

La sociologie des temps sociaux une voie de recherche en éducation

Roger Sue

Dans cette contribution, l'auteur s'attache à montrer l'intérêt d'une sociologie des temps sociaux pour l'appréhension de l'évolution actuelle du processus éducatif à l'école et hors l'école. Mais la notion de temps en sociologie ne va pas de soi.

C'est pourquoi, dans une première partie, l'auteur expose les principaux caractères d'une sociologie des temps sociaux et ses concepts majeurs, notamment celui de « temps dominant », particulièrement utile pour saisir les périodes de rupture et de mutation.

Dans une deuxième partie, l'auteur illustre sous différents aspects les conséquences d'un changement de « temps dominant » dans l'espace éducatif. En particulier sous l'angle de la modification des rapports entre le scolaire, l'extra-scolaire et le non-scolaire, et de la relation entre la formation et l'emploi. Il en conclut à un déplacement du rôle de l'école qui, tout en perdant de sa centralité, pourrait gagner beaucoup dans une fonction « fédératrice » en s'appuyant notamment sur deux leviers essentiels, l'utilisation pédagogique du temps et la reconnaissance d'acquis extra-scolaire.

LA SOCIOLOGIE DES TEMPS SOCIAUX ET L'ÉLABORATION D'UN CORPUS THÉORIQUE

Parmi les disciplines scientifiques, la sociologie est sans doute une de celles qui s'est le moins intéressée au temps comme objet particulier d'analyse et de réflexion. Soit qu'elle ait prétendu découvrir des lois universelles du fonctionnement social indifférentes au temps, soit qu'elle ait versé dans l'historicisme où le temps n'est que la résultante d'un déterminisme historique, soit qu'elle ait implicitement utilisé les catégories et périodisations proposées par les historiens le plus

souvent sous la simple forme de la chronologie. Depuis quelques années, la redécouverte du temps comme objet possible de l'analyse sociologique s'explique par des nombreux facteurs ; le sentiment d'accélération du temps, d'un malaise ou d'une « pression temporelle » croissante, le sentiment de vivre une grande mutation dans le temps (ex. : les temps « post-modernes »), le sentiment de perte d'un sens historique qui caractérisait la modernité et qui donnait une signification au temps, sa finalité. Autrement dit, le temps, en devenant une préoccupation sociale fondamentale, redevient un objet sociologique. Du coup, on

redécouvre les quelques textes fondateurs qui sont les classiques de la sociologie du temps, aussi bien dans l'école durkheimienne, chez G. Gurvitch, R. Merton, P. Sorokin, H. Mead et quelques autres. Mais la diversité de leurs approches et surtout de leurs définitions implicites ou explicites du temps n'a pas permis l'accord sur un objet sociologique bien identifié, nécessaire au développement des savoirs.

Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de bases d'accord entre sociologues. Par exemple, le rejet du temps newtonien, d'un temps objectif, quantitatif, homogène et continu, extérieur aux êtres et aux choses, c'est-à-dire un temps purement physique qui s'inscrit en réalité dans une conception métaphysique du temps, le temps en soi de la philosophie classique [1]. De ce point de vue, on a pu dire avec juste raison que **le temps n'existait pas** comme l'écrivait déjà Heidegger : « Le temps n'existe pas sans l'homme ». Même rejet à l'égard d'un temps purement bergsonien qui ne serait qu'une « invention » de la conscience individuelle établissant son rapport au monde, ce que nous appellerions aujourd'hui le temps psychologique. De ce double rejet préalable résulte une position commune aux sociologues : le temps est une construction sociale qui est le produit de la diversité des activités sociales qu'il permet de coordonner, d'articuler et de rythmer. Même le temps mathématique et mécanique ou le temps psychologique ne prennent un sens que rapportés à un contexte social particulier. Mais reconnaître l'irréductibilité et l'importance de la dimension sociale du temps ne suffit pas à définir ce qu'est le temps social ou sociologique et à parler un langage commun.

Le temps social offre une pluralité de sens qui interfèrent les uns avec les autres et qui est sans doute l'une des difficultés pour la sociologie du temps à constituer un corpus homogène dans le champ sociologique.

Pour essayer d'y voir plus clair, je propose de distinguer quatre grands types de significations contenues dans la notion de temps social. La **première**, la plus générale part justement de l'irréductibilité de la dimension sociale du temps : il n'est pas de temps indépendant de la société qui le construit. Le temps est inséparable du « monde des valeurs sociales » (M. Weber) dans lequel il est immergé et dont il offre selon la célèbre expression d'H. Hubert (1) une forme, une « structure symbolique ». Si toute forme de temps est

nécessairement sociale, la sociologie du temps social est alors logiquement une sociologie de toutes les formes possibles de représentation du temps, c'est-à-dire aussi bien une sociologie du temps astronomique, du temps physique, du temps biologique, du temps psychologique etc. Si l'on peut bien concevoir théoriquement un tel projet d'une sociologie générale du temps et des temps, elle reste évidemment inaccessible et de l'ordre du projet idéal mais sûrement pas réalisable et opérationnelle. Une définition aussi extensive de la notion du temps social, pour satisfaisante qu'elle soit, nous mène inévitablement à une impasse.

La **deuxième** signification de la notion du temps social est plus limitative. Elle met l'accent sur la spécificité du temps social que l'on ne saurait confondre avec les autres formes du temps. Le temps social est alors le temps sociologique, le temps particulier produit par chaque société. C'est la définition la plus courante du temps social que l'on appelle généralement « temps socioculturel » pour le distinguer des autres. Cette définition classique est un héritage de la conception durkheimienne du temps et suppose implicitement d'adhérer à une vision unitaire du social et de la société ou tout au moins d'accepter le principe de transcendance du temps social ou sociétal qui tout à la fois englobe, dépasse et conditionne les temps particuliers, ce que Durkheim (2) lui-même appelait le « temps total ». Ce temps social « total », ou temps socioculturel, dans la mesure où il est une production particulière à chaque société dont il exprime une structure fondamentale, permet en retour d'analyser toute société à partir du temps qui la représente symboliquement. L'analyse du temps social est alors un outil de première importance pour l'ethnologie des sociétés. C'est d'ailleurs sur une base ethnologique que Durkheim, et particulièrement M. Mauss, ont entrepris leurs études sur le temps. Mieux, le temps social de par sa fonction de régulation et d'organisation sociale, de « mise en ordre de la société », dira plus tard M. Foucault, définit un ordre social. On perçoit bien que le projet implicite des durkheimiens aurait très bien pu les conduire non seulement à de grandes comparaisons de type ethnologique (ce qui sera entrepris par d'autres à leur suite), mais aussi à une histoire des ordres sociaux successifs à partir du temps social, bref, à une périodisation historique originale à partir de la sociologie du temps social. Ou pour le dire en peu de mots, à faire une

histoire du temps par le temps social ou socioculturel.

Malgré tout l'intérêt de cette approche durkheimienne du temps social, encore très largement utilisée, celle-ci laisse insatisfait. D'une part, cette notion du temps social reste très abstraite, aussi abstraite que la « société » dont parle Durkheim, et l'on voit mal ce qui autorise à parler d'un temps social général absorbant la diversité des différents temps de la société. D'autre part, cette vision du temps social n'éclaire pas les mécanismes du changement social auquel on pouvait s'attendre s'agissant du temps.

A l'opposé de cette vision totalisante du temps social, une **troisième** signification suggère que toute pratique sociale produit son propre temps social. Il en résulte une infinité ou une multiplicité de temps sociaux qui s'agrègent, se coordonnent ou se contrarient dans des combinaisons variables. Cette multiplicité des temps sociaux, reflet de la diversité des pratiques sociales, peut être appréhendée à des niveaux différents de la structure sociale, ou comme G. Gurvitch (3) aimait à le dire, selon les « différents paliers en profondeur » de la société, par exemple au niveau institutionnel, au niveau des classes sociales, des groupes sociaux, des âges de la vie, etc.

Cette définition du temps social comme produit de la pratique sociale qui l'engendre et qui récuse donc la perspective d'un temps social unique, a surtout une très forte portée méthodologique. En effet, une telle conception permet d'envisager l'analyse de toute pratique sociale en partant du point de vue du temps qu'elle produit, le temps devient ainsi une clé d'entrée privilégiée pour l'analyse de tout phénomène social et constitue à proprement parler une méthodologie, c'est-à-dire une méthode raisonnée et systématique d'observation des faits sociaux. Une méthode de plus en plus utilisée dans de nombreux pays comme celle dite des « budget-temps » dérive implicitement d'une telle méthodologie. Elle reste cependant très insuffisante car elle ne mesure qu'une qualité particulière du temps social, sa quantité ou, si l'on préfère, sa durée. Or, le temps social est bien autre chose qu'une simple durée réduite à l'appréciation du chronomètre ; bien d'autres qualités sont inhérentes au temps social comme le rythme, la coordination, les séquences, l'intensité, etc.

Mais ces qualités du temps au cœur des pratiques sociales sont plus difficilement observables

et appréciables et donc encore peu observées par les sociologues. A noter qu'il y a là un très fructueux terrain d'échange et de coopération avec les sciences psychologiques et cognitives pour lesquelles le rapport au temps est à la base du *développement mental*. Déjà Durkheim considérait le temps comme un lien majeur entre la catégorie sociale et la catégorie mentale.

Enfin, toujours dans une perspective méthodologique, il faut également souligner que si un temps social est bien produit par une pratique sociale, il est aussi le producteur, ou tout au moins un facteur décisif de son conditionnement (le régime temporel, les habitudes, la routine). Toute pratique sociale est autant régie et codifiée par le temps qui lui est plus ou moins pré-affecté à l'avance que par sa latitude à développer librement son propre espace temporel. Cet aspect de contrainte, de mise en ordre rigoureuse des pratiques par le temps est précisément l'un des traits des sociétés industrialisées. C'est pourquoi un auteur comme Gurvitch voyait dans l'étude de temps social un point d'application exemplaire de la méthode dialectique (4) dont l'un des principes est l'interaction permanente entre un phénomène ou une pratique sociale et la diversité des formes qu'elle peut revêtir, dont les formes temporelles précisément.

La **quatrième** et dernière signification abordée ici est celle qu'avec d'autres j'utilise et qui me semble, pour l'instant, l'une de plus fécondes pour donner une certaine unité à la sociologie du temps, ou plus exactement à la sociologie des temps sociaux. Proche de la précédente, elle en diffère pourtant en s'attachant aux temps produits par les grandes pratiques sociales considérées à tort ou à raison comme particulièrement significatives dans la représentation qu'une société se fait d'elle-même. Ces pratiques dans nos sociétés concernent les grands rythmes collectifs, les grandes alternances qui scandent la vie sociale au quotidien, sorte de tempo social, et qui constituent selon l'heureuse expression d'H. Hubert, « la respiration de la société ». Le temps de travail, le temps libre, le temps de l'éducation et de la formation entrent dans cette catégorie, celle des temps sociaux au sens strict que je donne à cette notion. A titre illustration, rappelons nous que les étudiants de Mai 68 exprimaient leur radicalisme critique et condensaient leurs condamnations de l'ordre social régnant dans l'expression restée célèbre : « métro-boulot-dodo ». Il est clair que les temps sociaux révèlent un élément essentiel de la structure sociale et de son mouvement. On peut

effectivement considérer que ces temps sociaux en question sont plus « sociaux » que d'autres et qu'ils expriment sans doute mieux que d'autres ce qu'est le temps sociologique et donc un des axes majeurs d'une sociologie du temps. En effet, ces temps sociaux sont des temps de grande amplitude, ils affectent à des degrés divers l'ensemble de la population, ils sont selon l'expression de P. Sansot (5) des « donneurs de temps » essentiels, ils déterminent en outre les grands âges de la vie (éducation, travail, temps libre) et sont au cœur de la dynamique productrice des valeurs sociales (ethos du travail, de l'apprentissage, de l'hédonisme et du bien-être).

En conséquence, selon cette problématique rapidement esquissée, on peut définir les temps sociaux comme les **grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulière.**

Sur la base d'une telle définition s'ouvre un vaste champ pour la construction d'une théorie sociologique des temps sociaux qui ne peut donc être qu'un aspect particulier d'une sociologie générale du temps. On ne peut évidemment pas ici développer, comme elle le mériterait, une telle théorie (6) ; il est cependant indispensable pour la compréhension d'en préciser quelques concepts déterminants, comme celui de structure des temps sociaux, celui de temps dominant et celui de périodisation.

Le concept de **structure des temps sociaux** correspond à trois niveaux d'analyse. Il s'agit d'une structure au sens où les temps sociaux sont interdépendants, la sociologie des temps sociaux étant précisément l'observation de leurs interrelations selon différents critères exposés plus loin. Cette structure est en constante évolution : que l'on songe par exemple au poids quantitatif aussi bien que qualitatif pris par le temps libéré comme par le temps de l'éducation au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. D'une certaine manière, la structure des temps sociaux prétend être un indicateur pertinent de la dynamique sociale qu'elle reflète et qu'elle contribue à produire tout à la fois. « Les temps changent » dit-on communément et l'on ne croit pas si bien dire, les temps sociaux permettent justement d'objectiver et d'évaluer à leur façon ce changement du temps. C'est ici le deuxième niveau d'analyse de la structure des

temps sociaux ; réduction, condensation, simplification de la redoutable complexité de la dynamique sociale à quelques uns de ses traits fondamentaux. La structure des temps sociaux peut être comprise de ce point de vue comme une structure de la structure de la dynamique sociale, structure symbolique comme l'affirmait H. Hubert. Enfin, il ne faut pas se méprendre sur le terme de structure. Cette structure n'est pas la réalité mais sa reconstruction à partir d'un point de vue analytique qui se justifie aujourd'hui, en raison des immenses bouleversements qui affectent aujourd'hui notre représentation du temps, aussi bien du temps quotidien que du temps historique. Et comme l'écrit R. Boudon, « les structures n'apparaissent jamais autant que lorsqu'elles sont en mouvement » (7).

Deuxième concept fondamental, celui de **temps dominant**. En effet, la structure des temps sociaux est une structure à dominante. Les différents temps sociaux s'articulent autour d'un temps dominant dont les autres sont plus ou moins dépendants ou subordonnés et dans lesquels on retrouve les principaux caractères ou qualités du temps dominant. Certains préfèrent parler de temps structurant, de temps directeur ou de temps-pivot (G. Pronovost) (8), laissons de côté ces nuances. Il est évident que chaque grande période historique met plutôt en relief tel ou tel temps dominant au point parfois de s'y identifier. Ainsi le temps de travail est-il incontestablement le temps dominant des sociétés modernes, des temps modernes ; le temps de travail est au cœur du principe de la modernité et de son développement et culmine tout au long du XIX^e siècle. Mais il s'agit là d'une appréciation grossière d'un temps dominant et de la réalité sociale qu'il exprime. Un temps dominant peut l'être plus ou moins. C'est pourquoi, pour permettre de reconnaître et d'évaluer le plus précisément et le plus objectivement possible un temps social dominant, selon le contexte social dans lequel il se trouve, je propose une critériologie à même d'en rendre compte.

Ces critères sont les suivants :

— critère du temps quantitatif ou de la durée : un temps social dominant est souvent le plus long à l'échelle du cycle de vie ;

— critère du temps qualitatif : un temps social dominant est le temps auquel sont attachées les valeurs centrales d'une société, celui de son ethos directeur (Max Weber) ;

— critère de la stratification sociale : un temps social dominant est le temps qui est à la source des principales différenciations sociales, ce que chaque société se représente comme les « catégories » sociales qui la composent (temps dominant du travail et classes sociales) ;

— critère du mode de production : un temps social dominant est celui durant lequel se produit l'économie d'une société, c'est-à-dire ce qu'une société se représente comme étant particulièrement producteur d'elle-même (le temps de travail est le principal facteur de production de l'économie de la modernité) ;

— critère de la représentation sociale dominante du temps : ce critère est double, il signifie tout d'abord qu'un temps social est totalement dominant lorsqu'il est reconnu et représenté comme tel ; il signifie également qu'un temps social peut être considéré comme totalement dominant si ses propres caractères et qualités servent à la représentation générale que les individus ont de leur temps. Ainsi, le caractère quantitatif, mécanique et métronomique de la représentation du temps de la modernité est-il le produit du temps social dominant de travail qui a réduit le temps à ses propres caractères, simple « carcasse du temps », écrira K. Marx.

Ces critères ne prétendent naturellement pas à l'exhaustivité, il sont cependant assez nombreux et suffisamment évaluables pour qu'en les croisant entre eux, ils offrent une grille de lecture qui assure du caractère plus ou moins dominant d'un temps social. Un temps social totalement dominant (hypothèse d'école) est celui qui remplit tous les critères et qui les remplit totalement.

Voyons maintenant le concept de **périodisation** emprunté aux historiens et tout particulièrement à F. Braudel qui s'est lui-même beaucoup inspiré des travaux de M. Halbwachs (9) sur le temps et la mémoire. Si toute configuration sociale peut être étudiée à partir de la structure originale de ses temps sociaux et de la plus ou moins grande domination de l'un d'entre eux, on conçoit alors aisément que le passage progressif d'un temps dominant à un autre, mais que l'on peut dater symboliquement (ex. la Révolution française et l'ouverture sur la modernité avec la domination de plus en plus forte du temps dominant de travail), correspond à une mutation sociétale, à un changement de régime au sens fort et en l'espèce à un

changement de régime temporel, ou comme on le dit tout simplement à un changement de temps.

Le passage d'un temps dominant à un autre correspond à de grandes césures dans le temps historique et en définit donc un mode possible de périodisation. L'intérêt d'une telle périodisation, toujours arbitraire en soi, se justifie particulièrement aujourd'hui, parce que l'on peut démontrer, à l'aide de la sociologie des temps sociaux, que c'est une telle période de césure que nous sommes en train de vivre et qui se traduit notamment par l'aspect protéiforme de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise », crise d'un régime historique et d'un temps dominant, celui du travail, et par la recherche de nouvelles voies vers ce que l'on a appelé la « post-modernité ». Autrement dit la césure ou plus exactement la période actuelle de transition d'un temps dominant à un autre pourrait être comparée au passage du temps sacré comme temps dominant qui qualifie les sociétés primitives au temps religieux monothéiste qui domine le Moyen Age ou au passage de ce temps religieux au temps dominant de travail qui caractérise la modernité que Max Weber a magnifiquement résumé en parlant du passage d'une société régie par une « économie du salut » à une société où c'est le « salut par l'économie » qui devient dominant (10). Dans la même veine, on pourrait évoquer ici les fameuses études de J. Le Goff (11) sur le conflit central au Moyen Age entre le temps religieux et le temps marchand. Concrètement, si l'on applique aujourd'hui notre grille de lecture ou notre critériologie permettant d'évaluer le temps dominant, on s'aperçoit que selon tous les critères, hormis celui de la représentation sociale justement, le temps dominant dans les temps sociaux n'est plus celui du travail mais son inverse le temps libéré, ce que certains appellent le temps libre, même si cette notion approximative laisse insatisfait. On ne peut bien sûr ici en faire la démonstration rigoureuse, mais il est clair qu'il ne s'agit plus d'une simple hypothèse prospective comme on se plaisait à en faire dans les années 60, mais plutôt du constat de la réalité d'une mutation qui s'est déjà largement opérée et que l'on tarde à reconnaître. On sent bien qu'en parlant de cette sociologie des temps sociaux qui met à jour une telle transformation de l'ordre social et du régime historique de la modernité, on peut ouvrir de nouvelles problématiques dans le champ des questions sociologiques et particulièrement dans la sociologie de l'éducation.

LE PROCESSUS ÉDUCATIF DANS LA DYNAMIQUE DES TEMPS SOCIAUX

A partir de la mutation des temps sociaux signifiée par la substitution d'un temps dominant à un autre, on peut envisager de multiples conséquences pour l'appréhension des phénomènes éducatifs. Je me limiterai ici à quelques observations.

L'histoire montre que la représentation particulière qu'une société se fait de l'éducation et qui lui confère une forme plus ou moins institutionnalisée ou formelle par opposition à une définition anthropologique extensive (« tout est éducation »), est en relation directe avec son temps social dominant, temps considéré comme le plus producteur de la société, celui qui définit son économie. De ce point de vue, l'école de J. Ferry est bien dépendante du développement de la société industrielle et de l'emprise dominante du temps de travail qui la produit et qu'elle contribue à reproduire. En ce sens il est bien dans la nature même d'un système éducatif de reproduire le temps social dominant et l'ordre qui en émane, même s'il ne s'agit pas de son unique fonction. On sait qu'au-delà de l'acquisition de savoirs, de comportements (savoir-être), de valeurs (savoir-vivre), l'école est avant tout une préparation au temps de travail, y compris au sens propre de l'acquisition et de la soumission à un régime temporel dont l'homologie avec le temps industriel n'est plus à démontrer. Même carcan horaire préaffecté à l'avance, même conception mécanique de son découpage, mêmes alternances travail-détente, d'ailleurs le traditionnel « emploi du temps » reste le grand acte inaugural qui ouvre l'année scolaire et qui en constitue au sens fort le cadre. Si l'école est bien le lieu privilégié de l'acquisition des disciplines et de la discipline, la discipline de toutes ces disciplines est la traduction de la conception, de l'organisation et de la gestion du temps. Les travaux d'A. Vasquez (12), à partir d'enfants étrangers en situation transculturelle, ont bien montré l'aspect décisif du temps non seulement du point de vue de la discipline mais aussi comme leitmotiv permanent du discours de l'enseignant, et mieux encore comme critère essentiel de l'appréciation des performances, basé sur le culte de la rapidité et de la productivité souvent au détriment d'autres critères plus qualitatifs. Incontestablement on retrouve ici les qualités et caractères du temps social dominant.

La question qui se pose est de savoir si avec le changement de temps dominant, ce modèle scolaire classique est dépassé ou en voie de dépassement ? Il faut ici distinguer la prise de conscience de plus en plus aiguë de cette évolution qui n'est pas pour rien dans le fameux malaise de l'institution scolaire et la réalité des pratiques. Il paraît certain que l'école prétend de moins en moins détenir le monopole de l'acte éducatif et que la confusion entre l'enseignement proprement dit et l'éducation tend à s'estomper. Dans les théories de la reproduction qui ont abondamment montré que l'école était le « théâtre » et la mise en œuvre des inégalités sociales qu'elle justifie, naturalise et catalyse dans le même temps, on insiste beaucoup plus sur le caractère reproducteur d'inégalités qui sont de fait produites hors de l'école. L'école n'est que la reproduction légitimante de la reproduction de la structure sociale. Sur la base d'un tel consensus on ne peut que s'étonner que la sociologie de l'éducation mobilise essentiellement ses forces et son attention sur le seul phénomène scolaire même s'il est hautement révélateur. Le « hors école », expression significative de la centralité de l'école et de la marginalité de ce qu'elle recouvre, reste une sorte de point aveugle ou de trou noir que l'on évoque rituellement sans véritablement agir. Le poids de la sociologie institutionnelle qui délimite un champ clairement balisé, facilement observable et évaluable selon des critères normatifs (ex. : l'échec scolaire), face à la « nébuleuse » des pratiques du quotidien dont le caractère éducatif pose toujours de redoutables questions de définition et d'évaluation qui font resurgir le référent scolaire, explique pour partie cette situation mais ne la justifie certainement pas. Ouvrir la « boîte noire » comme on qualifie souvent l'école, suppose également des points de vue qui lui soient extérieurs et précisent une plus grande ouverture sociologique, avec ou sans la sociologie des temps sociaux.

Cette ouverture qui néanmoins se poursuit lentement repose d'abord sur le grand espace éducatif potentiel que constitue le temps non scolaire ou mieux le temps libre des jeunes. Remarquons que le temps scolaire est éducatif tout aussi potentiellement, on n'apprend pas nécessairement parce que l'on est à l'école. Au plan global de la variété et même de l'efficacité des sources d'apprentissage, on peut fort bien plaider en faveur du temps libre ; ici encore l'école est tout autant un révélateur ou une mise en exposition de certaines

compétences et savoirs que le lieu de leur acquisition. D'abord le temps non scolaire est de très loin le plus important, il représente autour de 7 mois de « temps libre » dont on a pu dire à juste titre qu'ils étaient la face cachée de l'éducation (13). Aujourd'hui la tendance est à l'aménagement-réduction du temps scolaire qui n'est pas sans rappeler justement la tendance analogue du côté du temps de travail (ARTT) [2]. Cette convergence reflète la dynamique des temps sociaux à l'œuvre aujourd'hui. Bien entendu ce temps libre peut être vécu sur des modes très différents avec des effets éducatifs très hétérogènes comme le remarque M. Segre (14) : « Selon les cas, selon les situations sociales ou familiales, le temps libre est un temps de désœuvrement ou de plénitude, temps vide ou morne ou au contraire plein de richesse et de joies ; temps de repliement sur soi ou d'ouverture sur l'extérieur ».

Cette évidence ne doit pas en cacher une autre de portée plus générale : dans presque tous les cas, les jeunes arrivent en tête dans la fréquentation et dans l'intensité des pratiques dites culturelles ou celles dites de loisir, que ce soit par exemple le sport, la lecture, le cinéma ou la télévision. Avant de parler d'une « culture-jeune » spécifique (musique rock, sorties, etc.), il ne faut pas oublier que la culture elle-même repose sur un large public de jeunes même si subsistent de fortes disparités sociales. On peut certes y voir une heureuse retombée de la scolarisation tout en gardant à l'esprit que certaines de ces pratiques en sont indépendantes voire en réaction contre l'école et sa culture. Il faut également observer que le temps non scolaire a bénéficié des formidables progrès technologiques des dernières décennies, tout particulièrement dans le domaine de la « culture domestique », avec la prolifération des moyens d'information, de reproduction, et de communication. Là encore, les jeunes sont les premiers utilisateurs de ces technologies du quotidien à vocation plus ou moins culturelle. L'école de son côté, c'est le moins qu'on puisse dire, n'a pas subi de semblables transformations ni dans ses méthodes, ni dans ses modes de transmission pédagogique, ni dans ses contenus, les conditions générales de l'enseignement s'étant même plutôt dégradées. Dans bien des cas l'école apparaît comme à la remorque de modes et de sources d'apprentissage (informatique, télévision, etc.) qui lui sont extérieures et qui lui restent étrangers, alors même que chacun s'accorde à reconnaître qu'il s'agit là de formes décisives pour le dévelop-

pement cognitif, pour ne parler que de cette seule dimension de l'éducation. En effet au plan des préférences individuelles telles qu'elles s'expriment (socio-affectif), une des rares enquêtes menées sur le sujet par l'INRP (15) démontre le poids du temps extra-scolaire accordé par les intéressés eux-mêmes. On peut ne pas s'étonner que **plus de 90 %** des jeunes estiment que le temps extra-scolaire est le temps où ils se sentent le plus heureux. Il est plus surprenant et aussi plus significatif que non seulement l'aspect éducatif du temps libre apparaisse clairement, mais que sur bon nombre des modes d'acquisition (« mener une vie familiale heureuse, savoir se débrouiller dans la vie », etc.) la voie extra-scolaire soit majoritairement plébiscitée. La voie scolaire est surtout préférée pour l'acquisition de connaissances directement liées à la future vie professionnelle et au travail. Plus les élèves avancent en âge et plus la voie extra-scolaire gagne en importance à leurs yeux, ce qui est bien sûr un signe d'autonomisation croissante mais aussi de forte relativisation de l'influence de l'école y compris donc pour des élèves qui connaissent plutôt une « réussite » scolaire. La préférence pour la voie extra-scolaire varie également en fonction de l'origine sociale, puisque les élèves socialement les plus favorisés sont les plus nombreux à accorder du crédit au temps extra-scolaire pour leur éducation. On pourrait facilement en conclure que ce sont eux qui par leur milieu familial notamment, disposent de plus de ressources en tout genre pour être les plus actifs et profiter pleinement de leur temps disponible. En réalité d'autres études menées sur les processus d'auto-formation des jeunes durant leur temps libre montrent que ceux-ci sont assez largement étendus (type hobby) dans toutes les catégories sociales. Par contre le type d'auto-formation n'est pas indifférent puisque en général les pratiques d'auto-formation des jeunes les plus favorisés ont une plus grande proximité culturelle avec l'enseignement scolaire et permettent donc une meilleure interaction entre des savoirs acquis selon ces deux voies. Pour ces derniers la réussite scolaire se construit largement en dehors de l'école.

Cette montée en puissance du temps libre comme temps éducatif, reflet de la prise de pouvoir progressive d'un nouveau temps dominant sur l'ordre social, se conjugue avec une autre évolution révélatrice : le relâchement des liens entre l'éducation, le travail et l'emploi, contrairement aux apparences et au discours dominant. Plus

sieurs faits en témoignent. Si le diplôme reste un préalable et une condition nécessaire à l'obtention d'un emploi, il n'est plus une condition suffisante. Ceci se vérifie à des degrés différents, à tous les niveaux de diplôme et l'on sait que même des jeunes sortant de grandes écoles n'ont plus l'assurance de trouver si facilement et encore moins rapidement un emploi ; la progression du chômage pour les emplois supérieurs de cadre est même celle qui a été la plus rapide au cours des dernières années (+ 30 % pour l'année 1991). La correspondance quasi mécanique entre diplôme et emploi que l'on a connu durant les « trente glorieuses » est fortement mise en question. De même l'illusion largement entretenue que la « formation crée l'emploi » se dissipe et l'on pourrait même, sans manier exagérément le paradoxe, soutenir que l'élévation du niveau de formation, comme facteur primordial des gains de productivité, peut contribuer à sa contraction. Reste un discours aussi démagogique qu'insolent qui tend à rendre responsable la formation et le système éducatif de la contraction de la sphère du travail, à culpabiliser les jeunes voire même les chômeurs, et à évacuer ainsi les causes structurelles du sous-emploi interprétées ici du point de vue de la mutation des temps sociaux. Ce discours de plus en plus irrecevable globalement, continue néanmoins à fonctionner car il reste encore statistiquement vrai pour ceux qui finissent par obtenir un emploi. Mais il entraîne de nombreux effets pervers comme le maintien « coûte que coûte » dans le système éducatif le plus longtemps possible souvent moins pour obtenir un emploi que pour éviter la situation de chômeur ; en ce sens une des fonctions grandissantes du système de formation est moins de préparer à l'emploi que de s'y substituer. De même il conduit à de fortes déceptions car l'emploi finalement obtenu correspond de moins en moins au niveau de diplôme atteint qui lui est le plus souvent supérieur désormais ; de la sous-qualification on est passé à un phénomène massif de sur-qualification qui entraîne ici encore nombre d'effets pervers de type désintérêt ou « allergie » au travail. Du côté du monde du travail et des entreprises on prend d'ailleurs de plus en plus conscience qu'il n'est dans l'intérêt de personne de recruter à un niveau plus haut que ne l'exige l'emploi et à sélectionner par le diplôme, ce qui est l'une des raisons de la forte augmentation du chômage de diplômés. De nombreuses voix s'élèvent également pour critiquer le caractère trop étroit et souvent trop spécialisé des connaissances face à des emplois de

plus en plus évolutifs. De même insiste-t-on sur l'importance des compétences dites transversales ou de « troisième dimension » (17) (initiative, socialisation, responsabilité, etc.) que le système éducatif n'est pas apte à développer en l'état actuel, et qui relèvent plus des acquisitions durant le temps extra-scolaire. Au total l'amplification de la crise du système éducatif où les phénomènes d'inflation-déévaluation des diplômes, selon l'expression de J.C. Chamboredon, se surajoutent à ceux persistants de l'échec scolaire, est directement liée à celle du temps dominant de travail et lui sert en quelque sorte de bouc-émissaire privilégié.

Face à cette situation rapidement esquissée, deux tendances opposées traversent le système éducatif et donc sa pièce maîtresse qu'est l'école. La première tendance donne la priorité à la recherche d'une plus grande adaptation de l'éducation et de la formation à l'emploi, en encourageant notamment toutes les formes de pré-professionnalisation de l'éducation (opération lycée-entreprises par exemple). C'est à dire un repli de l'école sur sa fonction « dure » de préparation à l'emploi, privilégiant les savoirs « utiles », renforçant la ségrégation et la hiérarchisation des savoirs, se souciant peu d'encourager et de développer des acquis extra-scolaires sans finalité professionnelle. Cette vision chimérique et schizo-phrénique d'une école qui s'enferme dans sa fonction qualifiante alors que le travail ne cesse de se réduire et l'emploi de se contracter, manque évidemment à la diversité de ses missions éducatives en les rejetant sur des initiatives qui lui sont extérieures. L'éducation devient une simple formation destinée avant tout à répondre aux besoins des entreprises dont l'emprise sur la définition et l'orientation des contenus et des normes d'enseignement deviendra rapidement envahissante. Si l'école se transforme ainsi progressivement en annexe préparatoire au travail, elle subira les lois de son marché et risque de devenir à son tour un simple marché pour ne pas dire une marchandise, objet d'un investissement plus financier que culturel.

Cette tendance coexiste avec une autre tendance beaucoup plus ouverte que l'on peut qualifier d'intégrationniste. C'est une école qui cherche ses appuis dans les expériences et dans les savoirs en formation dans l'ensemble des temps sociaux en incluant le temps extra-scolaire. C'est une école qui vise à favoriser les interactions avec ce que l'on a appelé l'école « parallèle » (18), qui

non seulement ne renonce pas à une vision globale des différentes dimensions éducatives mais s'en estime le dépositaire privilégié. C'est à dire moins le lieu de l'acquisition d'un savoir spécifique que celui d'un assemblage et d'une synergie des savoirs dont les sources sont multiples. En ce sens l'école ne peut se réduire à être une instance éducative parmi d'autres exerçant son influence dans un champ limité préparant à la vie professionnelle. Elle ne peut être un simple « partenaire » de l'éducation selon le vocabulaire à la mode. Sa vocation doit être plus que jamais fédérative et agrégative et comme un lieu de convergence des savoirs qui y trouvent les moyens de se réfléchir, de se structurer, de s'élaborer et de s'exprimer. En ce sens l'école porte une responsabilité particulière qui ne se limite pas aux savoirs qu'elle dispense. Puisque c'est aujourd'hui son anniversaire, il serait utile de retrouver le sens du message fondateur de Condorcet. Message symbolisé par la notion d'éducation permanente pris dans le vrai sens du mot, c'est à dire une éducation du et par le quotidien selon l'expérience de chacun dont Condorcet disait qu'elle était porteuse d'universel. La fonction d'éducation permanente qu'il assignait à l'école et que l'on a surtout comprise comme une école ouverte à tous sans distinction d'origine, d'âge ou de sexe, était aussi celle d'une appropriation par l'individu de ses propres savoirs, de la capacité de les maîtriser et de les faire progresser. Une école d'auto-formation, la seule à même de réaliser cet objectif d'éducation permanente. Ce message initial a été détourné. Détourné d'abord par l'école de J. Ferry visant au contraire à instaurer une rupture avec les « savoirs ordinaires » pour réaliser une unité culturelle autour d'un modèle fort, sûr de ses valeurs. Ce qui pouvait se concevoir à cette époque ne le peut plus dans le monde d'aujourd'hui compte tenu de l'immense potentiel éducatif hors de l'école et de la revendication d'un pluralisme qui se présente comme la seule voie vers l'intégration. Détourné également quand l'éducation permanente s'est apparentée à l'éducation des adultes affirmant une rupture dans le cycle de formation là où Condorcet recherchait la continuité et déjà la coéducation entre les générations. Est-il besoin d'ajouter que l'avenir lui a donné raison dans la mesure où les adultes sont de plus en plus concernés par un retour à des savoirs fondamentaux et quand les jeunes sont nantis de nouveaux savoirs qui peuvent les placer dans un rôle d'éducateur. Détourné enfin quand l'éducation permanente s'est à nouveau réduite à celle de formation

professionnelle privilégiant cette dimension dans le monde des adultes que l'on a évoquée pour le monde scolaire.

De cette tension de plus en plus aiguë entre ces deux grandes tendances qui traversent le système éducatif, il semble bien que ce soit la première, celle du repli sur la fonction « dure », qui soit aujourd'hui triomphante dans le discours politique, au sens large, tout au moins. Cette vision à court terme qui est à l'opposé d'une perspective à moyen ou long terme qui devrait pourtant animer la réflexion sur l'éducation, perdurera tant que subsistera l'illusion que la crise du travail peut être réglée par le travail, et que la création d'emplois reste la seule solution pour sortir de la crise, seule finalité du système productif à laquelle le système éducatif devrait se conformer, bref tant que subsistera l'illusion d'un temps de travail dominant l'ordre social. L'analyse sociologique par les temps sociaux dans leur dynamique historique permet de se libérer de cette illusion en montrant la relativisation croissante de la part du travail dans la production de l'ordre social et de son économie, et conduit à privilégier la deuxième tendance que nous avons qualifiée d'intégrationniste. Cette tendance toujours active quoique plus souterraine qui bénéficie du soutien de la majorité du corps enseignant comme des jeunes comme nous l'avons vu, prend et pourrait encore mieux prendre appui sur un temps extra-scolaire plus strictement défini et sur des actions de « dérégulation » du temps scolaire lui-même.

Par temps extra-scolaire plus strictement défini, j'entends un temps qui ne recouvre pas l'ensemble du temps non scolaire, mais un temps intermédiaire qui se situe à l'intersection entre le temps scolaire proprement dit et le temps non scolaire ou temps libre, on peut également parler de temps périscolaire. Ce temps extra-scolaire qui reste sous l'influence directe de l'école existe déjà et fait l'objet de multiples actions selon les établissements.

Précisément les « projets d'établissement » institués en 1989 ont pour but de généraliser des expériences innovantes en leur donnant un cadre juridique incitatif. Il est encore trop tôt pour en faire un bilan sérieux. Toutefois il apparaît qu'un tel temps extra-scolaire qui devrait gagner en importance, peut être un vrai temps de rencontre, de convergence et de mixage entre des pratiques culturelles au sens large issues du non scolaire et la culture scolaire au sens strict. Avec une inte-

raction positive aussi bien du point de vue de la scolarité que du point de vue des pratiques du quotidien. Il y a là un enjeu essentiel qui permettrait à l'école de jouer cette fonction fédérative et agrégative précédemment évoquée qui est le levier pour une éducation permanente. Déscolariser le scolaire tout en « scolarisant » le non scolaire, telle pourrait être la formule à l'emporte-pièce pour qualifier un tel projet. Mais si l'on veut éviter que ce temps extra-scolaire soit marginalisé et reste du domaine de l'école « parallèle » et non de l'école convergente, il faut aller plus loin. Ce qui veut dire reconnaître les acquis (19) ainsi obtenus durant ce temps extra-scolaire, procéder à leur évaluation et enfin les valider au sens le plus formel du terme pour les intégrer à part entière dans le cursus scolaire, au même titre que d'autres acquis. On reconnaît là un dispositif directement importé de l'éducation des adultes qui précisément pourrait contribuer à effacer la césure de plus en plus artificielle entre l'éducation initiale et l'éducation permanente. Très concrètement, cela reviendrait à envisager le livret scolaire comme la première étape constituant un « portefeuille de compétences » (20) dont l'usage se répand en formation d'adultes. Au-delà des procédures d'évaluation et de certification contenus dans un tel document, bénéfice non négligeable, ce dispositif apparaît comme un moyen de responsabilisation de sa propre formation, une prise de conscience de son rôle d'acteur dans la formation qu'il serait utile d'acquérir le plus tôt possible. Même dans une optique professionnelle, il est évident qu'un tel dispositif permet de cerner mieux et plus complètement les diverses « qualifications » que le seul diplôme, que les employeurs cherchent par ailleurs de plus en plus à compléter par des tests multiples dont la rigueur est souvent plus que douteuse.

Deuxième point d'appui pour une école soucieuse d'être plus en phase avec l'évolution des temps sociaux, la « dérégulation-aménagement » du temps scolaire. Certes la question dite des « rythmes scolaires » n'est pas nouvelle, mais on remarque qu'elle fait l'objet d'une plus rigoureuse impulsion depuis 1984 (circulaire Calmat-Chevènement). Nouvel élan en 1988, avec la circulaire Jospin-Bambuck prévoyant la mise en place de CATE (Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant) ; à la rentrée 89-90, 3 500 CATE sont passés avec les communes volontaires (21). Ces contrats visent notamment à mieux articuler le temps scolaire et extra-scolaire, à favoriser des

« synergies éducatives », à mieux utiliser les ressources culturelles locales, à coordonner l'action des différents acteurs (enseignants, associations, institutions locales et nationales). Ces contrats ne concernent encore pour l'instant que les enfants de l'école primaire dont on remarque, une fois de plus, le rôle innovant aux marges du noyau dur du système éducatif (collèges et lycées). Une première évaluation menée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale tend à montrer que ces actions sont particulièrement profitables aux enfants en difficulté scolaire, en améliorant leur socialisation, en favorisant leur participation active facteur d'assurance et de confiance en soi. De plus, la grande majorité des instituteurs soutiennent ces actions dont ils considèrent les conséquences comme positives. Toutefois cet aménagement du temps scolaire butte encore sur la rigidité des horaires scolaires qui fait parfois du temps extra-scolaire une sorte de temps scolaire supplémentaire plutôt qu'un temps réellement complémentaire. Un véritable aménagement du temps suppose une flexibilité du temps scolaire lui-même. Sur ce plan également, on note des avancées à la suite des expérimentations menées par A. Husti (22) sur les horaires d'enseignement. L'objectif poursuivi consiste à essayer de rééquilibrer le rapport entre le temps et l'activité d'enseignement. Dans cette perspective c'est moins le temps sous la forme la plus générale de « l'heure de cours » qui prédéterminerait la durée de l'enseignement, que la nature de l'enseignement en fonction de ses contenus, de son public et de son contexte qui produirait, dans certaines limites, sa propre amplitude temporelle. Du temps normatif on passerait ainsi à un temps évolutif, inventif et fluide, épousant son contenu (H. Bergson). Tel est le sens de ce que l'on appelle désormais des « séquences éducatives » dont le rythme, la périodicité, l'intensité et la durée sont par définition variables. L'intérêt d'un tel projet, dont la pleine réalisation reste aujourd'hui de l'ordre de l'idéal, est surtout d'éclairer des enjeux éducatifs déterminants liés à la temporalité. Tout d'abord poser la question du temps et de son rythme c'est toujours indirectement remettre en cause des contenus. La question du temps quand elle se pose est toujours symptomatique d'un malaise et d'un dysfonctionnement, et plus précisément du retard de structures issues du passé qui entravent des évolutions devenues nécessaires. C'est parce que la rigidité horaire est devenue un obstacle à l'évolution de la pédagogie moderne, c'est parce que le

temps extra-scolaire est devenu incontournable dans une stratégie éducative que se pose la question de son réaménagement. La question du temps est insignifiante par elle-même, elle ne vaut que parce qu'elle recouvre, le temps n'est qu'un révélateur avant même de devenir un analyseur.

Autre enjeu du temps comme variable pédagogique, la maîtrise du temps par l'élève lui-même. Si l'école de J. Ferry se caractérise par la soumission totale à une discipline du temps, à l'inverse on chercherait plutôt à faire de la maîtrise, de l'organisation et de la gestion du temps personnel un objectif de formation. Des marges de liberté s'étendent, des choix optionnels se multiplient et l'on met l'accent sur des rythmes scolaires plus personnalisés. A défaut de pouvoir le pratiquer facilement, les éducateurs sont de plus en plus conscients que l'apprentissage de l'autonomie nécessaire au développement du processus éducatif suppose un apprentissage de la gestion de son propre temps. Il y a une pédagogie du et par le temps. Après les psychologues qui ont depuis longtemps souligné l'importance de la structuration temporelle pour l'évolution des capacités cognitives, et tout particulièrement la faculté d'anticipation et de projection dans le futur qui est une clé de la réussite, les sociologues s'avisent que le temps est aussi une variable sociale et institutionnelle sur laquelle on peut jouer. Dès lors s'ouvre un vaste champ de recherche pour ce qu'on pourrait appeler une « sociopédagogie du temps ». Recherche d'autant plus légitime que face à un temps libéré qui est devenu le temps dominant de l'existence et qui le sera plus encore, à *n'en pas douter, pour les jeunes d'aujourd'hui*

parvenus à l'âge adulte, une préparation s'impose. Savoir construire ses propres repères temporels est certes une variable importante de la réussite professionnelle mais bien plus fortement encore pour l'utilisation et la satisfaction que l'on peut retirer de son temps libéré. On peut être raisonnablement optimiste pour l'avenir si l'on en croit la mobilisation des milieux éducatifs sur ces thèmes comme en témoigne la succession accélérée de rencontres, colloques et congrès dont la thématique tourne régulièrement autour de « l'école et le temps » (23). Je crois que cette intense mobilisation autour de ce thème n'est pas étrangère à la profonde transformation de la structure générale des temps sociaux. En raison de cette transformation qui affecte l'ensemble de l'ordre social, le temps est de plus en plus en situation d'analyseur social pertinent.

Comme l'écrivait déjà G. Gurvitch : « Tous les problèmes de sociologie générale reçoivent un éclairage particulier si on les envisage sous l'angle de la multiplicité des temps sociaux ainsi que des diverses manières de prendre conscience de ces temps sociaux et enfin de maîtriser leurs échelles ». Il me semble que la sociologie de l'éducation pourrait utilement enrichir et renouveler ses problématiques en intégrant celle des temps sociaux, d'un point de vue général, celui du rapport entre les différents temps sociaux, et d'un point de vue particulier par l'analyse spécifique du temps de l'éducation.

Roger Sue

UFR de Sciences de l'Éducation
Université de Paris V-Sorbonne

NOTES

[1] On ne saurait toutefois négliger l'emprise de ce temps newtonien en raison de l'omniprésence du temps mécanique et chronométrique dont nous nous servons en permanence et dont l'aspect rationnel accredité l'illusion d'une vérité du temps, du temps en soi. « Mathematical time is empty »

écrivait P. Sorokin. Il reste que ce temps newtonien parasite sans cesse le discours scientifique.

[2] Par homologie avec l'ARTT (Aménagement-Réduction du Temps de Travail) auquel il est lié, il faudrait étudier l'ARTS (Aménagement-Réduction du Temps Scolaire).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) H. HUBERT, M. MAUSS. — **La représentation du temps dans la religion et la magie** in *Mélanges d'histoire des religions*, Paris, Félix Alcan, 1929.
- (2) E. DURKHEIM. — **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, Presses Universitaires de France, 1960 (1912).
- (3) G. GURVITCH. — **La multiplicité des temps sociaux**, Cours de la Sorbonne, CDU, Paris, 1961.
- (4) G. GURVITCH. — **Dialectique et sociologie**, Paris, Flammarion, 1962.
- (5) P. SANSOT. — **Les donneurs de temps**, Albeuve (Suisse), Castella, 1981.
- (6) R. SUE. — **Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux**, (à paraître aux PUF, 1993).
- (7) R. BOUDON. — **A quoi sert la notion de structure ?**, Paris, Gallimard, 1968.
- (8) G. PRONOVOST. — The sociology of Time, **Current sociology** vol. 37, Londres, Sage publications, 1989.
- (9) M. HALBWACHS. — **Les cadres sociaux de la mémoire**, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.
- (10) M. WEBER. — **L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme**, Agora, Paris, Plon, 1990.
- (11) J. Le GOFF. — Temps de l'Église et temps du marchand, *Annales*, mai-juin 1960.
- (12) A. VASQUEZ. — Quelques données sur la scolarité des enfants immigrés à Paris, *Revue internationale des Sciences de l'Éducation*, 4, 1981.
- (12) A. VASQUEZ. — **Le modelage social du temps. L'institution scolaire et les élèves d'origine étrangère**, in *Les Temps Sociaux*, D. MERCURE et A. WALLEMACQ (éds), Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.
- (13) J.F. de VULPILLIERES. — **7 mois de loisir, la face cachée de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- (14) M. SEGRE. — **Les Enfants et les adolescents face au temps libre**, Paris, Ed. E.S.F., 1981.
- (15) C. CORIDIAN, J. HASSENFORDER, N. LESELBAUM. — **Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir**, Paris, INRP, Rapports de recherche n° 6, 1984.
- (16) A. MUXEL-DOUAIRE. — Des passions de jeunesse en marge de l'école : les pratiques d'auto-formation in Auto-formation, *Éducation Permanente*, n° 78-79, juin 1975.
- (17) S. AUBRUN, R. OROFIAMMA. — **Les compétences de 3^e dimension**, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, 1990.
- (18) L. PORCHER. — **L'école parallèle**, Paris, Larousse, 1974.
- (19) G. PINEAU, B. LIETARD, M. CHAPUT. — **Reconnaître les acquis**, Paris, Mesonance, Éd. Universitaires, 1991.
- (20) M. SANSEGRET. — **La reconnaissance des acquis : Portfolio**, Québec, Éd. Hurtubise, 1988.
- (21) C. MALENFANT. — **Aménager les rythmes de vie des enfants**, Paris, Projet n° 229, printemps 1992.
- (22) A. HUSTI. — Le temps, une variable de la demande pédagogique in *Temporalistes*, n° 21, Université de Paris V-Sorbonne, 1992.
- (23) Notamment les colloques organisés par l'AFIRSE (Ass. Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation).