*, Paris, Plon.
- Morin, E. et Le Moigne H. (1999). L'intelligence de la complexité. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2001). *L'identité humaine*. La méthode 5. Paris : Seuil.
- Musashi, M. (1645, trad. 1985). *Le traité sur les cinq roues*. Paris : Ed. Maisonneuve Larose.
- Obin, J.P. et Obin Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris :Hachette.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.
- Porcher, L. et Abdallah Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : PUF
- Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris : François Bourin.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000). L'explicitation à partir du point de vue en première personne. In *Expliciter* n°36, 5-11.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Wallon H., Le rôle de l'autre dans la conscience du moi, *Enfance* n°3/4, Paris mai-oct. 1959.
- Wulf C. (2003). *Anthropologie de l'éducation et de la formation*. Spirale n°31, Paris.