



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE NANCY 2
U.F.R. CONNAISSANCE DE L'HOMME
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION
Présentée par M. BERSWEILER Daniel

**L'ENFANT ET LE TEMPS,
AU CARREFOUR
D'ENJEUX MULTIPLES**

Directeur de recherche : M. DUPUIS Pierre-André



COMPOSITION DU JURY :

M. BARANGER Patrick	Directeur de l'I.U.F.M. de Lorraine
Mme CLERC Françoise	Professeur à l'Université de Lyon II
M. DUPUIS Pierre-André	Professeur à l'Université Nancy 2
M. FATH Gérard	Professeur émérite à l'Université Nancy 2
M. RESWEBER Jean-Paul	Professeur à l'Université de Metz

NOVEMBRE 2005

REPRODUCTION INTERDITE

TABLE DES MATIERES

Prologue	Pages 3
PREMIERE PARTIE CONTEXTUALISATION	
1.1 LE TEMPS DE L'INDIVIDU	
1.1.1 Une double tension	14
1.1.2 Gagner et perdre du temps	17
1.1.3 Percevoir le temps	20
1.1.4 Complexité du rapport au temps	26
1.2 LE TEMPS SOCIAL	
1.2.1 Un temps tissé	30
1.2.2 Un outil de pouvoir	38
1.2.3 Un outil de régulation	42
1.2.4 Un outil d'observation et de recherche	50
1.3 ECRITURES DU TEMPS	
1.3.1 Le récit historique	57
1.3.2 Le récit de fiction	66
1.3.3 Les écritures de soi	79
1.3.4 Ecrire en atelier	92
1.4 Les enjeux d'une culture des temps	100
DEUXIEME PARTIE TEMPS, ENFANCE ET EDUCATION	
2.1 REPRESENTATIONS, TEMPS ET ENFANCE	
2.1.1 Accès au temps	106
2.1.2 Présenter la mort	113
2.1.3 Le devoir de mémoire	131
2.2 L'EXPERIENCE DU TEMPS POUR L'ENFANT	
2.2.1 « Quoi de neuf ? »	138
2.2.2 Débat philosophique	154
2.2.3 Interviews	166

2.3 LE TEMPS DE L'ACTE D'ENSEIGNER

2.3.1 Découper et hiérarchiser	191
2.3.2 Organiser et négocier	195
2.3.3 Apprendre à s'autoriser	201
2.3.4 Un temps ressaisi	206

TROISIEME PARTIE PROCEDURES D'AMENAGEMENT DU TEMPS DE L'ENFANT

3.1 AMENAGER ET COORDONNER

3.1.1 Des préoccupations anciennes	220
3.1.2 Aménager le temps scolaire	223
3.1.3 Les contrats bleus	230
3.1.4 Une phase exploratoire	231

3.2 AMENAGER LES RYTHMES DE VIE

3.2.1 A.R.V.E. , contrat de ville et C.A.T.E.	233
3.2.2 Le contrat comme réponse spécifique	237
3.2.3 Le contrat comme approche d'ensemble	242
3.2.4 Des « données scientifiques »	245

3.3 GLOBALISER ET AMPLIFIER

3.3.1 Vers un espace éducatif concerté	254
3.3.2 Une action globale et partenariale	258
3.3.3 Des pratiques diversifiées	264
3.3.4 Regards croisés	268
3.3.5 Le contrat éducatif local	274

3.4 Des enjeux complexes	278
--------------------------	-----

CONCLUSION L'ENFANT ET LE TEMPS

4.1 Usages et fonctions du temps	290
4.2 Des enjeux multiples	294
4.3 Pour une pédagogie du temps	302
4.4 Vers un paradigme du rapport de l'enfant au temps	307

EPILOGUE	315
----------	-----

BIBLIOGRAPHIE	318
---------------	-----

Les Annexes sont présentées dans une brochure séparée.

PROLOGUE

La fenêtre de la pièce qui me sert de bureau est orientée à l'est, comme celles des cellules des moines. Lorsque j'y pénètre tôt le matin, j'ai souvent la brève inquiétude d'avoir laissé allumé la veille au soir, alors qu'à cette heure matinale les rayons du jour naissant en font un réceptacle de lumière vive, presque éblouissante. J'éprouve donc – par ce seul aspect – le pouls de la vie monastique. Si je ne suis pas soumis à l'impérieuse scansion des prières qui jalonnent la vie dans la clôture, je peux pourtant, d'un simple mouvement de la tête, levant les yeux de ma feuille, suivre les battements du pouls de la cité.

Dans ma rue, établie en desserte d'usagers depuis qu'elle a été doublée par une voie rapide, ne passent presque plus que les voitures des riverains, à petite allure, cherchant pour la plupart le meilleur endroit pour stationner, au plus près de leur porte. D'autres s'arrêtent, de façon presque anarchique, comme on le ferait dans son village, pour faire descendre un chien d'un coffre, ou prendre le panier du chat sur la banquette arrière, avant de se rendre chez le vétérinaire voisin. Ici encore, s'égarent les habitués d'une configuration de circulation obsolète depuis plusieurs années. Tel routier arrête son semi-remorque au milieu de la chaussée et apostrophe la première personne à sa portée, maudissant des modifications pour lesquelles on ne l'a pas consulté, et qui vont lui faire faire une marche arrière prudente jusqu'au carrefour où il aurait dû bifurquer.

D'autres, plus âgés, progressent au pas, dans l'espoir de trouver des repères familiers, ne comprenant pas pourquoi les jalons du chemin gravés dans cette mémoire des choses anciennes, qui généralement leur fait le moins défaut, se dérobent à eux.

Dans cette rue, chacun à son heure, passent les voisins, scandant la journée de repères fixes : le vieux monsieur qui part au marché, puis en revient, son cabas chargé, le vétérinaire qui rentre chez lui pour déjeuner, la vendeuse du bout de la rue qui part au travail, le couple de professeurs qui rentrent du lycée, la dame turque qui mène ses deux derniers à l'école. S'égaille également, à heures déterminées, la cohorte des élèves du lycée professionnel tout proche, rejoignant la gare routière

dans un éparpillement bruyant. Le chien des voisins, connaissant bien ce rythme, est là pour quémander une caresse, tendant la tête à travers la grille, grimpé sur un tas de bois.

Sur la voie rapide, par contre, on traverse le quartier, on ne fait que passer, et l'on va d'autant plus vite que le trajet est lisse et rectiligne, bien délimité, d'un pont à un rond-point. Les camions glissent sans à-coups, on n'entend ou du moins on ne remarque que le passage rageur des rapports de vitesse de quelques motards ou pilotes de petites sportives qui s'octroient une pointe de vitesse, tout au plaisir de l'exhibition. Sur cette voie, pas question de ralentir inopinément, ni même surtout de s'arrêter. On serait rappelé à l'ordre d'un long coup de klaxon rageur.

Sur « ma » route, c'est plutôt celui allant trop vite qui se fera apostropher. Deux mètres de trottoir séparent rue et grand-route, ville et village, dans ce contraste.

Non loin, en ligne parallèle aux chaussées, voilà le canal de la Marne au Rhin, frontière de quiétude. Ses eaux tranquilles ne laissent plus passer qu'épisodiquement les lourdes péniches lentes et placides, où s'affairent des familles laborieuses, lui à la barre et elle avec un enfant, ou à l'inverse elle à la barre et lui affairé à puiser de l'eau dans un seau au bout d'une corde, pour arroser et brosser le pont. Selon la saison, on enverra leur tenue de baignade – il n'est pas rare qu'à l'arrêt ils plongent bruyamment – ou on les plaindra, emmitouflés qu'ils sont, au froid et à l'humidité de l'eau si proche. Le transport fluvial diminue d'année en année, et désormais de plus en plus de bateaux de plaisance empruntent la voie d'eau : pénichettes aménagées, voiliers au mât posé à l'horizontale, agressives et orgueilleuses vedettes quelque peu déplacées dans cet humble voisinage. Le grand terrain vague qui était le port de déchargement des péniches – je me souviens encore des grossières cloisons de madriers séparant les différentes qualités de charbon – a cédé une partie de sa surface pour l'édification d'une halte fluviale proposant l'arrêt aux plaisanciers.

Sur les berges, au bord du chemin de halage jadis foulé par les chevaux, sur l'étroite voie gravillonnée où ont passé par un temps les rails d'une micheline ayant pris le relais, ne passent plus que des promeneurs et, à intervalles désordonnés, l'employé se rendant en cyclomoteur d'une écluse à l'autre pour accompagner les bateaux et procéder aux manœuvres avec sa grosse manivelle.

C'est également sur ces berges que s'installe aux beaux jours toute une population de pêcheurs : jeunes gens bruyants et remuants, couples tranquilles, elle tricotant en retrait, et surtout maniaques à l'attirail sans fin : pots, seaux, torchons, cannes, parasol, échantillons de pâtes d'amorçage. Souvent un promeneur s'attarde à les regarder ou à engager la conversation.

Toujours en parallèle, la voie de chemin de fer du Paris-Strasbourg, où passent de plus en plus de trains sans s'arrêter, signe du progrès paraît-il, ou du moins signe de l'évolution des impératifs économiques régulant les dessertes. Je vois passer les convois de passagers ou de marchandises – centaines de voitures ou noria de citernes – accompagnés par leur grondement caractéristique plus ou moins discret, et par les annonces du personnel de la gare.

Plus loin encore, le centre ville et l'enchevêtrement des toitures, des motifs architecturaux, des styles : façades rectilignes, pignons pointus, lucarnes ouvragées ; tôle, tuile, ardoise, zinc... Coiffant la ville à l'horizon, voici le quartier ancien sur sa colline, avec le festonnage de ses toits. Dominant l'ancien tracé des remparts, les façades égrènent leurs ouvertures disparates, dont l'architecte des bâtiments de France a bien du mal à coordonner une unité de couleur de volets. Parfois, comme une excroissance, subsiste ou a été installé à la sauvette un toit de tuiles méridionales qui attirent l'œil, ou de la tôle de couleur vive. Au loin, on devine la forêt et – on sait que c'est à sa lisière – on aperçoit la tour de transmissions avec sa double couronne de paraboles blanches.

Si je baisse les yeux, au plus près, mon regard passe sur le toit du cabanon de mon jardin, qui a pu être restauré avec un complément de ces tuiles « violon » de plus d'un siècle, si difficiles à dénicher désormais. Il glisse ensuite vers les rayons de mon potager, mesurant selon la saison le travail de bêchage accompli, l'évolution des récoltes, les travaux nécessaires quand viendra l'heure propice. C'est dans cette humble activité que m'a léguée mon père, à laquelle m'a patiemment formé mon beau-père, que je trouve un salutaire exutoire aux tâches intellectuelles.

Ce récit pourrait n'être qu'un exercice de style, un lent travelling depuis le point fixe de l'observateur, donnant lieu à une lecture du temps dans les activités humaines, dans ce que la cité donne à voir. On pourrait alors opposer la vitesse à la lenteur, la tradition à la modernité, l'organisé à l'informel, le loisir au labeur, ce qui dépend des saisons et ce qui s'en affranchit.

L'architecture elle-même est parlante, sur ce flanc de colline et sur cette crête, donnant à voir les vestiges du passé, les bricolages échafaudés dans l'immédiat, les restaurations minutieuses, les attentats à l'harmonie guidés par la rentabilité économique.

Le jour où, le long de cette voie rapide que j'ai décrite, se sont affairés côte à côte les bûcherons dégageant les branches arrachées par la tempête précédant de peu l'an 2000, et les techniciens branchant l'éclairage du tronçon nouvellement ouvert du grand projet pluri-décennal de contournement de la ville, on aurait pu produire des lignes facilement codifiées. Se télescopaient sous nos yeux le programmatique et l'événementiel, la planification à long terme des infrastructures artificielles et l'intrusion irrépressible des éléments naturels. Une des images qui me restent de ce passage à l'an 2000 est la une de *l'Est Républicain* titrant sur l'entrée dans le troisième millénaire, et l'illustrant de la photo d'un couple de personnes âgées emmitouflées dans des lainages et assis devant un feu de cheminée, scène due aux coupures de courant empêchant le fonctionnement des installations de chauffage.

Bâtir sur tout cela un recueil de sentences nostalgiques ou désabusées serait chose relativement aisée. Les repères de l'enfance disparaissent dans les mutations urbaines, l'individu a souvent le sentiment d'être désarmé face à des autorités surplombantes qui décident d'évolutions dont il se sentira la victime. Les modes de vie contemporains provoquent des pertes de repères, à la fois dans le passé et dans l'avenir, fondant, selon les termes de Jacqueline Palmade¹, une « insécurité existentielle », marque de la postmodernité.

De la même façon, on pourrait savourer l'exercice consistant à plaquer sur une description de l'école et de son activité des couples d'antagonismes relatifs au temps. L'école nécessite un retrait, un décalage par rapport à la vie quotidienne, alors qu'elle a pour mission de préparer à l'intégration dans le quotidien de la cité. Les cahiers en

¹ Palmade, Jacqueline. (Janvier 1990). Postmodernité et fragilités identitaires. *Connexions* n°55, pp. 7-28.

piles, aux protège-cahiers de couleurs codifiées, côtoient l'ordinateur et le fax, on emploie conjointement la très classique craie et le feutre effaçable.

Il y a à peine deux ans, des étudiants que je questionnais sur les objets qui avaient marqué leur parcours d'écolier me citaient le cahier du jour, l'estrade, le bon point, et la règle pour taper sur les doigts. Ils étaient pourtant écoliers après près d'un siècle d'éducation nouvelle, avaient dû côtoyer le développement de l'informatique à l'école, des classes transplantées et des activités culturelles et sportives. Dans cet exemple, la contemporanéité est mise à l'épreuve de permanences inattendues.

Concernant le temps de l'écolier, on pourra observer une tension similaire, et il semble aisé de composer un texte évoquant les décalages temporels, la nostalgie, les valeurs enfuies. On s'extasiera sur les clichés de Doisneau, donnant raison à Anny Duperey : « La mémoire est en noir et blanc »². Le décalage temporel est immédiat, la technique date la photo et introduit d'emblée une distance. Surtout, les scènes photographiées ont laissé au passage plusieurs dimensions, celle de la couleur bien sûr, mais également les odeurs, les bruits, les paroles. Sur cet instant « extrait » et édulcoré qu'est la photo pourra se fixer un regard poétique, du moins l'imagination et la mémoire pourront-elles y fonder des reconstructions.

Pourtant, la photographie qui illustre la couverture du livre autobiographique de l'instituteur Dominique Sampiero pourra avoir la même charge émotionnelle³. Elle présente trois bambins derrière une grille d'école maternelle, l'un grave et les deux autres rieurs. L'intrusion de la couleur mise à part, on pourra, en les observant, plonger dans nos propres souvenirs d'école maternelle, alors que l'auteur a ancré son récit dans l'urgence, dans la réalité nue de l'exercice de son métier. C'est de ce livre qu'a été tiré le film « Ça commence aujourd'hui », rappel à l'ordre sans complaisance des réalités du quotidien de l'exercice d'enseignant.

La constance du succès des clichés d'écoliers de Doisneau est-elle due à son art, à l'instant fugace saisi au vol ou à une composition savamment élaborée, à l'attitude des enfants, au message attribué au photographe, ou plutôt au sens que le récepteur contemporain bâtit lui-même, à partir de souvenirs personnels, de représentations codifiées, et d'une quête d'unité ?

² Duperey, Anny. (1992). *Le voile noir*. Paris : éditions du Seuil.

³ Sampiero, Dominique. (1999). *Le temps captif*. Paris : éditions Flammarion.

De même, le succès de Delerm et de ses « plaisirs minuscules »⁴ est-il dû à son style, qui pourtant ne lui avait pas valu jusque-là une particulière notoriété, au sujet particulier de son opuscule, ou plutôt à une forme d'écriture en vogue dans cette post-modernité où l'individu cherche, en valorisant la partie, à donner un sens à la totalité qui l'environne ?

Dans une démarche de recherche, il est justement essentiel de traquer la contradiction, la dissonance, le son mat qui révèle une fêlure. Que l'on représente une époque, une école ou une enfance lisses, sans accrocs, magnifiées et sanctuarisées, et l'esprit sera en éveil. Y aurait-il une complaisance partagée à se référer ainsi à un modèle commun ? En fait, on pourra déceler ici une commande sociale forte de la part de nos contemporains, demandant une école « déchiffrable ». On y verrait du bonheur de vivre, des gestes simples, des méthodes lisibles d'emblée. Le danger est alors de s'attacher à une école « en noir et blanc », à une vision partielle sur laquelle on bâtit un échafaudage de souvenirs, d'aspirations, d'inquiétudes.

Or, c'est justement le rapport de l'enfant au temps, et plus précisément au temps social, qui est le point d'ancrage du présent travail. Sur quelles images rabat-on ce « temps de l'enfant », quels rôles lui attribue-t-on ? Parallèlement, quels seront les rôles des adultes, enseignants, éducateurs, animateurs, parents, responsables territoriaux ? Comment, enfin, pourra-t-on aider l'enfant à bâtir une relation au temps valorisante et formatrice ?

Parler du temps relatif à l'enfant, et de sa relation au temps, c'est inévitablement se rapporter à une pensée plus globale du temps. C'est notamment aborder les modes de vie du temps en usage dans la société où évolue et grandit cet enfant, et qu'il intègre progressivement.

Ainsi peut-être peut-on dire à la fois que le routier, le pêcheur, le retraité ne vivent pas le même temps, mais aussi que, vivant dans le même temps (un temps social plus englobant), ils en ont des expériences fort différentes. Pour eux comme pour l'ensemble de la population, il y a à la fois des parallélismes et des décalages, voire des télescopages dans les différents rapports au temps.

⁴ Delerm, Philippe. (1997). *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Paris : éditions L'Arpenteur.

Nous poserons donc ici les questions de recherche suivantes :

- **Quels sont, rapportés à l'enfant, les enjeux de l'ordonnement du temps ?**
- **Comment l'école et la société favorisent-elles la construction par l'enfant d'un rapport personnel au temps ?**
- **Quels outils d'appropriation des diverses valeurs du temps sont proposés à l'enfant ?**

Depuis 1984 et les différentes procédures d'action sur les temps de l'enfant, scolaire ou péri et post-scolaire, le terme d'aménagement a pris un sens particulier pour les enseignants, les éducateurs et les responsables locaux. Je voudrais cependant explorer de manière plus élargie les termes : « aménagement », et « temps de l'enfant ».

Quel temps, quels temps aménage-t-on, de quelle façon, dans quel but, et par rapport à quelles motivations ? Aménager, cela signifie-t-il mettre en ordre, mettre au pas, aligner, ou plutôt ouvrir, donner prise et place à l'initiative, voire « désaménager » ?

Quel est, enfin, ce temps de l'enfant dont on traite ? L'expérience intime d'une temporalité plus globale, les modalités de réponse à des incitations ou des injonctions, les constructions expérientielles de chacun, ou la part dévolue à une certaine tranche d'âge dans une architecture d'ensemble ?

Je souhaite saisir comme éléments observables, comme points d'ancrage, les prises de position et les analyses de sociologues, philosophes et historiens. Leur contribution est essentielle dans la mesure où ils aident à repérer et à situer des enjeux en vigueur, différentes dimensions du temps selon des accentuations et des explorations elles-mêmes variables au cours du temps.

Les documents administratifs de cadrage, de projet et d'évaluation sont également précieux, en particulier ceux qui portent sur l'aménagement du temps, mais ces dispositions réglementaires doivent être complétées par ce que les écrivains et les poètes ont pu dire du temps et de l'enfance, surtout lorsque l'enfance elle-même, à l'époque moderne, a été de plus en plus clairement distinguée comme une étape spécifique dans l'ensemble du cycle de la vie.

Je prendrai enfin appui sur l'activité et la parole des enfants eux-mêmes, suivant une approche ethnométhodologique, à partir de documents élaborés dans des classes, ainsi que de retranscriptions d'interviews menées dans des classes maternelles.

Il s'agira donc notamment de confronter les représentations du temps en usage dans notre société, les représentations qu'en a l'enfant lui-même, et les manières de lui faire vivre le temps, à partir des présentations et dans les activités qu'on lui propose. Tout en considérant le maillage des contraintes et injonctions liées au temps, on pourra observer les marges d'autonomie dont peut se saisir l'enfant.

D'une certaine façon, on retrouve ici la structure qu'a mise en évidence Paul Ricoeur, celle de la triple *mimèsis* qui permet de saisir des « aspects préfigurés dans le champ pratique » afin de tenter de les « refigurer par une action de construction » et de les soumettre à un destinataire⁵.

- *Mimèsis* 1

Je souhaite observer le temps de l'enfant, mais en premier lieu m'intéresser au temps, aux modes de vie du temps de la société dans laquelle cet enfant est immergé. D'une manière quasi physique, topologique, il s'agit de baliser un terrain, de reconnaître les contours d'un champ, comme on les parcourrait d'un pas lent, afin d'embrasser leurs limites avant de s'y aventurer. Selon l'expression de Paul Ricoeur, il s'agira d'une démarche de « pré-compréhension », c'est-à-dire de la démarche essentielle de repérer dans quels temps le temps de l'enfant est impliqué, en donnant à ce terme son sens étymologique de « plié dedans » ; et quelles interprétations du temps de l'enfant apparaissent dans les pratiques sociales elles-mêmes.

D'une manière générale, il s'agira de se référer au précepte à mon sens essentiel de Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre, qui est de « rendre étrange le familier et rendre familier l'étrange »⁶, c'est-à-dire de ne rien considérer d'emblée comme allant de soi.

A ce stade, je suis moi-même temporalisé, soumis à des temporalisations ; et temporalisant puisque exprimant quelque chose du temps, tout en agissant sur lui, produisant des scansions, faisant vivre une organisation temporelle en m'y

⁵ Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit*, tome 1. Paris : éditions du Seuil, p. 106.

⁶ Canter Kohn, Ruth et Nègre, Pierre. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : éditions Nathan, p. 182.

conformant. Je suis ainsi, selon la formule de Dominique Janicaud, à la fois « hors des choses et incarné en leurs rythmes »⁷.

- *Mimèsis 2*

Il s'agira conjointement de bâtir en une « intrigue » ce que peut être le temps de l'enfant, non pas sous la forme d'un « récit », mais plutôt sous celle d'une distinction de « plans » et de « dimensions » de ce que peut être l'épaisseur temporelle, avec ses « lignes de devenir » et leurs enchevêtrements.

Ici encore sera accentué inévitablement ce qui est particulièrement sensible à un enseignant se réclamant de l'Education nouvelle et des méthodes Freinet, à un militant associatif engagé sur son milieu de vie.

- *Mimèsis 3*

En tant qu'il s'inscrit dans un rapport attendu avec des destinataires, premièrement dans l'institution qui l'abrite, ce travail aura également certaines des caractéristiques de la troisième étape que Ricoeur affecte au récit. Il s'agit ici de sa « réception » critique, et de la mise à l'épreuve que constitue la façon dont il peut s'inscrire dans le champ plus vaste des connaissances et des expériences du temps.

Le cheminement du plan est donc :

- de proposer une approche large et englobante des principaux usages et représentations du temps constituant la « contextualisation », avec son tissage d'injonctions parfois contradictoires, à partir de laquelle peut se bâtir l'expérience du temps pour l'enfant.
- de préciser les cadres temporels d'usages sociaux proposés spécifiquement à l'enfant, par exemple à l'occasion des commémorations, pour la formation d'un certain rapport entre « histoire et mémoire », ou, dans la confrontation aux règles et à la vie institutionnelle, dans la rencontre de médiations, la formation d'une capacité d'attention et d'attente, nécessaire à la fois pour surseoir à la violence, travailler intellectuellement et élaborer des projets.

⁷ Janicaud, Dominique. (1997). *Chronos. Pour l'intelligence du partage temporel*. Paris : éditions Grasset, collection Le collège de philosophie, p. 33.

- d'observer spécifiquement les dispositifs relatifs à l'aménagement des temps de l'enfant, particulièrement intéressants dans la mesure où le terme de « temps » y est utilisé comme emblème d'une sollicitude spécifique.
- de proposer certaines articulations entre dimensions du temps de l'enfant pour en enrichir et en conforter l'expérience. Il s'agira ici de schématiser un jeu d'approches éducatives pouvant se lier en un paradigme.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTUALISATION

1.1 LE TEMPS DE L'INDIVIDU

1.1.1 Une double tension

Nous avons vu que le rapport au temps revêtait des formes très variées : activité quotidienne, attente, soumission à une exigence d'exactitude, respect d'une échéance, reprise corrective d'un travail, projet soutenu par une aspiration, etc...

En fait, chaque individu oscille en permanence entre deux pôles, dans une tension entre la régularité ou l'exactitude, et ce qui pourrait nous en affranchir. Nous respectons des horaires, des emplois du temps, des heures de rendez-vous, nous savons à tout moment s'il est possible de trouver tel ou tel magasin ouvert, s'il est convenable ou pertinent de téléphoner, que ce soit à titre personnel ou professionnel. Cette tension requiert la bonne marche de nos divers « garde-temps » : montre, horloge, réveil. L'horloge parlante de l'observatoire de Paris reçoit ainsi une moyenne de 250.000 appels par jour.

Dans un petit album illustré, *Misto Tempo*, Olivier Douzon nous présente une personnification du temps en un personnage à l'activité débordante. Il existe depuis toujours, bien avant qu'on n'ait pensé à le mesurer et à le codifier en calendriers. Il régit la marche des cadrans, les changements de saisons, fait lever le soleil et coordonne les fuseaux horaires. Ce métronome universel et omnipotent dirige en fait l'activité des hommes, et jusqu'aux cycles naturels : « C'est lui le grand chef ; avec ses baguettes géantes, il orchestre le temps du monde entier, il donne la mesure à gogo, en deux temps trois mouvements, pour que sur l'air du temps les lendemains chantent... cocorico ! »⁸.

Le temps des horloges, qui n'est qu'un paramètre de l'organisation sociale, dépasse ainsi bien souvent sa fonction de mesure pour revêtir abusivement l'image d'une entité démiurgique. C'est ce raccourci auquel a voulu rendre sensible l'auteur :

⁸ Douzon, Olivier. (2000). *Misto tempo*. Rodez : éditions du Rouergue, non paginé.

nombre de nos contemporains imputent à l'outil de mesure les incohérences de l'usage qu'ils font eux-mêmes de leur temps.

Pour Régine Detambel qui évoque les objets usuels de l'écolier, l'agenda renvoie ainsi à « une mince destinée tout entière contenue dans le chiffre mesquin du calendrier ». Ce qui n'est qu'un outil de régulation devient comme l'emblème d'un destin incontournable.⁹

Si l'on observe les recueils de fiches d'exercices proposés par les éditeurs pédagogiques à l'intention des écoliers de maternelle, on s'aperçoit vite qu'à propos de la notion de temps, ce sont surtout les outils de la métrique temporelle qui sont présents. L'enfant, dès trois-quatre ans, est censé distinguer très rapidement l'horloge, la montre-bracelet, le réveil, le clocher, et les affecter à des usages, des usagers, des lieux, des fonctions repérables. Nous ne rencontrerons dans ces fichiers ni pêcheur, ni poète. On demande avant tout à l'enfant d'intégrer à propos du temps l'organisation et la contrainte collectives.

D'autre part, il existe un désir d'affranchissement de ces cadres nécessaires mais qui peuvent être vécus comme exagérément contraignants. Nous cherchons alors le moyen de nous libérer de la pression de l'organisation des activités, qui peut engendrer une sorte de « stress » lié au temps. On pourra alors se défaire des outils de la contrainte, comme Rousseau, pourtant ancien apprenti horloger, pour qui le moment où, « renonçant à tout projet de fortune pour vivre au jour la journée, il se défit de sa montre, fut un des plus doux de sa vie »¹⁰. On pourra tenter de se mettre à distance des rappels à l'ordre temporel, pour « prendre le temps » de goûter les « plaisirs minuscules », comme y invite Philippe Delerm¹¹. On pourra aussi tenter de se libérer de l'irréversibilité de la flèche du temps, en donnant une valeur particulière – exagérée ? – aux traces du passé. Les auteurs du livre *Dans les maisons de nos grand-mères*¹² ont rassemblé des photos d'objets usuels d'il y a quelques générations. Une illustration du livre présente une composition minimale : un fouet et

⁹ Detambel, Régine. (2002). *Graveurs d'enfance*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n° 3627, p. 169.

¹⁰ Rousseau, Jean-Jacques. (1782/1999). *Dialogues – Rousseau juge de Jean-Jacques*. Paris : éditions Flammarion, p. 264.

¹¹ Delerm, Philippe. (1997). *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Paris : éditions L'Arpenteur.

¹² Duez, Hubert et Javelle, Pierre. (2003). *Dans les maisons de nos grand-mères*. Paris : éditions du Chêne.

un presse-purée métalliques dans un pot de verre. La recette fait mouche : ma propre grand-mère avait de tels outils, et voilà que je m'attarde, comme est censé le faire tout lecteur, plongeant dans une réminiscence nostalgique.

Pour Anne Muxel, « les images donnent une sorte de langage à la mémoire, reconstituent son vocabulaire, les signifiants comme les signifiés des apparences de la vie passée »¹³. La photographie incite ainsi à des reconstitutions de sens, au-delà de ce qu'elle met en scène, et nous permet d'intégrer dans la temporalité bousculée de la vie contemporaine des bribes de passé figées dans un temps devenu immobile. La tentation existe de considérer ce sens artificiellement clarifié comme un refuge contre l'irréversible, un ancrage, une sorte d'immobilisation imaginaire dans un temps révolu.

L'école, ou du moins l'image de l'école, n'échappe pas à cette tension. Les musées d'école fleurissent, où l'on rassemble les outils des deux dernières générations : pupitres, plumiers, mappemondes, poêles, buvards décorés et autres plumes sergent-major. J'ai succombé moi-même à cet appel du passé, ayant recueilli des encriers en céramique et des tableaux Rossignol, alors même qu'au début de ma carrière j'en avais débarrassé la classe unique de village qui m'avait été confiée.

Dans ce cas, c'est le sens d'une école aux missions et aux usages qu'on lit comme consensuels et « traversant le temps » qui sera brandi en étendard. Au passage, on oublie un peu rapidement qu'on ne fait pas impunément côtoyer l'estrade et les casses d'imprimerie des techniques Freinet. Surtout, en réifiant une organisation scolaire révolue et close, on cherche peut-être à s'évader des incertitudes et des questions de l'école d'aujourd'hui, au cœur d'un rythme d'évolution, de débats et d'enjeux qui peuvent inquiéter.

¹³ Muxel, Anne. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : éditions Nathan, collection Essais et recherches, p. 168.

1.1.2 Gagner et perdre du temps

Que l'on respecte plus ou moins fidèlement des horaires, que l'on suive un emploi du temps ou que l'on s'adonne à la rêverie, on ne fera que se conformer ou non à des organisations d'activités pouvant être repérées dans le déroulement temporel. C'est surtout l'aménagement de la journée, de la semaine, ou du mois qui est en cause dans ces exemples. Le temps, que l'on s'organise, que l'on s'agite ou que l'on soit détaché, semble couler de la même manière. Pourtant, nous pouvons relever une autre tension dans nos modes de vie : doit-on gagner du temps, peut-on en perdre ? Nous savons à quel point l'idée de gagner du temps est valorisée dans les sociétés occidentales, et comment le monde du travail vit ce qui est devenu une obligation. Les notions de « zéro délai », de « flux tendu », tendent à s'imposer dans les services. Les transports par canal et voie ferrée sont supplantés par la route, moins sûre et plus chère, mais permettant la compression des délais. Le courrier électronique concurrence progressivement le courrier papier.

Le Petit Prince se voit ainsi proposer une pilule supprimant la soif et devant lui faire gagner cinquante-trois minutes chaque jour. Saint-Exupéry lui fait répondre qu'avec ce temps gagné, il pourra « marcher tout doucement vers une fontaine »¹⁴. Il privilégie la qualité de la vie de l'attente qui donne de la valeur à l'instant. Supprimer ce processus attente-satisfaction serait pour lui une perte.

Sans avoir besoin d'une pilule miracle, nous gagnons régulièrement, du fait de la rationalisation des processus du travail et des tâches domestiques, quelques minutes par jour de temps libre supplémentaire. Est-il réellement disponible, morcelé en inactivités entre des phases de travail, inutilisable en raison du stress le précédant, mangé par des tâches quotidiennes banales, non comptabilisées par l'appareil statistique comme temps d'activité ? Pour autant, ce temps supplémentaire, s'il était identifié et « saisissable », n'aurions-nous pas pu choisir de n'en rien faire, de n'en rien faire d'utile, ou plus précisément de ne pas le consacrer à une rentabilité immédiate ? Nous abordons ici l'idée d'un temps déconnecté des métriques rationalisantes, que Jean Chesneaux nomme « temps compagnon », par opposition au

¹⁴ Saint-Exupéry, Antoine de. (1946/1971). *Le petit prince*. Paris : éditions Gallimard, p. 76.

« temps paramètre »¹⁵. Pour Chesneaux, il convient de s'affranchir de l'emprise d'un usage essentiellement fonctionnel du temps, pour le « restaurer dans sa plasticité riche de sens ». Ce n'est pas dans une linéarité strictement cadrée et maîtrisée que le temps peut avoir un sens pour l'individu, mais plutôt dans l'alternance, présentant toutes les apparences du désordre, de périodes intenses, de moments d'attente, et d'instantanés décisifs.

On oppose ici le sens d'une utilité du temps pour les organisations et celui d'une utilité pour l'individu dans sa vie intime. La psychosociologue Danielle Rapoport nous propose ainsi d'accéder à « un temps subjectif et créatif, (...) le temps de retrouver tout simplement ses émotions, sa pensée propre, l'intuition, et de tendre vers plus de créativité »¹⁶. Il s'agit alors de retrouver les richesses du monde qui nous environne, le contact avec autrui, de se retrouver soi-même. En prenant le temps d'un regard neuf accordé à ce qui nous entoure, nous pouvons ainsi accéder à une nouvelle perception du temps.

« Le flâneur ne cherche pas à disposer de son temps », nous dit Sylviane Agacinski, qui précise que c'est justement par le « temps mort » qu'on accède au sentiment de la durée¹⁷.

S'arrêter pour contempler un objet devant lequel on passe d'habitude sans le voir, se plonger dans l'album de photos de famille, observer sans but la marche de la cité depuis sa fenêtre, sur le seuil de la cave plonger dans l'odeur des pommes en un bref arrêt, comme le relève Philippe Delerm, autant d'actes qui ne sont pas des actions, au sens en tout cas où ils auraient des buts explicites, mais qui nous aident à étayer le cours intime de notre vie, où ils constituent des « sas temporels ». Ces u-chronies salvatrices, littéralement « ce qui n'est d'aucun temps », se réfèrent plutôt au « temps suspendu ». Dans ces moments informels, on s'affranchit d'un temps « justifié », tant au sens typographique d'un alignement parfait qu'au sens social de compte rendu à une autorité extérieure. Par de tels sas, on passe d'un rythme à un autre, on marque une pause, on s'extrait temporairement du cours normé de l'existence.

Dans les sociétés occidentales, même si elles sont tendues vers la rentabilité et le profit, la revendication de tels « temps à soi » s'affirme avec force. La vogue du

¹⁵ Chesneaux, Jean. (1996). *Habiter le temps*. Paris : éditions Bayard, p. 269.

¹⁶ Rapoport, Danielle. (avril 1996). Il faudrait apprendre à perdre son temps. *Soixante millions de consommateurs* n° 294, p. 82.

¹⁷ Agacinski, Sylviane. (2000). *Le passeur de temps*. Paris : éditions du Seuil, p. 62.

« cocooning » peut en être une illustration : on se retire chez soi, on se coupe du monde pour savourer des moments de confort, de plaisirs simples.

Que dire d'une organisation sociale où l'individu doit attendre des interstices du temps pour se permettre d'aller à l'essentiel, « se retrouver » ? Ce verbe lui-même peut marquer un malaise : s'agirait-il de trouver à nouveau ce qui a été perdu, caché, ou plutôt recouvert ?

Perdre son temps pourrait encore advenir de façon plus radicale, non plus sous la forme d'un laisser-aller volontaire, mais par l'effet d'une véritable perte, celle des repères naturels qui scandent le cours des jours, ces repères sur lesquels se sont édifiées les premières métriques du temps. Que la radio et la télévision émettent en continu, et il s'agira plutôt d'un affranchissement des rythmes d'éveil et de veille, d'une invitation à vivre des décalages. Mais lorsque l'été, en pleine nuit, les phares des moissonneuses balayent les champs, on ne peut que constater la perte d'un rythme pourtant pris généralement comme référence de stabilité, celui des travaux des champs. Par cette désynchronisation, il arrive qu'on vive dans « l'envers » de la vie sociale, cette limite où la distinction même du diurne et du nocturne semble s'effacer. On retrouvera ces perturbations dans les élevages où, par souci d'accélérer la prise de poids des animaux, on leur impose un rythme lumière-obscurité plus rapide que celui de la nature. Les ouvriers et employés qui travaillent de nuit pour produire en continu ou pour procurer sécurité ou confort à leurs concitoyens connaissent une tension similaire.

Le temps pourrait, en fait, être devenu « la plus précieuse ressource des sociétés modernes », voire une ressource en voie de disparition, comme l'expriment les rédacteurs d'un rapport de la société Chronopost¹⁸, même s'ils ne distinguent pas spécifiquement le temps des organisations et celui des individus. Cette approche de la relation au temps pourra être complétée par les résultats d'un sondage réalisé en 2001 par la SOFRES pour le compte du ministère de la ville¹⁹. A la question « Le manque de temps est-il un problème important dans votre vie quotidienne ? », 51% des personnes interrogées répondent « très important ou assez important », alors que 49% répondent « peu important ou pas important ». La différence est ici trop peu marquée

¹⁸ Collectif. (1998). *Le rapport qualité-temps Europe*. Paris : société Chronopost, publication non commercialisée. Tome 1, p. 13.

¹⁹ SOFRES. (2001). *Les français et le temps dans la ville*. Sondage réalisé pour le compte du ministère de la ville. Diffusion sur le site Internet www.sofres.com

pour être significative. En revanche, quand on interroge les sondés pour savoir pour quelle activité ils ont le sentiment de manquer de temps, les trois items arrivant en tête des réponses concernent la relation personnelle au temps (sentiment de manquer de temps pour soi-même et se détendre 37%, pour les loisirs et les sorties 34%, pour voir les amis 31%). Le sentiment de manquer de temps pour les tâches matérielles, les activités collectives ou associatives, la famille, ou le travail, n'est cité que par une plus faible proportion de la population consultée.

Dans ces exemples, c'est à propos de la relation individuelle au temps que s'expriment une insatisfaction et un malaise. Malgré le lent mais progressif accroissement du temps libre, il subsiste un manque dans nos sociétés. Denis Ettighoffer et Gérard Blanc sont les auteurs d'une étude sur le déséquilibre des modes de vie engendré par le développement des nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC) dans les modes de travail, justement sous-titrée « Du mal travailler au mal vivre »²⁰. Ils revendiquent le droit à une « écologie du temps personnel ». Les nouvelles technologies abolissant, notamment pour beaucoup de cadres, les frontières entre vie au travail et vie personnelle, il pourrait s'avérer nécessaire de préserver un temps personnel minimal, sans lequel l'équilibre du rapport au temps serait fragilisé.

1.1.3 Percevoir le temps.

Le temps est pour les sociétés modernes un outil essentiel d'organisation. Plus précisément, c'est le déroulement continu du temps qui est le support de l'outil d'organisation qu'est le temps mesuré. Ici, comme le précise Roger Sue, « le temps ne produit rien par lui-même. Il est le produit d'activités sociales qu'il permet de mesurer, de rythmer et de coordonner »²¹. Le temps physique est ici la base, et le temps métré le produit.

²⁰ Ettighoffer, Denis et Blanc, Gérard. (1998). *Le syndrome de Chronos, du mal travailler au mal vivre*. Paris : éditions Dunod / Institut Euro-technopolis, p. 22.

²¹ Sue, Roger. (1995). *Temps et ordre social*. Paris : éditions PUF, collection Le sociologue, p. 22.

Alors qu'il n'est qu'un continuum naturel, le temps est ainsi associé à des métriques et à des mises en ordre – rendez-vous, échéances, délais – qui lui confèrent un statut de quasi-autorité. Il arrive alors que le temps soit ressenti comme contraignant, voire hostile. C'est en ce sens que Dominique Sampiero utilise la formule « Ça commence aujourd'hui » comme titre du film tiré de son roman autobiographique. Il s'en explique dans la préface : à un temps informel et u-chronique de la formule des contes – il était une fois – renvoyant à un passé indéterminé, il oppose la rudesse et la contrainte de la date fixe à laquelle on doit se conformer, la réalité de l'échéance que constitue la rentrée des classes, l'urgence d'agir.

Primo Levi, en relatant son expérience de la déportation et de la vie dans les camps, nous montre, en un tout autre sens, à quel point le temps peut être utilisé et vécu comme élément de rupture : « Le temps était devenu notre ennemi », nous dit-il²². Pour les détenus, toute annonce de rassemblement, toute échéance marquée pouvaient signifier un danger, voire la mort : distribution des tâches, appel, sélection pour les chambres à gaz. Elie Wiesel, qui a vécu également l'expérience des camps, témoigne de façon convergente : « Tout était réglé sur une cloche. Je la haïssais. Lorsqu'il m'arrivait de rêver à un monde meilleur, j'imaginais seulement un univers sans cloche »²³.

Plus intimement, et comme « à distance » des scissions de l'organisation sociale, chaque individu est amené à rechercher une cohérence dans son vécu intime du temps, à donner du sens aux éléments plus ou moins épars de sa vie et de celle de ses proches. Emploi, vie de couple, naissances et décès, maladies et fêtes : du continuum régulier de la vie, il extraira des instants pour les fonder en événements, en repères, en origines ou en reprises, qui seront la base d'une logique personnelle dans le flux temporel. « L'instant marque le bord d'une nappe de temps : il est le moment où quelque chose se décide, moment critique, vertical, point où une route bifurque, pointe extrême d'un mouvement qui va s'arrêter ou changer de direction. Tout instant est crucial, ou il n'est pas l'instant »²⁴, note Sylviane Agacinski.

L'événement dans son unicité, ainsi que les répétitions et les cycles, fondent la conscience de la durée. Les pertes, avec leurs différentes intensités – abandons

²² Levi, Primo. (1987). *Si c'est un homme*. Paris : éditions Julliard, collection Presses pocket n° 3117.

²³ Wiesel, Elie. (1958). *La nuit*. Paris : éditions de Minuit, p. 114.

²⁴ Agacinski, Sylviane. *Le passeur de temps*. *Op. cit.*, p.62.

successifs liés à l'avancée en âge que décrit si bien Marie Rouanet²⁵, clôture d'époques de la vie, décès de proches – amènent au sentiment de finitude. Pierre Loti, évoquant le moment du réveil, le considère comme l'instant de lucidité où se dévoile ce sentiment, « l'instant où m'apparaissent le mieux la rapidité des années, l'émiettement de tout ce à quoi j'essaie de raccrocher mes mains, et le néant final, le grand trou béant de la mort »²⁶.

Dans cette recherche de cohérence, l'individu aura bien souvent à gérer la part du hasard. Le regard rétrospectif peut ne saisir que des éléments apparemment épars ne révélant aucune logique. Pourra naître alors l'angoisse de ne se mouvoir que dans la confusion d'éléments jetés de manière aléatoire sur le parcours temporel. Milan Kundera²⁷ a mis en scène dans ses romans des personnages se débattant face au hasard, avec une ironie incisive. Paul Auster nous décrit le parcours d'un personnage acceptant le hasard comme ligne de conduite de sa vie. « Nashe n'avait aucun projet particulier. Tout au plus envisageait-il de se laisser flotter pendant un certain temps, de voyager d'un endroit à l'autre et de voir ce qui arriverait. Il pensait qu'au bout de quelques mois il en aurait assez et qu'il s'appliquerait alors à décider ce qu'il devait faire. Mais deux mois s'écoulèrent, et il n'était toujours pas disposé à s'arrêter. Il s'était épris peu à peu de cette nouvelle vie de liberté et d'irresponsabilité, et dès lors, il n'y avait plus de raison d'en changer ».²⁸

Souvent, les logiques d'un parcours de vie ne s'organisent qu'*a posteriori* : en établissant des liens de causalité, en décelant des logiques dans l'enchaînement de certains faits, on pourra construire une apparente cohérence. C'est par de telles constructions, qu'elles soient des reconstructions, un récit collant au déroulement effectif d'une vie, ou des anticipations de périodes à venir, que s'organise la conscience du temps. « Nous racontons et prédisons », résume Paul Ricoeur qui précise que le temps devient humain dans la mesure où il est « articulé de manière narrative »²⁹.

Le continuum temporel se déroule de manière immuable, qu'il soit observé ou non, que l'homme même existe ou non. « *Panta rei* », tout s'écoule, disait Héraclite. Dans

²⁵ Rouanet, Marie. (1994). *La marche lente des glaciers*. Paris : éditions Payot.

²⁶ Loti, Pierre. (1999). *Le roman d'un enfant*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n°3280, p. 225.

²⁷ Kundera, Milan. (1984). *L'insoutenable légèreté de l'être*. Paris : éditions Gallimard.

²⁸ Auster, Paul. (1991). *La musique du hasard*. Paris : éditions Actes Sud, Livre de poche n°13832, p.15.

²⁹ Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit*, tome 1.. Paris : éditions du Seuil, p. 17.

ce flux, on pourra saisir des instants, saisir le jour selon la formule d'Horace : « *Carpe diem* ». L'agencement de ces instants fondera une expression cohérente du temps humain. « Nous ne créons pas le temps, mais notre dire le phénoménalise », dit Dominique Janicaud. D'une part, il souligne par là l'importance du « dire » qui fait se déployer l'expérience temporelle, l'organise et la rend saisissable. D'autre part, il insiste sur le fait que ce dire est multiple. S'il y a un temps mesuré unifiant et englobant, il existe également les temps multiples et singuliers propres à la sensibilité, à l'histoire personnelle, aux hasards de chaque vie humaine³⁰.

De même que nous cherchons à saisir l'instant, de même que nous cherchons à établir une cohérence dans le contenu apparemment chaotique – ou tout du moins fait de successions de hasards – de nos journées, nous exprimons une demande d'identité. Il est essentiel pour chacun de savoir de quoi il est bâti, d'où et de qui il est issu, et quels sont les horizons de son avenir.

Les photographies peuvent être d'un précieux secours dans cette démarche. Elles sont le fruit du « geste de saisir vivement dans la fuite du temps une image que l'on va brandir comme une preuve de l'existence de son propre univers »³¹. Rassemblées, ordonnées, elles composent le recueil des histoires et de l'histoire d'une lignée générationnelle. Sur cette base d'instant figés s'établira un récit cohérent, chronologique ; mais on pourra avoir recours là aussi à un travail de reconstruction *a posteriori*. Anny Duperey a perdu son père et sa mère alors qu'elle était très jeune. Après avoir pendant des années laissé à l'écart les clichés de son père, elle s'est attelée à un douloureux exercice de reconstitution, mêlant ces documents, les souvenirs, l'évocation des ambiances et des sentiments, et son regard de femme adulte sur ces moments correspondant à sa jeunesse³².

Il en va de même pour les objets : il me reste de mes grands-parents quelques objets dérisoires : un portefeuille, un tableau, un fauteuil en osier, un jeu de cartes. Tout cela aurait pu, comme fréquemment lorsqu'on débarrasse une maison, être jeté ou dispersé. Le jeu de cartes, par exemple, n'a aucune valeur, sauf celle que je lui octroie. Il a servi certainement lors de mes vacances d'avant mes dix ans chez mes grands-parents, où nous jouions fréquemment le soir à un jeu simple dont j'ai oublié

³⁰ Janicaud, Dominique. *Chronos, pour l'intelligence du partage temporel*. Paris : éditions Grasset, collection Le collège de philosophie.

³¹ Doisneau, Robert. (1979). *Trois secondes d'éternité*. Paris : éditions Contrejour, P.6.

³² Duperey, Anny. *Le voile noir*. Paris : éditions du Seuil.

la règle. Recueilli avec respect, ce petit paquet de cartes usagées a acquis un pouvoir d'évocation particulier. C'est par de telles sollicitations que se déclenchent la réminiscence et l'imaginaire liés au temps, la « chrono-fiction » qui, selon Janicaud, « se déploie en un dédale de relations qui sont autant de voyages chronologiques virtuels »³³.

Nous avons besoin d'une telle pratique du « grenier de vie », comme le qualifie Elisabeth Faublée. L'objet qu'on y redécouvre est un « objet relique, objet trésor, objet rebut ». Dans la perspective d'un avenir incertain, il dort, dans l'attente d'être attendu »³⁴.

Les lieux, également, sont des jalons sur le parcours de notre existence. Quand je traverse mon village natal, j'ai un regard pour la maison de mes grands-parents, vendue et désormais inaccessible ; je retrouve les chemins qui nous menaient au bois ou aux vergers. Patrick Chamoiseau évoque ainsi la maison de son enfance, qui a brûlé et devant les ruines de laquelle il passe fréquemment à Fort-de-France : « Aujourd'hui n'existe plus qu'un trou noirci dans l'alignement de la rue Arago, qu'une défaite de tôles grillées, de ciment violenté par les flammes. Mon enfance charbonnée »³⁵. Le vide même à l'emplacement de la maison est enfance, est évocation. Un autre romancier, Daniel Picouly, nous présente le « champ de personne », terrain de jeux dont la perte, lors d'un déménagement, scelle une époque. Au moment du départ, il va y enterrer ses petits soldats, comme pour faire le deuil de la période qui s'achève, mais aussi pour se délester en prévision d'un nouveau départ. « Je retourne à mon trou (...) Je laisse glisser une dernière poignée, tout disparaît. Je recouvre le sol avec un rectangle d'herbe. Je tasse du talon. On ne voit plus rien. Maintenant je peux laisser aller tout ce qui me reste de grosses larmes chaudes . »³⁶

L'enjeu de telles reconstitutions sur des bribes du passé est encore plus fort lorsqu'il s'agit de redonner une valeur, un statut positif à des parcours générationnels marginaux. C'est notamment le cas pour les enfants issus de l'immigration. Dans un recueil qui présente un travail de recherche généalogique mené par des élèves de lycée professionnel, nous pouvons découvrir des récits amusants ou poignants, illustrés de reproductions de documents officiels (papiers militaires, diplômes), de

³³ Janicaud, Dominique. *Chronos. Pour l'intelligence du partage temporel. Op. cit.*, p.128.

³⁴ Faublée, Elisabeth. (janvier 1994). Si j'avais un grenier. *Autrement* n°141, série *Mutations*, *L'attente*, p. 158.

³⁵ Chamoiseau, Patrick. (1996). *Une enfance créole – Autant d'enfance*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n°2844, p. 11.

³⁶ Picouly, Daniel. (1995). *Le champ de personne*. Paris : éditions J'ai lu n°4436, p. 375.

photographies d'objets lourds de sens pour ces jeunes gens. Dans la préface, Kofi Yamgnane précise : « Construire son intégration à partir d'une identité reconnue, c'est le moyen de s'approprier sa ou plutôt ses mémoires : individuelle, sociale, collective »³⁷. La conscience positive du passé est ici essentielle à la construction du présent et de l'avenir.

Il s'agit, dans ces exemples de reconstitution, de collationner des éléments, de reconstruire une cohérence au profit de parcours historiques ou générationnels devenus flous. Dans ce difficile travail, se croisent l'activité de la quête et celle de la remémoration.

Mais il arrive aussi que l'on se livre à un tri, une sélection dans les traces du passé, comme Lamartine, par exemple, qui souhaite suspendre le temps pour conserver une « heure propice »³⁸. Le rapport à la photographie, à l'objet conservé, est de cet ordre lorsqu'il se limite à une plongée narcissique amenant la nostalgie. La tentation de substituer un instant à un autre, de mener l'impossible activité de reconstruction du passé, a alimenté également de nombreux récits de fiction mettant en scène le voyage temporel. Avec plus d'impertinence, Patrick Modiano a composé une autobiographie mêlant réalité et fiction, comme pour expérimenter un possible passé reconstruit et imaginé³⁹. Sur un mode plus poétique, un personnage de roman se propose de jouer des ciseaux : « Si le temps était une pièce de drap, j'en couperais tous les bouts abîmés. Je trancherais les nuits effrayantes et je raccorderais les bons morceaux pour rendre le temps supportable »⁴⁰. Michel Leiris, s'il idéalise un « ancien temps » aux contours assez flous, le fait pour extraire du cours de son temps personnel : « un refuge imaginaire où craintivement me terrer, dans mon recul devant la montée de l'âge et, finalement, de la mort »⁴¹. Ce ne serait donc pas tant le parcours que son terme qui crée une insécurité motivant la fuite ou le tri.

³⁷ Collectif. (1996). *Mémoire des migrations*. Paris : Le Monde éditions, p.5.

³⁸ Charpentreau, Jacques. (1993). *Trésor de la poésie française*, tome 2. Paris : éditions Hachette jeunesse, p. 140.

³⁹ Modiano, Patrick. (1977). *Livret de famille*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n°1293.

⁴⁰ Mistry, Rohinton. (1998). *L'équilibre du monde*. Paris : éditions Albin Michel, p. 352.

⁴¹ Leiris, Michel. (1948/1975). *Biffures*. Paris : éditions Gallimard, collection L'imaginaire n°260, p. 164.

1.1.4 Complexité du rapport au temps.

Mais le rapport au temps recèle encore une difficulté originelle, celle de l'exprimer. Saint Augustin, dans ses *Confessions*, l'expose de façon poignante : « Qu'est-ce donc que le temps ? Qui pourra l'exprimer clairement et en peu de mots ? (...) Si personne ne me le demande, je le sais ; si je cherche à l'expliquer à celui qui m'interroge, je ne le sais plus »⁴².

Le temps n'est pas un objet saisissable, descriptible. En fait, je ne sais pas ce qu'est le temps, pourrions-nous dire après Saint Augustin, mais j'ai un certain rapport à ce qu'est mon temps, lui-même inscrit dans le temps social et dans le temps de l'histoire. J'ai élaboré et je continue d'élaborer ce que je peux en dire. Je ne sais pas ce qu'est la longueur du temps, mais je peux ressentir et exprimer ce qui pour moi est long ou court, bref ou de durée indéterminée. Je peux dire par rapport à qui et à quelle expérience j'ai telle ou telle certitude à propos du temps, de mon temps.

Il ne s'agit pas ici seulement d'évoquer le temps des horloges, le temps mesuré qui sert à comparer les durées, à prendre des repères dans le flux temporel. Il s'agit plutôt du sens que chacun peut affecter au temps dans son parcours de vie, de la perception intime qu'il en a. Quelle est la « présence » du passé ? Comment peut-on anticiper le futur ? comment passent les jours ? Telles sont certaines des questions que pose Saint Augustin.

Georges Perec pourrait nous proposer une manière singulière, très subjective, d'aborder la présentation du passé. Dans son ouvrage *Je me souviens*, il a rassemblé un ensemble d'évocations dont la juxtaposition n'est aléatoire qu'en apparence. Il se défend pourtant de leur attribuer quelque poids. Pour lui, ce ne sont « pas exactement des souvenirs, mais des petits morceaux de quotidien, des choses que tous les gens d'un même âge ont vues, ont vécues, ont partagées, quelque chose de tout à fait banal. (...) Il arrive qu'elles reviennent, quelques années plus tard, par hasard ou parce qu'on les a cherchées »⁴³.

⁴² Saint Augustin. (1998). *Confessions – Livre XI*. Paris : éditions Nathan, collection Les intégrales de philo n°35, p. 35.

⁴³ Perec, Georges. (1978). *Je me souviens*. Paris : éditions Hachette, collection Textes du XX^e siècle, page quatrième de couverture.

Ces « choses » entretiennent entre elles une connivence liée à une société, une époque, au fait que tous les éléments évoqués soient révolus, aient été « perdus ». Leur surgissement pourra être aléatoire ou volontaire, mais leur affleurement progressif – l'activité du recueil aura duré de 1973 à 1977 – fait système, du moins fait bloc de sens, et même si Perec présente avant tout comme un travail méthodique ce qui pourrait évoquer une volonté de refuge dans un « ancien temps », il précise que ces souvenirs qui n'en sont pas vraiment peuvent « susciter pendant quelques secondes une impalpable petite nostalgie ». Nous pouvons voir dans l'acte de compilation de Perec une recherche d'étayage par le collectif d'un rapport aléatoire au passé, une contemplation de fragments de sa propre histoire dans un miroir social.

Les éléments sont à portée de main, et les saisir ferait émerger le sens, ne serait-ce que par la personnalité de celui qui agit. Nous pouvons retrouver cette idée d'éléments épars n'attendant que d'être saisis, sur un mode plus allégorique, chez Salman Rushdie. Il met en scène une « mer des histoires » qui est présentée à Haroun, héros du roman : « Il regarda l'eau et vit qu'elle était composée de mille et mille et un courants différents, chacun d'une couleur particulière. Il s'agissait des courants d'histoires, chaque fil de couleur représentait et contenait un conte unique. (...) Parce que ces histoires étaient conservées sous forme liquide, elles gardaient la possibilité de changer, de devenir de nouvelles versions d'elles-mêmes, de se joindre à d'autres histoires pour devenir encore de nouvelles histoires » ⁴⁴. Le réservoir d'éléments disponibles est ici présent, comme chez Perec, mais il contient en outre des cadres narratifs disponibles, des structures de récits pouvant être réarrangés. Il s'agit alors d'un triple réservoir : d'idées ou d'éléments, de mises en ordre, de récits complets.

Nous pourrions, comme Haroun, nous saisir de tel ou tel outil pour présenter, et représenter nos histoires singulières ou collectives. Paul Ricoeur l'exprime dans le troisième tome de *Temps et récit*, qui a justement pour sous-titre « Le temps raconté ». Il précise que ces intrigues que nous composons sont « le moyen privilégié par lequel nous reconfigurons notre expérience temporelle, confuse, informe et à la limite muette ». Les choses qu'évoque Perec étaient de son propre avis plutôt destinées à un tel mutisme, mais il les en a sauvées par la rédaction de sa compilation qui fait récit. La « reconfiguration » qu'évoque Ricoeur est la tentative de mettre en

⁴⁴ Rushdie, Salman. (1993). *Haroun et la mer des histoires*. Paris : éditions Christian Bourgois, collection 10/18, p. 80.

cohérence, de rendre abordables les éléments pouvant ne paraître que confus. Il s'agit de rendre lisible à travers soi les instants vécus et remémorés.

Le récit est essentiel également aux yeux de Jean Greisch : « Aussi loin que porte le regard sur la réalité humaine, on y découvre des histoires profanes ou sacrées, humaines ou divines, universelles ou singulières, fictives ou vraies, anecdotiques ou à portée universelle »⁴⁵. Nous retrouvons ici l'idée de la « mer d'histoires » traversée des courants subis ou relayés par les différents narrateurs.

Plus radicalement, Wilhelm Schapp introduit la notion de l'« être empêtré dans les histoires »⁴⁶. Pour lui, le récit naît non pas d'éléments ayant un sens préalablement établi et qui seraient ordonnés de façon particulière, mais par la saisie d'éléments non signifiants en eux-mêmes. C'est leur intégration dans des histoires qui les rend intelligibles. Saint Augustin ne se trouve peut-être pas très éloigné de cette idée lorsqu'il cherche à réexplorer le sens du passé ou de l'avenir, ou à remettre sur l'ouvrage le statut du présent. Il pourrait en aller de même pour Perec qui saisit des « choses » qui font sens essentiellement par la technique particulière de recueil qui les sauve du néant, pour peu toutefois que l'on considère que l'ensemble de ces éléments compose une quasi-histoire, et j'en prends le risque puisque j'estime que cette somme fait sens.

Pour conclure – provisoirement – cette approche du rapport de l'individu au temps, nous pourrions réinterroger le terme de « *Verstrickenheit* » employé par Schapp, et qui signifie littéralement, dans l'expression « *sich in etwas verstricken* », s'empêtrer dans quelque chose. Il y aurait un sens de gêne, conséquence d'un fourvoiement ou du moins d'une incapacité à se dépêtrer rapidement : être empêtré signifie bien « être entravé par des liens ». Nous pourrions penser ici à l'aveu d'impuissance de Saint Augustin à propos du temps.

Mais être empêtré dans quelque chose signifie également « être impliqué », et nous sommes, dans notre rapport au temps, impliqués notamment selon trois grandes dimensions. D'abord, en étant *concernés* par le temps que nous vivons ; deuxièmement en étant *partie prenante*, même modestement, des événements prenant

⁴⁵ Greisch, Jean. (1990). Empêtlement et intrigue – Une phénoménologie pure de la narrativité est-elle possible ? *Etudes phénoménologiques* n°11, tome 6, p. 41.

⁴⁶ Schapp, Wilhelm. (1992). *Empêtrés dans les histoires – L'être de l'homme et de la chose*. Paris : éditions du Cerf, collection La nuit surveillée.

place dans le temps ; et troisièmement en étant dans certains cas les *ordonnateurs* sinon du temps, du moins de certaines mises en récit. Tout cela suppose d'élever des éléments, des instants, des occurrences, d'un flux temporel où ils sont indéterminés, et de s'élever soi-même, selon la formule de Ricoeur, « du fond opaque du vivre, de l'agir et du souffrir »⁴⁷.

⁴⁷ Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit*, tome 1. Paris : éditions du Seuil, p. 106.

1.2 LE TEMPS SOCIAL

1.2.1 Un temps tissé

Dans le prologue du présent travail, j'ai présenté sous une forme libre le regard que l'on peut porter sur le temps de la société à laquelle je participe. Ce bref exercice est limité par la difficulté de « s'asseoir pour se regarder marcher » puisque je suis partie prenante, acteur plus ou moins engagé dans la marche du temps de cette société. J'ai tenté cependant d'exprimer à quel point les modes de vie du temps constituent pour une société un tissage d'approches à la fois opposées et complémentaires : tensions contraires de la lenteur et de la rapidité, poids des habitudes, lenteurs choisies ou subies, présence des outils mécaniques ou technologiques, des structures matérielles et des infrastructures, temps suspendu, libéré, reconstitué, reconquis, retissé dans des configurations nouvelles par des « récits du temps ».

Chacun de nous peut, suivant les occurrences, être dépassé par le rythme de ses activités, savourer l'instant, respecter des horaires, s'organiser selon son bon vouloir, etc.

Afin d'adapter ses produits aux modes de vie de sa clientèle potentielle, la société Chronopost a commandé une enquête sur le rapport au temps des européens (Chronopost – Institut Louis Harris, 1997), qui a mis en évidence une typologie schématique⁴⁸ :

- Le *débonnaire* (31% des européens) sait prendre son temps, est généralement plutôt en avance, organise son temps entre le travail et la vie privée. Il s'agit plutôt d'un homme, jeune et actif. Il sait gérer sans stress

⁴⁸Collectif. *Le rapport qualité-temps Europe*, tome 1. Paris : société Chronopost, publication non commercialisée, p. 62.

son emploi du temps et préserver un certain équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Si le travail reste la référence pour organiser son temps, il n'en constitue pas pour autant un absolu qui régenterait l'ensemble de sa vie. En outre, il consacre peu de temps aux tâches ménagères et sait prendre le temps de se reposer.

- Le *stressé maladif* (16% des européens) se considère pressé par le temps, est généralement plutôt en retard, organise son temps autour du travail. C'est plutôt une femme, jeune et active, qui a le sentiment de ne jamais avoir assez de temps disponible. Le stressé maladif travaille généralement plus que la moyenne de ses concitoyens, ce qui explique que sa vie professionnelle constitue à ce point une référence de son emploi du temps.
- Le *stressé organisé* (16% des européens) se trouve pressé par le temps, mais est généralement en avance et organise son temps autour de sa vie privée. C'est un actif qui a un sens de l'organisation lui permettant de ne pas subordonner son temps de loisir à son temps de travail, et qui a pour habitude de planifier de manière précise son emploi du temps hors travail.
- Le *stressé intransigeant* (20% des européens) est pressé par le temps, est généralement en avance, et organise son temps autour de son travail. C'est un actif qui cherche à appliquer la même rigueur à sa vie personnelle qu'à sa vie professionnelle. Contrairement au stressé organisé, il n'arrive pas à protéger sa sphère privée des empiètements du travail. C'est de fait celui qui consacre le plus de temps à son activité professionnelle.
- L'*apaisé* (17% des européens) sait prendre son temps, est généralement en avance, et organise son temps autour de sa vie privée. C'est généralement un inactif (à noter que les rédacteurs de l'enquête n'y classent pas les chômeurs) ou une personne proche de la retraite. Il sait prendre son temps, et l'organise autour de ses loisirs. Il n'éprouve aucune frustration, considérant faire ce qu'il veut et à son rythme. Lorsque c'est un actif, l'apaisé a le sentiment de consacrer de moins en moins de temps à son activité professionnelle.

Ces cinq types de rapports au temps cohabitent dans les mêmes sociétés, avec cependant des variations « nationales ». Ainsi, la France arrive au deuxième rang

de fréquence des débonnaires et des stressés intransigeants, à l'avant-dernier rang des stressés maladifs, et au dernier rang des stressés organisés.

Nous pouvons également constater, grâce à cette étude, que les images traditionnelles du rapport au temps sont battues en brèche : alors qu'on affecte aux allemands un culte du travail, de l'organisation et de l'exactitude, ils sont au premier rang, devant les français, dans la catégorie des débonnaires qui ne font qu'une référence toute relative à leur activité professionnelle pour déterminer leur emploi du temps. De même, les italiens, réputés peu soucieux des horaires et des organisations, se révèlent dans cette étude au premier rang des stressés organisés, champions de la planification de leur emploi du temps. A l'opposé, les italiens sont bons derniers comme débonnaires, et à l'avant-dernier rang des apaisés.

On pourra par ailleurs constater que, socialement, le rapport au temps s'organise pour l'essentiel autour de l'idée d'avoir ou non assez de temps, et autour du rapport à la vie professionnelle.

Or c'est le rapport entre travail et loisirs qui a été particulièrement étudié par Roger Sue dans son ouvrage concernant plus globalement ce qu'il appelle les « temps sociaux »⁴⁹.

Pour lui, l'étude des rapports au temps d'une société, de la gestion sociale des activités dans le temps, est une voie de recherche qui constitue un moyen particulièrement approprié pour analyser la dynamique du changement social. Il s'agit alors de mettre en évidence selon quel système de valeurs les groupes sociaux et les individus gèrent et produisent des injonctions liées au temps.

Roger Sue détermine cinq « temps sociaux » se succédant au cours de l'histoire, cinq rapports fondamentaux au temps qui peuvent cependant cohabiter même si c'est, pour chaque période, le temps dominant qui structure la « respiration de la société ».

- le *temps sacré* correspond aux observations des anthropologues et des ethnologues. Il repose sur la force du mythe primitif fondateur qui définit la structure de base de la société. Il est en quelque sorte un « mythe historicisé » en raison de son aspect cyclique et de la répétition de l'histoire originelle, à travers les fêtes, rites et procédés magiques

⁴⁹ Sue, Roger. *Temps et ordre social*. Paris : éditions P.U.F., collection Le sociologue.

codifiés. Les prêtres sont les gardiens de la tradition et de ce temps social. Les rites correspondant à la perpétuation du mythe fondateur donnent une consistance à la durée par leur répétition périodique. L'organisation de l'espace temporel séparant les fêtes et rites périodiques fait apparaître l'ébauche d'un calendrier religieux.

- Avec le *temps religieux* s'affirme la conception temporelle relative au christianisme, non plus cyclique mais tournée vers l'avenir d'une rédemption et d'une fin des temps. L'Eglise impose sa vision linéaire, quantitative et mesurable du temps, tant à l'intérieur de ses propres structures comme en témoigne la précision des règles du temps monastique, qu'envers la société en général par le rythme des fêtes et jeûnes et par l'usage des cloches qui scande la vie sociale. Avec le christianisme apparaît l'emploi du temps. Les calendriers, les prescriptions de jeûnes, le rythme des prières sont des éléments du contrôle opéré par l'Eglise sur la population dans son ensemble. Le temps religieux imprime sa propre représentation au temps social global, lui conférant linéarité, mesurabilité, finalité. Le travail, au Moyen-âge, s'inscrit dans le cadre de la journée solaire, il en est l'occupation exclusive. « On employait la journée comme unité de temps de travail. Les anciennes dimensions agraires se rapportaient à la surface qu'un homme pouvait faucher en un jour, ou de terre qu'il pouvait labourer. La durée du travail variait selon celle du jour dans la saison, plus rarement selon l'urgence des tâches », nous dit Roger Sue.
- Le *temps marchand* émerge lorsque les injonctions du temps religieux deviennent trop contraignantes pour les structures du commerce qui se développent. Il va imposer progressivement les nécessités liées à la fluidité des échanges commerciaux. Parallèlement, les propriétaires fonciers et les paysans s'insurgent contre les rigueurs du calendrier, qui s'harmonisent mal avec les nécessités des récoltes et les impératifs climatiques. Dans le même temps, le développement de l'espace urbain impose un nouveau rythme aux échanges et aux relations sociales, se décalant progressivement par rapport au rythme traditionnel du temps religieux lié à une vie essentiellement paysanne. Le cycle des échanges de

marchandises suppose en effet un temps continu, qui s'accorde mal avec les discontinuités et ruptures du calendrier religieux. C'est autour du quatorzième siècle, note Roger Sue, que le temps de l'horloge succède à celui des cloches, que les beffrois civils concurrencent les clochers. « L'économie du salut, gouvernée par le temps religieux, fait place au salut par l'économie qui consacre le travail comme nouvel élément dominant ». On voit se préciser les conditions du processus d'accumulation capitaliste que sont l'extension du temps de travail sur une suite régulière de journées identiques, le développement de la division des tâches, la valorisation de l'initiative et de l'esprit d'entreprise.

- Le *temps de travail* suit en droite ligne cette évolution. Jusqu'au début du vingtième siècle, la durée du travail ne connaît pas d'autre limite que celle de la résistance physique du travailleur. Le monopole du pouvoir de l'entreprise sur l'ordre social se traduit par le monopole du temps de travail sur le temps des hommes. Le travail est érigé en valeur suprême, dont découlent les principes d'effort, de discipline, d'ordre et de ponctualité. Par ses caractéristiques mécaniques, régulières, homogènes, le temps industriel est fondamentalement en rupture avec le temps religieux. Aux ordres sociaux de l'ancien régime succèdent les classes sociales, définies selon la fonction occupée dans le monde du travail.
- Le *temps des loisirs* occupe actuellement une position plus importante, bien que les références au temps de travail continuent de dominer les discours. Les lois relatives à la réduction du temps de travail ont progressivement accru l'importance du « temps libéré ». En l'espace d'un peu plus d'un siècle, la durée annuelle moyenne de travail a été divisée par trois (5000 heures en 1850, 1650 heures en 1980). Rapporté à la durée totale du temps de vie éveillé, le temps de travail représente 70% en 1850, 14% en 1990. Nous sommes passés d'une société de production dont le modèle est l'industrie du dix-neuvième siècle à une société de consommation. Le temps libre est aujourd'hui de très loin le temps social le plus important, excepté toutefois la contrainte scolaire qui reste très stable. Le temps de non-travail a cessé d'être un temps de reconstitution

des forces du travailleur, il est désormais un temps de réalisation de soi à travers les échanges, l'autoformation, la production de biens et de services pour son propre usage, la consommation culturelle. Dans le temps des loisirs, le présent est privilégié, valorisé comme espace de la réalisation des désirs individuels. Dans le temps du travail, c'est le futur et la projection dans l'avenir de la réalisation de la tâche qui sont primordiaux.

Malgré la logique que peut représenter l'enchaînement des temps sociaux, il convient de noter que les ruptures et frontières entre eux ne sont pas nettes. Les différents temps sociaux continuent d'exister et de coopérer, alors même qu'à l'analyse l'un d'entre eux marque de façon dominante la vie sociale. Le temps du travail n'a pas éliminé le temps religieux, il s'y est progressivement substitué comme temps dominant. De même le temps libre n'abolit pas le temps du travail, dont il est le produit. Ce sont essentiellement les rapports dialectiques entre temps de référence qui se modifient.

Même si les loisirs et le temps libéré prennent une importance grandissante dans notre vie sociale, nous continuons d'être assujettis au paramétrage logique des structures temporelles. William Grossin utilise une image révélatrice : « Nous vivons à l'heure actuelle sous un cadran d'horloge. Le bracelet-montre symbolise l'enchaînement de l'homme à son temps, ou plus exactement au temps des autres, à l'heure du début du travail, du départ du train, du rendez-vous, à la durée calculée d'une opération productive, d'un trajet. Temps mesurés, comptés, fractionnés en quantités de plus en plus faibles : minutes de la vie courante, secondes et fractions de secondes du fonctionnement des machines, milliardièmes de secondes des ordinateurs ».⁵⁰

Le fonctionnement des cycles de production nécessite un découpage de plus en plus précis des différentes phases visant à harmoniser les flux, chaque élément des structures devant s'y soumettre pour être en phase, ce que Jean Chesneaux nomme l'isochronie. Le temps dans sa mesure et son découpage est universel et impositif.

⁵⁰ Grossin, William. (1969). *Le travail et le temps*. Paris : éditions Anthropos – C.N.R.S., p. 185.

D'autre part, les délais de production et de distribution sont de plus en plus comprimés. En témoignent les termes de flux tendu, zéro stock, zéro délai. L'obsolescence des articles s'accélère, les catalogues et gammes de produits sont renouvelés de plus en plus rapidement. Les nouvelles technologies bousculent les frontières du temps, elles sont les nouveaux ordonnateurs du temps. L'informatique a aboli le temps des transmissions de données par sa rapidité de travail et les possibilités d'interconnection mondiale. Une société peut ainsi délocaliser sans subir l'éloignement physique, voire travailler en continu, en s'implantant sur plusieurs fuseaux horaires répartis autour de la planète.

Le génie génétique est également à bien des égards un nouvel ordonnateur du temps. Par l'intervention possible sur le capital chromosomique, il bouleverse les temps de l'évolution des espèces, les hasards de l'évolution naturelle. De même, la conservation d'embryons pendant des années avant une réimplantation représente la possibilité d'accéder à une maîtrise mythique du temps, en figeant un instant, en arrêtant le temps.

C'est en référence à cette montée en puissance apparemment sans limite des outils technologiques par rapport aux gestions collectives du temps que Gilles Lipovetski, dans un récent essai, a pu qualifier notre époque de temps hypermoderne. « En hypermodernité, il n'y a plus de choix, pas d'autre alternative qu'évoluer, accélérer la mobilité pour ne pas être dépassé par l'évolution : le culte de la modernisation technicienne l'a emporté sur la glorification des fins et des idéaux. Moins le futur est prévisible, plus il faut être mobile, flexible, réactif, prêt à changer en permanence, supermoderne, plus moderne que les modernes de l'époque héroïque »⁵¹.

Comme en un mouvement de résistance, des voix s'élèvent pour revendiquer le droit de s'affranchir des régulations sociales du temps, présentes jusque dans la pratique des loisirs. Pierre Sansot, par exemple, se fait l'avocat de l'enfant : « Dans les milieux favorisés, le mercredi est devenu la journée la moins disponible, les activités de loisir intelligent s'étant multipliées à l'extrême. Et si l'enfant avait envie de paresser, de rêver, de marcher solitaire ou avec quelques copains, s'il désirait apprendre la vie en vagabondant, en observant, en

⁵¹ Lipovetski, Gilles. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : éditions Grasset, p. 79.

s'inventant des histoires, en musardant autour d'un bol de chocolat ou derrière une vitre embuée ? »⁵². D'une manière plus globale, Pierre Sansot propose dans le même ouvrage de conserver ou de restaurer dans nos villes « des espaces d'indétermination » dans lesquels « l'homme aurait la possibilité de demeurer disponible »⁵³. C'est en fait la possibilité d'existence de marges que l'auteur appelle de ses vœux : des espaces temporels, mais aussi physiques et géographiques que l'individu puisse investir à sa guise, à l'écart des injonctions de rentabilité.

Concernant la production des biens de consommation, c'est un collectif de syndicalistes qui proposait à la fin des années soixante-dix de réduire le travail à deux heures par jour, afin de satisfaire les besoins basiques de la vie collective et de pouvoir disposer du reste de son temps en temps libre, de loisirs et de créativité. Les auteurs de cet essai considèrent en effet que ce qui pose problème dans notre société, ce n'est pas spécifiquement la réduction du temps de travail, mais au contraire le maintien en l'état du système capitaliste. « La vraie difficulté, c'est de ne pas le réduire (le temps de travail). Il faut, pour y parvenir, se donner beaucoup de mal : conserver une importante main-d'œuvre excédentaire, faire d'importantes recherches pour rendre fragiles des objets qui ne demanderaient qu'à durer, lancer de coûteuses campagnes publicitaires pour persuader les gens d'acheter des choses dont ils n'ont nul besoin... »⁵⁴.

Le collectif auteur de cette analyse la présente à plusieurs reprises comme une utopie. La revendication d'une réduction constante du temps de travail reste cependant une constante. Citons par exemple la proposition des quatre jours de travail à la carte défendue à la fin des années quatre-vingt-dix par Pierre Larrouturou : « Il faut créer une dynamique nationale avec un objectif, un symbole mobilisateur. Slogan pour slogan, les 4 jours à la carte nous paraissent meilleurs que les 35 heures. Avec plus de trois millions de chômeurs, les demi-mesures ne sont moralement, socialement et politiquement plus acceptables ».⁵⁵ En 2002, Jean Viard pouvait relever, sondages à l'appui, qu'un tiers des

⁵² Sansot, Pierre. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : éditions Payot, p. 154.

⁵³ *Ibid.*, p. 163.

⁵⁴ Collectif Adret. (1977). *Travailler deux heures par jour*. Paris : éditions du Seuil, collection Points, p. 178.

⁵⁵ Larrouturou, Pierre et Rocard, Michel. (21 mai 1998). Un nouvel enthousiasme. *Le Monde*.

européens ont le sentiment de consacrer trop de temps à leur vie professionnelle ou à leurs activités quotidiennes. Dans la population considérée, les français sont majoritaires avec 46% de réponses allant dans ce sens⁵⁶.

Le paradoxe le plus saisissant, à propos de cette revendication de temps libre et de libération du temps contraint, réside cependant dans le choc en retour de la consommation relative au temps libre sur les salariés au service du temps libre des autres. « C'est le salarié consommateur qui organise et contraint le temps de nombre de salariés des secteurs de la consommation, des soins de la personne et des activités du temps libre »⁵⁷, note encore Jean Viard.

1.2.2 Un outil de pouvoir

Nous avons abordé précédemment, juste esquissée, l'idée que le temps puisse être un outil de domination.

Il s'agit d'une part de la possibilité de décider des termes, des échéances. A propos de l'expérience tragique des camps, Elie Wiesel l'a bien caractérisé en parlant du temps devenu un ennemi. Chaque mention d'une échéance pouvait en effet, dans l'état d'extrême sujétion des détenus, être l'annonce de la mort.

Même dans des vies plus « ordinaires », les termes tiennent une place importante, et notamment ceux qui sont imposés par autrui ou par des structures organisationnelles. Bien souvent, la mémoire se construit sur de tels repères.

D'autre part, la domination peut s'exprimer par l'action de rythmer le temps pour autrui : « La scansion du temps est une pratique de pouvoir particulièrement efficace, des monastères aux usines, en passant par les diverses instances d'éducation », résume Michel Maffesoli⁵⁸.

Nous savons en effet à quel point la cloche a été un élément concret des rigueurs de la règle monastique, avant de scander la vie des communautés villageoises et urbaines.

⁵⁶ Viard, Jean. (2002). *Le sacre du temps libre*. Paris : éditions de l'Aube, p. 73.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁸ Maffesoli, Michel. (1998). *La conquête du présent*. Paris: éditions Desclée de Brouwer, p. 110.

L'horloge au fronton des édifices publics, la pointeuse, les sonneries dans les établissements scolaires, jusqu'à l'emploi du temps qu'on distribue en début d'année scolaire, tous ces éléments sont les signes du pouvoir exercé par la gestion du temps. L'expression de Dominique Sampiero « Lorsque le temps appartient à la décision de l'autre » est ici d'une saisissante justesse⁵⁹.

Les injonctions relatives au temps sont très fréquentes dans le monde de l'entreprise. Avec l'industrialisation et la mécanisation, on est passé d'un décompte global en journées de travail à une activité précisément mesurée et codifiée en heures de travail. La diminution progressive du temps de travail n'a pas remis en cause la pression de cette mesure du temps passé, ni celle des échéances. On peut relever que « les nouvelles organisations du travail s'accompagnent d'une intensification des tâches. En 1991, 37,9 % des salariés avaient un rythme de travail imposé par des normes et des délais à respecter en une journée ou plus ; ils n'étaient que 18,5 % dans ce cas en 1984.

Quant à ceux dont le travail est imposé par le déplacement automatique d'un produit ou d'une pièce ou par la cadence d'une machine, ils sont passés dans le même temps de 7 % à 10,6 % »⁶⁰, précise une étude du magazine *Alternatives économiques*. Dans le même temps, c'est un tiers des salariés européens qui sont concernés par des horaires atypiques, morcelés, imposés soit par la production elle-même, soit par l'application des mesures de réduction du temps de travail.

Dans le commerce et les services, la même étude relève que « la progression de la rationalisation des méthodes de travail accroît incontestablement la pression sur les salariés ». C'est le cas par exemple des employés de caisse des grandes surfaces qui peuvent se voir imposer des horaires morcelés sur la journée en fonction de l'affluence de clientèle.

Paradoxalement, « travailler moins peut être plus fatigant », précise un journaliste de *La Croix* à propos des conditions de travail dans les usines Volkswagen, à Wolfsburg, siège du constructeur automobile⁶¹. Une réduction à quatre jours du temps de travail, avec de nombreuses formules individualisées d'organisation (plus de 120) a permis aux salariés de bénéficier de plus de temps libre. Cela dit, ces dispositions impliquent que bien souvent la pression des délais s'est accrue : on fait en quatre jours ce qu'on

⁵⁹ Sampiero, Dominique. *Op. cit.*, p. 148.

⁶⁰ Collectif. (avril 2000). La course contre la montre. *Alternatives économiques*, n° 180, p. 37.

⁶¹ Milcent, Blandine. (16 juin 1999). Le nouveau rythme de Volkswagen a jeté le trouble. *La Croix*, p. 14.

faisait en cinq, ce qui accroît le stress, la fatigue, l'irritabilité. Les relations familiales s'en ressentent. Même si le lien direct n'est pas établi, les divorces ont augmenté de 50 % l'année de mise en place des nouveaux horaires, passant de 300 à 450, pour culminer à 500 par an quatre années plus tard. On peut mesurer par de tels exemples le pouvoir indirect très fort des régulations du temps sur la vie quotidienne des salariés.

L'activité féminine est particulièrement sujette aux impératifs cumulés des horaires du travail salarié, des tâches domestiques, de la préparation à l'heure des repas, et de l'attachement aux rythmes de vie des enfants. « Les tâches ménagères prennent 21 h 28 par semaine aux femmes, et 7 h 56 seulement aux hommes. L'écart est encore plus important pour celles qui travaillent à temps complet et surtout pour celles qui ont des enfants en bas âge »⁶².

La contrainte peut être extrême lorsqu'une femme se met au service de la vie familiale d'autrui. « Bambino service plus » est une structure qui a été mise en place pour offrir des possibilités de garde des enfants à domicile au plus près des horaires d'absence des parents du foyer, ouverte actuellement à 150 familles en Bretagne, et destinée à s'étendre. « En fonctionnant 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, ce dispositif vient compléter l'offre en structures de garde traditionnelles à laquelle les parents qui travaillent en horaires atypiques n'ont pas accès »⁶³, précise la coordinatrice. L'article de presse relatant cette expérience n'insiste cependant que sur le confort des bénéficiaires, qui est réel. On n'évoque pas la situation des employées qui, si elles bénéficient d'un emploi ou d'un retour à l'emploi (c'est une autre vocation du dispositif), sont sujettes à des horaires extrêmement contraignants, tôt le matin et tard le soir, et dont on ne sait pas comment elles résolvent la question de la garde de leurs propres enfants.

Le chômeur, pour sa part, n'est par définition pas concerné par les régulations temporelles de l'activité salariée. Il est même, pour Paul Yonnet, « sorti de la structure normalisée de la temporalité sociale » lorsque le chômage dure, pour se retrouver « nu face au temps »⁶⁴.

Pour autant, le temps non travaillé du chômeur ne peut s'identifier à un temps libre. Pour la sociologue Annie Ratouis, c'est essentiellement un temps confisqué.

⁶² Collectif. La course contre la montre. *Op. cit.*, p. 39.

⁶³ Vilarasau, Katia. (septembre 2003). Précurseur en garde d'enfants, *Valeurs mutualistes*, n° 227, pp. 16-17.

⁶⁴ Yonnet, Paul. (1995). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris: éditions Gallimard, p. 34.

« L'univers temporel d'un chômeur est tantôt contraint, et plus fortement que celui d'un actif, tantôt confisqué, mais très rarement libre »⁶⁵. Au chômage correspond en effet « une longue suite de ruptures d'habitudes et de pertes de repères », ainsi que des activités chronophages de démarches diverses.

Concernant le temps des sociétés et le temps mondial, son usage comme outil de pouvoir est indéniable. Le Concorde, prouesse technologique permettant de réduire sensiblement la durée des vols intercontinentaux, a été, depuis le début des années quatre-vingts et jusqu'à l'arrêt récent de son exploitation, cantonné au seul trajet de Paris ou Londres vers New York. Pour Jean-Noël Jeanneney, il servait sur « l'un des plus intenses courants du capitalisme le plus avancé »⁶⁶. Il ne s'agit pas là uniquement d'une maîtrise plus ou moins aboutie de la vitesse de déplacement, mais plus généralement de l'imposition au monde, par des sociétés dominantes, de leur usage du temps et des conséquences de domination qui en découlent. Roger Sue le précise : « Les pays les plus rapidement développés et les plus puissants finissent par imposer leurs propres normes de mesure du temps qui est aussi une certaine conception et organisation du temps, qui contient elle-même un certain type d'ordre social. Soumettre les autres à son propre temps est une des formes privilégiées de la prise de pouvoir »⁶⁷.

La codification du temps mondial elle-même est un signe des enjeux mondiaux de pouvoir : lorsqu'en 1884, lors de la conférence internationale de Washington, on fixe le méridien d'origine, c'est l'observatoire de Greenwich qui est choisi comme référence, lieu établi en périphérie des capitales dominantes de l'époque. Par conséquent, la ligne de changement de date est reléguée dans le Pacifique. Ironie de l'histoire, alors que cette ligne respectait les anciennes subdivisions nationales et coloniales en vigueur dans ce semis d'îles, le nouvel état du Kiribati, indépendant depuis 1978 et comprenant les anciennes colonies des îles Gilbert, Christmas et de la Ligne, s'étale sur plus de 1 200 kilomètres de part et d'autre de la ligne internationale de démarcation du temps. « Quand le gouvernement de Tarawa veut appliquer simultanément une même mesure d'une limite à l'autre de son territoire, il constate qu'il est mardi à une extrémité et mercredi à l'autre », relève Jean Chesneaux⁶⁸.

⁶⁵ Ratouis, Annie. (juin 1993). Chômage, le temps confisqué. *Pour*, n° 137-138, pp. 48-50.

⁶⁶ Jeanneney, Jean-Noël. (2001). *L'histoire va-t-elle plus vite ?* Paris : éditions Gallimard, collection Le débat, p. 136.

⁶⁷ Sue, Roger. *Op. cit.*, p. 20.

⁶⁸ Chesneaux, Jean. *Op. cit.*, p. 199.

Il est particulièrement révélateur que de tels problèmes échoient à des peuples qu'on a longtemps considérés étrangers à toute notion d'un temps structuré. « L'insistance à dénier aux sociétés qu'elle étudie toute forme d'historicité est l'un des paradigmes les plus lancinants de l'ethnologie. D'une œuvre à l'autre, le même vocabulaire revient : éternel présent, temps immobile, absence de conscience historique, etc. »⁶⁹, précise Alban Bensa.

Le processus de domination par le temps peut être rapproché de celui de la dénomination des terres ou de sites naturels. Alberto Moravia se demande ainsi ce qu'avait en tête Livingstone devant les chutes du Zambèze, « quand il décida de leur donner un nom anglais et donc d'annuler implicitement tout autre nom qui aurait pu leur avoir été attribué auparavant »⁷⁰. L'explorateur connaissait le nom que les Africains avaient donné aux chutes : « la fumée qui tonne », dénomination très réaliste pour qui les a approchées. Il fallait cependant marquer la prise de possession du lieu au profit d'une puissance dominante, et en dater l'appropriation en référence au règne de Victoria.

1.2.3 Un outil de régulation

Nous avons vu que, dans la ville contemporaine, des temporalités multiples provoquent des faisceaux d'injonctions qui se contredisent et se cumulent. Bien souvent, ce sont les femmes qui subissent cette intrication de contraintes de la façon la plus régulière et la plus intense. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'elles assurent conjointement une activité salariée, l'essentiel des tâches du foyer et l'éducation des enfants.

Une étude de l'O.D.A.S. (Observatoire national de l'action sociale décentralisée) signale à propos des problèmes de garde des enfants que, si 80 % des femmes de 25 à 49 ans ont une activité professionnelle, seulement 9 % des enfants sont accueillis en crèche, et 13 % confiés à des assistantes maternelles. Pour les autres enfants, les

⁶⁹ Bensa, Alban. (septembre 1997). Images et usages du temps. *Terrain*, n° 29, pp. 5-18.

⁷⁰ Moravia, Alberto. (1993). *Promenades africaines*. Paris : éditions Flammarion, pp. 199-200.

parents doivent suppléer à ce problème par des arrangements familiaux ou de voisinage, ou en renonçant au moins partiellement à l'emploi de l'un des conjoints⁷¹.

Si un plus grand nombre de places en modes de garde collectifs est indispensable – l'enquête révèle que pour 100 enfants, il existe 33 places à Paris, 12 en Seine-Saint-Denis, 6 dans le Var et 1,5 dans le Pas-de-Calais –, c'est surtout une plus grande souplesse des horaires qui est souhaitée.

Les modes d'accueil doivent désormais prendre en compte les nouvelles contraintes de la vie des parents : travail à mi-temps, stages ponctuels, horaires atypiques ou irréguliers, précarité professionnelle.

L'enquête note que neuf villes sur dix ont assoupli les conditions d'accès à leurs crèches aux enfants dont les parents ont des difficultés, mais que l'extension des horaires d'ouverture reste cependant une variable difficile à faire évoluer. En conséquence, de nombreuses familles sont contraintes de recourir à plusieurs modes d'accueil, ce qui peut s'avérer fort complexe.

Les modes de garde individuelle à domicile et à toute heure que nous avons cités plus haut pourraient être saisis comme solution, avec cependant le danger de reporter sur des personnes plus disponibles, mais aussi et surtout plus malléables et vulnérables, les dérégulations temporelles à l'origine du problème. Une simple sous-traitance par l'achat du temps d'autrui ne peut pas constituer une solution équilibrée.

Le « Rapport sur le temps des villes » qu'Edmond Hervé, alors ministre délégué à la Ville, a présenté le 19 juin 2001, préconise que chaque ville de plus de 20 000 habitants se dote d'un « bureau des temps » dont la mission serait d'analyser les besoins des habitants et de faire des propositions aux décideurs : « La fonction d'harmonisation des temps de la ville est une fonction nécessaire, utile, moderne. Nous avons vu qu'elle se situe au cœur de la société et participe à la construction de la civilisation urbaine de ce siècle. »⁷²

Le temps des villes, ou plus exactement la nouvelle temporalité urbaine, est un thème qui mérite amplement l'attention des élus et des législateurs. La culture urbaine contemporaine privilégie la mobilité et la vitesse, ainsi que la flexibilité dans les modes de vie, tant au travail que pour les loisirs. « Les concepts spatiaux de distance,

⁷¹ Vilarasau, Katia. (septembre 2001). Marmots, boulot, dodo : autres temps ? *Valeurs mutualistes*, n° 213, pp. 14-15.

⁷² Ministère de la Ville. (19 juin 2001). *Rapport sur le temps des villes*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr

de proximité, de connexité, de densité, d'occupation des sols sont à remplacer par des concepts spatio-temporels tels que vitesse, mouvement, accessibilité, durée, horaires, rythmes, etc. »⁷³

Les sociétés urbaines contemporaines font en effet usage de réseaux permettant de relier des points largement dispersés dans l'espace, et de flux privilégiant la rapidité de liaison.

Cet effet s'amplifie et se complexifie lorsque entreprises et individus veulent pouvoir se situer sur l'ensemble d'une agglomération, et non plus seulement sur leur commune de résidence ou d'implantation. L'espace urbain s'est affranchi des modèles classiques pour devenir « une topologie complexe d'espaces discontinus, disjoints, assortis de connections réalisant des combinaisons spatio-temporelles inédites »⁷⁴.

Pour les pouvoirs publics, il n'est plus possible de penser le temps de la ville comme une succession de plages horaires dédiées à telle ou telle activité, ni même de s'attacher à résoudre ponctuellement des problèmes de fluidité ou de synchronisation. Il faut désormais « penser en même temps la ville qui travaille, la ville qui dort, la ville qui s'approvisionne, la ville qui se divertit »⁷⁵.

Conjointement, « l'individualisation des temps de la vie quotidienne est à la fois un produit et un opérateur des changements de la configuration temporelle urbaine. Les nouvelles méthodes d'organisation du travail, les plans de carrière personnalisés, comme la diversification des objets de consommation et leur segmentation »⁷⁶ illustrent cette nouvelle dimension de l'autonomie.

C'est en fait un nouvel ordre temporel qui émerge avec ces pratiques de la temporalité urbaine contemporaine.

François Ascher a identifié cette mutation comme étant le passage d'une configuration temporelle de la ville industrielle à un nouveau modèle⁷⁷. Il attribue au modèle de la « ville industrielle » une configuration temporelle segmentée, où les

⁷³ Godard, Francis. (décembre 1997). A propos des nouvelles temporalités urbaines. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77, pp. 9-10.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Ascher, François. (décembre 1997). Du vivre juste à temps au chrono-urbanisme. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77, p. 121.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibidem*.

activités se succèdent à partir d'un segment principal occupé par le travail. La séparation travail-non travail rythme la vie urbaine.

Les temps de l'administration, des services publics et de l'école sont généralement les mêmes que ceux du travail salarié. Le hors-travail, avant de prendre son statut de temps de loisirs, est avant tout un temps résiduel consacré aux activités domestiques, aux relations sociales et au repos. Les femmes, majoritairement non salariées et disposant d'une certaine autonomie à l'intérieur des rythmes qu'elles accompagnent, jouent un rôle d'articulation en assurant au jour le jour les achats et les démarches, ainsi que l'accompagnement scolaire.

Ces pratiques sociales de la vie industrielle sont réglées par des « ordres temporels », dont François Ascher identifie les quatre principaux :

- *l'ordre temporel économique* et plus précisément industriel est le plus important;
- *l'ordre temporel institutionnel* détermine un cadre réglementaire, tout en étant le corollaire de l'ordre économique ;
- *l'ordre temporel familial* n'intervient que de manière minime dans la coordination de temps «mineurs» ;
- *l'ordre religieux* assure la régularité de l'ordonnancement entre jours travaillés et jours fériés – dimanches et fêtes – ainsi que le respect du jour sans école qui peut être destiné à l'instruction religieuse.

Cette analyse se rapproche fortement de celle des « temps sociaux » de Roger Sue. La configuration temporelle de la ville industrielle correspond au « temps du travail » avec son alignement sur les rythmes de l'entreprise, et l'importance de l'Eglise. L'émergence du « temps des loisirs » est représentée par Ascher comme la mise en place d'une configuration temporelle urbaine « imbriquée ». Les différents temps de la ville sont désormais beaucoup moins séparés que précédemment, et par conséquent déterminent une organisation beaucoup plus complexe.

Même si l'ordre temporel économique continue d'être dominant, le travail étant la première contrainte, les régularités anciennes se sont transformées en rythmes, durées et horaires extrêmement diversifiés. L'intégration massive des femmes dans l'activité salariée a notamment bousculé l'ordre familial, faisant entrer une part importante des tâches domestiques dans la sphère marchande, par le développement de produits et de services nouveaux. Les horaires scolaires, malgré leur stabilité, sont également sujets à de nouvelles propositions et expérimentations. Parallèlement, l'ordre religieux

continue de perdre de l'importance, tant du fait de la baisse des pratiques que de l'assouplissement de ses contraintes.

En revanche, un nouvel ordre temporel émerge, celui des loisirs, qui impose de nouveaux rythmes (morcellement des départs en vacances, tourisme international), de nouvelles périodicités (grands week-ends, festivals, événements sportifs) ainsi que le développement d'un domaine de consommation et d'emploi en plein essor. Dans la ville à configuration temporelle imbriquée, c'est la simultanéité et l'autonomie qui dominant, nous l'avons vu. Cela provoque des conflits inédits, par exemple la nuit lorsque la « ville qui travaille » ou la « ville qui s'amuse » dérange la « ville qui dort » ; lorsque les activités diverses des enfants deviennent un casse-tête organisationnel pour les parents, se situant sur un espace étendu et dans des horaires où ces derniers travaillent ; ou bien encore lorsque les salariés ou employés soumis à des horaires atypiques pour répondre à la demande des consommateurs et usagers revendiquent de pouvoir eux aussi bénéficier de cette nouvelle souplesse qu'ils contribuent à mettre en place.

C'est ce faisceau de demandes nouvelles, de progressives mutations et de délicats problèmes d'organisation qui a motivé, dès le milieu des années quatre-vingts, les expérimentations du « temps des villes », dont Edmond Hervé s'est inspiré pour les travaux et le rapport cité plus haut.

Ce sont les expériences italiennes qui ont servi de référence aux autres pays européens. Les mouvements féminins ont réagi dès 1985 aux difficultés spécifiques des femmes devant concilier vie professionnelle et vie familiale, subissant une double journée de travail, et plus globalement aux difficultés de la condition de vie des citoyens. « L'administration italienne, plutôt défailante quant à ses horaires, a été contrainte sous la pression du mouvement féministe à remettre ses pendules à l'heure d'une société modernisée, compétitive, et qui espère jouer dans la cour des grands »⁷⁸, précise Thierry Paquot.

Un certain nombre d'initiatives ont pu ainsi voir le jour, notamment :

⁷⁸ Paquot, Thierry. (2001). *Le quotidien urbain. Le quotidien urbain*. Paris : éditions La Découverte / Institut des villes, pp. 23-24.

- des *bureaux du temps*, créés dans certaines villes italiennes (actuellement environ 150), et qui ont pour fonction de recueillir les *desiderata* de la population et de tenter d'y répondre ;
- des *concertations quadrangulaires* réunissant syndicats, administrations, comités d'usagers et chefs d'entreprises, visant à harmoniser les pratiques temporelles ;
- des *banques du temps* qui sont des bourses d'échange d'heures entre citoyens. Cette formule fonctionne actuellement en France sous la forme de plusieurs initiatives associatives d'échanges non marchands de services, avec comptabilisation du temps fourni à autrui et réciprocité directe ou différée.

En 1988, Livia Turco, militante communiste, proposait une loi d'initiative populaire nommée « Les femmes changent le temps ». Ce mouvement global a abouti à des dispositions légales, dès 1997 : une loi simplifiant les procédures et permettant d'ouvrir des « bureaux de relation avec le public » ; puis, en mars 2000 la loi Turco qui impose aux villes de plus de 30 000 habitants de « coordonner les temps urbains, non plus d'un point de vue local, mais aussi social, en prenant en compte les congés parentaux, les formations, les assistances diverses, etc. »⁷⁹

Les améliorations apportées par ces dispositions sont réelles, tant à propos de l'évolution des horaires des administrations, que par de nouvelles initiatives résultant de la possibilité pour les maires de coordonner globalement les horaires sur leur territoire. Ainsi, à Florence, une « journée du citoyen » est mise en place le jeudi, assurant l'ouverture des services municipaux de 9 h à 19 h. Les horaires des écoles peuvent également être revus en concertation avec le personnel et les parents d'élèves. Des décalages, parfois minimes, permettent ainsi de réduire des embouteillages. Les transports publics ont été améliorés, en amplitude de service et en régularité de passages.

Pour le Conseil économique et social, « ce modèle italien *tempi della città* est l'expression du désir de libre arbitre en matière de temps. Il s'agit d'une démarche démocratique et solidaire visant à une approche culturelle et maîtrisée des temps de la vie quotidienne dans l'environnement urbain, et ce par l'articulation entre les modes

⁷⁹ *Ibidem.*

de vie des populations, les prescripteurs de calendriers et les producteurs de services »⁸⁰.

Alors que plus de deux cents villes italiennes développant des démarches temporelles locales se sont regroupées dans un réseau *pianoforte* pour mettre en commun leurs expériences, le mouvement se développe en Europe.

- Aux Pays-Bas, la création en 1999 d'un secrétariat d'Etat doté de compétences transversales suscite le dépôt de nombreux projets, comme le développement de services intégrés privés regroupant garde d'enfants et services marchands, mais aussi la modernisation de services municipaux et l'aménagement du territoire en fonction des usages nouveaux. Il s'agit surtout de collaborations nouvelles entre structures d'accueil, de loisirs, de services, et organismes d'Etat.
- En Espagne, des projets lancés par les administrations locales et des universités ont porté sur des programmes de loisirs nocturnes gratuits pour les jeunes, l'ouverture d'installations scolaires en dehors des heures d'école, la création de centres municipaux de services ouverts de 8 h à 22 h.
- En Allemagne, le premier « bureau du temps » a été créé dans un quartier de Brême. Il a pour vocation la médiation et la recherche de compromis pour faire émerger des projets.
- En Grande-Bretagne, autour de la revitalisation des centres urbains confrontés à une désindustrialisation massive, des projets ont porté sur le potentiel d'une « économie de la nuit » pour créer des activités et une animation culturelle et artistique. Elles sont accompagnées d'actions de sécurisation portant notamment sur l'éclairage, et la création de taxis *only women*.

En France, après des expérimentations mises en œuvre par la D.A.T.A.R. (Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale), le F.N.A.D.T. (Fonds National d'Aménagement du Territoire) et le F.S.E. (Fonds Social Européen), dès la fin des années quatre-vingt-dix, et consistant en la mise en place de modules de réflexion et d'échanges, l'installation de « maisons du temps » est encouragée. Progressivement, des expériences vont voir le jour, par exemple :

- *l'espace des temps* de Saint-Denis. Cette commune est structurée autour de pôles d'activités aux temporalités spécifiques : emploi, universités, tourisme, événements culturels et sportifs (Stade de France). La réflexion lancée

⁸⁰ Conseil économique et social. (5 juillet 2002). *Rapport : Le temps des villes : pour une concordance dans la cité*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr

initialement autour des problèmes de garde et d'activité des enfants s'est élargie à de nouveaux chantiers, transports publics, services aux personnes âgées, horaires des services publics ;

- *l'agence des temps* de Poitiers qui a pour mission de renforcer la cohérence territoriale entre la ville-centre et son agglomération en coordonnant l'évolution des modes de garde des enfants, de la mobilité territoriale (notamment des très nombreux étudiants), de la mobilité des salariés, des horaires d'ouverture des commerces. A Poitiers sont notamment organisés des « mardis du temps », forums thématiques réguliers d'expression et de concertation avec la population ;

- *la maison des temps et de la mobilité* de Belfort qui a pour mission de répondre à un impératif d'accessibilité et de désenclavement sur l'aire urbaine et au-delà, en inscrivant l'agglomération dans une aire régionale et transfrontalière.

Le mouvement des politiques du temps urbain représente donc bien, au-delà d'un simple souci local de mise en ordre, une prise en compte de la question du temps dans le vivre-ensemble contemporain. C'est, fondamentalement, l'expression d'une culture féminine du temps : « Beaucoup des expérimentations témoignent de l'évolution du rôle des femmes dans la société, et plus généralement de l'influence du genre dans les demandes de politiques du temps »⁸¹. C'est, ensuite, la mise en évidence d'une transversalité des réflexions, plus exigeante mais plus féconde que des décisions sectorielles. C'est enfin la mise en évidence de la validité de « nouvelles formes de dialogue civil et de démocratie locale » qui permettent la mise en place de réseaux et la participation, au plus près des populations concernées.

Il s'agit, pour Boulin et Mückenberger, « d'une nouvelle perception des rapports entre l'individu et la société dans un contexte de modernité réfléchie ».

⁸¹ Boulin, Jean-Yves et Mückenberger, Ulrich. (2002). *La ville à mille temps*. Paris : éditions de l'Aube / DATAR, pp. 180-185.

1.2.4 Un outil d'observation et de recherche

L'image d'un océan originel utilisée par Salman Rushdie à propos des histoires – nous l'avons abordée plus haut – est proche de celle employée par Edward T. Hall à propos du temps : « L'humanité est depuis toujours plongée dans un océan de temps : océan peuplé de courants et de contre-courants, et nourri par des fleuves venant de pays différents. Ces fleuves en modifient la composition et donnent naissance à un mélange unique de temps pour chaque parcelle d'océan. »⁸² Au-delà de la séduisante légèreté de la formule, nous pouvons retenir certaines images faisant écho aux questions abordées plus haut :

- *l'océan* : l'homme est immergé dans le temps. Il subit, agit, produit des régulations temporelles. Il observe également des temps, dans le double sens d'observation et d'observance ;
- *les courants et contre-courants* : des prescripteurs temporels imposent leurs règles et leurs rythmes – que ce soient le travail, la religion, l'organisation domestique ou encore les loisirs – mais provoquent également des conflits. C'est au choc des courants et contre-courants de temps que naissent le stress et le sentiment de manquer de temps ;
- *les fleuves* : il s'agira des prescripteurs majeurs, dominant une société à une époque donnée, qu'a identifiés Roger Sue ;
- *les mélanges de temps* : équilibres fragiles entre différentes temporalités, établis entre respect d'injonction et exercice d'autonomie ;
- *les mélanges uniques* : des configurations d'équilibres singuliers, propres à des groupes réduits comme la famille, ou aux individus. Ici apparaît la subjectivité du vécu temporel, dans sa perception comme dans son expression.

Cette image de l'océan originel de temps pourrait amener à penser que Hall considère les combinaisons des différentes temporalités comme de simples hasards, comme des rencontres fortuites. Plus loin dans son ouvrage, il précise cependant que « des séries complexes de rythmes entremêlés dominant le comportement des individus »⁸³. Le terme de série évoque beaucoup plus un enchaînement de plusieurs rythmes selon des

⁸² Hall, Edward T. (1984). *La danse de la vie*. Paris : éditions du Seuil, collection Points, p. 149.

⁸³ *Ibid.*, p. 178.

rapports de causalité. On peut observer aisément, en effet, la combinaison entre rythmes de travail, des transports, de la garde des enfants, de l'accessibilité des services publics, de l'ouverture des commerces.

C'est également l'analyse de Robert Perrin, à propos des rythmes de vie des enfants et des jeunes : « Les enfants, comme les adultes, vivent leurs temps fractionnés, tiraillés entre les impératifs multiples des activités humaines. Comme leurs parents, ils sont immergés dans une organisation sociale, donc temporelle, complexe. Ils en subissent les contraintes et en vivent les contradictions »⁸⁴. Ce n'est plus seulement l'empilement et l'interaction des rythmes et temporalités qui est retenu ici, mais principalement leur aspect impositif.

Jean Chesneaux est encore plus radical, lorsqu'il évoque un temps personnel « frappé d'alignement par la pression conjointe des impératifs économiques et des contraintes techniques »⁸⁵. Il cite même une « Chronopolis » où toutes les activités seraient planifiées par les programmeurs du ministère du Temps, déterminant une tranche horaire où l'on serait autorisé à circuler, une autre à prendre un bain ou poster une lettre. Ce n'est heureusement qu'une création de la science-fiction, mais il nous arrive de vivre de telles réglementations, notamment lorsque les problèmes climatiques y contraignent : interdiction de l'arrosage à certaines heures, fermeture d'axes routiers à des heures de pointe, alternance pour l'accès des voitures au centre de certaines grandes villes, avec un jour pour les numéros minéralogiques pairs et un jour pour les numéros impairs.

Dans la vie quotidienne, nous vivons également un faisceau de mises en ordre horaires qui interagissent : horaires divers, échéances, rendez-vous, planifications diverses. La mode nous dicte le rythme d'obsolescence de nos vêtements et de nos produits de consommation courante ; des règlements et réglementations ainsi que des usages créent des ordonnancements logiques. Nous ne faisons cependant pas que subir : nous avons la liberté de saisir une marge, une autonomie ; nous provoquons également des rythmes par des pratiques ou des demandes collectives.

⁸⁴ Perrin, Robert. (1998). *Du temps à ménager*. Paris : éditions Milan, collection Questions d'éducation, p. 19.

⁸⁵ Chesneaux, Jean. *Op.cit.*, p. 60.

Le temps de l'enfant est lié, noué, impliqué dans l'ensemble de ces temps de la société où il évolue. Il vit des échéances, cycliques ou non, respecte des plages temporelles fixées (année scolaire, séquence de cours, week-end). Il utilise les structures de loisirs culturels ou sportifs, respecte leurs horaires et provoque leur aménagement. Il est un ordonnateur indirect des horaires de travail des enseignants, personnels, animateurs qu'il côtoie ; ainsi que l'ordonnateur du renouvellement périodique des installations et matériels qu'il utilise. C'est en son nom qu'on planifie des aménagements, des constructions de structures (piscine, aires de jeu, city-stades, crèches...). C'est enfin autour de lui que s'échafaudent les complexes arrangements familiaux et de voisinage concernant le covoiturage, la garde, les anniversaires chez les petits camarades.

L'enfant apparaît donc comme un assujetti, un « mineur temporel » qui se voit imposer des rythmes ; mais aussi comme « producteur » d'ordre temporel. Il est instigateur de négociations et planifications dans tous les cas où c'est autour de sa personne qu'on se concerte. Il est encore, et de plus en plus puissamment avec l'avènement de la société des loisirs, ordonnateur tant par les nouveaux rythmes qu'il provoque (ouverture des installations par exemple), que par ceux qui sont diffusés à partir de lui (en premier lieu ceux de la mode et des renouvellements des standards culturels). Il reste de plus, nous l'avons vu, un ordonnateur des rythmes temporels de la famille, et principalement des femmes.

« Les individus s'inscrivent dans la temporalité en la produisant par leurs actions.⁸⁶ » Cette formule d'Alban Bensa s'applique ici à l'enfant sans lui avoir été destinée. « Le temps est autant le produit d'une situation pratique que l'effet des pratiques que l'on peut avoir de cette situation », précise-t-il, affirmant par là que chaque individu (et je me permettrai d'ajouter *adulte ou enfant*) est à la fois acteur et agi temporel.

Si les adultes peuvent se saisir des diverses formes de représentations, officielles ou plus autonomes, pour exprimer leurs revendications et doléances à propos des rythmes qu'ils vivent, les enfants restent cependant généralement cantonnés dans un statut de minorité. « Il est rare qu'on recueille l'avis des enfants. Pas nécessairement par volonté de l'ignorer. C'est souvent par oubli, par habitude ou plutôt par manque d'habitude. L'usage en effet n'est pas fréquent, même chez les éducateurs patentés,

⁸⁶ Bensa, Alban. *Op. cit.*, p. 14.

de dispositifs permettant le recueil de la parole enfantine. Par crainte de n'en récolter que l'apparence, de ne recenser que des désirs, des envies influencées par les modes, les images simplifiées par des médias. Bref, on pense généralement que les enfants ne peuvent avoir d'avis que sous influences. »⁸⁷. Même lorsque existent des conseils municipaux de jeunes, ils sont rarement crédités d'assez de lucidité pour qu'on les consulte sur ces sujets. L'opération annuelle du « Parlement des enfants », où chaque député parraine un enfant de sa circonscription pour qu'ensemble ils débattent en séance exceptionnelle de dispositifs de loi qu'ils élaborent pour les faire ensuite entériner par leurs aînés, est pourtant la preuve de la maturité et de la justesse de vue que peut avoir une assemblée d'enfants.

Les temps de l'enfant pourraient être observés à l'aide de l'*équation temporelle personnelle* définie par William Grossin⁸⁸, et qui comprend six composantes :

- *le sentiment de son existence polychronique* : reconnaître la multiplicité des temps intérieurs et extérieurs ;
- *l'orientation temporelle* : ressentir les temps qui passent, s'y localiser,
- *l'horizon temporel* : percevoir le passé et le futur,
- *une disponibilité temporelle* : être ouvert aux autres, y compris à leurs contretemps,
- *une gestion temporelle* : construire des emplois du temps, mais également agir sur des temps pluriels complexes,
- *la création temporelle* : produire ses temps, spécifiquement des temps « suspendus » et marginaux.

Une telle équation n'est pas à prendre comme un schéma définitif mais plutôt, suggère Gaston Pineau, « comme une unification créative toujours en formation métastable »⁸⁹. Nous pouvons y inscrire les différentes expériences temporelles de l'enfant que nous avons abordées.

Je me permettrai de proposer, en complément, un tableau des temps qui peuvent être des temps de l'enfant, mais qui ne sont pas spécifiques. J'essaie d'y montrer que l'enfant, dans les exemples produits, est tantôt « récepteur » de temporalités, qu'il se

⁸⁷ Perrin, Robert. *Op. cit.*, p. 81.

⁸⁸ Grossin, William. (1996). *Pour une science du temps*. Toulouse, éditions Octarès, p. 145.

⁸⁹ Pineau, Gaston. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: éditions Anthropos, p. 110.

voit imposer ou proposer, et tantôt « émetteur » dans les différents rôles de demandeur direct, d'objet de sollicitude, ou de prescripteur « guidé ».

	Enfant récepteur	Enfant émetteur
Les temps de l'inscription	Histoire comme récit stabilisé Généalogie : poids et marque de ceux qui ont précédé Planifications : réseaux, équipements, remembrements Devoir de mémoire Lois et règles collectives	Décisions du Parlement des enfants
Les temps de l'injonction	Horaires : activités, rendez-vous, transports... Cursus scolaires, heures de cours, emploi du temps Vie familiale avec ses horaires déterminés	Garde et voiturage Activités extra-scolaires, avec leurs horaires et leurs successions
Les temps de la négociation	Vie familiale avec ses arrangements à déterminer	Garde et voiturage lorsqu'ils s'établissent en concertation Relations d'amitié- voisinages Activités extra-scolaires avec les choix à établir
Les hors-temps	Constatations de pratiques dans son entourage	Usage des marges des organisations, friches, temps de latence S'extraire du sentiment de durée, rêver (<i>cf.</i> Sansot)
Les temps de la prescription guidée	Réduction du temps avec Internet Offres de loisirs, de consommation, de restauration rapide	Pratiques de la mode Loisirs Alimentation Consommation

Ces différentes qualités de temps, ces postures et ces jeux de rôles se donnent à vivre à l'enfant, et à apprendre. Il devra apprendre à connaître et respecter les règles, les ordonnancements dominants. Dans le même « temps », il devra développer ses capacités d'observation, d'expression, d'autonomie, de négociation. La formule de Gaston Pineau, « l'apprentissage du temps ne va pas sans apprentissage des contretemps »⁹⁰, est particulièrement adaptée à ce propos. Par contretemps, nous

⁹⁰ Pineau, Gaston. *Op. cit.*, p. 1.

pouvons entendre les suspensions de temps, les « courants contraires du temps, mais aussi l'exercice du libre arbitre, de la négociation et, pourquoi pas, celui de la désobéissance.

Cet apprentissage se fera naturellement différemment si l'enfant est assisté, accompagné, ou sait se « débrouiller » par la force des choses ; s'il trouve en se réveillant une garde à son domicile, ou doit se lever tôt, partir avec sa mère et attendre à la porte de l'école que la garderie ouvre ; s'il vit dans des espaces de proximité circonscrits ou des espaces distendus plus « vagues ».

Etudier les temps de l'enfant, tant ceux dont il est destinataire que ceux qu'il produit, permet d'approcher les enjeux sociaux qui se croisent et se nouent dans ces temps. Inversement, ces différents enjeux, par leur mise en évidence, peuvent permettre d'identifier l'architecture des significations et des usages sociaux des temps qui contextualisent le(s) temps de l'enfant.

C'est pourquoi l'approche du ou des temps de l'enfant ne peut pas les considérer isolément. Pour Roger Sue, le temps, si on le considère comme « produit et révélateur des activités et de la dynamique sociale (...) traduit des tensions sociales montantes, des rythmes sociaux qui ne s'articulent plus mais deviennent de plus en plus contradictoires. Bref, le temps devient le lieu et le révélateur de toutes les contradictions »⁹¹. Il ajoute que, dans la même perspective, « le temps devient une clé d'entrée privilégiée pour l'analyse de tout fait social et constitue à proprement parler une méthodologie, c'est-à-dire une méthode raisonnée d'observation des faits sociaux »⁹². C'est en ce sens que l'étude des temporalités sociales apparaît comme une condition essentielle pour répondre aux questions énoncées en préambule.

La transversalité reste cependant à promouvoir, si l'on en croit Boulin et Mückenberger qui, bien que travaillant sur le temps des villes, émettent des réflexions globales. « D'une façon générale, les recherches sur le temps demeurent circonscrites à leur propre objet dans une perspective monodisciplinaire ou mono-objet : le temps de travail, le temps du loisir, le temps de la famille, le temps de l'éducation, etc. »⁹³

Cette transversalité me semble essentielle pour appréhender pleinement les interactions de différentes temporalités en œuvre dans le champ social.

⁹¹ Sue, Roger. *Op. cit.*, p. 24.

⁹² Sue, Roger. (juillet-août-septembre 1993). La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 63.

⁹³ Boulin, Jean-Yves et Mückenberger, Ulrich. *Op. cit.*, p. 26.

Nous avons vu que le dispositif « Bambino-Plus » de garde à domicile à toute heure de la journée, employant des femmes en situation de retour à l'emploi, interagissait sur les domaines de l'emploi, de la vie familiale, et de l'accueil collectif périscolaire. Plus indirectement, il touche également les domaines de l'associativité, des réseaux de services de voisinage, de la réussite scolaire. Boulin et Mückenberger, pour expliquer cette faiblesse d'une approche globale, évoquent « le faible intérêt porté en France, tant par la recherche que par l'action publique, à la vie quotidienne »⁹⁴. Ils relèvent que depuis les années soixante-dix, les recherches se sont progressivement focalisées sur le temps de travail, à travers l'aménagement du travail ou la réduction du temps de travail, et plus généralement autour des questions de l'emploi. Les indices qu'ils pointent sont divers⁹⁵ :

- l'existence très éphémère d'un ministère du Temps libre au début de la décennie quatre-vingts, dont la création correspondait pourtant à la prise en compte de la fonction de changement social des réductions du temps de travail ;
- l'abandon de l'approche visant à articuler les dimensions temporelles et sociales de l'aménagement du territoire ;
- le recouvrement des revendications syndicales relatives à l'amélioration des conditions de vie par celles concernant l'emploi (comme en témoigne le passage, à la C.F.D.T., du slogan « travailler moins pour vivre mieux » au slogan « travailler moins pour travailler tous ») ;
- la quasi-disparition de la sociologie du temps libre et des temps sociaux, tout du moins au plan institutionnel, comme en témoigne, au milieu des années quatre-vingts, la disparition de l'unité du C.N.R.S. consacrée à ces thématiques.

Ils relèvent de plus qu'à partir du milieu des années quatre-vingts, la sédimentation du chômage de masse touchant particulièrement les jeunes des quartiers défavorisés a orienté les politiques de la ville sur les questions de l'exclusion, de l'insécurité et des violences urbaines.

Nous aborderons tout particulièrement les répercussions de ces évolutions sur les temps de l'enfant, lorsque nous étudierons les dispositifs des « contrats ville - enfant - jeune » et leur fonction de mise en ordre.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 27.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 28-29.

1.3 ECRITURES DU TEMPS

1.3.1 Le récit historique.

J'ai cité plus haut l'expérience singulière d'Anny Duperey en présence des photographies réalisées par son père, mort brusquement alors qu'elle était enfant⁹⁶. Devant ces matériaux, Anny Duperey adopte une posture qui a des analogies avec celle de l'historien. Elle prend en compte une masse de documents qu'elle va s'attacher à identifier, classer, faire parler. Elle s'efforce, comme l'historien, de comprendre, de déceler du sens, de bâtir des cohérences. Le sens recherché n'est pas tant celui des chronologies internes à l'ensemble de documents qu'elle a en sa possession, que celui de son propre rapport à la vie, de son parcours de vie tributaire de cet événement incontournable : la disparition brutale de ses parents. C'est sur cet accident que s'est bâti l'ensemble des éléments de la quête : fermeture brusque de l'œuvre photographique, changement du parcours de vie, refus prolongé « d'aller voir » et, enfin, l'ouverture tardive de cette archive accidentelle, non intentionnelle du moins.

C'est sur ce même accident que s'arrête cependant l'analogie avec un travail d'historien, que n'a jamais revendiqué Anny Duperey ; Même si le récit qu'elle nous propose peut provoquer chez le lecteur intérêt, empathie ou adhésion, il n'est pas moins d'abord subjectif, comme s'il n'était destiné à valoir que pour son auteur. C'est une quête du sens de la vie qui s'appuie sur des documents d'histoire personnelle et familiale, et où peuvent être décelés les éléments constitutifs de la démarche historique, tels que les a identifiés Paul Ricœur : le cercle mimétique et la mise en intrigue⁹⁷. Les faits sont saisis, traités et agencés, organisés en un récit, puis des destinataires peuvent s'y confronter.

⁹⁶ Duperey, Anny. *Le voile noir*. *Op. cit.*

⁹⁷ Ricœur, Paul. (1985). *Temps et récit*, tome 3. Paris: éditions du Seuil, collection Points n° 229, p. 214.

La saisie des faits

Pour Arlette Farge, le document, le texte ou l'archive sont avant tout « butte-témoin incontournable dont le sens est à bâtir ensuite par des questionnements spécifiques »⁹⁸. La métaphore géographique est habile : noyée dans le paysage, la butte mérite pourtant l'attention, et surtout révèle une organisation sous-jacente. Elle appelle à chercher d'autres reliefs similaires, ou leur absence qui signifie un changement d'espace. La butte, enfin, nous fait savoir que des évolutions ont eu lieu, que l'on peut tenter de reconstruire sur cette présence et l'absence concomitante. « N'importe quelle trace laissée par le passé devient pour l'historien un document, dès lors qu'il sait interroger ses vestiges, les mettre à la question »⁹⁹, précise Paul Ricœur. Il nous signale que l'on peut aller au-delà des éléments majeurs (les buttes-témoins) que sont les fonds d'archives institués, mais aussi les monuments clairement identifiés (qu'ils soient pierre, papier ou date). « Tout ce qui peut renseigner un chercheur vaut document » ajoute-t-il. Considérons également la deuxième assertion de chacune de ces citations : mettre les documents à la question par des questionnements spécifiques.

En effet, on ne cherche pas n'importe quoi. « Une date, en soi, n'est rien, même si elle marque un événement historique, elle n'a de signification que rattachée à toute une chaîne d'autres événements »¹⁰⁰. Il en va de même des documents, qui n'acquièrent de sens que dans la confrontation permanente, les mises en perspective et les saisies récurrentes.

Si la science historique – ce qui la différencie de la fiction – cherche à établir des vérités, celles-ci sont cependant toutes relatives, ce qui précise Antoine Prost : « Lorsqu'un historien pose des questions à des documents, il aboutit à des réponses vraies, mais ces réponses sont partielles et provisoires. (...) Les vérités historiques sont soumises à révision au fur et à mesure que les problématiques changent et que des informations supplémentaires sont collectées.¹⁰¹ » Les constructions des historiens sont donc clairement datées et révisables.

⁹⁸ Farge, Arlette. (1989). *Le goût de l'archive*. Paris: éditions du Seuil, collection Points, n° 233, p. 121.

⁹⁹ Ricœur, Paul. (1983). *Temps et récit*, tome 1. Paris: éditions du Seuil, collection Points n° 227, p. 167.

¹⁰⁰ Belbéoch, Odile, Londonot, Claude et Nicole du Saussois. (1994). *Vivre l'espace, construire le temps*. Paris : éditions Magnard, p. 23.

¹⁰¹ Prost, Antoine . (avril 1996). La mise en intrigue est essentielle pour l'historien. Entretien avec Jacques Lecomte. *Sciences Humaines*, n° 60, pp. 24-26.

Le traitement des documents

En produisant des récits, l'histoire tisse des liens de causalité, met en évidence des logiques n'apparaissant pas toujours à première vue. Cette œuvre de clarification donne une intelligibilité et une cohérence aux faits du passé. Pour Antoine Prost, « toute histoire est récit, car expliquer c'est raconter ».

Il ajoute que « toute histoire construit des totalités, construit un tout cohérent.¹⁰² », en mettant en relation des domaines d'étude variés : musique, mode, consommation, etc. Paul Ricœur insiste sur la mise en intrigue qui rapproche récit littéraire et récit historique, en enchaînant situation initiale, élément perturbateur, et situation ultérieure. Pour lui, « l'intrigue est médiatrice à trois titres au moins »¹⁰³. D'abord, elle fait « médiation entre des événements ou des incidents individuels, et une histoire prise comme un tout » : elle crée des liens entre des éléments apparemment séparés, tout en leur assignant une validité comme parties de l'histoire et constituants historiques.

Ensuite, « la mise en intrigue compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts, des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus, etc. ». En passant « de l'ordre paradigmatique à l'ordre syntagmatique », l'historien organise le récit, établit des enchaînements logiques. A ce stade, chaque élément se voit assigner une place et un rôle déterminés.

Enfin, dans une troisième étape, l'intrigue tire d'une succession une *configuration* argumentée. Elle combine alors « deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit (...) la seconde est la dimension configurante proprement dite ». L'ordonnancement du récit permet donc d'approcher et de comprendre la relation entre les faits établis.

L'établissement d'une cohérence passe de plus par une opération de sélection et de tri. « L'historien choisit de prendre certains lieux, certaines personnes, certains objets et d'en éliminer d'autres, qu'il considère inutiles pour son récit. »¹⁰⁴ Le lecteur du récit historique n'est donc pas en présence d'une totalité d'accumulation, mais bien d'un cheminement organisé et guidé par l'historien.

Dans toutes ces opérations, la *mémoire* tient un rôle essentiel. C'est, pour Norbert Elias, « la capacité propre à l'espèce humaine de saisir d'un seul regard et, par là-

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ Ricœur, Paul. (1985). *Temps et récit*, tome 1. *Op. cit.*, pp. 127-128.

¹⁰⁴ Prost, Antoine. La mise en intrigue est essentielle pour l'historien. *Op. cit.*, p. 25.

même, de relier, ce qui dans une même séquence continue d'événements, a lieu *plus tôt* et *plus tard*, *avant* et *après*. La mémoire joue un rôle décisif dans ce type de représentation qui voit ensemble ce que ne se produit pas au même moment »¹⁰⁵. Il s'agit de la capacité d'avoir conjointement à l'esprit différents événements dispersés dans le temps, autant que celle de gérer les discontinuités d'un récit en cours.

Elle est complémentaire d'une autre qualité de mémoire, plus cumulative, qui compose des ensembles de faits et d'événements, éventuellement incarnés en des lieux constituant un patrimoine d'une communauté plus ou moins large, un ensemble de références emblématiques autour desquelles on se rassemble et on s'identifie. Cette mémoire collective, ainsi que la mémoire individuelle, « ont pour particularité de préserver une identité. Elles permettent de s'inscrire dans une durée significative, dans une lignée, dans une tradition, c'est-à-dire un système de valeurs et d'expériences pérennes auxquels le temps écoulé confère une profondeur et une épaisseur »¹⁰⁶, résume Henry Rousso.

Le rapport aux destinataires

Dans cette ultime étape du cercle mimétique défini par Paul Ricœur, le récit composé est soumis à son destinataire : c'est « l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur »¹⁰⁷, qui se situe dans l'acte de *lecture*, par lequel le destinataire prend connaissance du point de vue de l'historien, de l'écrivain d'histoire.

Reprenons l'image du photographe, utilisée cette fois par Antoine Prost. « Si je photographie mon buffet, je n'obtiendrai pas la même image si je le regarde d'ici ou de l'autre côté. Pourtant, ces deux photos seront également vraies. (...) Par ma photographie, je peux aussi modifier l'éclairage ou le cadrage. (...) De la même manière, il y a bien une construction de l'histoire, mais le récit ne se transforme pas en fiction pour autant. »¹⁰⁸ Le rapport à la réalité, à des faits avérés, est rappelé notamment par Norbert Elias : « La prétention des historiens à la scientificité repose avant tout sur la fiabilité des procédures par lesquelles ils présentent des restes détaillés du passé qu'ils ont extraits d'une multitude de sources. »¹⁰⁹ Pour autant, la

¹⁰⁵ Elias, Norbert. (1996). *Du temps*. Paris: éditions Fayard, p. 84.

¹⁰⁶ Rousso, Henry. (1998). *La hantise du passé*. Paris: éditions Textuel, p. 19.

¹⁰⁷ Ricœur, Paul. (1985). *Temps et récit*, Tome 1. *Op. cit.*, p. 136.

¹⁰⁸ Prost, Antoine. La mise en intrigue est essentielle pour l'historien.. *Op. cit.*, p. 25.

¹⁰⁹ Elias, Norbert. *Op. cit.*, p. 208.

subjectivité est assumée, et même revendiquée : « Que serait un récit historique objectif ? Tout sauf intéressant »¹¹⁰, s'exclame François Busnel, alors que Henri-Irénée Marrou présente que pourrait être un récit objectif de l'assassinat de César, où « douze individus mâles de l'espèce Homo Sapiens, à l'aide de pyramides affilées d'acier se trouvant à l'extrémité préhensile de leurs membres supérieurs droits (...) produisirent des plaies pénétrantes dans le corps (de César), entraînant la mort »¹¹¹.

De plus, le récit historique est sujet à des *révisions permanentes*, comme le précise Jacques Le Goff : « l'historiographie apparaît comme une suite de nouvelles lectures du passé, pleine de pertes et de résurgences, de trous de mémoire et de révisions »¹¹². Ces reprises peuvent être provoquées par la découverte de nouveaux documents, par de nouveaux angles d'approche, mais tout autant par des prises de position différentes, culturelles, idéologiques ou politiques. Jean Chesneaux nous rappelle le poids des conjonctures politiques sur la « tonalité » du discours historique : « Succédant à l'histoire dynastique du XVII^e siècle qui légitimait le régime de la monarchie absolue, l'histoire philosophique (...) avait réexaminé dans la perspective du progrès du genre humain la succession des empires et des dominations. Au XIX^e siècle, les (...) historiens de la bourgeoisie nantie avaient cherché à la fois à gérer l'héritage de la Révolution française et à mettre ces nouvelles valeurs au service de l'ordre social. Sous le choc de la défaite de 1870, le positivisme fut rejoint par les priorités républicaines et nationales. (...) La longue durée des *Annales* s'insérait fort bien dans le projet de société commun aux IV^e et V^e Républiques : expansion économiques et technique dans le temps lent et homogène de la croissance. »¹¹³ Mais, « depuis les chocs pétroliers des années soixante-dix et la chute du Mur, la longue durée a pris de sérieux coups (...) et le *retour de l'événement* s'est opéré dans la réalité sociale. »¹¹⁴ Peut-être cela a-t-il favorisé une profusion d'approches

¹¹⁰ Busnel, François (sous la direction de). (1997). *Le temps, une approche philosophique*. Paris: éditions Ellipses, p. 61.

¹¹¹ Marrou, Henri-Irénée. (1966). *De la connaissance historique*. Paris: éditions du Seuil, p. 147.

¹¹² Le Goff, Jacques. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio histoire n°20, p. 193.

¹¹³ Chesneaux, Jean. *Habiter le temps*. Op. cit. p. 124-125.

¹¹⁴ Dosse, François. (1999). *L'histoire ou le temps réfléchi*. Paris: éditions Hatier, collection Optiques-philosophie, p. 63.

historiques spécifiques, de « mémoires plurielles affirmant une singularité et une richesse longtemps contraintes à une existence souterraine. »¹¹⁵

Toutes ces considérations précisent la position de l'historien qui, avant tout, a à chercher à établir le sens des faits historiques, de leur interaction entre eux et avec le présent.

« L'historien est un chasseur de mouvements, de ruptures, de tournants. Ce sont les changements qui l'intéressent », récapitule Jacques Le Goff, qui rappelle que Marc Bloch n'aimait pas la définition de l'histoire comme science du passé, lui préférant celle de « science des hommes dans le temps »¹¹⁶, permettant de comprendre le passé par le présent et le présent par le passé.

Complétant l'activité des historiens, le travail d'approche de l'histoire peut prendre des formes plus volontaristes, c'est-à-dire militantes et sociales – au sens d'un travail social.

A Strasbourg, à la fin des années quatre-vingt-dix, la municipalité associe ainsi des gestes symboliques et volontaristes à certaines commémorations :

- la commémoration de l'incendie de la grande synagogue s'accompagne d'un rétablissement de la vérité (l'incendie n'a pas été le fait de nazis allemands mais de jeunes Alsaciens), et du rappel, par l'installation de plaques dans la ville, de la forte et très ancienne implantation d'une communauté juive, ainsi que d'un hommage à la contribution de cette communauté à l'évolution de la cité ;
- l'anniversaire du rattachement à la France a été l'occasion de rappeler les conditions très particulières de cette libération qui fut précédée par une prise de pouvoir de la ville, pendant deux semaines, par des conseils de soldats et d'ouvriers ;
- l'anniversaire de la Libération a permis de rendre hommage aux troupes coloniales qui y avaient participé.

Par ailleurs, le programme d'éducation populaire de la ville a permis d'aborder, sous l'angle historique, des thèmes concernant les habitants : transports, jardins, habitat social par exemple.

« Se souvenir ensemble, mais aussi déplacer les moments de mémoire, travailler sur ce qui est refoulé et développer une réflexion historique dont tout le monde doit

¹¹⁵ Le Goff, Jacques . (25 février 1999). L'historien étudie le passé pour le présent. Entretien avec Robert Migliorini et Jean-Luc Pouthier. *La Croix*, p. 13.

¹¹⁶ Le Goff, Jacques. *Histoire et mémoire. Op. cit.*, p. 187.

pouvoir être un acteur, tels sont les grands axes autour desquels nous avons essayé de développer, depuis 10 ans, une « *politique de mémoire* qui contribue à l'épanouissement d'une citoyenneté active »¹¹⁷, résume un des adjoints au maire de Strasbourg.

A Reims, des ateliers de paroles accueillant des femmes d'origine africaine et maghrébine ont donné lieu, avec l'aide d'un comédien professionnel, à une pièce de théâtre jouée dans les quartiers. Une démarche similaire permet de redonner une image positive des harkis en leur donnant la parole et en leur permettant de dialoguer avec leurs enfants. C'est un film documentaire qui en est résulté¹¹⁸.

Dans un quartier périphérique de Limoges, où vit une importante communauté originaire d'Asie du Sud-Est, on a fait le lien entre les difficultés des jeunes et la méconnaissance de leur histoire et de leur culture. Un vaste projet de « recherche du pays perdu » a été mis en place, permettant à des jeunes de se rendre dans leur pays d'origine, avant de les amener à s'exprimer sur cette expérience sous la forme d'une pièce de théâtre. Ce travail a été suivi d'expositions photographiques sur la mémoire de la communauté, et de sorties en famille au musée Guimet, à Paris¹¹⁹.

Par de telles expériences, on peut amener des groupes spécifiques à se saisir de traces, documents, témoignages, afin de tenter de les agencer en récit, avec cette difficulté particulière qui tient à l'expression du passé, lorsqu'il est refoulé ou dévalorisé par la société.

Dans une démarche similaire, Sabine Contrepois, professeur de lettres et histoire-géographie à Ivry-sur-Seine, a interrogé ses élèves, manifestant peu d'intérêt pour l'histoire, sur ce thème : « En quoi votre histoire familiale a-t-elle rencontré l'Histoire ? ». Au fil de recherches auprès de leurs familles, ces élèves ont alors pu exposer en les valorisant les parcours singuliers de parents et grands-parents : combattant de l'armée algérienne pendant la guerre d'Algérie, combattant portugais engagé à Verdun en 14-18, réfugiés arméniens, réfugié politique portugais, qui a abouti à l'album « Mémoire des migrations »¹²⁰. « Confrontée à un public en situation d'échec scolaire, souvent issu d'un milieu familial défavorisé, j'ai été très vite

¹¹⁷ Richez, Jean-Claude. (décembre 1999). Ville, mémoire et histoire : l'exemple de Strasbourg. *Les cahiers pédagogiques*, n° 379, p. 21.

¹¹⁸ Desjardins, Marion. (juillet 2002). *Dans les quartiers, un vrai travail sur la mémoire*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Collectif. *Mémoire des migrations*. *Op. cit.*

obligée, en tant que professeur de lycée professionnel, de suivre des chemins détournés pour venir à bout des blocages qui rendent les élèves amorphes ou agressifs, sans curiosité intellectuelle »¹²¹, témoigne Sabine Contrepois. Les élèves, en établissant des liens entre différents domaines historiques, en rattachant des parcours générationnels et l'histoire de leur famille à l'Histoire dans un sens global et international, ont pu retrouver un intérêt à leur scolarité.

Ces exemples, de par le projet de leurs instigateurs qui est de redonner une visibilité historique à des individus et des communautés dévalorisées ou marginales, présentent des analogies avec le travail de l'historienne Arlette Farge, qui travaille sur les archives de police du XVIII^e siècle. Elle fait surgir un peuple privé de parole publique en lui donnant un statut lui permettant de produire sa propre parole. Il s'agit de ceux qui sont en fait des « mineurs temporels » comme le sont les immigrés ou les gens de peu (au sens très respectueux de Pierre Sansot¹²²). Cette parole rapportée, qui est « le bruit sourd d'en-dessous l'histoire, les propos minuscules, des moins de l'histoire, (...) au lieu d'illustrer le discours de l'histoire d'un exemple, vient lui poser problème, exigeant d'elle un autre récit des faits et des événements capable d'intégrer le discontinu et le défigurant »¹²³. Citons également le travail de l'historien Alain Corbin qui, dans l'étude qu'il a consacrée volontairement à un parfait inconnu¹²⁴, essaie d'écrire l'histoire d'un membre de ces foules qui sont formées par les oubliés – ou du moins les anonymes – de l'histoire. « Je ne crois pas à l'histoire totale, à la grande synthèse. Je suis plutôt comme Lucien Febvre, qui comparait les monographies à des coupes géologiques. Je m'intéresse plus à la verticalité, aux profondeurs »¹²⁵, confie-t-il au *Monde de l'Éducation*. Par ailleurs, Alain Corbin essaie d'approcher quelle vision du monde, des successions de régimes, des transformations et évolutions de la société, pouvait avoir ce sabotier analphabète qui ne s'était jamais beaucoup éloigné de sa forêt. Puisque le tableau brossé est forcément

¹²¹ Contrepois, Sabine. (septembre 1998). Sur la vie d'Ivry. Comment donner du sens à l'enseignement. *Page éducation*, non numéroté, p. 36.

¹²² Sansot, Pierre. (2002). *Les gens de peu*. Paris : éditions des Presses Universitaires de France, collection Quadrige.

¹²³ Farge, Arlette. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris: éditions du Seuil, collection la librairie du XX^e siècle, p. 75.

¹²⁴ Corbin, Alain. (1998). *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot. Sur les traces d'un inconnu*. Paris: éditions Flammarion.

¹²⁵ Corbin, Alain. (novembre 1997). Sous le signe de l'extra-ordinaire. Entretien avec Marc Dupuis. *Le monde de l'éducation*, n° 253, pp. 20-21.

lacunaire, le lecteur trouvera un espace où déployer sa propre imagination, à partir des matériaux fournis.

La démarche de certains professeurs d'histoire peut faire écho à ce rapport qu'Alain Corbin établit avec le lecteur. Pour évoquer le difficile sujet de la Résistance et de la Déportation, Franck Schwab, professeur d'histoire à Jarville-la-Malgrange, a fait travailler ses élèves sur des documents concernant Andrée François, résistante et déportée. Après un cours introductif, le visionnement d'un film sur la Résistance et une rencontre avec le frère d'Andrée François, les élèves ont pris connaissance des documents : attestations d'évadés, témoignages de survivants, photographies, journal de déportation. Les élèves ont produit une série d'exposés qui ont ensuite été regroupés en un mémoire de 79 pages. « Si les élèves, même les plus faibles, se sont finalement beaucoup investis dans le projet, c'est parce qu'ils avaient été placés en position active, mais aussi et surtout parce que le savoir qu'ils devaient acquérir avait un sens très fort dans une double dimension historique et civique », relève le professeur¹²⁶. Outre l'intérêt de se saisir soi-même de documents pour approcher les méthodes des historiens, et être en position d'échafauder des représentations, de déployer des intrigues, ces élèves ont été mis dans la possibilité, à travers les documents, de dialoguer avec des personnages du passé. Il ne s'agit pas, bien sûr, hormis la rencontre avec le frère d'André François, de conversations directes, mais plutôt, à la lueur des traces et des documents considérés, de la démarche d'interroger sa propre époque, ses modes de vie, ses mentalités.

Nous pouvons évoquer à ce propos la présentation que fait Henry Rousso de *l'histoire du temps présent* : c'est « l'histoire d'un passé qui n'est pas mort, d'un passé qui est encore porté par la parole et l'expérience d'individus vivants, donc d'une mémoire active. Cette histoire est certes un dialogue entre les vivants et les morts, comme tout récit historique, mais elle repose également sur un dialogue entre vivants, entre contemporains, sur un passé qui n'est pas encore entièrement passé, mais qui n'est déjà plus actuel »¹²⁷

¹²⁶ Schwab, Franck. (septembre 1998). Andrée François. La découverte par des élèves de 3^e d'une figure anonyme de la Résistance et de la Déportation. *Page éducation*, non numéroté, p. 32.

¹²⁷ Rousso, Henry. *Op. cit.*, p. 63.

1.3.2 Le récit de fiction

Le récit de fiction présente de fortes analogies avec le récit historique qui nous venons d'aborder.

Il s'agit d'abord d'analogies de forme : les deux types de récit respectent la structure mimétique, et sont gouvernés par une intrigue, comme l'a démontré Paul Ricœur¹²⁸.

Il s'agit également d'analogies de composition : l'écrivain, comme l'historien, établit au cours de son activité un tri entre les éléments à sa disposition. Cela vaut tant pour les événements avérés utilisés en histoire que pour les occurrences de la vie que traite l'écrivain. « L'artiste, ayant choisi son thème, ne prendra dans cette vie encombrée de hasards et de futilités que les détails caractéristiques utiles à son sujet, et il en rejettera tout le reste, tout l'à-côté », affirme Maupassant à propos de l'écrivain¹²⁹.

Il y a enfin des analogies de fonction : comme le récit historique, le récit de fiction met en scène la vie des hommes, et tout particulièrement le temps humain, comme le précise Paul Ricœur : « Mais sur quoi se croise la référence par traces et la référence métaphorique, sinon sur la temporalité de l'action humaine ? N'est-ce pas le temps humain que l'historiographie et la fiction littéraire refigurent en commun ? »¹³⁰

Produire un texte issu des « traces » et documents du passé, ou écrire en déployant les métaphores de l'imagination : ces deux activités s'attachent à la vie des hommes dans le temps.

Cela dit, la distinction entre histoire et fiction est claire : l'une a la charge d'établir la vérité, l'autre non. Pour Paul Ricœur, « La différence entre le chroniqueur et le poète (...) est que l'un dit ce qui a eu lieu, l'autre ce qui pourrait avoir lieu. »¹³¹

Le récit historique est né, en fait, de coupures successives avec le genre littéraire, dans la Grèce du V^e siècle avant J.-C., avec Hérodote. « Au règne de l'aède, du poète conteur de légendes et dispensateur de gloire pour les héros, il substitue le travail de l'enquête mené par un personnage jusque-là inconnu, l'*histor*, qui se donne pour

¹²⁸ Ricœur, Paul. *Temps et récit*, tomes 1 et 3. *Op. cit.*

¹²⁹ Maupassant, Guy de. (1984). *Pierre et Jean*, Préface. Paris: éditions Albin Michel, collection Livre de Poche n° 2402, p. 23.

¹³⁰ Ricœur, Paul. *Temps et récit*, tome 1. *Op. cit.*, p. 155.

¹³¹ *Ibidem*, p. 84.

tâche de retarder l'effacement des traces de l'activité des hommes » ¹³², relève François Dosse. Les deux éléments fondamentaux du travail de l'historien étaient posés : établir les faits, contribuer à assurer la mémoire collective.

Guy de Maupassant s'est attaché à distinguer deux pratiques de la littérature, correspondant à deux fonctions distinctes du récit de fiction¹³³.

- « Le romancier qui *transforme la vérité* pour en tirer une aventure séduisante doit manipuler les événements à son gré, les préparer et les arranger pour plaire au lecteur, l'émouvoir ou l'attendrir. Le plan de son roman n'est qu'une série de combinaisons ingénieuses conduisant avec adresse au dénouement. Les incidents sont disposés et gradués vers le point culminant de la fin (...). »

- « Le romancier qui prétend nous *donner une image exacte de la vie* doit éviter avec soin tout enchaînement d'événements qui paraîtrait exceptionnel. Son but (...) est de nous forcer à penser, à comprendre le sens profond et caché des événements. Il regarde l'univers, les choses, les faits et les hommes d'une certaine façon qui lui est propre et résulte de ses observations réfléchies. C'est cette vision qu'il cherche à nous communiquer. »

Si, dans le premier cas, on combine des transformations volontaires de la réalité et une science de l'agencement des éléments pour émouvoir ou distraire le lecteur, on part dans le second de la réalité pour en tirer un enseignement à transmettre. Les deux types de littérature décrits par Maupassant peuvent cependant présenter quelques similitudes. Que ce soit pour représenter fidèlement la réalité ou la transformer, il convient de bien la connaître. Les écarts par rapport à l'exactitude de l'image de la vie sont en effet certainement aussi bien dosés que peuvent l'être les « combinaisons ingénieuses ». Par ailleurs, chez le premier romancier, pour emporter l'adhésion du lecteur à sa thèse, des « combinaisons ingénieuses » de rhétorique seront certainement utiles au second, étant autant des outils d'organisation que des stratégies de travestissement.

Pour représenter en un même récit des événements ou des épisodes éloignés dans le temps, l'écrivain utilise en fait un ensemble de techniques qu'il partage avec l'historien :

¹³² Dosse, François. *L'histoire ou le temps réfléchi*. Op. cit., p. 8.

¹³³ Maupassant, Guy de. Op. cit., p. 20.

- *l'analepse* consistant en un retour en arrière dans le temps ,
- *la prolepse* permettant une anticipation sur le rythme chronologique du récit,
- *l'ellipse narrative* qui est l'omission d'une étape dans la narration des événements,
- *la pause* qui permet d'interrompre le récit pour intercaler une description.

Comme le précise Maupassant, « raconter tout serait impossible, car il faudrait alors un volume au moins par journée »¹³⁴.

Outre ces techniques, la littérature se caractérise par sa liberté, puisque l'écrivain pourra mettre en scène aussi bien l'éternité, le voyage temporel vers le passé ou le futur, le croisement de temporalités et d'époques, comme le précise Paul Ricœur : « Ce n'est qu'avec le récit de fiction que le faiseur d'intrigues multiplie les *distorsions* qu'autorise le dédoublement du temps entre temps mis à raconter et temps des choses racontées. (...) Tout se passe comme si la fiction, en créant des mondes imaginaires, ouvrait à la manifestation du temps une carrière illimitée. »¹³⁵

Comme tout récit, le travail de l'écrivain n'accède à son sens plein qu'avec sa transmission au destinataire : « Alors seulement, l'œuvre littéraire acquiert une signification au sens plein du terme, à l'intersection du monde projeté par le texte et du monde de vie du lecteur. »¹³⁶ Pour Michel Picard, la lecture est l'acte essentiel de la littérature et permet au lecteur de vivre une expérience de l'altérité « dans l'entre-deux où s'édifie et se ruine, se prépare, se bricole indéfiniment sa pure et simple existence »¹³⁷.

La lecture est pour Michel Picard une « *épreuve de réalité ludique* »¹³⁸, terme qui recèle au moins trois significations. Tout d'abord, elle met à l'épreuve la création de l'auteur, plus ou moins proche de la réalité. Ensuite, elle fait subir au lecteur une épreuve fictive en s'identifiant aux personnages du récit. Enfin, elle peut être l'observation, par la description proposée, d'une épreuve au sens de photographie fictive.

Elisabeth Ravoux-Rallo, professeur de littérature comparée, affecte quant à elle un sens analogue à la « démarche de décorticage » qu'est l'analyse du récit : « nos

¹³⁴ Maupassant, Guy de. *Ibidem*, p. 22.

¹³⁵ Ricœur, Paul. (1984) *Temps et récit*, tome 2. Paris: éditions du Seuil, collection Points n° 228, p. 296.

¹³⁶ Ricœur, Paul. *Ibidem*, p. 297.

¹³⁷ Picard, Michel. (1989). *Lire le temps*. Paris : éditions de Minuit, p. 8.

¹³⁸ *Ibidem*.

analyses, et notre lecture qui peu ou prou est toujours analyse, même extrêmement légère, ludique (...) nous offrent la possibilité d'exercer sans limites notre faculté de comprendre le monde réel et de le percevoir, de reconstruire le passé et l'avenir. » Elle propose de se servir des récits comme « modèles exploratoires » pour l'analyse, par le lecteur, de sa propre vie¹³⁹.

Je souhaite à présent explorer cette notion de modèle exploratoire, observer comment, avec quelles intentions et présupposés des auteurs, des textes de fiction peuvent se situer à l'intersection de ce monde « projeté » et du monde de la vie du lecteur, pour reprendre les termes de Paul Ricœur.

J'ai rassemblé pour cela huit albums correspondant à des destinataires de trois à sept ans environ, et huit romans de littérature de jeunesse destinés à des enfants de dix à quatorze ans environ, issus de B.C.D. d'écoles maternelles et du C.D.I. de mon collège. Leur point commun est le thème du temps, abordé suivant diverses approches.

ALBUMS

Le prunier

Un prunier est mort dans le jardin de l'empereur du Japon. Pour le remplacer, on en cherche immédiatement un semblable dans tout le royaume, et c'est celui de la famille du petit Musuko qu'on va transplanter.

La famille est bien malheureuse car le père, peintre, et la mère, poétesse, puisaient leur inspiration auprès de cet arbre, et le rossignol, ami du petit garçon, s'y abritait. Lorsque l'empereur découvre le prunier replanté dans son jardin, un poème y est accroché : la supplique du petit Musuko en faveur du rossignol privé de refuge. L'empereur, ému, accepte de restituer l'arbre, et comprend qu'il doit accepter la fugacité de toute chose. Il demande simplement au père de Musuko de réaliser une peinture représentant le jardin impérial dans son intégrité. « La mort du prunier m'a fait pressentir d'autres morts (...) Mon jardin est éphémère et c'est sa fragilité qui en fait le prix », dit l'empereur, qui ajoute : « Demain commencera le temps du souvenir et ton dessin sera là pour témoigner de la perfection de ce jour. »¹⁴⁰

¹³⁹ Ravoux-Rallo Elisabeth. (avril 1996). Les mécanismes du récit. *Sciences Humaines*, n° 60, p. 19.

¹⁴⁰ Nickly, Michelle. (1982). *Le prunier*. Paris: éditions Albin Michel Jeunesse, non paginé.

Le maître des horloges

Un jeune roi vient de se voir transmettre le royaume de son père. Il est extrêmement puissant et respecté, mais n'admet pas qu'inéluctablement le temps qui passe l'entraîne vers sa déchéance. Dès lors, il cherche tous les moyens pour arrêter le cours du temps : il lit des ouvrages savants, boit toutes sortes de potions, consulte des savants. Il apprend enfin qu'il existe un lieu où un « maître des horloges » entretient celle de chaque homme. Alors le jeune roi se met en quête de cet horloger, le découvre et se saisit de son horloge personnelle..., la fait tomber et meurt ! Le vieil horloger l'avait pourtant prévenu : « N'as-tu donc pas compris que, depuis le jour qui t'a vu naître, tu tiens dans ta main ton avenir ? Et qu'en as-tu fait, malheureux ? Ta vie s'est perdue à chercher l'impossible. Pauvres hommes, vous ne comprendrez donc jamais que l'éternité est au cœur même de chaque instant de votre vie ! »¹⁴¹

Bonjour Madame la Mort

La vieille dame qui ouvre sa porte à la mort ne comprend pas ses ordres, son injonction brutale à la suivre. Au contraire, elle la fait entrer. De malentendu en malentendu, elle l'installe chez elle, la soigne puisqu'il s'avère qu'elle était grippée, et s'en fait une compagne. Au bout d'un mois, la Mort doit retourner à son travail, et cette fois-ci, la vieille dame demandera paisiblement à partir avec elle : « Fatiguée, la vieille femme s'étendit : *Je crois qu'il est temps que je me repose !* Doucement, elle baissa ses paupières en continuant à fredonner un petit air. Puis elle murmura dans un souffle : *Je suis prête, amie !* Alors la mort, sans un bruit, éteignit d'un souffle la dernière bougie. Et c'est ainsi que la très vieille paysanne mourut. »¹⁴²

L'heure vide

Il existe un petit personnage insolite et insignifiant qui cherche sa place dans le temps, alors que le roi soleil et la reine de la nuit règnent sur leurs royaumes respectifs, et n'admettent aucun partage. Ce petit personnage, l'Heure vide, se glisse alors entre le jour et la nuit. Il apprend alors l'existence de la princesse de l'Aube qui s'est glissée entre la nuit et le jour. « Connaissez-vous l'heure vide ? L'heure où il fait encore trop clair pour allumer la lampe, déjà trop sombre pour poursuivre la lecture,

¹⁴¹ Jonas, Anne et Hug, Arnaud. (2003). *Le maître des horloges*. Paris: éditions Milan Jeunesse, non paginé.

¹⁴² Teulade, Pascal et Sarrazin, Jean-Charles. (1997). *Bonjour Madame la Mort*. Paris: éditions L'Ecole des Loisirs, non paginé.

la couture. Alors on reste, le livre ouvert, (...) on pense, on rêve », précisent les auteurs en prologue.¹⁴³

La chanson du matin

La jeune Mara s'éveille au petit matin et se lève sans bruit. Après avoir constaté que ses parents et son petit frère dorment encore, elle donne du lait à son chat, et s'installe pour feuilleter son livre préféré. Elle est rejointe peu après par sa mère, qui apporte deux tasses de chocolat, et toutes deux savourent en silence ce moment d'intimité du début du jour. « Pourquoi parler quand on est bien ? C'est si bon de savourer à deux le cacao et le silence, et la musique des petits riens, la chanson des bruits du matin. »¹⁴⁴

Le collectionneur d'instants

Un jeune garçon devient l'ami du locataire de ses parents, un peintre chez qui il peut aller tant qu'il veut, mais dont il ne peut voir les toiles, pourtant produites en sa présence. Lors d'une absence du peintre, le garçon a la charge d'aller relever le courrier et arroser les fleurs pour son ami. C'est alors qu'il découvre les toiles, exposées pour lui seul. Elles représentent des instants de vie ordinaire, des paysages. Dans toutes ces scènes interviennent pourtant des éléments insolites et décalés, comme des invitations à reconsidérer la réalité : roulotte volante, éléphants de neige, flûte volante... « Je vivais de nouvelles aventures au cours de chaque voyage, et quand j'avais quitté un tableau, je pouvais partir vers une destination toute différente. Et au retour de mes expéditions, m'accueillaient la mollesse du fauteuil, le tic-tac rassurant de l'horloge et la chaude sécurité de la pièce. »¹⁴⁵

Les ailes du souvenir

Chaque année, la migration des papillons monarques les ramène au Mexique, et dans ce pays on célèbre alors le jour des morts. On pense en effet que les papillons transportent les âmes des défunts. C'est l'occasion de se souvenir de ceux qui ne sont plus, comme le fait la petite fille du livre à propos de sa grand-mère. Cette fête n'est pas triste : on pique-nique et on chante dans les cimetières, on offre de la nourriture et

¹⁴³ Herbauts, Anne. (2000). *L'heure vide*. Paris: éditions Casterman, non paginé.

¹⁴⁴ Christiansen, C.B. et Stock, Catherine. (1993). *La chanson du matin*. Paris: éditions Flammarion, collection Père Castor, non paginé.

¹⁴⁵ Buchholz, Quint. (1999). *Le collectionneur d'instants*. Paris: éditions Milan, non paginé.

des fleurs aux morts, et on admire les papillons en se remémorant le souvenir des disparus. « Je me souviens que Grand-Mère était courageuse. Elle chassait les monstres avec son balai. Je me souviens de son odeur, elle sentait la farine de maïs et la rose. Elle chantait des chansons et faisait des tortillas... », témoigne la petite fille¹⁴⁶.

Le livre disparu

Dans une étrange bibliothèque où un peuple de petits personnages a installé ses habitations dans les livres, Peter, un petit garçon, se met à la recherche d'un livre disparu, qui indique comment ne jamais vieillir. Après une longue quête, au moment où il découvre le livre, il fait la connaissance du « vieil enfant ». Ce personnage sans âge dans un corps d'enfant le prévient : celui qui découvre le secret de l'immortalité reste indéfiniment spectateur de la vie qui se déroule autour de lui. Il reste figé, et plus rien ne lui arrive. Peter accepte alors de ne pas lire le livre et de rester dans le monde temporel. « Je suis définitivement figé dans le temps. Je ne cesse de répéter que j'ai eu tout ce que je souhaitais, mais en réalité je n'ai vécu que de perpétuels lendemains. Vivre éternellement revient à ne pas vivre du tout », témoigne le vieil enfant¹⁴⁷.

Ces albums abordent tout d'abord un certain nombre de thèmes relatifs au temps :

- ***L'acceptation de la perte et de l'absence*** : à propos de la mort d'une personne proche (Les ailes du souvenir), et de la perte d'un élément important de la vie (Le prunier).
- ***L'acceptation de la déchéance et de la mort*** : à travers le refus de vieillir (Le maître des horloges), tout comme dans la situation inverse d'approche apaisée de la fin de vie (Bonjour Madame la Mort).
- ***La fatuité du désir d'éternité*** : que l'issue soit fatale au personnage (Le maître des horloges) ou qu'il accède à une réaction de sagesse (Le livre disparu).
- ***La richesse du souvenir perpétué***, dans l'exemple de cette joyeuse fête des morts (Les ailes du souvenir).

¹⁴⁶ Joosse, Barbara M. et Potter, Giselle. (2002). *Les ailes du souvenir*. Paris: éditions Albin Michel Jeunesse, non paginé.

¹⁴⁷ Thompson, Colin. (1996). *Le livre disparu*. Paris: éditions Circonflexe, non paginé.

- *Le surgissement possible d'expériences atypiques*, où la réalité est envahie par la fiction (Le collectionneur d'instants).
- *La qualité des petits bonheurs de l'instant*, dans la démonstration qu'il existe des moments interstitiels (L'heure vide, La chanson du matin), où l'on peut vivre des expériences précieuses.

Ensuite, ces albums nous proposent des matrices de compréhension, d'acceptation du devenir humain, que l'on peut résumer en quelques messages :

- *Ce qui est séduisant n'est pas forcément souhaitable* : le désir d'éternité conduit à une impasse, vouloir décider seul du cours de sa vie est illusoire.
- *Il existe des richesses à portée de main* : savourer l'instant, dans le détachement ou une communion privilégiée, fait découvrir de grandes richesses ; les activités les plus ordinaires peuvent faire accéder à des valeurs d'universalité.
- *Perdre ce qui disparaît fait gagner son souvenir* : le souvenir n'est pas seulement le rappel d'une absence, il peut être aussi une présence entretenue.
- *Accéder aux limites de la condition humaine, c'est dans le même temps approcher ses grandeurs* : l'acceptation de la mort n'est pas que résignation, elle amène à reconsidérer tout le cycle de vie.

Enfin, ces mises en scène de futurs possibles ont un aspect formateur qui ne peut être entièrement fortuit. Les auteurs modélisent des attitudes humaines (désir de ne pas vieillir, refus du hasard, aspiration à des moments interstitiels) afin, par anticipation, de fournir au lecteur des éléments d'analyse. Il s'agit ainsi de favoriser la construction chez l'enfant d'une sagesse de l'action, d'une formation instrumentale par anticipation. On pense alors aux apprentissages de base – mathématiques, orthographe... –, qui sont souvent présentés aux enfants comme étant destinés à servir ultérieurement en des occasions que les adultes savent devoir advenir.

Il s'agit par là de prévenir, d'alerter dans le sens de favoriser une vigilance, une conscience même vague d'un *déjà-vu* armant l'individu lorsqu'une situation analogue se présentera à lui.

ROMANS

Mamie mémoire

Mamie est atteinte de la maladie d'Alzheimer, et ne peut plus vivre seule. Elle emménage dans la famille de sa fille. C'est sa petite-fille qui relate ici les péripéties dues aux pertes de mémoire et aux décalages temporels que vit sa grand-mère ; ainsi que la progressive déchéance de la vieille dame. « Nous entrions dans l'hiver, il fallait à tout prix maintenir Mamie en automne. Qu'il ne gèle pas dans sa tête, que son cerveau ne se transforme pas en iceberg. »¹⁴⁸

Le passeur

Dans le monde où vit Jonas, n'existent plus ni chômage, ni pauvreté, ni guerre, ni inégalités. Plus de saisons différentes, non plus, ni de sentiments divergents, ni même de montagnes. L'harmonie universelle a été instituée avec le principe de « l'Unique », l'uniformité générale gouvernée par un comité des sages. De même, souvenirs et mémoire ont été abolis car ils sont douloureux. Un seul individu est chargé de les recueillir et d'en décharger la population.

Jonas, le jour de ses douze ans, se voit confier la tâche d'entrer en apprentissage auprès du « Dépositaire de la mémoire », afin de le remplacer. Il va accéder au monde du souvenir, découvrir ce que les membres de sa communauté ont perdu. Il va finalement se rebeller contre les hypocrisies de ce régime social, et fuir la cité avec l'aide du Dépositaire, lui-même très désabusé : « Le fait de t'avoir ici avec moi depuis un an m'a fait prendre conscience qu'il fallait que les choses changent. Pendant des années, j'ai pensé qu'il fallait qu'elles changent, mais cela me semblait sans espoir. Maintenant, pour la première fois, je pense qu'il peut y avoir un moyen... »¹⁴⁹ Avec le départ de Jonas, les souvenirs qu'il a endossés pendant son apprentissage retourneront à la population, qui sera ébranlée.

Les soixante-dix-neuf carrés

Au bord de la délinquance, à quatorze ans, Eric traîne avec quelques comparses à la recherche de mauvais coups. Il rencontre M. Beck, vieillard handicapé, qui l'attire

¹⁴⁸ Jaouen, Hervé. (1999). *Mamie mémoire*. Paris: éditions Gallimard, collection Page Blanche, p. 158.

¹⁴⁹ Lowry, Lois. (1994). *Le passeur*. Paris: éditions de L'Ecole des Loisirs, collection Médium, p. 249.

parce qu'il vient d'être libéré de prison après une longue peine. Eric est rapidement subjugué par le vieil homme qui lui fait vivre, pas à pas, une expérience insolite : explorer en détail, un à un, les soixante-dix-neuf carrés délimités par une ficelle, et qui composent la surface du jardin. Le garçon va s'astreindre volontairement à cette observation minutieuse de la pelouse et des massifs de fleurs, et se détacher des jeunes de la bande, désœuvrés et superficiels. Il devra même protéger son ami contre les habitants de la ville qui ne tolèrent pas un repris de justice chez eux, et contre une agression violente de son ancienne bande. Lorsque le vieil homme meurt, à la fin de l'été, Eric sent qu'il a changé. « Il éprouvait comme une morsure, un obscur sentiment de perte, d'irréversible, et cela faisait plus mal encore qu'un coup de couteau. Il sentait que quelque chose s'échappait de lui. Était-ce M. Beck ? Le jardin ? C'étaient les deux. Et pourtant, il le sentait, il les porterait en lui, au fond de lui, désormais, où qu'il fût. »¹⁵⁰

L'heureux gagnant

Jean Trumel devrait être heureux : on lui annonce qu'il va mourir dans trois jours et qu'il a été tiré au sort pour voir exaucer dans cet intervalle tous ses souhaits. Il refuse cette offre et va s'évertuer à semer le messager de la mort, ce qui apparaît illusoire. Il réussira cependant à échapper à l'heure de sa mort en sautant la journée fatidique. Il utilise pour cela l'artifice de la ligne de changement de date. Du coup, il est condamné à vivre éternellement. Le messager de la mort l'avait pourtant prévenu : « Trumel, avez-vous pensé qu'il puisse y avoir un sort plus abominable que la mort ? »¹⁵¹

Le tyran d'Axilane

Dans un Moyen-Age approximatif, une troupe de baladins fait étape dans un petit royaume dirigé par un despote. Celui-ci, apprenant qu'un membre de la troupe pratique le voyage temporel, lui ordonne de faire à son service plusieurs voyages dans le passé.

¹⁵⁰ Bosse, Malcom J. (1986). *Les soixante-dix-neuf carrés*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 130, p. 304.

¹⁵¹ Ben Kemoun, Hubert. (1996). *L'heureux gagnant*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 560, p. 141.

Il essaie ensuite, par le truchement du voyageur temporel, de connaître son avenir pour asseoir sa puissance. Il sera finalement expédié lui-même dans les limbes du temps par celui qu'il croyait avoir asservi. « Peut-on impunément se bâtir un futur sur mesure ? » interroge l'auteur dans la préface¹⁵².

La montre infernale

La bande des Diables noirs a imposé comme épreuve au jeune Nicolas d'aller décrocher la montre de gousset que porte l'un des personnages du carillon de la ville, tout en haut du clocher de l'église. Dans l'expédition, il est surpris par la maîtresse des lieux, Irma, une ogresse démesurée et terrifiante. Nicolas emporte la montre, mais son temps est désormais complètement irrationnel : il voyage du futur au passé sans contrôle. Il n'arrivera à faire cesser cet emballement du temps qu'en se concentrant sur l'instant, en suivant le conseil du personnage à qui il parvient à restituer la montre : « Le secret du temps, c'est d'apprendre à arrêter la montre. (...) En te concentrant, tu as rattrapé le présent. Car le secret du temps, c'est le présent, que tu laisses échapper à chaque instant, inexorablement, en courant... »¹⁵³

Le passage secret

A la mort de sa grand-mère qui l'a élevée, la petite Rose, douze ans, doit aller vivre chez son oncle et sa tante, dans une très ancienne maison. Par hasard, elle découvre un passage qui va la faire voyager dans le passé. Elle rencontrera ainsi Mme Morrissay, l'ancienne propriétaire de la maison, avec qui elle va se lier d'amitié, et qui lui rendra régulièrement visite. Lorsque le passage secret est détruit accidentellement, Rose doit se résoudre à ne plus faire de voyages dans le temps, mais son amie du passé reste près d'elle : « Dans les années qui suivirent, Rose crut voir des ombres et, souvent, elle sentit leur présence. »¹⁵⁴

¹⁵² Grimaud, Michel. (1998). *Le tyran d'Axilane*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio Junior, n° 545, p. 11.

¹⁵³ Sautereau, François et Durual, Christophe. (1996). *La montre infernale*. Paris: éditions Nathan, collection Lune Noire, n° 6, p. 135.

¹⁵⁴ Lunn, Janet. (1987). *Le passage secret*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 168, p. 377.

La source enchantée

Une famille de vagabonds fait halte un jour dans un petit bois, et boit l'eau d'une source cachée dans la végétation. Cette eau leur ayant donné l'immortalité, ils font désormais l'expérience amère d'une vie sans limite. Lors d'un des voyages qui les ramènent périodiquement sur le lieu fatidique, ils découvrent que la petite fille des propriétaires du bois est sur le point de découvrir également la source. Ils font alors tout leur possible pour essayer de l'en empêcher.¹⁵⁵

Ces albums abordent certains thèmes des albums observés précédemment : la fatuité du désir d'éternité (Le tyran d'Axilane, La source enchantée), la richesse du souvenir perpétué (Le passage secret), l'expérience atypique (Les soixante-dix-neuf carrés).

Certains thèmes supplémentaires relatifs au temps y sont abordés :

- *Le dérèglement des repères temporels*. La « montre infernale », en s'emballant, bouscule la vie du personnage, ballotté d'une époque à l'autre.
- *La perte des repères temporels*, due à la vieillesse et à la maladie, qui fait vivre la vieille dame de « Mamie mémoire » à diverses époques de son passé, en réinterpréter en conséquence la réalité qui l'entoure.
- *Le voyage temporel* est abordé assez fréquemment, qu'il soit accidentel (la montre infernale) ou volontaire (Le tyran d'Axilane, Le passage secret). Ce thème est d'ailleurs souvent évoqué en littérature de jeunesse.
- *Le changement de rythme* : l'adolescent en difficulté mis en scène dans « Les soixante-dix-neuf carrés » accède à une toute autre approche du temps en acceptant d'observer méthodiquement le jardin. Il entreprend une activité de longue haleine, où la durée s'abolit, du moins son sentiment, au profit de l'objectif accepté. Parallèlement, le sentiment de la durée s'y affermit par la gestion du long terme : passer d'étape en étape dans l'ensemble des carrés.
- *Le temps immobile des sociétés « sous contrôle »*. Dans la cité où toute aspérité est abolie (Le passeur), mémoire et souvenirs sont écartés, aucun projet personnel n'est envisageable, même pas le choix d'un conjoint, de la résidence, de la profession.

¹⁵⁵ Babbit, Natalie.(1987). *La source enchantée*. Paris : éditions Gallimard, collection Castor poche.

Nous pouvons également résumer de nouveaux messages :

- *La survenue du hasard dans l'existence est une richesse*, vouloir connaître son parcours de vie à l'avance, le gérer ou bâtir une société sans hasard serait un appauvrissement.
- *Chaque individu est capable d'évoluer*, ce sont les événements du cours de la vie et les rencontres qui ouvrent de nouveaux champs d'expérience et font progresser.
- *Assumer collectivement une difficulté évite de la déléguer*. La famille de « Mamie mémoire », sous l'humour des situations cocasses décrites, est exemplaire d'une relation intergénérationnelle de qualité, et mise en valeur par la description d'un oncle et d'une tante égoïstes et beaucoup plus détachés.

L'aspect formateur est, là encore, très présent. Dans « Les soixante-dix-neuf carrés » et « Mamie mémoire », il s'agit de véritables modèles de comportement en société qui nous sont présentés : être attentifs aux aînés, progresser et devenir responsables.

Les différents traitements du thème du temps abordés dans cette sélection d'ouvrages sont récurrents dans la littérature. L'artifice temporel de Jean Trumel (passer la ligne de changement de date pour sauter une journée) a été utilisé par Jules Verne dans « Le tour du monde en quatre-vingts jours », même si Philéas Fogg l'a fait involontairement.

L'idée de savourer la durée et d'élire des moments privilégiés se retrouve chez André Dhotel (Le pays où l'on n'arrive jamais), chez Philippe Delerm (Les plaisirs minuscules), est célébrée par Pierre Sansot (Du bon usage de la lenteur).

Le voyage temporel est souvent abordé, c'est un thème très fréquent en science-fiction.

L'absurdité des réglementations abusives du temps, dénoncées dans « Le passeur » est traitée sur un mode humoristique dans plusieurs nouvelles du « Passe-muraille » de Marcel Aymé (La carte / Le décret)¹⁵⁶.

Ce sont des procédés classiques faisant partie d'un fonds patrimonial de la littérature. Cela est dû sans doute à la persistance du questionnement humain à propos du hasard, de l'inconnu du futur, de la destinée et du passé.

¹⁵⁶ Aymé, Marcel. (1943/1996). *Le passe-muraille*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio, n°961.

Dans ces divers procédés se révèle le temps humain, ou plus précisément le regard humain sur le temps, dans « l'entrecroisement » qu'identifie Paul Ricœur, où « se conjuguent la représentance du passé par l'histoire et variations imaginatives de la fiction, sur l'arrière-plan des apories de la phénoménologie du temps ».¹⁵⁷

Nous pouvons en effet constater, dans les fictions relatives au temps, la prise en compte d'éléments historiques (qu'ils soient retranscrits fidèlement ou transformés), l'arrangement fictif d'éléments réels, accidentels ou du quotidien, et le surgissement de questions dont beaucoup dépassent l'entendement humain.

1.3.3 Les écritures de soi

Chacun peut mettre des mots sur les événements de sa vie, et cette voix d'encre donne à entendre un écoulement particulier du temps vécu.

Dans un roman de littérature jeunesse de Béatrice Tanaka, une jeune femme qui s'insurge contre le déroulement des événements de sa vie et leur agencement se voit proposer par un ami bienveillant une machine pouvant l'aider : « Et ce soir il m'offrit ce gros cahier et un stylo d'avant-guerre : *Pour t'envoler vers l'ailleurs, le jadis ou l'après-demain, à condition de recharger tes batteries avec de l'ici et maintenant.* »¹⁵⁸

La recette est simple : stylo et cahier comme matériel de base, un outil d'avant-guerre en référence sans doute à une époque où aucun outil électronique ne rompait le contact physique avec la production d'écrits – on voit ici l'écriture présentée comme un artisanat. Il y a également proposition de pistes : l'ailleurs, le jadis et l'après-demain comme autant d'échappées offertes pour autoriser toutes les libertés. Il reste cependant une recommandation majeure : toujours garder le lien avec l'ici et le maintenant, c'est-à-dire faire référence à soi-même, dans la vie présente.

¹⁵⁷ Ricœur, Paul. *Temps et récit*, tome 3, *Op. cit.*, p. 347.

¹⁵⁸ Tanaka, Béatrice. (1993). *Les manguiers d'Antigone*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, p. 9.

Voici une belle invitation à l'écriture de soi, avec un ancrage fort et de vastes territoires à explorer. Cette aventure est très en vogue à notre époque, et si le genre autobiographique est solidement établi en littérature, tout un peuple de non-spécialistes s'essaie à cet exercice. Les motivations sont diverses. « Si j'avais une amie à qui je pouvais raconter tout ce que j'ai sur le cœur, je n'aurais jamais songé à me procurer un gros cahier avec une couverture en carton, pour y bavarder et dire plein de bêtises, qui n'intéresseront plus personne plus tard », déclare Anne Frank sur des feuillets retrouvés récemment aux Pays-Bas¹⁵⁹. C'est un besoin de communiquer non satisfait qui lui a fait créer le personnage fictif de Kitty qui recueillera ses confidences, avec cependant de la retenue, un sentiment de futilité – doute ou modestie – qui relativise la portée de ce qu'on va coucher sur le papier.

Les éléments incitateurs, outre ce besoin de mise en ordre et cette envie de s'exprimer que nous avons abordés, sont très divers. Marie-Madeleine Million-Lajoinie¹⁶⁰ a étudié les productions d'un groupe de retraités pour qui les motivations ont été :

- *la rupture et la vacuité* associées à la fin de l'activité professionnelle ;
- *le rétrécissement de l'espace social* résultant de l'arrêt des relations entre collègues, mais aussi bien souvent du départ des enfants de la maison ;
- *l'incitation par des proches* à se lancer dans une phase de bilan, de retour sur sa vie ;
- *l'influence d'événements traumatisants* : mort du conjoint ou de proches, maladies ;
- *le sentiment d'approcher de sa propre déchéance*, tout en ayant à sa disposition une énergie mobilisable ;
- *un sentiment de dette* vis-à-vis de l'entourage ou de ceux qui ont élevé, formé l'auteur ;
- *la volonté de porter témoignage*, de comparer la vie du moment à celle de son enfance, allant jusqu'au sentiment de devoir favoriser la conservation de la mémoire, jusqu'au besoin de laisser une trace.

Pour Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, « construire son histoire de vie, c'est construire un *tiers temps historique personnel* articulant de façon singulière traces, places et dates dans le cours de la vie sociale et cosmique. Construction laborieuse et

¹⁵⁹ Lejeune, Philippe. (octobre 1998). Anne Frank : pages retrouvées. *La faute à Rousseau*, n° 19, pp. 61-64.

¹⁶⁰ Million-Lajoinie, Marie-Madeleine. (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie*. Paris: éditions L'Harmattan, collection Logiques Sociales, pp. 25-35.

audacieuse qui demande d'avoir vécu et d'oser se différencier de ce vécu pour construire et y inclure ensuite ce tiers temps singulier tendu entre particularité et universalité »¹⁶¹. Ce tiers temps comprend tout d'abord les connecteurs calendaires qui sont l'étayage du temps de vie par le temps cosmique, c'est-à-dire une référence stable pour toutes les datations qu'évoquera l'auteur, les références à des périodes précises ; mais également pour toute le cycle des rythmes et jalons de la vie. Il comprend ensuite les connecteurs générationnels (contemporains, prédécesseurs, successeurs) qui situent l'auteur dans un réseau d'interactions. Il comprend enfin l'ensemble des traces laissées : documents, productions, univers personnel des objets familiers.

Ecrire sur soi, quelles que soient l'ambition et l'étendue des périodes embrassées – le journal se compose au jour le jour sans terme prévu, alors que l'autobiographie ou le récit de vie supposent la détermination d'un bloc de temps vécu à traiter – implique que l'on saisisse ensemble un cadre temporel normé, une réalité historique, des traces et des souvenirs, des protagonistes et des destinataires, sans exclure un recours à l'imagination.

Pour Philippe Lejeune, l'autobiographie se définit en référence à quatre éléments principaux, qui forment le « pacte autobiographique »¹⁶² :

- **une forme** : un récit en prose,
- **un sujet** : la vie d'un individu,
- **une situation** : identité de l'auteur et du narrateur,
- **une position** : identité du narrateur et du personnage principal, perspective rétrospective du récit.

Jacques Perrin¹⁶³ dresse une typologie sommaire des écritures de soi, plus ou moins proches de l'autobiographie définie ci-dessous :

- **le journal intime** est en principe rédigé au jour le jour et n'a pas de visée rétrospective ;

¹⁶¹ Pineau, Gaston et Le Grand, Jean-Louis. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: éditions P.U.F., collection Que sais-je ? n° 2760, pp. 79-80.

¹⁶² Lejeune, Philippe. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: éditions du Seuil, pp. 13-14.

¹⁶³ Perrin, Jacques. (septembre 2000). L'autobiographie. *Nouvelle revue pédagogique*, n° 1, p. 16.

- *les mémoires* sont un récit où auteur et narrateur sont bien une seule et même personne, mais où l'on prend plutôt la position de témoin des événements vécus ;
- *l'essai* est plus libre : l'auteur y convie à partager ses expériences, observations et réflexions, sans forcément un souci de chronologie ;
- *l'autoportrait* vise à donner de l'auteur une image de soi traitée dans l'instant, à la manière d'un peintre ;
- *le roman autobiographique* met en scène un narrateur qui n'est pas l'auteur, c'est une autobiographie fictive ;
- *le récit de vie*, apparu dans la seconde moitié du XX^e siècle, permet à une personne de raconter sa vie ou des fragments de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs. Ce récit peut être recueilli par enregistrement pour servir à des analyses sociologiques ;
- *l'autofiction* est un hybride entre récit vrai et récit fictif, c'est avant tout un roman, qui permet « de faire des expérimentations de soi, de développer les virtualités des situations, de les pousser à leurs limites sans souci de vérité ; en les intégrant cependant comme des figures dans un espace de représentation de soi »¹⁶⁴.

J'ajouterai à cette typologie la pratique du journal d'observations que Michel Tournier définit comme le « contraire du journal intime », en forgeant la séduisante formule de « journal extime »¹⁶⁵, que pratique également Annie Ernaux en le qualifiant de « journal du dehors ». Elle le présente comme une « collection d'instantanés de la vie quotidienne collective »¹⁶⁶. L'auteur ne parle pas de soi dans ces textes, mais y révèle sa sensibilité, se fait connaître par le regard qu'elle porte sur ce qui l'entoure, Annie Ernaux en convient : « J'ai mis de moi-même beaucoup plus que prévu dans ces textes : obsessions, souvenirs, déterminant inconsciemment le choix de la parole, de la scène à fixer. »¹⁶⁷

La pratique scolaire du « texte libre » promue et perpétuée par le mouvement Freinet peut également s'apparenter à une écriture de soi. Cette production volontaire et

¹⁶⁴ Lejeune, Philippe. (mai 2002). Pour l'autobiographie, entretien avec Michel Delon. *Le magazine littéraire*, n° 409, p. 23.

¹⁶⁵ Tournier, Michel. (2004). *Journal extime*. Editions Gallimard, collection Folio n° 3994, p. 11.

¹⁶⁶ Ernaux, Annie. (1993). *Journal du dehors*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio n° 2693, p. 8.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

personnelle d'écrits courts laisse place à l'expression du vécu de l'enfant, puisqu'il dispose de la liberté d'évoquer tant sa vie personnelle que celle de la classe.

Une méthode de recueil quotidien et de comptabilisation des activités a par ailleurs été proposée au début du XVIII^e siècle par Marc-Antoine Jullien. Elle consiste en l'utilisation de trois documents différents pour établir la trace des activités de la journée :

- un journal des faits et observations, où peuvent être développés chaque jour un ou deux faits marquants,
- un agenda général où sont enregistrés en rubriques tous les faits de la vie quotidienne, avec récapitulation mensuelle,
- un biomètre, purement quantitatif et chiffré relevant quotidiennement le temps passé pour chaque activité.

Pour l'auteur, qui revendique l'analogie avec « les *grands livres* des commerçants et des banquiers », cette méthode « ne laisse pour ainsi dire aucune place au désordre, à la paresse, ni à l'ennui ; elle est féconde en instructions, en expériences et en souvenirs »¹⁶⁸. En dehors de l'aspect cocasse de cette comptabilité de faits et gestes quotidiens, il me semble important de la citer dans la mesure où elle préfigure les techniques modernes de management du temps, censées donner une maîtrise idéale sur le temps personnel et le temps de travail. « Découvrez le système révolutionnaire de gestion du temps qui peut changer votre vie personnelle et privée », tel est en effet le sous-titre que le consultant américain Charles Hobbs donne à son livre censé apprendre à gérer un agenda¹⁶⁹. L'exemple de cette méthode est essentiellement à considérer ici comme un contrepoint, ou du moins comme un point extrême, les différentes formes de l'écriture de soi étant plus des outils d'expression que des outils de comptabilité.

Si, dès le début du XX^e siècle, on peut relever des pratiques de recueil de textes, c'est dans les années soixante-dix et quatre-vingts que naissent de nombreux centres d'archives autobiographiques. « L'histoire orale du XX^e siècle a suscité – en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Italie, un peu moins en France – la création de fonds

¹⁶⁸ Anonyme. (février 2000). L'emploi du temps, la méthode Marc-Antoine Jullien. *La faute à Rousseau*, n° 23, p. 42.

¹⁶⁹ Hobbs, Charles. (1988). *Organisez votre temps, maîtrisez votre vie*. Paris: éditions Le Grand Livre du mois.

spécifiques où se sont d'abord trouvées rassemblées des bandes magnétiques (...) puis des écrits personnels », note Anna Iuso¹⁷⁰. Progressivement, « tout le continent des écritures quotidiennes du moi » a été reconnu comme base documentaire : journaux de guerre, recueils de correspondance, témoignages divers. Plus que des lieux de stockage, ces dépôts sont des carrefours, des lieux d'échange et de recherche. En Italie, l'*Archivio Diaristico Nazionale* de Pieve Santo Stefano est ainsi réputé pour son prix décerné annuellement. Ce centre qui recueille jusqu'à 300 dépôts par an a suscité des vocations de lecteurs bénévoles dans la petite ville de Pieve. Ces lecteurs de tous âges et de tous groupes sociaux sont mis à contribution pour que chaque texte bénéficie de trois lectures au mieux, et sélectionnent dix productions départagées ensuite par un jury de personnalités nationales. Lors de la journée de remise des prix, des extraits de textes sont lus en public, et surtout l'occasion est donnée de faire se rencontrer auteurs et lecteurs. Le symbole de ce centre d'archives est une pièce originale : un drap qui est, à plusieurs titres, support d'une histoire de vie, un des premiers dépôts. Clelia, une paysanne ayant perdu son mari s'est mise à écrire l'histoire de sa vie sur un de ces draps qui « n'ont jamais eu de sens qu'avec son compagnon ». En recueillant le texte, le drap a pu « retrouver une partie du sens qu'il avait perdu »¹⁷¹.

C'est une démarche d'une force peu commune : là où on s'est couché, coucher l'écrit de sa vie, envelopper le récit du drap qui recouvrait les corps enlacés. C'est sortir pour porter à la vue de tous ce qui ordinairement reste à la maison, que ce soit le drap lui-même ou les histoires de la vie commune.

En France, depuis 1992, l'Association pour l'Autobiographie (A.P.A.), installée à Ambérieu-en-Bugey poursuit le même objectif de recueil de productions. Elle a archivé jusqu'à présent plus de 500 documents allant d'une dizaine de pages à une pile de soixante cahiers. Outre la conservation, le fonds permet que les textes soient rendus publics, lus, saisis comme documents par des chercheurs. Une revue, *La faute à Rousseau*, publie régulièrement des extraits de textes et fait le lien entre les personnes concernées ou intéressées par cette activité. Pour son fondateur, Philippe Lejeune, l'association n'est pas « un club de Narcisses qui s'admirent. Ce qui a uni ses initiateurs, c'est l'attention portée à autrui et une vraie passion pour la lecture de

¹⁷⁰ Iuso, Anna. (mars 1997). Les archives du moi, ou la passion autobiographique. *Terrain*, n° 28, p. 126.

¹⁷¹ *Ibidem*.

textes personnels où se révèle la condition humaine : une sorte donc d'humanisme démocratique »¹⁷². Il déclare par ailleurs que, de même que « le sport ne se résume pas à la finale des Jeux olympiques, étant une pratique de masse, la littérature aussi »¹⁷³. Les auteurs sont en effet la plupart du temps des gens au parcours scolaire très modeste, et toujours des personnages très simples, ordinaires – au sens positif des termes. C'est en fait une population généralement « invisible » qui saisit elle-même les outils d'un accès à la visibilité.

Cet intérêt pour l'expression et le recueil des récits de mémoire provoque l'émergence du métier nouveau de « collectrice de mémoire »¹⁷⁴. Marjorie Dumontier s'est vue proposer par l'A.N.P.E. l'offre suivante : « Vous recueillerez des récits autobiographiques auprès de personnes âgées. Vous aurez ensuite la charge de les mettre en forme et de les classer en vue de leur conservation dans une bibliothèque. » Elle va donc travailler pour l'association « Pour que l'esprit vive », basée à l'abbaye de Notre-Dame de la Prée, dans l'Indre. Pour la jeune femme, l'intérêt de son activité est évident : « A ce stade de la vie où l'âge à lui seul est un facteur d'exclusion, offrir la possibilité de participer à la construction de la mémoire collective et populaire est important. C'est une façon de contribuer à une nouvelle cohésion sociale. »¹⁷⁵ L'activité est bénéfique à tous les niveaux : passionnante pour la collectrice, distrayante, valorisante ou même thérapeutique pour les personnes âgées, refondatrice pour la société qui bénéficie de ce recueil. Reste à ne pas s'enticher d'un effet de mode, à ne pas risquer la charge de « dépositaire de la mémoire » entrevue précédemment dans un des romans cités¹⁷⁶, et à relier ce fonds au réseau des organismes de recueil ainsi qu'à la communauté des chercheurs. C'est en tout cas, semble-t-il, l'intention de Marjorie Dumontier qui envisage d'étendre l'expérience aux populations proches de ce lieu de séjour et qui offre de déposer ses documents dans le fonds de l'A.P.A.

¹⁷² Lejeune, Philippe. (juin-juillet-août 1998). *Ecrire sa vie ? Oui. Entretien avec Renaud Ego. Page*, non numéroté, pp. 44-45.

¹⁷³ Lejeune, Philippe. *Pour l'autobiographie. Op. cit.*, p. 23.

¹⁷⁴ Dumontier, Marjorie. (février 2000). *Métier : collectrice de mémoire ! La faute à Rousseau*, n° 23, pp. 68-69.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Lowry, Lois. *Le passeur. Op. cit.*

« Ecrire, c'est fabriquer un nid pour les œufs de la mémoire », dit le récitant d'un roman autobiographique de littérature de jeunesse¹⁷⁷. La mémoire est en effet un élément essentiel des écritures de soi, même largement fictionnelles. Pour Kofi Yamgnane, « la mémoire, ni figée parce qu'elle doit permettre l'évolution, ni fantasmée parce qu'elle doit permettre la distanciation, est la référence et le socle des histoires individuelles et collectives »¹⁷⁸. Le terme d'histoire prend ici son double sens, la mémoire étant l'aliment et la base du récit, en même temps qu'elle permet d'établir l'ordonnancement des événements clés de la vie relatée. « Si faire de l'histoire, c'est donner leur physionomie aux dates, on peut dire qu'une histoire de vie consiste à donner une physionomie à des événements considérés par l'individu comme signifiants au point de vue de son identité »¹⁷⁹, précise Joël Candau. Le passé acquiert ici une force fondatrice, formant littéralement l'individu dans le sens de *donner forme*, comme l'exprime un sujet des études d'Anne Muxel : « on revient toujours à des éléments qui nous sont imposés par notre passé. Je ne peux pas être différent de ce que je suis »¹⁸⁰.

Au-delà de la stabilité des dates et des événements, c'est pourtant une personnalité fluctuante qu'il s'agit d'approcher, « chercher à s'approcher de soi et ne pas se louer »¹⁸¹, d'après Pierre Sansot. La stratégie est vitale, la totalité à élaborer pouvant paraître insaisissable face au hasard qui guide – ou semble guider – survenue des événements et parcours de vie. C'est une « stratégie d'existence pour soi et de survie »¹⁸², selon la formule de Marie-Madeleine Million-Lajoinie, qui vise à mettre sa vie à l'abri de la disparition. On pourra donner un double sens à ce terme de *survie* : à la fois vivre, assurer une existence, au-delà de la mort physique, et vivre par-dessus la vie vécue, en observateur dédoublé. L'individu devient alors le « récitant de soi-même et déploie dans le temps le discours qui rassemble – ou disjoint, c'est selon – les moments de son temps propre »¹⁸³, précise Jean-Toussaint Desanti.

¹⁷⁷ Pépin, Ernest. (1995). *Coulée d'or*. Paris: éditions Gallimard, collection Page Blanche, p. 118.

¹⁷⁸ Collectif. (1996). *Mémoire des migrations*. Op. cit., p. 5.

¹⁷⁹ Candau, Joël. (1998). *Mémoire et identité*. Paris: éditions P.U.F., collection Sociologie d'aujourd'hui, p. 94.

¹⁸⁰ Muxel, Anne. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Op. cit., p. 30.

¹⁸¹ Sansot, Pierre. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Op. cit., p. 93.

¹⁸² Million-Lajoinie, Marie-Madeleine. Op. cit., p. 146.

¹⁸³ Desanti, Jean-Toussaint. (1992). *Réflexions sur le temps*. Paris: éditions Grasset, collection Figures, p. 93.

La plupart des existences ne se déroulent pas de façon logique, ordonnée, comme pourraient le faire croire des récits organisés et clos. Si la succession des événements et des situations constituent, pour Daniel Bertaux, une « colonne vertébrale » du parcours de vie, il précise que « la plupart des lignes de vie sont brisées au sens géométrique du terme »¹⁸⁴. Il met notamment en garde contre la tentation d'un « lissage » qu'il nomme « idéologie biographique », et qui établirait des continuités illusives. Cet aspect *stochastique* est illustré de façon saisissante par l'expérience de Michèle Leclerc-Olive qui réexamine avec des auteurs leurs écrits autobiographiques pour les amener à symboliser leur parcours de vie par une ligne intégrant événements et orientations¹⁸⁵. Les productions sont très variées, soit en forme d'escalier, évoquant alors une progression régulière ; soit en profil montagnard, avec des pics et des vallées, chaque arête étant affectée d'un événement ; soit en ligne irrégulière – un profil d'éboulis – allant de plus en plus bas, peut-être vers une déchéance ultime. Au fil des rencontres, ces lignes sont reprises, redessinées, affinées parfois sur papier millimétré. Cette technique met en évidence la difficulté de saisir un ensemble d'éléments dispersés, fuyants, inégaux : « La vie n'est pas une donnée de fait qu'il suffirait de transcrire telle qu'elle est. (...) Les matériaux biographiques que l'on recueille sont faits tout à la fois de pans d'histoire préfabriqués, linéaires, et d'éléments épars, de moments d'incertitude. »¹⁸⁶

Le travail de saisie, d'examen rétrospectif, de « pesée » des éléments est donc incontournable. Pour Paul Ricœur, si « l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même »¹⁸⁷, ce qui peut constituer une pratique de reprise permanente du récit de vie, « l'histoire d'une vie se constitue par une suite de rectifications appliquées à des récits préalables »¹⁸⁸. C'est le processus de construction – ou de représentation – de soi-même que Paul Ricœur nomme *identité narrative*. Le passage par l'acte de narration est pour lui une « interprétation de soi » où « le soi, narrativement interprété, se trouve être lui-même un soi figuré qui se figure tel ou tel »¹⁸⁹.

¹⁸⁴ Bertaux, Daniel. (1997). *Les récits de vie*. Paris: éditions Nathan, collection 128, n° 122, p. 34.

¹⁸⁵ Leclerc-Olive, Michèle. (février 2000). Des lignes de vie. *La faute à Rousseau*, n° 23, pp. 35-38.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ Ricœur Paul. *Temps et récit*, tome 3, *op. cit.*, pp. 443-444.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ Ricœur Paul. (juillet-août 1988). L'identité narrative. *Esprit*, n° 7-8, p. 304.

Evoquant les reconstructions successives par le récit, et faisant, de même que Paul Ricœur, référence à l'écriture du récit historique, Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand font par ailleurs référence à l'aspect *inchoatif* qui constitue pour Georges Gusdorf un vecteur temporel spécifique de l'autobiographie. Le récit lui-même, dans le cours de son élaboration, « ouvre des commencements, opère des percées singulières »¹⁹⁰. L'action de l'auteur dans le présent de son activité ne se résume pas à une saisie en vue d'un compte-rendu progressif : la refiguration est un constituant essentiel de la narration, elle introduit une temporalité spécifique.

C'est la construction d'une image de soi qui est à l'œuvre dans cette relecture du parcours de vie. Complémentairement à l'activité de récapitulation, d'ordonnancement et de réappropriation du parcours de vie, l'auteur se sait producteur d'un accomplissement. Par là, il accède à un monde nouveau, celui des producteurs d'écrit – et l'on sait que le fait d'écrire est une prise de distance. Au passage, il y a démocratisation du genre : Gaston Pineau note qu'aux biographies d'hommes illustres se sont adjoints ces écrits de « personnes sans histoire », et que « l'autobiographie n'est donc pas seulement un luxe de bourgeois ou bourgeoises désœuvrés en peine d'âme ; elle semble devoir constituer un moyen essentiel d'appropriation vitale »¹⁹¹.

En produisant un écrit, l'auteur se décerne à lui-même un double certificat de capacité qui certifie tant le parcours de vie dans son unité et sa cohérence que la capacité à concevoir et fabriquer artisanalement le document lui-même. En observant les productions d'un groupe de retraités, Marie-Madeleine Million-Lajoinie note ce rapport au document : « Le résultat matériellement tangible de cette activité nouvelle – cet objet lourd de son poids réel et symbolique que constituent entre leurs mains les pages rédigées – les étonne souvent, les remplit de fierté, de satisfaction, d'inquiétude aussi »¹⁹² ; ce troisième sentiment se rapportant sans doute à l'impression de pénétrer par effraction sur le territoire des écrivains.

Les capacités mises en œuvre dans l'aventure d'écriture sont multiples. Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand évoquent un « continent obscur mais pulsionnant de l'auto-éco-réorganisation »¹⁹³ croisant les ressources personnelles et celles de

¹⁹⁰ Pineau, Gaston et Le Grand, Jean-Louis. *Op. cit.*, p. 78.

¹⁹¹ Pineau, Gaston et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris: éditions Saint-Martin / Edilig, p. 121.

¹⁹² Million-Lajoinie, Marie-Madeleine. *Op. cit.*, p. 111.

¹⁹³ Pineau, Gaston et Le Grand, Jean-Louis. *Op. cit.*, p. 60.

l'entourage (reçues à travers les formations suivies, ou par la collaboration de l'entourage). Gaston Pineau a par la suite repris cette idée en identifiant trois domaines distincts : l'autoformation comme pôle personnel, l'hétéroformation comme pôle social, et l'écoformation comme pôle de rapport à l'environnement¹⁹⁴. On peut évoquer également l'approche d'Albert Jacquard lors de ses travaux et cycles de conférences consacrés à l'importance de la conjonction du capital génétique, du milieu et de la société dans la constitution d'un potentiel libérant l'individu : « L'enfant qui se construit est riche non seulement des recettes biologiques apportées par ses gènes, non seulement des substances apportées par son milieu et des comportements enseignés par son entourage, mais potentiellement des trésors accumulés par les traditions orales ou enfouis dans toutes les bibliothèques du monde »¹⁹⁵.

J'ai eu l'occasion, au cours de l'année 1999, d'aider une dame de 72 ans à organiser ses souvenirs pour produire le récit de sa vie d'adolescente pendant la Seconde Guerre mondiale, entre l'épicerie familiale de Bar-le-Duc où elle secondait ses parents et son itinéraire de réfugiée. Dans l'introduction où elle relate brièvement ses motivations, elle montre qu'elle a conscience tout à la fois :

- d'un enjeu mémoriel : « Après moi, personne ne se rappellera que j'ai vécu à ces moments difficiles » ;
- de détenir un patrimoine : « J'avais 13 ans à la déclaration de la guerre en septembre 1939 et tous les faits que j'écris sont restés gravés dans ma mémoire » ;
- de ses capacités, même limitées : « Au début ça n'a pas été facile, je ne suis pas écrivain et j'ai un niveau de certificat d'études passé avec succès au mois de septembre 1940 » ;
- de récepteurs potentiels : elle écrit pour ses enfants et petits-enfants. Par pudeur, elle interdira cependant toute autre diffusion ;
- de capacités physiques : « J'ai 72 ans, ayant encore toute ma lucidité, je profite de raconter » ;

¹⁹⁴ Pineau, Gaston. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: éditions Anthropos, pp. 130-132.

¹⁹⁵ Jacquard, Albert. (1982). *Au péril de la science ? Interrogations d'un généticien*. Paris: éditions du Seuil, p. 212.

- de ressources sociales : « J'ai vu à l'échange de savoirs du centre social une annonce qui m'a intéressée (atelier d'écriture). J'ai réfléchi longuement avant de me décider ; nous avons été mis en contact et l'histoire a commencé ».

Elle a pu ainsi faire le lien entre l'Histoire et son histoire, acquérir une visibilité particulière, entrer dans un réseau de pratiques sociales, représenter une étape de sa vie en produisant un document, se prouver qu'elle était capable de mener à bien une activité de cette envergure et de ce « souffle ».

L'origine des sources des écritures de soi est particulière. Si beaucoup de récits sont délimités et scandés par des événements majeurs et communs à l'ensemble de la société, interviennent également des faits beaucoup plus aléatoires et subjectifs. Un témoignage présenté dans la revue de l'A.P.A. fait état d'une « navigation à vue (...) dans un chaos originel »¹⁹⁶. Un autre document, le journal tenu pendant des années par un paysan de la Creuse, tout en n'ayant pas un tel aspect chaotique, est en fait une collation, un répertoire des menus faits quotidiens, avec comme seule ossature la notation des marques du cycle météorologique. A l'origine recueil des comptes de la ferme familiale, les cahiers se sont enrichis par l'intrusion de la vie de la communauté villageoise. Cela vaut à leur auteur un statut de mémorialiste : « on vient lui demander de vérifier la date d'un décès ou même celle d'un fait insolite, tel le passage, une année, d'un cygne noir sur la rivière »¹⁹⁷, notent les rapporteurs de ces documents.

Dans la famille de mon épouse, ont été conservés deux cahiers d'écolier où le grand-père, paysan du sud de la Meuse, tenait le compte de ses activités au début des années cinquante. En trois à quatre lignes par jour, tracées au crayon à papier, il relevait les travaux d'une agriculture essentiellement vivrière, ainsi que toutes les prestations de voisinage donnant lieu à du troc ou à des transactions en argent : labours, fauchages, vente d'animaux, préparation et débardage de bois de chauffage. Ces cahiers étaient sans doute principalement un outil minimal mais suffisant de comptabilité ; y apparaissent pourtant assez régulièrement des notations météorologiques justifiant souvent l'arrêt d'un labour ou une matinée passée à du « bricolage » auprès de la

¹⁹⁶ Bierling, Catherine. (février 2000). Cuisinez votre moi vous-même. *La faute à Rousseau*, n° 23, p. 62.

¹⁹⁷ Jolas, Tina et Pinton, Solange. (mars 1997). Journal d'un paysan de Creuse. *Terrain*, n° 28, p. 154.

basse-cour et des clapiers à lapins. Une seule mention de la vie familiale apparaît en octobre 1950 : « Ce jour visite Georges annoncer naissance petite fille Eliane ».

Le statut de tels documents est délicat à définir. Pour le paysan de la Creuse, l'exercice régulier d'écriture était avant tout de l'ordre du divertissement : « Ça me plaît bien d'écrire »¹⁹⁸, déclare-t-il en effet. Pour celui de la Meuse, il s'agissait surtout d'un outil de travail. Ni l'un ni l'autre n'avaient, pour ce qu'on en sait, prévu d'autre lecteur qu'eux-mêmes. Ces traces sont pourtant précieuses, pour la famille en premier lieu, qui peut y voir l'évocation d'un passé qui la concerne, d'un territoire où elle a ses attaches, d'un « ancien » dont on n'a conservé que peu d'objets et quelques rares photos. Elles intéresseront également la communauté des sciences sociales puisqu'y apparaissent la structure des réseaux de voisinage, de l'économie paysanne, de la vie familiale. Ces productions ne peuvent donc accéder au statut de document d'étude que de façon détournée, souterraine, à la manière des archives de police que traite Arlette Farge¹⁹⁹. Elles ne sont documents que par le regard qu'on porte sur elles. On pourrait saisir de même, en réaffectant leur usage, les notations qui sont relevées pendant le moment « Quoi de neuf », rituel coutumier dans les classes appliquant la pédagogie Freinet, qui permet à chaque enfant, souvent en début de semaine, d'exposer brièvement à la classe les événements de sa vie familiale et personnelle, de présenter ses activités. Ce moment régulier a avant tout une fonction de lien entre la vie des enfants en dehors de la classe, et le vécu collectif scolaire ; c'est souvent l'occasion de susciter des travaux de recherche, la rédaction de textes libres, des visites. Lorsque les échanges du « Quoi de neuf » sont pris en note, ce qui est le cas dans la classe de Gilles Sapirstein, à Essey-les-Nancy, on dispose d'un matériau d'histoire de vie pour une poignée d'enfants, sur la durée de l'année scolaire. Y émergent, dans l'apparent fouillis des activités familiales – courses, cinéma, promenades – des parcours singuliers. Lucile, qui va en décembre rendre visite à sa grand-mère de 90 ans, « près de la frontière allemande », y retourne en février parce que celle-ci « va très mal ». Ayse, tout en pratiquant la plupart des activités communes aux filles de son âge – anniversaire, petits élevages, télé –, a une vie rythmée par les événements de la communauté turque : le Ramadan, un mariage turc, la confection de pâtisseries typiques, les visites à la famille en Allemagne. On y voit,

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ Farge, Arlette. *Le goût de l'archive*. *Op. cit.*

ailleurs, le long cheminement d'un jeune sportif, entre entraînements et défaites, jusqu'à la victoire de son club en compétition.

On pourrait également considérer ces traces comme un document sociologique : elles nous renseignent sur les activités de loisirs et les faits domestiques dans la vie d'enfants de 11 ans ; sur l'importance de leurs relations d'amitié en dehors de l'école, sur leur compréhension des événements marquants nationaux ou mondiaux. Je proposerai, dans la deuxième partie de cette thèse, une saisie de ce corpus de notations.

1.3.4 Ecrire en atelier

La pratique des ateliers d'écriture, qui s'est développée depuis les années cinquante, est actuellement largement répandue dans de nombreuses institutions (établissements scolaires, bibliothèques, structures sociales, prisons...), et destinée tant à des publics ciblés (élèves, apprentis-écrivains, exclus, adhérents de structures d'animation), qu'à des amateurs d'écriture désirant partager ce plaisir. Suivant les cas, l'atelier d'écriture peut être pratique commerciale, professionnelle, ou bénévole ; offre de formation, de spécialisation, d'animation, de loisirs.

Il peut être soit une pratique instrumentale, en tant qu'il vise à la production d'un produit, parfois jusqu'au texte prêt à éditer, soit une pratique instrumentalisée, visant alors un autre but que l'écriture elle-même : apprentissages scolaires, insertion sociale, valorisation de publics en difficulté.

Pour Anne Roche, Andrée Guignet et Nicole Voltz, « une convergence se cherche entre les différents pôles entre lesquels l'atelier d'écriture oscille, selon la personne de l'animateur et sa trajectoire, l'institution commanditaire ou d'accueil, et le public »²⁰⁰.

- Un pôle de désir autobiographique, de la volonté de témoigner et de laisser trace, s'exprimant par la multiplication des éditions à compte d'auteur et le développement des banques de recueil de textes.

²⁰⁰ Roche, Anne ; Guignet, Andrée et Voltz, Nicole. (2000). *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris: éditions Nathan, p. 8 (préface).

- Un pôle d'intérêt scientifique pour le récit de vie et les écritures du quotidien, faisant émerger ou s'intéressant à l'émergence de la parole des « gens de peu »²⁰¹.
- Un pôle institutionnel consistant en l'attente de divers décideurs et institutions, « attente optimiste quand on espère trop de l'atelier, ou minimale quand on lui demande seulement une sorte d'alphabétisation fonctionnelle »²⁰².

L'activité rassemble généralement un petit groupe autour d'un animateur qui introduit des déclencheurs plus ou moins contraignants. La structure d'une séance est modélisée, comme l'explique clairement François Bon :

- « Un premier (temps) m'est réservé, qui passe par l'improvisation orale, qui consiste d'une part à exposer une consigne, dans son thème comme dans ses propositions formelles, d'autre part à exposer la motivation personnelle que j'ai à cet exercice, ce que j'en attends d'inconnu ;
- Un deuxième temps est réservé à l'écriture individuelle. (C'est un) temps d'isolement des participants, pendant lequel je suis présent et disponible ;
- Un troisième temps est celui de la lecture à haute voix des textes, dans la séance même, par les participants »²⁰³.

Ce cadre peut être interprété avec plus ou moins de souplesse suivant la personnalité de l'animateur, son degré de professionnalisme – ou d'amateurisme –, la spécificité du groupe.

J'anime personnellement un atelier d'écriture dans le cadre d'un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs basé sur le centre social de mon quartier. Cet atelier accueille entre 8 et 12 personnes selon les années – il fonctionne depuis 5 ans – parmi lesquelles un noyau d'habitues stables vient depuis le début. Le public est très varié : quelques enseignants, majoritairement des femmes retraitées, plusieurs femmes handicapées travaillant en Centre d'Aide par le Travail, des personnes proposées par diverses structures de soutien social (Centre de lutte contre l'illettrisme, Croix Rouge), ainsi que par des habituées du réseau désireuses de s'essayer à une nouvelle activité. Nos réunions sont régulières : 90 minutes les lundis en période scolaire.

²⁰¹ Sansot, Pierre. *Les gens de peu*. Op. cit.

²⁰² Roche, Anne ; Guignet, Andrée et Voltz, Nicole. Op. cit., p. IX.

²⁰³ Bon, François. (2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris: éditions Fayard, p. 11.

Nos séances se structurent selon les trois temps rituels, avec la souplesse induite par nos personnalités mêlées. Le temps d'exposé de la consigne portera davantage sur son interprétation, sa compréhension, voire son adaptation ; ou sur la négociation pouvant amener des variantes, des échappées toujours fructueuses. Pendant le deuxième temps, j'écris souvent moi-même, des aides techniques se mettant en place entre participants. Je m'expose alors au danger de donner un exemple de réalisation, mais en écrivant, je donne également à voir que « celui qui sait » hésite lui-même, rature, est susceptible de produire un écrit dont il n'est pas satisfait.

De même qu'on n'est pas obligé d'écrire – il arrive que l'un ou l'autre ne vienne que pour être avec le groupe – personne n'est obligé de lire sa production. Cette troisième étape est par ailleurs l'occasion de proposer une saisie collective des productions, tout en respectant toujours l'auteur pour qui cette phase doit être formatrice.

La destination des textes est également variable suivant l'objectif même de l'atelier ; elle consiste souvent en une publication plus ou moins artisanale. Pour l'atelier que j'anime, par exemple, les productions sont rassemblées dans un classeur collectif qui circule dans le groupe. A intervalles réguliers, des séances de productions plastiques permettent de valoriser différemment les travaux, et d'envisager une exposition, donc une ouverture sur l'extérieur. Cette dernière fonction est très importante. L'atelier qui est prise de distance, mise à l'écart temporaire, clôture sur un groupe défini, est alors vecteur de communication, d'ouverture : lecture publique, « démonstration » animée, mise en scène, exposition.

La succession des mises en situation, qu'on les nomme consignes ou déclencheurs, est la base du travail d'atelier. Suivant les situations, elles pourront constituer un enchaînement méthodique et progressif, quasi-scolaire – en référence aux progressions pédagogiques – ou être un jeu d'approches entre animateurs et participants, où se croisent intérêts, expériences, provocations, sauts dans l'inconnu. Pour François Bon, la consigne est « chaque fois un territoire suggéré, à investir et explorer »²⁰⁴.

Il existe de nombreux manuels proposant des ensembles de mises en situation, des « faites-le vous-même » pratiques et détaillés. Cependant, la richesse ne se dévoilera

²⁰⁴ *Ibidem*.

que dans l'adéquation entre les attentes croisées de l'animateur et des participants, voire dans la saisie par les participants de la possibilité d'amener eux-mêmes une mise en situation. Il est essentiel, avec des publics souvent fragiles et extrêmement timides quant à leurs capacités, de ne pas camper sur un statut de spécialiste, de savant, de professeur. Il s'agit alors, en évitant la référence à un jugement juste / faux, d'amener chacun à sa justesse d'expression. C'est pour l'animateur un voyage initiatique dans la vie de ses contemporains, et bien souvent de populations qu'il n'est pas habitué à côtoyer.

La procédure d'atelier d'écriture est en fait, tant pour les participants que pour l'animateur, une mise en danger, un fil de funambule où tous courent un risque, mais qui est toutefois assorti du filet qu'est la communauté bienveillante.. Elle assure alors chacun de disposer d'un lieu où essayer, s'essayer ; d'un lieu de construction de soi dans un rapport social, bien souvent de re-construction de soi.

« Ecrire, c'est risquer une parole devant l'autre et la risquer dans la durée. C'est espérer faire tenir, faire exister cette parole dans l'espace de l'autre, c'est-à-dire l'espace social. (...) Toute écriture suppose qu'on laisse une trace et qu'on mobilise sur la page, même dans une parole très distancée, quelque chose de son rapport au monde et de son propre point de vue. Il est vital que cette prise de risque soit entendue et reconnue »²⁰⁵, précise Marie-France Artaux qui a pratiqué en tant qu'art-thérapeute un atelier d'écriture avec les élèves d'un institut médico-éducatif. Par la relation et l'ouverture au groupe, la prise en compte des réceptions lors de la lecture, le texte est socialisé, et l'auteur devient « co-animateur de son texte et de ceux des autres »²⁰⁶.

François Bon note qu'il y a dans ce rapport au groupe l'émergence d'une responsabilité collective : « que les mots ne soient pas un amusement séparé du monde, mais portent une charge d'être vitale. (...) Le langage et l'être n'existent pas en dehors de la relation qui les pose »²⁰⁷.

Cette relation au groupe, conjuguant accueil positif et regard critique, se retrouve dans la pratique de la pédagogie Freinet où l'activité d'écriture autonome du *texte*

²⁰⁵ Artaux, Marie-Florence. (1999). *Entre l'enfant et l'élève. L'écriture de soi*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 91.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 72.

²⁰⁷ Bon, François. *Op. cit.*, p. 19.

libre donne lieu à la présentation au groupe-classe avant qu'on choisisse par vote les écrits qui seront publiés.

René Laffitte décrit ainsi la séance de présentation des textes libres : « Nous sommes tous assis. Nous avons tous un papier et un stylo. Deux responsables sont face au groupe, la secrétaire près du tableau. (...) Pourquoi ce rituel ? Simplement pour permettre un moment de parole dans le calme et l'écoute. Tout à l'heure, un élève va peut-être lire un texte très intime, ou ses premières lignes incompréhensibles de maladresse, en toute sécurité. *On ne se moque pas*, la loi discutée en conseil, donc indiscutée, protège tout le monde. *Rien de ce qui se dit ici ne sortira* du groupe sans autorisation de l'auteur. »²⁰⁸

Le protocole, accepté et éventuellement discuté dans le groupe, protège la parole.

C'est grâce à une telle relation que des écrits personnels lourds et douloureux ont pu émerger dans l'atelier que j'anime.

Brigitte C. nous a distribué un jour des copies de ce texte composé chez elle, avant d'attendre en silence nos réactions.

Lettre à ma mère

Ô ma mère bien-aimée, tu m'as donné, dès ma conception, le plus cruel des héritages : tu ne voulais pas de moi. Vous étiez pauvres, c'était la guerre, vous aviez peu à manger. (...) C'était la huitième grossesse... Ma mère, tu a dit un jour devant moi : « A la quatrième grossesse, j'ai cessé de pleurer ». (...)

Ô ma mère bien-aimée, ton lait n'était pas bon, et dès ma naissance, je n'en voulais pas. Je le sais, je l'ai revêcu en rêve : la délicieuse douceur de la chair molle du sein sur mon visage, et ce petit bout de mamelon plissé que l'on pressait sur mes lèvres serrées. Je ne pouvais pas les ouvrir. On m'a forcée à manger pendant des années. J'avais des haut-le-cœur, mais je devais manger quand même ce que j'avais vomi.

Ô ma mère bien-aimée, je suçais mon pouce, et un jour tu ne l'as plus supporté. Tu m'as assise sur une chaise et tu m'as attachée la main dans le dos, à la chaise. Mes pleurs et mes supplications faisaient naître sur ton visage rougissant, tandis que tu repassais, un sourire de cruelle jouissance.

²⁰⁸ Laffitte, René. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris: éditions Syros, collection Contre-Poisons, p. 137.

Ô ma mère bien-aimée, cette sensation d'abandon qui me poursuit malgré tous mes soins et tous mes efforts, cet abandonnisme déchaîne en moi, parfois, de très douloureuses tempêtes où je me perds. Mais au travers de ta tombe, là-bas, dans le cimetière en plein vent au fond des Vosges, je dépose en pleurant un doux baiser sur ton front glacé.

Ta fille, malgré tout.

Brigitte

Michèle M., après une absence à l'atelier de plusieurs séances pour accompagner la fin de vie de sa mère, nous a rapporté, consignées en un feuillet, ses dernières paroles emplies de paix et de quiétude :

Quelle merveille, ce lever de soleil,

quel camaïeu d'orangés...

Et puis cette chance, ce matin, de n'avoir plus mal

et de pouvoir profiter de vous et de tout cela.

(...)

Je ne guérirai plus mais ni hôpital ni clinique,

je veux mourir ici.

(...)

Ah le bon jus de clémentine. J'espère que c'est le dernier cette fois-ci...

C'est long, je ne croyais pas que ce serait si long de mourir quand on l'a décidé.

(...)

Ces deux exemples ne sont pas à prendre comme des signes performatifs à porter au crédit de l'animation ou de la structure, mais plutôt comme des capacités individuelles à accepter la saisie par le groupe et le regard d'autrui sur sa production, et surtout sur sa vie.

C'est une démarche équivalente qui a poussé Christiane K., handicapée, d'ordinaire réservée et ayant du mal à se relire, à s'exprimer devant une cinquantaine de personnes lors d'un rassemblement d'ateliers organisé à Bar-le-Duc. Sans qu'on l'y

invite, elle s'est levée, est allée se placer face aux projecteurs et a lu sa production du jour, avec assurance et confiance. Là encore, l'assistance a été saisie – il n'est pas question de saisissement, mais de prise en main – par la confiance affirmée.

Dans l'atelier, on va donc cesser de considérer les individus à partir de leurs manques, de leurs difficultés ou de leurs handicaps pour les créditer de compétences qui, si elles sont lacunaires ou limitées, vont être étayées et enrichies. « Je n'ai fait que cinq petites classes », précise ainsi Christiane K., qui ajoute dans un autre texte : « il n'y avait pas d'école pour moi ». Dotée d'une grande mémoire, elle compose pourtant en atelier les prémices d'une histoire de vie.

« Ecrire c'est quelquefois difficile, il faut réfléchir, être concentrée, faire travailler son cerveau », affirme Mauricette B., qui conclut plus loin : « on est surpris et heureux d'être arrivée à un résultat que l'on n'aurait jamais imaginé ».

Les compétences mises en œuvre dans l'atelier d'écriture sont en fait multiples, et ne se limitent pas aux règles de la syntaxe et de la grammaire. Au fil des propositions, les participants sont amenés à s'éloigner des formes stéréotypées de la narration, pour s'essayer à l'expansion de leur texte, à des écritures minimales, à la forme poétique ou au dialogue. Parallèlement, des lectures seront provoquées, proposées, et c'est cet ensemble d'incitations qui pourra amener certains participants à reprendre confiance en eux, à dépasser un fonctionnement social minimal. « Si l'on parle du niveau de la prise de pouvoir sur soi-même, on peut considérer les effets comme extrêmement importants. Les gens qui se redécouvrent capables, et surtout capables d'apprendre, qui se réassurent et qui retrouvent suffisamment d'estime d'eux-mêmes arrivent à mieux se réaliser », affirme Claire Héber-Suffrin, fondatrice des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs²⁰⁹.

Il est tout à fait possible d'appliquer au travail d'écriture en atelier les fonctions que Paul Ricœur attribue à la fiction, les travaux d'ateliers étant largement fictionnels. L'écriture est alors « révélatrice et transformante à l'égard de la pratique quotidienne. Révélatrice en ce sens qu'elle porte au jour des traits dissimulés, (..) transformante en ce sens qu'une vie ainsi examinée est une vie changée, une vie autre »²¹⁰.

« Au milieu de moi, dans un coin de larmes et de cœur, les jours ont déposé une parole que personne n'a remarquée. Il s'agit d'entendre comme si c'était un autre et

²⁰⁹ Héber-Suffrin, Claire. (avril 2000). Rencontre avec Claire Héber-Suffrin, dialogue avec les rédacteurs. *Le journal de l'animation*, n° 8, p. 27.

²¹⁰ Ricœur Paul. *Temps et récit*, tome 3. *Op. cit.*, p. 285.

de me voler quelques phrases »²¹¹ : l'expression de Dominique Sampiero est appropriée, c'est cette parole qu'il s'agit de faire advenir, et c'est pour François Bon un contrat de départ : « permettre à ceux qui vous font confiance de réaliser une partie d'eux-mêmes dans un texte »²¹².

Ces intentions sont identifiables dans les quatre fonctions de l'écriture que distingue Mona Ditisheim²¹³ :

- *une fonction cathartique*, « en ce que les événements qu'on écrit s'allègent en intensité douloureuse », également en ce qu'elle révèle pour pousser à les dépasser les limites de la formation initiale ;
- *une fonction structurante* en ce que par elle on se « défait d'une certaine globalité pour choisir quelques éléments et les circonscrire à l'aide de mots ». Conjointement, la discipline régulière de l'atelier permet de redonner des éléments de structuration à certains participants ;
- *une fonction cognitive* qui s'exprime dans le « recul avec l'événement, permettant de s'en saisir et de l'analyser » ;
- *une fonction énergétique* permettant, par la « revalorisation de soi », l'accès à une « force intérieure ».

De plus, *une fonction de formation* se révèle dans les apprentissages de base, généralement des compléments d'acquisitions scolaires, ainsi que dans les pratiques nouvelles de la langue, et dans la participation globale à un processus social.

Enfin, se révèle *une fonction de structuration du temps*, visible elle aussi tant dans la pratique d'écriture elle-même que dans le respect d'une activité régulière inscrite dans la durée.

²¹¹ Sampiero, Dominique. *Op. cit.*, p. 10.

²¹² Bon, François. *Op. cit.*, p. 12.

²¹³ Ditisheim, Mona. (1984). Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation. *Education permanente*, n° 72-73, pp. 199-210.

1.4. Les enjeux d'une culture des temps

Dans cette première partie, nous avons abordé les modes d'approche sociaux et individuels du temps. Par leur intrication, leur conjonction, mais aussi par leurs incohérences et les conflits qu'ils provoquent, ils fondent une *culture temporelle* dont la vie de chaque individu est tributaire et partie prenante. « Nos rapports au temps, notre emploi du temps nous surdéterminent au-delà de ce que nous pensons et imaginons. Cet emploi structure – de façon quotidienne et répétitive – les multiples niveaux d'organisation qui nous font et nous défont », affirme Gaston Pineau²¹⁴.

Le temps est ainsi à la fois un outil de décision, d'organisation, d'autorité et d'autonomie.

- *Un outil de décision* et d'engagement collectif qui fonde les planifications, les projets, leurs durées et leurs échéances.
- *Un outil d'organisation* au service de la régulation des activités, de la mise en place et de l'aménagement des flux, qu'ils soient commerciaux, financiers, ou des flux de transports, outils de la mobilité. C'est également l'outil du champ de la négociation, qu'elle ait pour objet le travail, les loisirs, les services ou la consommation.
- *Un outil d'autorité* par la détermination des origines et des termes. C'est l'outil de l'exercice du pouvoir, lorsqu'une volonté – individuelle ou collective – clôt le temps des négociations, détermine les règles, met en place les emplois du temps.
- *Un outil d'autonomie* au service de la gestion du temps personnel ou du temps de groupes spécifiques, ni l'un ni l'autre jamais tout à fait détachés des temporalités collectives.

Ces usages du temps caractérisent pleinement le rapport au temps des adultes qui les mettent en place et les font perdurer ou évoluer, de par leur statut de majorité, d'*ayant droit* à la parole collective. L'enfant, qui est accueilli par et dans les temporalités que nous avons abordées, en côtoiera les références, les exigences et les usages, et pourra

²¹⁴ Pineau, Gaston. *Temporalités en formation. Op. cit.*, pp. 103-104.

saisir des leviers d'action qui lui seront proposés ou qu'il échafaudera lui-même. « Il faut bien reconnaître à chaque existant une compétence temporelle spécifique : conjuguer à la première personne du singulier ces temps pluriels voire antagonistes »²¹⁵, précise Gaston Pineau.

Ces usages fondent, pour l'individu, des capacités qui sont autant de façons de vivre le temps : capacité d'emmagasiner une *connaissance de base* des conventions du temps mesuré et des rythmes sociaux, de bâtir une *adhésion* minimale aux codes en vigueur, d'accepter une *appartenance* à son patrimoine générationnel, de concevoir son *intégration* dans une communauté nationale, de faire sienne l'Histoire et les histoires qui fondent son existence. En contrepoint, de façon complémentaire pourtant, il apprendra à *prendre des distances*, des libertés vis-à-vis des mises en scène collectives du temps. Il sera peut-être obligé, le cas échéant, de *s'inscrire dans la relégation* que constitue l'exclusion ou le temps marginal du chômage.

Ces usages et ces capacités ne s'expriment cependant pas sur un plan unique. Nous pouvons tout d'abord reprendre le clivage entre « temps paramètre » et « temps compagnon » qu'a identifié Jean Chesneaux²¹⁶, proposant une distinction entre, d'une part, les usages qui se rapportent aux ordonnancements, règles, rythmes régissant le temps mondial, ceux qui codifient le vécu social du temps, et plus généralement tous les usages qui provoquent des contraintes et des mises en ordre ; et, d'autre part, les usages personnels, intimes, relatifs à la réalisation de soi, aux loisirs, à l'initiative individuelle. Nous pouvons évoquer également ici le clivage qu'opère Gaston Pineau entre un *temps diurne* et un *temps nocturne*²¹⁷. L'analogie est parlante : il est des usages du temps qui se font en pleine lumière, au grand jour, destinés à réguler les activités qui effectivement ont lieu essentiellement de jour, mais surtout les activités qui font vivre traditionnellement et de façon établie les rouages de la société : éducation, économie, flux, commerce, institutions. Il en est d'autres qui se pratiquent le soir ou la nuit – associativité, loisirs, militantisme par exemple – mais qui surtout s'épanouissent hors de la lumière vive du fonctionnement social dominant, toutes les activités pour lesquelles on devra revendiquer des espaces – et des temps – interstitiels, des failles dans le temps dominant.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ Chesneaux, Jean. *Habiter le temps. Op. cit.*, p. 269.

²¹⁷ Pineau, Gaston. *Temporalités en formation. Op. cit.*, p. 127.

Les activités *nocturnes* sont discrètes, leur émergence est fragile. Gaston Pineau utilise à leur propos la métaphore de l'attention fugace, en alerte, de celui qui veille. « La nuit mélange l'objectif et le subjectif, le réel et l'imaginaire. » La veille est alors « une écoute tendue de silences et de bruits invisibles qui ne se laissent pas clairement repérer, mais qui créent des formes inédites de coexistence entre soi et le monde »²¹⁸. C'est dans la nuit sociale que se diffusent les bruits ténus de l'écriture en atelier, de l'autobiographie, des pratiques de formation autonomes, des réseaux de solidarités, des paroles minoritaires syndicales, politiques, idéologiques. Pour percevoir ce quasi-silence, ce murmure, il faut faire l'effort d'aller au-delà de « l'opacité chatoyante des choses de la vie »²¹⁹, de la « splendide cacophonie que l'on appelle société »²²⁰.

Dans la pleine activité diurne – tant celle, figurée, des rythmes majeurs de la vie sociale, que celle, réelle, de l'enchevêtrement des flux – ne se laisse en effet percevoir qu'une rumeur globale occultant les paroles singulières.

Reste à voir comment peuvent coexister, s'articuler ces modes de vie du temps contradictoires. Si « le propre de l'humanité est d'être *lieuse de temps* »²²¹, selon la formule de François Chenet, il doit exister une « flexibilité négociée »²²² qui, bien qu'attachée dans son propos aux pratiques individuelles de conciliation entre temps de travail et temps personnel, peut s'appliquer aux relations entre temps diurne dominant et temps nocturne minoritaire. Par ailleurs, ces pratiques s'étendent au mouvement du temps des villes comme « construction de nouvelles formes de régulation des régimes temporels »²²³.

Entre jour et nuit, peut ainsi être identifié un temps de la transition – l'aube – dans lequel des usages accèdent de l'ombre à la lumière des pratiques sociales. Il s'agit alors d'un espace temporel de l'émergence, et l'on peut y associer les pratiques associatives, les mouvements revendicatifs, les initiatives du type bureaux du temps ou conseil municipal de jeunes en ce qu'elles proposent de faire évoluer les usages et les structures sociales. C'est également un temps pouvant s'apparenter au crépuscule

²¹⁸ *Ibidem*, p. 146.

²¹⁹ Semprun, Jorge. (1994). *L'écriture ou la vie*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio, n° 2870, p. 17.

²²⁰ Maffesoli, Michel. *La conquête du présent*. *Op. cit.*, p. 26.

²²¹ Chenet, François. (2000). *Le temps. Temps cosmique, temps vécu*. Paris: éditions Armand Colin, collection U.-Philosophie, p. 205.

²²² Boulain, Jean-Yves et Mückenberger, Ulrich. *La ville à mille temps*. *Op. cit.*, p. 67.

²²³ *Ibidem*, p. 68.

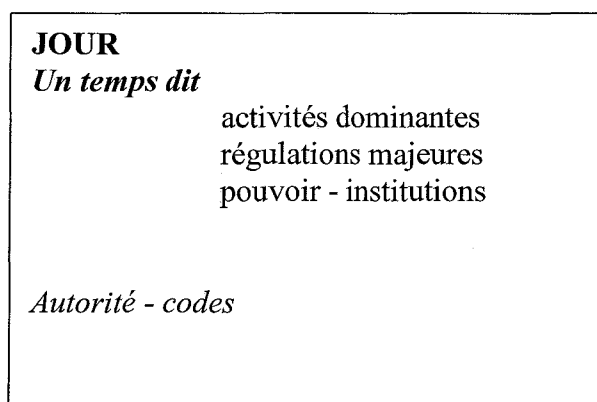
si l'on considère que des pratiques peuvent évoluer en perdant leur caractère d'usage dominant.

La conception des lignes de partage entre modes de vie du temps correspondant au jour, à la nuit, et aux transitions que sont l'aube et le crépuscule revêt une importance non négligeable. Il convient de les envisager comme le font les frontaliers à propos des frontières politiques. Ils les « vivent et les voient comme des zones spécifiques de double communication, (...) le lieu de transactions particulières »²²⁴, précise Gaston Pineau. C'est dans ces échanges, ces négociations, que s'élabore le jeu du dialogue social, que se révisent les frontières elles-mêmes.

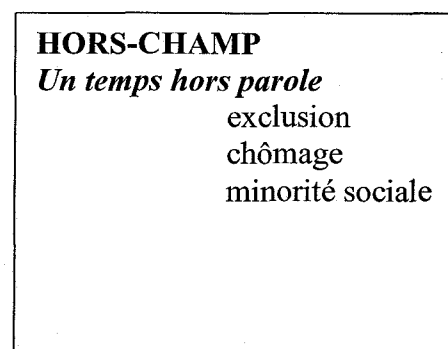
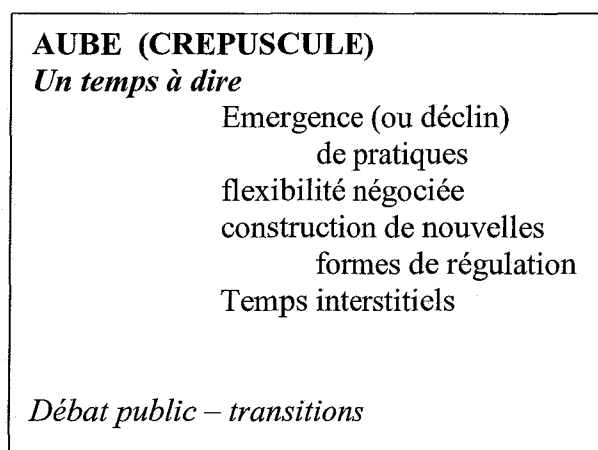
J'utiliserai donc la métaphore diurne-nocturne, en y adjoignant cependant *un temps hors-champ*, dans le sens cinématographique du terme. Le vécu temporel des exclus, des chômeurs est à envisager comme un hors-jeu, le résultat d'une mise à l'écart. Les sollicitudes dont sont cependant entourées les populations concernées, si elles peuvent relever de réelles volontés d'insertion ou de ré-insertion, sont en effet souvent dénoncées comme la recherche d'une bonne conscience sociale, comme une activité de surface ne traitant pas l'origine du malaise. C'est à cette frontière que les relations sont les moins apaisées.

²²⁴ Pineau, Gaston. *Temporalités en formation*. Op. cit., p. 106.

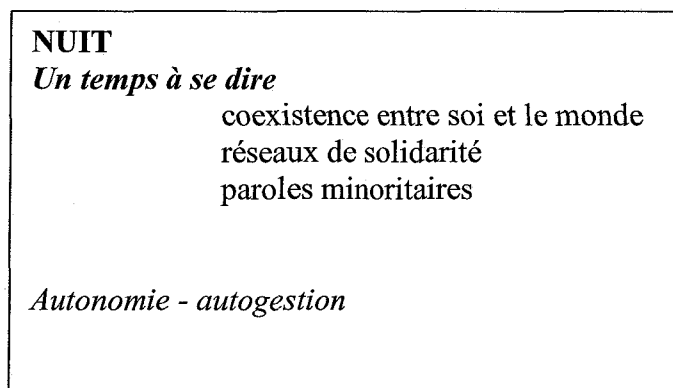
Je propose donc, à cette étape de mon travail, le tableau suivant :



.....



.....



DEUXIEME PARTIE

TEMPS,

ENFANCE ET

EDUCATION

2.1 REPRESENTATIONS, TEMPS ET ENFANCE

2.1.1 Accès au temps

Nous avons vu plus haut l'importance du récit, qu'il soit historique, de fiction ou relatif à soi, dans la compréhension du monde et de la destinée humaine. L'Histoire et les histoires inscrivent dans le temps les événements que nous vivons, proposent des cadres où inscrire notre expérience, affinent les modes de compréhension toujours incomplets. « Nous ne savons pas, et nous ne saurons jamais, si nous apprenons à faire des récits à partir de la vie réelle ou si nous apprenons la vie grâce aux récits. Les deux sont probablement vrais. En revanche, il ne fait de doute pour personne que, en apprenant à manier les subtilités du récit, nous apprenons également à penser à notre vie »²²⁵, nous dit Jérôme Bruner.

Les enfants manient le récit de façon spontanée, mettent en mots le monde qui les environne, leurs questions et leurs hypothèses. Ils écrivent également très tôt, avec les premiers rudiments acquis au cours préparatoire, et bien avant avec la technique de la dictée à l'adulte. Ces productions pourront ne circuler que dans la classe et le cercle familial, mais bien souvent elles auront une diffusion plus large grâce à la correspondance inter-scolaire ou au journal scolaire. Le mouvement Freinet, à l'origine de ces pratiques, a ainsi diffusé dès ses débuts des textes d'enfants, que ce soit en complément à des brochures documentaires (pages magazine de la *Bibliothèque de Travail*) ou dans des recueils spécifiques, la *Gerbe* ou la *Bibliothèque enfantine* notamment. Si l'on parcourt les exemplaires de *J-Magazine*, revue de loisirs créée en 1979 et présentant dans sa première formule une histoire, une bande dessinée, parfois une poésie, des bricolages et des recettes, on voit en œuvre une capacité des enfants à observer et questionner leur vie et le monde qui les entoure.

²²⁵ Bruner, Jérôme. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: éditions Retz, p. 120.

Voici la trame de huit histoires extraites de cette revue²²⁶ :

- Le soleil est malade. Il doit prendre deux cachets par jour. Mais les cachets sont si bons que le soleil les mange tous à la fois, et il meurt. C'est la nuit, il fait très froid. La lune arrive et dit : « Je vous éclairerai toujours. » Depuis ce temps-là, le jour, c'est la nuit, et la nuit c'est le jour.
- Le papa annonce que la famille va déménager. Le garçon est triste, parce qu'il ne va plus voir ses copains. Pendant la nuit, il prend sa maison, celles de ses copains, son école, et il met tout dans sa grosse boule. Il y met des roues et une ficelle pour la tirer, puis va chercher un bel endroit dans la montagne, c'est là qu'il ouvre la boule et réinstalle son village.
- Quand je reviens de l'école, je veux regarder la télé, mais maman ne veut pas parce qu'il faut faire les devoirs. Après il faut manger, aller au lit, dormir, aller à l'école. J'en ai assez !
- Avion vole. Attention danger ! Plus d'essence. Accident. Incendie. Sirène, pompiers, ambulance. Trop tard, enterrement.-
- Depuis qu'il est né, le savant *Ertnom* fabrique des montres, un jour il a eu l'idée de faire tourner les aiguilles à l'envers. Alors, il se passe des choses bizarres : les enfants vont à l'école avant de se lever, les frites sont cuites avant qu'on n'épluche les pommes de terre, les ouvriers placent le toit des maisons avant de faire les murs, les grands-mères redeviennent petites filles... Les savants peuvent se tromper, il faut les surveiller.
- La vie, ça veut dire qu'on est en marche, qu'on n'est pas mort. Les jeunes, ils peuvent pas mourir — Si, des fois, quand ils sont malades ils peuvent mourir. Quand on sera vieux on mourra — oui mais pas tout de suite quand même, on en a pour cent ans. Quand mon papa et ma maman seront morts, je serai grande... Quand on meurt, on le fait pas exprès.

²²⁶ Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Pédagogie Freinet. (1979 à 1985). *J-Magazine*, n^{os} 7, 19, 22, 30, 32, 37, 48, 56.

- Mon cœur bat, bat, bat longtemps dans ma vie. Mon cœur bat comme les ailes de l'oiseau.

- Ce matin, j'avais peur d'avoir peur de la piqure.

Dans ces histoires, les enfants ont abordé les événements de la vie, l'accident, la mort ; ils se sont interrogés à propos des cycles naturels et du déroulement du temps. En échaufaudant des récits, ils affirment leurs questionnements et leur perception du monde, ils affinent leur perception du temps. Le projet de publication leur a permis, de plus, de repenser la rédaction, de choisir un style ; et de valoriser ces réflexions. La revue *J-Magazine*, bien qu'elle ait évolué en intégrant des textes d'adultes, existe toujours en conservant son objectif initial de présenter des récits produits par des enfants. Sa visibilité est cependant toute relative du fait de la concurrence de nombreuses publications qui, pour être des produits de qualité, ne considèrent pourtant essentiellement les enfants que comme consommateurs et destinataires de récits élaborés par des adultes.

Chez les enfants plus âgés, la production de récits et de traces écrites reste importante. Une enquête menée auprès de 1 800 collégiens de l'académie de Rouen montre que « la réalité est loin de correspondre à la représentation communément répandue, qui voudrait que l'écriture soit aujourd'hui démodée et peu attractive pour des adolescents plongés dans l'ère du multimédia »²²⁷. Quatre-vingt-huit pour cent des élèves interrogés déclarent pratiquer une correspondance hors de toute contrainte. Viennent ensuite les pratiques de la poésie, de l'écriture de textes de chansons, de commentaires de photo, de dédicaces dans les agendas, du journal intime. La tentative de produire des récits de fiction concerne plus de 40 % des jeunes interrogés. La pratique des listes est également très présente. Qu'elles soient utilitaires, poétiques ou ludiques, elles correspondent à un besoin de mettre le monde en ordre.

L'auteur de cette étude, Marie-Claire Penloup, estime que ces pratiques font « vaciller » les frontières entre écrit ordinaire et écrit littéraire, dans la mesure où l'on peut y déceler « les traces d'une recherche formelle qui les rattache au pôle de la

²²⁷ Penloup, Marie-Claude. (octobre 2000). Et pourtant ils écrivent. *Sciences Humaines*, n° 109, pp. 30-33.

littérature : allitérations, rimes, rythmes, insertion de mots rares, choix réfléchi de la place des mots sur la page... »²²⁸

L'exploitation « utilitaire », l'instrumentalisation de cette aptitude potentielle à écrire et à s'exprimer est pourtant périlleuse, la frontière entre écrits intimes et écrits scolaires devant être préservée afin de respecter un espace personnel qui ne soit pas soumis à intrusion . Il paraît plus juste de ne concevoir que des passerelles, un accueil de la parole intime, au sein de procédures publiques, garantissant la possibilité d'un investissement mesuré, comme cela se pratique au sein des ateliers d'écriture. C'est grâce à de telles garanties que des élèves en grande difficulté de mon collège (dispositif d'Aide et de Soutien) ont pu, constatant que certaines de leurs phrases avaient un rythme approchant celui du rap, dépasser une proposition initiale d'écriture ludique pour produire des textes plus proches de ce qui s'exprime dans ce style de chansons – et de leur vie :

- Ça s'voit qu'on a cessé d'être aimé
On s'sent seul, n'arrête pas de pleurer
Notre amour, brisé pour l'éternité.

Quand j'te vois, je ne cesse de pleurer
J'voulais prendre ta main, recommencer un demain
Toutes ces années à souffrir, un jour tu va m'le payer !

La vraie vie ne se passe pas à la télé
Quand j'vois un de ces vieillards se faire taper
Peur de m'faire défoncer, j'vais même pas l'aider.

J'pense à ces orphelins, sans famille, pleins de chagrin
Et ces mères en détresse, sans mari, sans maison
Et tous les jeunes de banlieue
Ni droit ni lieu à eux.

²²⁸ *Ibidem.*

Ce travail d'écriture a pu aboutir à l'enregistrement du texte chanté grâce à la collaboration de l'école de musique de Bar-le-Duc. Les élèves concernés ont développé un travail sur la langue, se sont livrés à une difficile remise en cause de leur refus de la forme scolaire, ont dû passer outre leur individualisme et leurs blocages.

Pour construire son approche du temps et concevoir des récits, l'enfant dispose des métriques, des usages et des discours en usage et en action autour de lui. Il découvre également une certaine opacité. Dès le début du récit de son enfance, Françoise Dolto témoigne de sa perplexité d'enfant devant les réactions des grandes personnes quand on les questionne à propos de la mort : « soit les grandes personnes ont peur de parler de la mort, soit si elles disent la vérité, ne savent rien sur la mort »²²⁹. Bien souvent, l'incapacité à aborder ce thème avec des enfants provoque des récits mensongers, elliptiques, amène la mise à l'écart des enfants lors des obsèques. Il faut donc vivre, enfant, avec la révélation que les grandes personnes vivent « dans l'ignorance de ce qui est le plus important »²³⁰ et aller chercher par soi-même des réponses ou du moins mettre en récit ses hypothèses et les confronter aux messages proposés. C'est notamment le cas dans les textes de la revue *J-Magazine* présentés plus haut.

Cette activité, en tant que réalisation collective socialisée par l'édition et la pratique de la correspondance scolaire, est une des formes de réalisation de soi et d'inscription dans le temps que préconise Guy Berger : « L'inscription de l'enfant dans le temps, c'est son inscription dans la maîtrise du temps. (Il faut) réfléchir davantage à la manière dont on conduit l'enfant à être auteur, (...) se donner sens, être à l'origine de soi, à l'origine de quelque chose. »²³¹ Dans une brochure commune, la Fédération Nationale de Gérontologie (F.N.G.) et l'Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes (A.N.A.C.E.J.) font état du cheminement d'enfants depuis ce regard initial porté sur les personnes âgées : « Les messieurs sont chauves et ils portent des bretelles, ce sont des personnes malades qui ont les cheveux blancs. »²³² Par la possibilité qu'elles offrent d'une parole partagée, et leur ouverture sur la collectivité, les structures de conseils municipaux d'enfants et de jeunes leur ont permis de mettre

²²⁹ Dolto, Françoise. (1986). *Enfances*. Paris: éditions du Seuil, collection Points, n° 600, p. 9.

²³⁰ *Ibidem*, p. 14.

²³¹ Berger, Guy. (mai 2000). Morcellement et unité. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'Université d'été*. Paris: publications du CRAP-Cahiers pédagogiques, p. 104.

²³² F.N.G.-A.N.A.C.E.J. (Brochure non datée). *Grandir c'est vieillir, vieillir c'est grandir*. Document hors commerce.

à l'épreuve ces représentations, de hasarder des questionnements (« qu'est-ce qu'on fait dans un club du troisième âge ? une maison de retraite, c'est quoi ? ») et de programmer des rencontres et des actions collectives avec les personnes âgées de leurs communes.

Le Parlement des enfants est également une formule permettant à des enfants d'être « à l'origine de quelque chose ». Chaque député parraine, lors de cette opération annuelle, un enfant de CM2 de sa circonscription pour qu'il aille défendre, en séance exceptionnelle, un projet élaboré par sa classe. Le texte précise que cette proposition doit « correspondre à une production réelle des enfants, respectant leur raisonnement et leur expression » et « rendre compte de la réflexion de futurs citoyens sur les problèmes de société »²³³. L'activité elle-même s'inscrit dans le temps puisqu'elle est longuement préparée et argumentée, mais surtout par son aboutissement : la mise en œuvre dans la législation en vigueur de la proposition élue par le Parlement des enfants.

L'inscription de l'enfant dans une perspective temporelle peut, presque de façon inverse, faire l'objet de la perplexité des adultes à propos de leur propre enfance. Ainsi Pierre Loti évoque-t-il « l'abîme » de ses « impressions du début de la vie ». Il évoque un esprit éclairé par « jets de clarté brusque » brisant son « inconscience absolue des petits animaux qui viennent de naître »²³⁴.

Louis Aubert, pour sa part, écrivant à la première personne sa représentation des débuts de la vie d'un enfant, dit : « J'aimerais laisser des traces visibles de ces instants où rien n'est encore joué, où rien n'est dit, et qui correspondraient de façon concrète aux instants de l'enfance. »²³⁵ En fait, ne serait-il pas plutôt à la recherche des traces qu'il aimerait trouver dans sa propre enfance, d'une époque d'avant que les choses commencent à être dites, d'un « temps d'avant le temps » ?

Nous avons vu que des échappées hors du temps mesuré, hors des rythmes sociaux, sont envisageables par la recherche de lieux ou de temps interstitiels. Il n'en reste pas moins que le mythe d'une enfance hors du temps, capable d'échappées hors du cours

²³³ Ministère de l'Éducation nationale. (17 septembre 1998). Opération « Le Parlement des enfants ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 34, p. 1983.

²³⁴ Loti, Pierre. (1890/1999) *Le roman d'un enfant*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio classique, n° 3280, p. 41.

²³⁵ Aubert, Louis. (1996). *L'enfance immobile. Se souvenir*. Paris: éditions du Seuil, collection Philo, p. 9.

dominant de la vie, est récurrent dans nos représentations. J'illustrerai ce propos par deux extraits de romans, de Barbara Kingsolver et d'Andrée Chédid :

« Elle devinait les signes précurseurs d'une autre tempête à venir : les feuilles du tulipier, en bas, près de la grange, frémissaient et tournoyaient sur une centaine d'axes différents, comme un arbre plein de roues à picots. Dessous, Lowell et Crystal tournaient autour, dans leurs vêtements noirs d'être trempés, riant et galopant sur une paire de chevaux invisibles, à tracer des cercles à travers cette incessante pluie battante comme si pour eux le temps s'était arrêté, ou n'avait pas encore commencé. »²³⁶

« Ce fut pendant une matinée d'orage – si rare sur notre ville nichée dans le désert – que je conclus un pacte avec mes onze ans.

« Les pluies s'abattent en trombe. Eclairs et rafales m'exaltent. Je suis trempée jusqu'à l'os. Je m'imagine sur une mer démontée ; j'active le flux et le reflux de la balançoire. En dépit de la tempête, de la houle, je tiens le cap.

« J'épouse mon âme, avec ses turbulences, son essor. Le monde adulte chuchote à l'arrière, tend ses masques, sa défiance et ses pièges.

« M'adressant à moi-même, je répète : "Je te jure de ne jamais changer." »²³⁷

C'est sans doute le hasard qui fait que ces deux récits se situent lors d'un orage violent. On pourrait cependant y voir le signe que cet appel à un hors-temps se fait lui-même lors de moments exceptionnels. J'attirerai surtout l'attention sur le thème du pivot – axe de la balançoire, tronc de l'arbre – autour duquel se fait le mouvement apparemment sans fin des enfants. Cette entrée en transe, ce jeu avec le vertige favorise une exclusion de la réalité, crée une brèche dans la cours du temps, où le personnage d'Andrée Chédid enfant peut souhaiter séjourner.

²³⁶ Kingsolver, Barbara. (2000). *Un été prodigue*. Paris: éditions Rivages, p. 245.

²³⁷ Chédid, Andrée. (1992). *A la vie, à la mort*. Paris: éditions Flammarion, p. 150.

A l'opposé, la course folle des deux enfants autour du tulipier peut évoquer la force vitale qui les fera quitter cette échappée de temps en boucle pour les amener à se mettre à l'épreuve du déroulement inexorable du temps.

2.1.2 Présenter la mort

« Ce soir-là, il s'est endormi, paisiblement. Je lui ai dit de faire de beaux rêves et lorsque je me suis réveillée, il ne respirait plus. Je m'en suis rendu compte immédiatement. Le silence... (...) Rien ne nous prépare à la mort. Mais rien, non plus, ne nous prépare à la vie. Il n'y a pas d'apprentissage. Finalement, on n'est jamais plus avancé qu'une brebis ou qu'un cancrelat. Ça vient, ça part, on ne sait pas pourquoi et l'on n'y peut rien. »²³⁸

La romancière Agnès Desarthe exprime ainsi à quel point l'homme est démuni, perplexe, face à la vie et à la mort. S'il n'y a pas d'apprentissage, au sens de l'installation d'un comportement ou de savoir-faire codifiés, la quête de sens est cependant largement partagée. Pour Françoise Dolto, c'est « un artefact d'imagination qui nous fait fantasmer la mort, c'est-à-dire avoir de la mort des représentations de ce qui accompagne l'après-vie des êtres que nous avons vus vivants, que ce soit des êtres humains ou des animaux. »²³⁹

Se déploie donc une activité complexe et délicate d'imagination à propos de cette mort que nous savons exister pour la voir se manifester autour de nous, et que pourtant nous ne pourrions jamais décrire, représenter, puisque sa « présentation » même signifie le terme de notre capacité à représenter.

Chercher à comprendre et à appréhender la mort, c'est s'interroger sur l'une des deux limites de l'existence. L'origine est acquise, ne serait-ce que parce que la vie se déroule, quelles que soient les interrogations qu'elle peut susciter. Le terme de l'existence, en revanche, représente une difficulté majeure, aporétique : ne pouvoir le connaître qu'au moment de le toucher, et puisqu'on le touche, ne plus pouvoir

²³⁸ Desarthe, Agnès. (1998). *Cinq photos de ma femme*. Paris : éditions de l'Olivier, pp. 119-150.

²³⁹ Dolto, Françoise. (1998). *Parler de la mort*. Paris : éditions du Mercure de France, collection Le Petit Mercure, p. 12.

accéder à sa connaissance. C'est pourtant sur la conscience de l'origine / naissance et du terme / mort que nous pouvons envisager le cours de l'existence jalonnée d'événements qui fondent des périodes et des durées. La mort est en fait présente tout au long du cours de la vie : « Toute notre vie, nous n'en finissons pas de mourir »²⁴⁰ résume Louis-Vincent Thomas. C'est le cas d'un point de vue génétique puisque la mort est « imposée du dedans comme une nécessité prescrite, dès l'œuf, par le programme génétique »²⁴¹ et, également, puisque ruptures, deuils, spectacle et évocations de la mort jalonnent notre vie.

Mon objet étant ici de voir comment on présente la mort à l'enfant, je souhaite tout d'abord saisir trois « signes » largement échelonnés dans le temps et permettant de constater différentes attitudes.

Le premier est le texte d'une dictée rédigée en 1931 par une écolière de dix ans (document familial).

Le culte des morts à Paris

Le peuple de Paris est le plus religieux de tous les peuples. La religion, c'est le culte des morts. C'est à Paris que s'est établi l'usage de se découvrir devant un cercueil. Tous les ans, au commencement de ce triste et brumeux novembre, bien choisi pour une fête funèbre, la foule envahit les cimetières, spontanément, sans convocation, sans prêtre, sans solennité. On se disperse dans le dédale des pierres funéraires et chacun cherche ses tombes pour y déposer l'offrande de pensées et de chrysanthèmes, les dernières fleurs de l'automne.

Ce texte de dictée, bien qu'il soit manifestement à visée patriotique et moralisatrice, dépeint un pays et une capitale imprégnés par la pratique religieuse et le culte des morts. Y sont présentées à la fois la pratique d'une communion périodique avec les morts de la famille – naturelle et spontanée – et celle du respect tout aussi automatique envers le deuil d'autrui, dans l'usage de se découvrir devant tout cercueil. On peut évoquer pour cette image de la société face à la mort – et se présentant à l'enfant à travers ce texte de dictée sans doute largement répandu par un manuel scolaire –, un frayage avec la mort, voire une certaine « cohabitation ».

²⁴⁰ Thomas, Louis-Vincent. (1978). *Mort et pouvoir*. Paris : éditions Payot, p. 16.

²⁴¹ Jacob, François. (1970). *La logique du vivant*. Paris : éditions Gallimard, p. 331.

Le deuxième signe est un témoignage exprimé par l'historienne Jacqueline Lalouette au détour d'un article traitant des rites funéraires.

« Arrivée enfant à Paris en 1956, au premier cortège funèbre que je vis passer, je m'arrêtai et me signai comme cela se pratiquait dans la ville de province d'où je venais. Je fus seule à le faire et un passant me dévisagea curieusement. Je compris que, dans la capitale, les défunts ne suscitaient pas l'attention des vivants, que leur adresser ce dernier salut public auquel j'avais été accoutumée y était un geste inusité et déplacé. »²⁴²

Ce texte témoigne d'une forte banalisation du rapport à la mort, d'un effacement social des pratiques qui y sont attachées. S'arrêter pour saluer un cercueil est devenu incongru aux autres passants. On passe, en l'espace de vingt-cinq ans, de la déférence à l'indifférence.

Le troisième signe est un entrefilet d'un quotidien destiné à la jeunesse, à la rubrique « C'est dingue ».

Les morts passent devant l'école.

La justice vient d'autoriser la construction d'une chambre funéraire à côté de l'école primaire de Valentignay (Doubs). Des corbillards devraient donc passer quotidiennement devant les grilles de l'établissement.²⁴³

La tonalité de ce texte est très particulière. Il y aurait quelque chose d'incongru, de choquant, à laisser voir aux enfants d'une école le passage régulier de corbillards. Que la justice autorise la construction de cette chambre funéraire signifie qu'elle a été saisie pour l'interdire, sans doute par des parents d'élèves. La rupture est fondamentale avec le texte de 1931 qui témoignait d'une familiarité avec la mort. Nous en serions aujourd'hui, au ton de cet article, à considérer comme obscène un signe de la mort aussi discret que peut l'être un corbillard moderne, à tel point qu'il

²⁴² Lalouette, Jacqueline. (mars 1992). Funérailles civiles : d'un siècle l'autre. *Autrement*, n° 128 (Deuils), p. 191.

²⁴³ Collectif. (28 janvier 2004). Les morts passent devant l'école. *L'Actu*, n° 1413, p. 7.

faillie en éviter le spectacle à des enfants. Même si l'émotion exprimée dans cet article de presse s'attache principalement à la quotidienneté du fait, on peut cependant évoquer la formule de Louis-Vincent Thomas qui parle d'un processus « d'escamotage des mourants »²⁴⁴. Pour lui, l'agonisant et le défunt sont des intrus et une charge. Dès lors, la mort, niée comme fait social et public, doit cesser d'être visible. Souhaiter la cacher aux enfants, c'est en fait chercher à construire une société future où des institutions spécialisées assumeraient, dans un hors-champ social, la tâche d'accompagnement de la mort.

François Mitterrand a déploré cette attitude de recul face à la mort : « Nous vivons dans un monde que la question de la mort effraie et qui s'en détourne. Des civilisations, avant nous, regardaient la mort en face. Elles dessinaient pour la communauté et pour chacun le chemin du passage. Elles donnaient à l'achèvement de la destinée sa richesse et son sens. »²⁴⁵ Dénier une visibilité sociale à la mort d'autrui revient ainsi à occulter l'attention à sa propre finitude.

Par une conséquence logique, un enfant « protégé » de la sorte risque de n'avoir à sa disposition aucun discours explicatif, ne serait-ce qu'un aveu de perplexité. « Le souci répandu et discutable de tenir l'enfant à l'abri des préoccupations de la mort laisse beaucoup d'adultes trop réservés à l'égard des propos et des interrogations précoces »²⁴⁶, relèvent les auteurs d'un document pédagogique à destination des enseignants. Le rite ayant perdu sa force de langage commun, de récit institué et partagé, d'autres formes de communication doivent pourtant pouvoir exister afin d'accompagner l'enfant dans ses questionnements.

Voici, à ce propos, une série d'ouvrages de littérature de jeunesse. Choisir la mort comme thème de livres destinés à la jeunesse peut paraître paradoxal : « Comment parler d'une chose que tout humain ignore ? »²⁴⁷. Il s'agit pourtant, par-delà l'impossibilité fondamentale d'une réponse unique, d'un ensemble de tentatives argumentaires, de schémas de réflexion proposés à l'enfant.

²⁴⁴ Thomas, Louis-Vincent. (1988). *La mort*. Paris : éditions des Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ? , n°236, pp. 68-69.

²⁴⁵ Hennezel, Marie de. (1995). *La mort intime*. Paris : éditions Robert Laffont, p. 9 (préface de François Mitterrand).

²⁴⁶ Collectif. (1985). *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* Dijon, éditions du C.R.D.P., p. 39.

²⁴⁷ Geffard, Patrick. (1^{er}-15 novembre 2002). Entre les images et les mots. *Textes et documents pour la classe*, n° 843 (La littérature de jeunesse face à la mort), p. 20.

La revue documentaire B.T.-J. (Bibliothèque de Travail-junior) présente ainsi le thème de la mort dans un de ses numéros, sous le titre « Sur la tombe de Mémé »²⁴⁸. Alors que la plupart des reportages de cette revue sont initiés par des travaux de classes, celui-ci a été conçu par deux enseignantes, avant toutefois, selon le schéma habituel de cette production, de passer entre les mains d'enfants de plusieurs classes afin d'en recueillir les observations. Cet exemplaire de la revue présente un dialogue fictif entre une petite fille et son grand-père à l'occasion d'une visite à la « tombe de Mémé ». Sont abordés un large éventail de questions d'enfants :

- Est-ce qu'on meurt parce qu'on est vieux ?
- Pourquoi fleurir la tombe de quelqu'un qui ne pourra pas le voir ?
- Comment se passe un enterrement ?
- Qu'est-ce qui se passe quand on meurt ?
- Comment est-on sûr de la mort ?
- Pourquoi installer un monument funéraire ?
- Qu'est-ce qui reste dans la tombe ?
- Y a-t-il quelque chose après la mort ?

Cet ouvrage, nettement descriptif, correspondant bien entendu à la vocation documentaire de la revue. C'est néanmoins une forme très proche de ce que pourrait être un dialogue franc entre un vieil homme lucide et apaisé et sa petite-fille partagée entre perplexité et inquiétude. Les clés transmises à l'enfant lecteur et destinataire principal, outre la connaissance des usages en vigueur, sont l'acceptation de la finitude, une certaine sérénité face aux hasards de l'existence, la tolérance, la force du souvenir, et la constitution de l'arbre généalogique comme signe de la succession et de l'effacement des générations.

La mort s'inscrit ici dans « une chaîne syntagmatique de signifiés : l'absence, la perte, le manque, la séparation, la désillusion, inséparables de l'itinéraire enfantin, dès la prime enfance. »²⁴⁹ Ces différentes épreuves sont nécessaires à l'enfant qu'elles aident à grandir, à structurer sa vision du monde et de son propre parcours de vie, à qui elles fournissent des repères temporels dans le flux de sa propre existence.

J'aborderai maintenant le traitement du thème de la mort dans une petite série d'albums de littérature de jeunesse. Ces ouvrages présentent, avec des approches

²⁴⁸ Charbonnier, Suzon et Hofman, Marie-Hélène. (15 janvier 1987). Sur la tombe de Mémé. *Bibliothèque de Travail-junior*, n° 287.

²⁴⁹ Hervé, Guy. (1^{er}-15 novembre 2002). Comment dire l'indicible. *Textes et documents pour la classe*, n° 843, (la littérature de jeunesse face à la mort), p. 11.

variées, des propositions de mises en récit qui sont un espace d'accueil proposé pour l'expérience à venir des jeunes lecteurs et récepteurs. Ces propositions constituent également, pour le cas où le récepteur aura eu à vivre des événements douloureux de ruptures et de deuil, des schémas d'acceptation et de mise en forme, des cadres conceptuels prêts à être réactivés et aménagés.

Adieu Valentin

Deux enfants, Valentin et Sara, sont voisins et amis, et jouent souvent ensemble dans la nature. Au cours de jeux au bord du lac, Sara retourne un court moment chez elle. Au retour, elle découvre Valentin étendu, le visage dans l'eau, ne bougeant plus. Il ne répond pas aux cris de Sara qui va chercher l'aide de ses grands-parents. On lui explique alors que son ami s'est noyé, sans doute à cause d'un faux pas, et que « maintenant qu'il est mort, il ne peut plus parler, ni voir, ni entendre. Sara ne reverra plus jamais Valentin ». Toutefois, elle pourra évoquer son souvenir. Elle assiste à la messe, aux obsèques, et un peu plus tard se rend avec sa mère sur la tombe de Valentin, dans le cimetière « où il y a beaucoup de morts, la plupart des gens âgés ». Elle peut alors pleurer, embrasser la pierre tombale, puis rentrer chez elle apaisée.²⁵⁰

Manon cœur citron

La petite Manon apprend la mort de son grand-père : « il dort depuis un jour. (...) Mamy a dit à Manon que Papy dormait pour toujours ». Contrairement à sa mère et sa grand-mère, Manon ne pleure pas. Elle ne pleure pas non plus pendant les obsèques, ni après, mais son comportement change : elle mange peu, ne joue plus comme avant, parle longuement au chat. Dans un coin du jardin, elle enterre une boîte contenant « une photo de Papy et ses lunettes », et ses poupées « lancent des fleurs sur la boîte et de la terre dans le trou ». Elle émiette ensuite sur la terre fraîchement remuée du pain que les oiseaux

²⁵⁰ Kaldhol, Marit et Oyen, Wenche. (1990). *Adieu Valentin*. Paris : éditions de l'Ecole des Loisirs, collection Pastel.

emportent. Elle ne pleure toujours pas, malgré son chagrin, parce que « Papy lui a dit, un jour, qu'il n'aimait pas les gens qui pleurent ». ²⁵¹

Nanie-d'en-haut et Nanie-d'en-bas

Le petit Thomas va souvent rendre visite à sa grand-mère et à son arrière-grand-mère qui vivent ensemble. La première se tient généralement dans sa cuisine, au rez-de-chaussée, c'est Nanie du bas. La seconde ne quitte pas sa chambre de l'étage, c'est Nanie d'en haut. Thomas tient souvent compagnie à cette dernière et assiste aux soins que lui prodigue la grand-mère. Un matin, sa mère apprend à Thomas que Nanie d'en haut est morte dans la nuit. Cela signifie « qu'elle ne sera plus jamais là ». Effectivement, lorsque Thomas part chez les nanies avec ses parents, il découvre à l'étage le lit vide. Sa mère confirme que Nanie d'en haut ne reviendra jamais sauf dans les souvenirs : « Chaque fois que tu penseras à elle, elle reviendra. » Plus tard, le spectacle d'une étoile filante le fera penser à un message de l'aïeule disparue. ²⁵²

Ce changement-là

L'auteur rappelle en introduction l'embarras des parents devant les questions sur la vie et la mort que posent les enfants : « quand on veut leur faire dire où on ira après la mort, ils se taisent ». Evoquant la mort récente de son propre père, il retrace tout son parcours de vie, jusqu'à sa déchéance et sa fin de vie : « il a attendu que son cœur fatigué cesse de battre. Et la mort est venue, qui l'a emporté de l'autre côté de la vie. » Au passage, il témoigne de son propre doute devant les différents discours sur la mort : fin ultime, résurrection, espoir. Il évoque enfin la peur suscitée par l'idée de la mort, et la possible sérénité amenée par la conviction que la mort n'est que l'étape ultime de la vie. ²⁵³

²⁵¹ Coran, Pierre, et Zaï. (1998). *Manon cœur citron*. Paris : éditions Flammarion, collection Père Castor.

²⁵² Paola, Tomie de. (1983). *Nanie-d'en-haut et Nanie-d'en-bas*. Paris : éditions du Centurion.

²⁵³ Dumas, Philippe. (1981). *Ce changement-là*. Paris : éditions de l'Ecole des Loisirs.

Au revoir Blaireau

Blaireau est un personnage qui vit entouré d'une petite communauté d'amis : Grenouille, Taupe, Renard, tous les animaux de la forêt. Il est très vieux et se sent proche de la mort. Un jour, après avoir regardé ses amis s'amuser, il se retire dans son terrier, dîne, écrit une lettre, puis s'endort devant son feu de cheminée. Il rêve alors qu'il s'enfonce dans un tunnel interminable, tombe et se sent libre, détaché de tout. Au matin, ses amis le trouvent mort et déchiffrent sa lettre : « Je suis descendu dans le grand tunnel. Au revoir. » Les animaux rassemblés se rappellent alors que Blaireau leur avait demandé de ne pas être tristes à sa mort, et évoquent le souvenir de leur ami et de tout ce qu'il leur a appris : à nouer une cravate, à patiner sur la glace, à faire des découpages de papier ou des bonhommes de pain d'épice.²⁵⁴

Ecoute les voix de la terre

L'auteur présente un enfant très attaché à son grand-père, avec qui il fait de longues promenades et à qui il pose de nombreuses questions. Alors qu'il lui demande ce qu'est une prière, le grand-père évoque le murmure des arbres, le chant des oiseaux, le clapotis de la rivière, le soupir du vent, pour expliquer que tout ce qui vit, comme les hommes, a son propre langage. L'homme peut communier avec la nature, s'exprimer par la peinture ou le chant, ou répéter des phrases apprises. L'essentiel est de « dire ce que l'on ressent vraiment, ce qui vient du cœur. » A la mort de son grand-père, l'adolescent prie, puis y renonce, tout lui semblant sombre. Ce n'est que plus tard, en faisant l'effort « d'écouter les voix de la nature », qu'il sent à nouveau la présence de son grand-père et retrouve la sérénité.²⁵⁵

Le sourire de Sara

La vieille girafe Sara est très fatiguée et aimerait s'endormir en paix, mais le professeur Rhinocéros ne veut pas la laisser mourir. Il lui ordonne d'ouvrir les yeux et de lutter. Les petits-enfants de la girafe cherchent alors mille façons de

²⁵⁴ Varley, Susan. (1984). *Au revoir Blaireau*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio Benjamin.

²⁵⁵ Wood, Douglas. (2000). *Ecoute les voix de la terre*. Paris : éditions Gründ.

distraire le professeur et de l'éloigner. Une fois seule, Sara pourra s'endormir en souriant pour son dernier sommeil.²⁵⁶

Ces différents ouvrages présentent des *schémas du possible* à propos de la mort, ainsi que des *schémas d'acceptation*.

Dans cette petite série dont on ne peut tirer d'enseignement statistique ou chiffré, on peut noter cependant que seule l'histoire de Valentin propose la mort d'un enfant par accident. Les autres n'évoquent que la mort de personnages âgés, dont elle est la logique fin de vie. Ne sont évoquées ni les causes de mort du fait de guerres, de suicide, d'agression, ou encore la maladie fatale de personnages jeunes ou jeunes adultes. Les auteurs semblent avoir préféré évoquer essentiellement une mort logique, terme d'une existence non interrompue ; avoir évité la mort inexplicable comme celle de Valentin.

Nous pouvons voir également présentées dans ces albums bon nombre de phases accompagnant la mort, et qui constituent une base quasi-documentaire : l'accident, l'affaiblissement lié à l'âge, la perte de mobilité, la mise en ordre de ses affaires, le refus de lutter, ainsi que les éléments constitutifs des obsèques : le cercueil, le cimetière, la fosse. En revanche, certains albums présentent une ellipse supprimant l'enchaînement des rites mortuaires. Le petit Thomas, quelques heures au plus après avoir appris le décès de Nanie d'en haut, découvre un lit vide et n'a pour seul viatique qu'une explication. L'aïeule décédée cesse simplement d'exister et on ne sait pas ce qu'il advient d'elle.

Une ellipse équivalente peut être observée à propos de la mort de la girafe Sara, dont on dira seulement qu'elle s'endort, aucun terme relatif à la mort n'étant employé dans l'album. Il faut toutefois tempérer cette observation : ces ouvrages sont destinés à être présentés à l'enfant par un adulte, ou du moins à être observés en sa compagnie dans un premier temps. Ils sont donc pour une large part des déclencheurs possibles d'interrogations et de dialogue, au cours duquel ces ellipses peuvent être dépassées.

On peut considérer, d'autre part, comme des schémas d'acceptation proposés à l'enfant les différents récits accompagnant la mort. Tout d'abord par la présentation de la mort comme étape ultime, logique et normale, de la fin de vie : après avoir mis ses affaires en ordre ou pris du plaisir à voir une dernière fois ses amis, on peut

²⁵⁶ Daufresne, Michelle. (1993). *Le sourire de Sara*. Paris : éditions Gautier-Languereau.

accepter la mort, et ce doit être l'attitude de ceux qu'on quitte. Ensuite par l'idée qu'une fin de vie peut être souhaitée sereinement et favorisée par l'entourage. C'est le thème sous-jacent à l'histoire de la girafe Sara, qui suggère tant la fin de l'acharnement médical que l'euthanasie, sujet de débat éthique très actuel. Enfin, dans ces textes, la conservation des liens est fortement suggérée. Par-delà la mort, la rupture n'est pas totale lorsqu'on entretient le souvenir, même médiatisé de façon très symbolique par les voix de la nature, lorsqu'on conserve des façons d'être comme le constate l'auteur de *Ce changement-là*, lorsqu'on respecte un conseil ou un précepte comme le fait Manon (les gens qui pleurent ne sont pas aimables), ou lorsqu'on conserve le legs d'un savoir-faire, comme ceux qu'a communiqués Blaireau à ses amis.

Par ailleurs, ces albums proposent à l'enfant des structures narratives destinées à recevoir, à accueillir un questionnement sur la mort ou le surgissement d'un événement douloureux. Il y a ainsi *un récit-type de la stabilité* et de la continuité : par la reprise de la biographie de la personne disparue, on fait apparaître une logique du parcours de vie passant de la conception à la mort, ouvert sur sa perpétuation à travers les enfants et petits-enfants, c'est le cas dans *Ce changement-là*. Dans *Ecoute les voix de la terre*, c'est la référence à la stabilité des éléments de l'environnement qui joue ce rôle, alliée à la solidité symbolique de ce grand-père qui sait interpréter et écouter le monde qui l'entoure. De même, la remarque du grand-père de Manon (Je n'aime pas les gens qui pleurent) prend, dans la façon dont Manon la respecte, le poids d'une philosophie de la vie dont on peut se réclamer.

On peut caractériser également un *récit-type de l'échange et de la transmission* permettant de considérer que la personne disparue continue d'être présente par ce qu'elle a transmis. C'est le cas dans l'histoire de Blaireau, lorsque chacun de ses amis se souvient de ce qu'il lui a appris, et de ce garçon qui doit à son grand-père sa capacité à écouter lui aussi, les « voix de la terre », contribution à une prière universelle ou aptitude à la réceptivité.

Il peut exister enfin une proposition minimale de récit *ramassé en une maxime*, illustrée principalement par l'histoire de Manon, avec ce message succinct : « Je n'aime pas les gens qui pleurent ».

D'autres propositions émergent au fil des textes :

- on a le droit de souhaiter sa fin ;
- celui qui laisse quelque chose à autrui n'est pas tout à fait absent ;
- c'est chaque jour que nous mourons un peu ;
- lorsqu'on pense à quelqu'un qui a disparu, on peut le voir en nous.

On peut noter, enfin, l'emploi fréquent d'éléments symboliques pour évoquer l'au-delà de la vie, cette u-topie où reste visible la référence religieuse du ciel abritant le paradis :

- Le petit Thomas, puis le même personnage devenu jeune adulte, associent tous deux l'observation d'une étoile filante à l'éventualité toute symbolique d'un baiser envoyé par les aïeules.
- La petite Manon éparpille, sur le simulacre de sépulture qu'elle a consacré à son grand-père, des miettes de pain que les oiseaux emportent « entre la lune et le soleil », où repose l'esprit du grand-père.
- Le personnage de l'enfant dans *Ce changement-là*, scrute le ciel lorsqu'il s'interroge.

Le thème de la mort est présent également dans des ouvrages de littérature de jeunesse destinés à un public plus âgé : des lecteurs de 10 à 15 ans. Voici une présentation de sept romans à titre d'exemple :

Akavak

Le grand-père du jeune esquimau Akavak est âgé et malade. Il souhaite cependant, afin de respecter une promesse, entreprendre un long et périlleux voyage avec son traîneau et son attelage de chiens pour aller voir une dernière fois son frère. C'est Akavak qui est désigné pour accompagner son grand-père et l'aider. Au cours du voyage, il prendra progressivement l'initiative, triomphera des embûches et réussira à rejoindre le campement de son grand-oncle, mais son grand-père meurt au moment d'arriver.²⁵⁷

²⁵⁷ Houston, James. (1968/1980). *Akavak*. Paris : éditions Gallimard, collection Castor.

Le sixième jour

En pleine épidémie de choléra, dans des villages pouvant se situer dans l’Egypte de la fin des années quarante, les pauvres se sont mis à cacher leurs malades et à enterrer eux-mêmes leurs morts, pour échapper aux infirmiers qui emportent les corps et brûlent les maisons enrayer la contagion. La vieille Om Hassan protège ainsi son petit-fils, se réfugie dans une chambre d’emprunt avant de s’embarquer avec lui sur une felouque de transport de marchandises. Elle compte y attendre le sixième jour de la maladie, où l’enfant devrait, comme l’a affirmé l’instituteur, recouvrer la santé. Malheureusement, au bout de ce délai, l’enfant est découvert mort. La vieille meurt également, malgré les tentatives du batelier pour lui annoncer une fausse bonne nouvelle.²⁵⁸

Issa, enfant des sables

La sécheresse a décimé les troupeaux. Afin d’échapper à la famine, Okoboé et son épouse Adouna quittent le village du désert et tentent de rejoindre le pays des Hommes Bleus, d’où est issu Okoboé. Pour traverser le désert avec leur jeune fils Issa qui lutte contre la mort, ils n’emportent qu’une maigre provision d’eau. En chemin, les puits où ils auraient pu se ravitailler sont asséchés et, lentement, l’espoir s’amenuise. L’intervention d’une équipe mobile d’aide humanitaire sera sans effet, l’enfant ne pourra être sauvé, et le couple reprendra sa marche hasardeuse.²⁵⁹

Vie et mort d’un cochon

Seul fils d’une famille de shakers des Etats-Unis, Robert mène une vie simple avec sa famille, et aide aux travaux de la ferme familiale dès qu’il rentre de l’école. Pour avoir aidé une vache de leur voisin lors d’un vêlage difficile, Robert reçoit en cadeau un petit cochon nouveau-né. Il va s’attacher à cette truie destinée à devenir une reproductrice. Malheureusement, elle est stérile, et ne peut être nourrie à perte. Robert devra aider son père à tuer son animal de compagnie. « C’est ça qu’on appelle être un homme, fils. C’est faire ce qui doit

²⁵⁸ Chédid, Andrée. (1960/1986). *Le sixième jour*. Paris : éditions Flammarion.

²⁵⁹ Beade, Pierre-Marie. (1996). *Issa, enfant des sables*. Paris : éditions Gallimard, collection Page Blanche.

être fait »²⁶⁰, lui dit son père. Peu après, à la mort de son père, l'adolescent le remplacera dans les travaux de la ferme.

La dernière étoile

Le soleil s'est éteint et la terre a gelé. Un groupe d'adolescents a pu s'échapper en catastrophe à bord d'une navette spatiale, et s'est installé sur une planète désertique et volcanique, qui n'est autre que le soleil lui-même. Ils survivent tant bien que mal sur la seule zone respirable pour eux. Ils voient périodiquement évoluer d'autres êtres dans une zone où seuls ceux-ci peuvent vivre, et les groupes s'observent mutuellement. Un des « étrangers » entre pourtant en contact avec eux, s'intéressant à Ina, une jeune fille très déprimée. Le premier mouvement des garçons du groupe est de vouloir chasser cet intrus et de fabriquer des armes, par peur et par jalousie. Ils constatent cependant que l'étranger avait senti à distance la détresse d'Ina, et n'a pénétré dans leur zone, irrespirable pour lui, que pour la soigner, avant de mourir. C'est ce sacrifice qui finalement unira les deux communautés voisines.²⁶¹

Le pays du bout du lit

Le jeune Côme fait un séjour prolongé à l'hôpital où il attend d'être opéré, et il a peur de la mort. Peu de temps avant la date prévue pour l'intervention, il découvre un « passage secret » au fond de son lit, glisse dans un toboggan interminable et se retrouve dans un labyrinthe de draps. Ce lieu est peuplé de fantômes qui font le va-et-vient entre le pays des vivants et celui des morts et des rêves – c'est là qu'est arrivé Côme. Il y rencontre l'âme de Céleste, une fillette morte peu de temps auparavant dans le service où lui-même est hospitalisé. Côme devra trouver le chemin du pays des vivants, en laissant derrière lui l'âme de Céleste qui lui promet de se réincarner dans un bébé à naître, et l'âme d'un vieillard qui n'est autre que lui-même à la fin de sa vie. Côme se réveille finalement au fond de son lit, rassuré... et guéri.²⁶²

²⁶⁰ Peck, Robert-Newton. (1972/1991). *Vie et mort d'un cochon*. Paris : éditions Gallimard, collection Castor Poche, p. 159.

²⁶¹ Brisou-Pellen, Evelyne. (2003). *La dernière étoile*. Paris : éditions Bayard jeunesse.

²⁶² Révérend, Alexandre. (2003). *Le pays du bout du lit*. Paris : éditions Gallimard jeunesse, collection Giboulées.

Firewing

Dans une société de chauves-souris, le jeune Griffon, intrépide et désobéissant, vole un jour un tison dans un feu allumé par des campeurs. Pendant le transport, il est obligé de le lâcher pour ne pas se brûler les pattes. Le tison tombe malheureusement sur son amie Luna qui est mortellement blessée. Peu de temps après, Griffon est aspiré dans une crevasse lors d'un tremblement de terre, et tombe dans le monde des morts. Il y retrouve Luna qui est partagée entre l'acceptation de sa condition et le regret : « Oh, Griffon, je ne sais pas ce qui est pire : se rappeler ou oublier ! »²⁶³ Griffon devra échapper à une chauve-souris morte qui cherche à lui voler son âme pour renaître, mais constatera également la quiétude des chauves-souris mortes qui acceptent leur état et vivent de leurs souvenirs, ainsi que les efforts de celles qui réussissent à aller au-delà de la mort pour assurer une présence invisible auprès des vivants. Griffon échappera finalement au monde des morts grâce à l'intervention de son père, qui a rejoint volontairement le monde des morts, et qui se sacrifie pour sauver son fils et transmettre la vie à Luna.

Il est possible de retrouver dans certains de ces romans destinés à la jeunesse les éléments observés à propos des albums.

L'histoire d'Akavak et de son grand-père présente ainsi des caractéristiques proches d'une réalité toute plausible : deux membres d'une même famille partent en voyage, et au cours de ce périple les rapports d'autonomie et de soutien entre les deux personnages évoluent jusqu'à s'inverser. De même, est tout à fait réaliste la transformation de l'attitude du grand-père qui, seul dépositaire de l'autorité, de la compétence et de la force au début du voyage, sera obligé de « passer la main » à son petit-fils, restant cependant lucide et de bon conseil. Les aléas mêmes de leur voyage (cache à viande dévalisée par un ours, fonte des glaces, intempéries) sont dans l'ordre naturel des choses dans cette région et à cette saison. Outre ces *schémas du possible*, ce récit possède également un *schéma d'acceptation* du parcours temporel et de l'approche de la mort : à mesure que le vieillard s'approche de sa déchéance et de la mort, l'enfant incarnant sa descendance acquiert responsabilité, capacité et

²⁶³ Oppel, Kenneth. (2001). *Firewing*. Paris : éditions Bayard jeunesse, p. 238.

autonomie. Ces compétences sont elles-mêmes le fruit naturel de l'enseignement de l'aïeul, tant par transmission d'enseignements que par l'exemplarité d'une vie donnée à observer.

Le récit, dans ce roman, suit par ailleurs une progression logique très régulière :

- le jeune Akavak accompagne son grand-père.
- Akavak est sauvé par son grand-père alors qu'il était tombé dans une crevasse.
- Akavak sauve son grand-père de la faim en allant chasser seul.
- Akavak dirige la fin du voyage.

C'est dans cette progression qu'est présentée la mort du grand-père, comme étant le fruit d'un enchaînement logique : la vieillesse mise en évidence, la faiblesse devant l'adversité, la transmission de savoir effectuée, la dernière promesse tenue. Les deux derniers éléments peuvent représenter une « mise en ordre des affaires », le geste de solder les comptes, consciemment ou non, pour celui qui va s'en aller. En fait, le grand-père transmet la vie à son petit-fils de deux manières : en l'aidant à devenir autonome et responsable par l'apprentissage de techniques ; en lui donnant un exemple vivant d'intégrité par le respect de la parole donnée.

Ce roman présente également, dans ses dernières pages, deux évocations symboliques de l'au-delà. La première est contenue dans le chant du grand-oncle qui découvre dans le même temps que son frère a tenu sa promesse de lui rendre visite, et que celui-ci est mort au moment même d'arriver à destination : « Lève-toi pour voir le jour. Tourne ton visage loin de l'obscurité de la nuit pour regarder l'aube tandis qu'elle blanchit le ciel. »²⁶⁴ La seconde est présentée dans le songe d'Akavak qui « rêva qu'il donnait la main à son grand-père et qu'ensemble ils prenaient leur essor, haut, toujours plus haut, par-dessus la blancheur du glacier, jusque dans les étoiles ». ²⁶⁵

Le récit de *Vie et mort d'un cochon* est, quant à lui, quasiment sans aspérités tant les événements qui y sont relatés constituent les étapes ordinaires de la vie de petits paysans Shakers obéissant à un code de vie rigoureux, bannissant tout besoin et toute prétention superflus. Le jeune héros de l'histoire grandit dans ce monde clos avec des joies simples, des expériences grisantes, mais aussi avec deux ruptures essentielles qui vont le mener à la maturité puis au statut d'adulte. La première est l'obligation de tuer et dépecer avec son père son animal de compagnie, la truie qu'il avait reçue en

²⁶⁴ Houston, James. *Akavak. Op. cit.*, p. 136.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 140.

récompense d'un service rendu. La seconde est la mort sans bruit de son père, donnant lieu à une très grande retenue, à des obsèques quasi intimes, et marquant le passage du jeune adolescent dans le monde des adultes : il organise la cérémonie, creuse lui-même la tombe, et se voit proposer par le fermier voisin de l'appeler par son prénom.

Si la mort de la truie est douloureuse et même brutalement vécue par l'enfant, celle de son père, peu de temps après, est acceptée, comme s'inscrivant d'avance dans le droit fil de la vie transmise d'une génération à l'autre. C'est en fait tout un mode de vie social qui est ainsi respecté dans sa continuité. L'adolescent assume simplement seul les tâches auxquelles il participait, il reprend les gestes de son père : « La plupart des outils de papa étaient noircis par l'âge et leur manche était marron foncé. Mais à l'endroit où il les tenait, ils avaient une teinte plus claire, presque dorée. L'usure les avait polis. J'examinai tous ces manches dorés par le travail. C'était beau à voir. »²⁶⁶ Il se coule dans le personnage de chef de famille laissé vacant par son père. En lui proposant de l'appeler par son prénom, le voisin signale l'acceptation sociale de cet état de fait.

Là encore, le récit se clôt sur une communication par-delà la mort. Le soir des obsèques, le jeune Robert sort à la nuit tombée, et va jusqu'au verger sur la tombe de son père. Il s'adresse à lui en un message laconique, marquant tout à la fois la familiarité de la salutation quotidienne, et posant le bilan de leur parcours commun : « Bonne nuit, papa, murmurai-je. Nous avons eu treize bonnes années. »²⁶⁷

Dans *Le sixième jour* et *Issa, enfant des sables*, on retrouve le thème du voyage, mais d'emblée plus tragique : il s'agit dans les deux textes d'une fuite, de désespoir ou du moins d'espoir fragile, et d'une démarche d'isolement. Les situations sont très éloignées de la vie probable des jeunes lecteurs, mais les thèmes traités sont universels : emprise de la fatalité, impuissance devant le hasard, sentiment d'exclusion ressenti par le père d'Issa dans le village où s'installe la famine, puisqu'il est d'une autre communauté, de même que pour la grand-mère de l'enfant malade qui ne peut plus vivre dans son quartier avec la charge de cette maladie qu'elle dissimule. Est abordée également la solitude, le sentiment d'altérité que peut ressentir le lecteur qui est dans la peine, ou face à un problème difficile à gérer.

²⁶⁶ Peck, Robert-Newton. *Vie et mort d'un cochon*. Op. cit., p. 164.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 171.

Les personnages de ces romans sont mis en scène dans des lieux de transition, de rupture. Le désert, comme le fleuve, sont ici des hors-lieux symboliques, marquant la prise de distance envers les lieux de la vie des hommes. On peut y voir une tentative de passer une frontière, un espace neutre au-delà desquels une autre vie serait possible.

Le rapprochement est même possible entre la fuite de la vieille femme du *Sixième jour* et celle de Jean Trumel dans *L'heureux gagnant* présenté plus haut. Tout comme ce personnage essaie d'échapper à l'heure de sa mort en « sautant » par un artifice le jour prévu, la grand-mère va passer les jours fatidiques de la maladie de son petit-fils sur un bateau, éloignée des rives, comme pour échapper à la société qui tient le compte des jours.

Par ailleurs, ces récits rappellent l'ordre des choses. Ils sont donnés à lire comme un rappel du principe qu'on ne peut pas toujours espérer gagner contre la force des circonstances naturelles. La fuite désespérée de la vieille femme avec l'enfant malade, la tentative de traversée du désert avec un enfant dénutri, comme la révolte de la femme médecin humanitaire devant l'impuissance de ses moyens techniques, sont l'occasion de mettre en scène l'injustice apparente des destinées humaines. Dans ces deux récits, il faut voir avant tout ces enfants qui meurent, ce qui constitue une double injustice. C'est celle de circonstances qui auraient pu être différentes (moins de dénuement, moins d'indifférence) et celle, opposée à la « justesse » de la mort des anciens avant celle des jeunes, de parents assistant à la disparition de leur enfant et petit-enfant. Une seule de ces injustices est « compensée », encore que de façon très aléatoire, par le décès de l'aïeule qui a compris le sort de son petit-fils avant même qu'on essaie charitablement de la tromper.

Les récits les plus anciens cités ici – *Vie et mort d'un cochon* (1972), *Akavak* (1980), *Le sixième jour* (1986) – présentent une grande similitude de structure : récit linéaire, unité de lieu, nombre réduit de protagonistes, cadre géographiquement et historiquement repérable. Le récit plus récent, *Issa enfant des sables* (1996) présente également une structure analogue, en doublant toutefois la quête : au cheminement du couple désireux de sauver son enfant et de trouver une terre plus accueillante, est adjointe celle de l'humanitaire dont le médecin cherche à contrecarrer les fatalités vécues par les populations du désert.

Le roman *La dernière étoile* présente des similitudes avec *Issa* dans la mesure où, dans un lieu clos – le dernier refuge pour des êtres évolués dans la galaxie – deux communautés voient se croiser leurs parcours. L'enseignement proposé est cependant tout autre : ce texte montre que des groupes différents peuvent cohabiter en paix et coopérer, même si c'est la mort de l'un d'entre eux qui doit les rapprocher. Il y a là une notion nouvelle : une vie offerte peut en sauver une autre et peut assurer la paix, c'est – toutes proportions gardées – le raisonnement qui fonde l'idée du « devoir de mémoire » que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Les deux derniers textes de cette sélection sont beaucoup plus atypiques. Très récents (2003), ils présentent, dans une forme fantasmatique, des récits mettant en scène le parcours de personnages vivants dans le monde des morts, et dans les espaces intermédiaires de contact entre vivants et défunts. D'une grande inventivité, ces textes abordent un thème délicat : celui de la tentation de la mort, de la décision volontaire de vivre. Le « chauve-souriceau » Griffon, ainsi que le jeune malade Côme, vivent des expériences où la mort est familière. Griffon a assisté à la mort de sa compagne, qu'il a lui-même provoquée, Côme attend une opération chirurgicale incertaine dans un service où il sait qu'une jeune fille est décédée peu de temps auparavant. Ils vont côtoyer des morts présentant différentes réactions : les uns acceptent leur sort avec sérénité ou fatalité, d'autres s'amusent d'un va-et-vient entre monde des vivants et monde des morts, d'autres encore cherchent fébrilement à renaître ou à se réincarner. Même si nous retrouvons dans *Firewing* un sacrifice – une vie offerte pour en sauver d'autres – ces deux romans transmettent au lecteur un message original : sous l'habillage de situations fantastiques, ils évoquent le désir de vivre, par la présentation imaginaire d'une attirance de la mort, refuge intemporel sans aspérités. De façon complémentaire, c'est également le thème du suicide qui peut être évoqué dans ces textes.

Si l'on observe conjointement les albums et les romans présentés dans ce chapitre, certaines similitudes peuvent être relevées. Dans une forme d'écrit comme dans l'autre, la mort est souvent présentée comme étant naturelle, terme d'un parcours de vie, étape d'un cycle générationnel.

Cependant, nous pouvons constater que les romans recourent moins à la médiatisation des questions abordées à travers des sociétés animales imaginaires, et qu'ils sont généralement moins didactiques que les albums.

Dans le roman, qui s'adresse à des lecteurs plus âgés et qui permet de plus grands développements, les situations sont plus volontiers mises en scène dans des récits décalés par rapport à la réalité que peut vivre l'enfant. En fait, les auteurs attribuent au récepteur une plus grande capacité d'interprétation, même si la recherche d'une forme attrayante n'est sans doute pas très éloignée, pour des publications diffusées dans un « créneau » commercial très concurrentiel.

2.1.3 Le devoir de mémoire

Nous avons vu que, dans la présentation à l'enfant du thème de la mort, se joue une ambivalence fondamentale. Il y a, d'une part, la fin de vie logique de la personne âgée qui disparaît après avoir transmis une richesse à ses descendants ou à ses proches, et que l'on accompagne par des rites de circonstance, d'autre part, la rupture inattendue et tragique de l'accident, de la maladie, celle de la mort qui ne s'inscrit pas dans le cycle de renouvellement des générations.

Une troisième « valeur » est donnée à voir à l'enfant, celle de la « mort pour la France », assumée et commémorée par la société. Elle contribue également, à sa mesure, à la formation par l'enfant de sa représentation du temps.

Cette mort a des caractéristiques propres. Elle est en lien étroit avec des événements majeurs et dramatiques de l'histoire, les bouleversements et les ruptures qu'ils provoquent. Elle a également un aspect collectif, tant dans sa survenue lors des conflits que parce que c'est une nation qui commande de mourir pour elle, puis qui endosse le deuil et les rites funéraires, dépassant ainsi le caractère habituellement privé des obsèques. Cette prise en charge possède des signes spécifiques. C'est tout d'abord le regroupement de tombes identiques dans des nécropoles particulières à l'ordonnancement saisissant. C'est ensuite la mention des grades et fonctions sur les sépultures, qui signale l'accaparement des individus, et la présence du drapeau national. C'est enfin le maintien des corps en dehors de leur communauté familiale ou

de leur milieu de vie. C'est encore la permanence voulue, tant par la régularité des commémorations que par l'aspect immuable des nécropoles, dont les sépultures ne sont soumises à aucune limitation de durée de concession.

Cependant, certaines des caractéristiques des récits que nous avons observés plus haut, présentés à l'enfant dans des albums et des romans, sont également décelables ici. D'une part, fondamentalement, il s'agit de la rhétorique de la mort offerte pour sauver des vies, pour assurer un monde meilleur. Cette idée, qui apparaissait de façon plutôt interpersonnelle dans les récits de fiction, est ici sublimée. Le sacrifice collectif, comme les actes de bravoure, ont bien sûr pour justification une revanche à prendre ou un affront à laver, mais aussi et surtout l'édification d'un monde meilleur. Le considérable coût humain de la Première Guerre mondiale a été notamment accepté avec cette certitude qu'elle serait la « der des der », la limite au-delà de laquelle les peuples auraient compris que cela ne devrait jamais se reproduire. Si cette folie se répétait, elle ne pourrait plus conserver aucune exemplarité, et deviendrait, selon l'expression de Milan Kundera, « un bloc qui se dresse et perdure, et sa sottise serait sans rémission »²⁶⁸. On sait que la survenue du second conflit mondial a représenté, à ce propos, une cruelle désillusion. D'autre part, la mort brutale pour faits de guerre est accompagnée de la production d'intrigues autour de la mythologie d'un sacrifice utile, faisant état du courage, de la bravoure, de l'abnégation, de la fraternité des soldats ; ainsi que de l'engagement symbolique des civils à leurs côtés. Il existe ainsi une littérature spécifique présentant des actes volontaires d'enfants refusant d'obéir à l'ennemi, commettant des actes d'éclat. Tous ces récits visent à présenter, notamment à de jeunes lecteurs, un ensemble de valeurs afin qu'ils les intègrent, les acceptent comme éléments de normalité. C'est un « manichéisme purificateur »²⁶⁹ qui est à l'œuvre dans ces discours, visant à produire un consensus, alors qu'une littérature contradictoire existe cependant, que ce soit par le récit de l'horreur vécue et du sacrifice inutile, ou par la rhétorique antimilitariste.

Ces différentes questions sont abordées dans un petit album aux illustrations très réalistes, où l'auteur pour la jeunesse Pef met en scène le groupe des 288 soldats et officiers tombés pendant la guerre 14-18, et originaires de la même ville. Une nuit, ils

²⁶⁸ Kundera, Milan. *L'insoutenable légèreté de l'être*. Op. cit., p. 9.

²⁶⁹ Candeau, Joël. *Mémoire et identité*. Op. cit., p. 144.

sortent du monument aux morts « qu'on ne regardait presque jamais »²⁷⁰. La troupe hétéroclite aux corps mutilés va se lancer dans une « mission de vérification ». Quatre-vingts ans après leur mort, le temps d'une vie d'homme, ils veulent savoir « s'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille la peine »²⁷¹. Avec consternation, ils constatent en épiant une famille qui regarde la télévision que « la guerre n'était pas morte. Leur terrible guerre n'avait pas suffi à décourager toutes les autres »²⁷².

Surpris par un enfant, les soldats mutilés regagnent leur monument, mais l'instituteur mort d'une balle dans le front est retardé et rejoint. Il avait hésité à fuir, protestant qu'il « faudrait peut-être qu'il la sache, notre horreur, le gamin, pour pas qu'elle dure encore »²⁷³. Dans une tranchée de travaux publics, le soldat mort pour la patrie et désireux de transmettre ce qu'a été la guerre s'installe avec l'enfant curieux pour lui raconter...

Ce court récit, destiné de par sa forme spécifique à de jeunes lecteurs de 8 à 12 ans environ, peut être pris en compte également par des lecteurs adultes. Y sont évoqués trois éléments essentiels du rapport qu'entretient la société avec ces morts qu'elle a suscitées : un *désintérêt* progressif, la question du *sens*, et la nécessité d'une *transmission*. Le monument qui semble susciter si peu d'intérêt est pourtant un élément majeur de la mémoire de la Première Guerre mondiale. Placé dans un lieu central et symbolique de la commune, il est destiné à être « une pierre sur laquelle on bute »²⁷⁴, suivant l'expression de Jean-Pierre Masseret, secrétaire d'Etat aux Anciens Combattants. Pour lui, « chaque pierre dédiée au souvenir a une vertu éducative : elle est là pour que l'on se pose des questions »²⁷⁵. Cependant, le traumatisme majeur qui a motivé l'érection de monuments aux morts dans toutes les communes de France a cessé d'être une référence dans la vie de nos contemporains, à mesure de la disparition des témoins directs. Toujours en rapport avec ce symbole, la pierre sur laquelle on doit buter pour rester en éveil peut devenir obstacle gênant. Ainsi, à Bar-le-Duc, le monument placé au carrefour où débute la Voie Sacrée a été déplacé de

²⁷⁰ Pef et Ferrier, Geneviève. (1998). *Zappe la guerre*. Paris : éditions Rue du Monde, non paginé.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ *Ibidem*.

²⁷⁴ Masseret, Jean-Pierre. (décembre 1999). Il faut des pierres sur lesquelles on bute, entretien avec Alain Jaillet. *Cahiers pédagogiques*, n° 379, p. 50.

²⁷⁵ *Ibidem*.

plusieurs centaines de mètres et installé à l'écart de la route elle-même afin que les cérémonies commémoratives n'entravent plus autant la circulation.

Plus profondément, c'est la légitimité des guerres elle-même qui est contestée. Les personnages de Pef peuvent ainsi douter de leur sacrifice. C'est en ajoutant, à chaque conflit, une plaque supplémentaire sur le monument de la Grande Guerre qu'on le fait perdurer comme « un bloc d'une sottise sans rémission », suivant l'expression de Milan Kundera. Le sacrifice sans véritable utilité apparaît alors comme une mystification, et les discours magnifiant la bravoure et le sens du devoir comme des rhétoriques d'aveuglement ou d'occultation.

Plus cruciale encore est la question du « faire savoir ». Les possibilités d'accès à la connaissance ne sont pas ici en cause. L'enseignement de l'histoire, les nombreux documents disponibles, l'outillage de la connaissance que constitue le réseau des médiathèques, musées, monuments, expositions, ainsi que les nombreuses parutions d'ouvrages aux dates anniversaires, assurent un maillage efficace et une présence forte de l'information historique. Il s'agit plutôt de la nature de la lecture qui sera faite des événements concernés. Aux discours de l'exemplarité patriotique s'oppose le récit réaliste de l'horreur vécue. Une relecture permanente peut ainsi apparaître nécessaire, et si elle amène une lucidité plus grande, elle peut également contribuer à rendre l'appareillage commémoratif et les monuments surannés, voire à les faire apparaître comme les outils d'une illusion entretenue.

A cette « mort pour la France » est accolé un devoir de mémoire découlant directement de la dette qu'a contractée la collectivité envers ceux qui ont combattu pour elle. Dans le discours remarqué où Lionel Jospin, alors Premier Ministre, a proposé la réhabilitation des fusillés pour l'exemple de la guerre de 14-18, il englobe dans un même hommage tous les hommes tombés dans cette guerre, au-delà des circonstances et quelle que soit leur origine. Il exhorte à « être digne du sacrifice de ces soldats »²⁷⁶. Pour Paul Ricœur, « cette dette oblige, requiert des hommes du présent de restituer sous forme de représentation ce que les anciens nous ont confié »²⁷⁷. Pour lui, la dette perdure au-delà des générations directement concernées, implique une geste spécifique et un souvenir entretenu. Cela suppose toutefois, à

²⁷⁶ Jospin, Lionel. (13 novembre 1998). Dans le passé, trouver des leçons pour l'avenir. *L'hebdo des socialistes*, p. 16.

²⁷⁷ Ricœur, Paul. (1999). Le passé avait un futur. *Relier les connaissances, journées thématiques de mars 1998*. Paris : éditions du Seuil, pp. 297-304.

propos de l'existence d'une unanimité d'intention de la part des combattants, un consensus occultant bien des contradictions.

L'oubli, pour autant, ne semble pas souhaitable. Si Ricœur déplore « le trop de mémoire ici, le trop d'oubli d'ailleurs », il en appelle à une « politique de la juste mémoire »²⁷⁸, que nous pourrions appréhender selon deux sens voisins. Ce serait d'une part un appel à une *justice* rendue par la mémoire à ceux qui ont combattu au nom de la société. D'autre part, se joue ici la *justesse* de la mesure exacte qu'il conviendrait d'accorder à cette mémoire, entre une exagération « qui ferait du passé une prison », et une ignorance qui serait « l'engloutissement dans un temps réel réduit à l'artifice »²⁷⁹, selon les termes de Joël Candau.

L'enjeu le plus délicat est bien ici de faire vivre la réflexion sur le rapport qu'entretient la collectivité avec un passé douloureux. Si l'oubli ne peut être envisagé, l'actualisation de la réflexion, la remise en cause des références militaristes, la relativisation de l'utilité des guerres et d'une unanimité des combattants n'en sont pas moins pertinentes. C'est assez courageusement qu'un journaliste de *L'Yonne Républicaine* a ainsi pu affirmer, à propos des commémorations du 11 Novembre, que « le pacifisme est devenu une valeur universelle et qu'il n'est ni insultant ni incongru de rappeler au pied des monuments que ces guerres ont avant tout été des erreurs »²⁸⁰. Il propose de placer les rendez-vous de la commémoration sous le signe de valeurs universelles comme le pacifisme et l'humanisme, afin que l'observation du passé soit un enrichissement pour le présent et l'avenir.

L'enfance est au cœur de ce débat, dans la mesure où une société peut, par ce qu'elle transmet à ses membres les plus jeunes, espérer asseoir des valeurs pour l'avenir. De nombreuses commémorations associent ainsi des enfants, comme on peut le constater en parcourant la presse locale :

« Les enfants de l'école primaire et leur enseignante ont chanté l'hymne national / Un épisode tragique de cette guerre, symbolisé par ces 18 petits bouquets déposés devant le monument par les enfants du Conseil municipal

²⁷⁸ Ricœur, Paul. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : éditions du Seuil, collection L'Ordre philosophique, p. I.

²⁷⁹ Candau, Joël. *Mémoire et identité*. *Op. cit.*, pp. 196-197.

²⁸⁰ Mangeney, Jérôme. (3 novembre 2002). Ne sollicite-t-on pas trop le souvenir ? *L'Yonne Républicaine*, p. 1.

des Jeunes / Alors que les autorités saluaient les porte-drapeaux, quelques enfants sont allés déposer des bouquets au pied d'une tombe / Le maire ne manque jamais d'inviter la jeunesse du village pour commémorer l'armistice / Six jeunes gens de la commune, conscients que la jeune génération devait prendre la relève du devoir de mémoire, ont effectué ce geste symbolique (dépôt de bouquets) / Dépôt de gerbes par le maire, le président des Anciens Combattants d'Afrique du Nord, accompagnés d'enfants. »²⁸¹

L'enfant est associé à divers titres à ces commémorations. Ecolier, c'est en tant que membre d'une collectivité de formation qu'il y participe, dans un mouvement fortement institutionnalisé. Pour les enseignants et responsables, il est important qu'un acte symbolique et communautaire de cette importance prenne place dans la formation initiale du futur citoyen. Dans le cas de la présence des membres d'un Conseil municipal de Jeunes, l'aspect formateur est tout aussi présent, mais dans le même temps les jeunes concernés ont une vocation à représenter ceux qui les ont élus, et ils côtoient ici à égalité de statut les élus adultes et les représentants d'associations d'anciens combattants. Les enfants non constitués en groupe, invités à déposer bouquets ou gerbes, ont pour leur part charge d'universalité. Pour les adultes présents, ils représentent une option sur l'avenir, et ces enfants préfigurent ainsi une société future ayant accepté de perpétuer les rites du souvenir. Il reste à éviter, cependant, que les jeunes ne soient essentiellement sollicités à titre décoratif ou incantatoire.

Si l'association des jeunes générations à un acte mémoriel fort est légitime pour un groupe social, l'injonction à endosser un souvenir non vécu peut toutefois poser problème. C'est avec étonnement, mais également avec indignation, que réagit Paul Ricœur : « Comment peut-il être permis de dire : Tu dois te souvenir ? »²⁸² Pour lui, il est difficilement concevable de décliner la mémoire sur un mode impératif, alors qu'elle est surgissement spontané. Il semble important, dans ce cas, de considérer non pas comme des faits divers, mais comme des signes d'une appropriation nouvelle par des jeunes, des pratiques singulières de la mémoire, se manifestant ici ou là.

²⁸¹ Extraits d'articles non signés. (12 au 14 novembre 1999). *L'Est Républicain*, édition de Bar-le-Duc.

²⁸² Ricœur, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Op. cit., p. 106.

Le jeune Benjamin Drezet, fils de fleuriste, a commencé alors qu'il n'avait que six ans, à distribuer sur des tombes d'enfants non fleuries les chrysanthèmes invendus le soir du 1^{er} Novembre. Depuis, il répète ce geste chaque année, et en fait de même pour des tombes d'anciens combattants. « Je trouve injuste qu'ils n'aient pas plus de reconnaissance. Ils se sont battus pour la France. Beaucoup sont morts pour elle. La moindre des choses, c'est qu'on ne les oublie pas »²⁸³, confie-t-il au journaliste qui l'observe. S'il a reçu de nombreux témoignages de reconnaissance officielle, il considère cependant que son geste n'a rien d'extraordinaire, qu'il ne fait que réparer une injustice à titre individuel, là où il en a la possibilité.

Il me semble important de citer en complément de ce premier exemple le cas de l'institutrice Andrée Pinon, qui « a chèrement payé son amour de la paix »²⁸⁴. Le 8 mai 1999, elle avait fait chanter à ses élèves, suite à leur propre choix, la chanson de Boris Vian, *Le déserteur*, devant le monument aux morts de Montluçon. Cela lui a valu une suspension à vie de toute fonction dans l'Education nationale.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit ici de réappropriations individuelles du passé. Basées sur une observation, une culture, et une réflexion spécifiques, elles pourraient être reconnues et admises à parité avec l'appareillage institutionnel des commémorations, dans la mesure où c'est dans ce champ des possibles que les adultes de demain devront envisager les nouvelles formes du rapport à la mémoire des faits de guerre.

²⁸³ Poplavski, Alexandre. (26 octobre 2002). Le fleuriste des tombes. *Est magazine*, supplément à *L'Est Républicain*, p. 14.

²⁸⁴ Anonyme. (19-26 août 1999). Guerre et paix. *Les clés de l'actualité*, p. 6.

2.2 L'EXPERIENCE DU TEMPS POUR L'ENFANT

2.2.1 « Quoi de neuf ? »

Je vais aborder par trois entrées différentes l'expression de la notion de temps par l'enfant. Le premier point d'étude porte sur l'observation d'un corpus extrait d'une prise de notes ayant eu lieu lors d'un moment rituel d'une classe pratiquant les techniques Freinet. Dans la classe de cours moyen de Gilles Sapirstein, à Essey-les-Nancy, est institué un regroupement bi-hebdomadaire du groupe classe les lundi et jeudi matins dès l'entrée en classe. On trouve chez Pochet et Oury, qui ont co-signé un ouvrage relatant la mise en place dans une classe des structures de la pédagogie institutionnelle, une définition lapidaire mais très expressive de ce moment : « Chaque matin, nous sommes en classe avant l'heure. Comme des ouvriers, des employés, comme des adultes libres, nous échangeons les nouvelles, nous bavardons par petits groupes. A neuf heures, nous nous réunissons. Qui a à dire à tous ? C'est le *Quoi de neuf ?*²⁸⁵ »

Il s'agit donc d'un moment collectif de libre expression, destiné à faire le lien entre la sociabilité de la famille ou des groupes d'amitié et celle de la classe. La mention particulière à une liberté dont jouiraient de façon naturelle les adultes vise à opposer un cadre scolaire que l'on aborde par le silence et un ordre rigide à une approche différente où les échanges informels puis organisés correspondent au contraire à des offres d'espace de parole.

Pendant le moment de « *Quoi de neuf ?* », les élèves sont amenés à prendre la parole sur la base du volontariat pour relater des faits de la vie passée hors de la classe. Le maître n'agit que comme instigateur de ce moment d'échanges: placement dans le

²⁸⁵ Pochet, Chaterine, et Oury, Fernand. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Paris : éditions Maspero, collection Textes à l'appui, p. 160.

temps, proposition d'une organisation par l'instauration d'un président de séance et d'un secrétariat, prise de notes transférées dans le cahier de vie de la classe. Il n'est demandé aux enfants aucun lien entre leur expression et les activités de la classe, ni à plus forte raison avec des contenus d'enseignement. Cela dit, il arrive que des enfants présentent des objets qu'ils apportent pour le musée de la classe, ou annoncent un prolongement à leur intervention, sous la forme d'un texte libre à venir par exemple.

Le corpus destiné à être observé a été extrait des prises de notes conservées dans les cahiers de vie, sur deux années scolaires consécutives. J'ai choisi de considérer les interventions de vingt enfants, soit dix par année scolaire, et présentant des fréquences de prise de parole très variables, de 3 à 27 mentions par année. Le corpus est codifié de A à T²⁸⁶.

Il convient de préciser que ces prises de notes n'ont jamais eu, ni pour leur promoteur (le maître), ni pour les contributeurs (les élèves) une fonction cumulative, encore moins une visée d'archivage. Le cahier de vie est avant tout un outil de contact entre la classe et les familles, chaque enfant l'emportant à tour de rôle pour le faire voir à ses parents, et n'a plus d'utilité fonctionnelle hors de la présence du groupe-classe qui l'a fait vivre.

Par la visée rétrospective que constitue la présente saisie, s'opère une relecture d'un matériau devenu obsolète quant à sa fonction première de relation d'une actualité. C'est en fait à la manière d'un historien considérant des traces disponibles que j'opère ici. « Sous l'archive, le relief s'organise »²⁸⁷, précise Arlette Farge à propos de son activité de recherche dans les archives de police du 18^e siècle. Du moins, un relief particulier, différent de celui qu'avaient mis en place les protagonistes, devient-il décelable par l'éclairage particulier qu'on applique au matériau lors de sa saisie : « Ce qui est visible, là, dans ces mots épars, ce sont des éléments de la réalité qui produisent du sens »²⁸⁸, complète Arlette Farge. C'est la lecture subjective mise en œuvre qui ouvre des pistes d'exploitations.

Cela étant, le statut des auteurs reste à clarifier. Si les justiciables et les fonctionnaires de police qu'a côtoyés Arlette Farge dans ses travaux ne sont plus là pour qu'il y ait une interaction, je me sens redevable envers les enfants cités ci-dessous des

²⁸⁶ Le corpus est inséré en annexe 1.

²⁸⁷ Farge, Arlette. *Le goût de l'archive. Op. cit.*, p. 41.

²⁸⁸ *Ibidem*.

interprétations faites de leur parole. Le matériau, extrait de traces « laissées là » après que se soient éteints leur usage et leur utilité, n'a donné lieu à aucun contrat ni engagement ; il n'en reste pas moins que, dans la mesure du possible, une communication ultérieure avec les enfants concernés sera recherchée.

Dès la première approche, ces notations font apparaître les différents territoires – physiques et symboliques – dans lesquels ce groupe d'enfants évolue :

- Un territoire géographique : Nancy, la ville centrale de l'agglomération, et Essey, résidence des élèves concernés : le parc municipal, la piscine, le cinéma, le plateau tout proche.
- Des repères temporels : les anniversaires, fêtes, manifestations régulières ; les compétitions et événements sportifs ; ainsi que par déduction les temps hors-classe des week-ends et des vacances permettant des activités plus lointaines (visite au parent séparé, séjour de ski, visites à la famille lors de divers événements).
- Un tissu relationnel « basique » : la famille et ses ramifications, les grands-parents, les copains et copines.
- Une ouverture au monde par la presse, la télévision ; que ce soit dans leur usage familial ou dans la classe (des élèves présentent des articles de la revue à laquelle ils sont abonnés). Notons la présence des outils de communication dont l'usage est familier dans la pratique scolaire de ce groupe : le fax et internet.
- Des pratiques sociales ouvrant des champs relationnels : le Conseil municipal des Jeunes, les animations du mercredi (Sport et Culture), les concerts et spectacles, les activités amenant à des rencontres intergénérationnelles.

C'est donc à une première rencontre avec l'entourage des rédacteurs de notes du *Quoi de neuf ?* qu'est amené le lecteur, et l'analogie est forte à ce propos avec la saisie qu'ont effectuée Tina Jolas et Solange Pinton du journal d'un paysan de Creuse²⁸⁹. Dans les notes que nous étudions ici, comme dans ces cahiers qui n'avaient pas plus, à l'origine, de vocation à être conservés au-delà de l'usage qu'en faisait son auteur, c'est un terroir qui se dévoile.

On observe également la diversité des modes de vie et des intérêts des enfants : si Romain évoque la chasse, la familiarité avec les bois, et les travaux de la ferme

²⁸⁹ Jolas, Tina, et Pinton, Solange. Journal d'un paysan de Creuse. *Terrain. Op. cit.*

auxquels il participe régulièrement [O1, O5, O7, O8, O15, O18], d'autres enfants évoquent leur activité sportive, comme par exemple Paul qui pratique de nombreuses disciplines [J1, J2, J3, J6, J8, J9, J10, J12], ou Florian qui s'attache au tennis de table [R3, R4, R6, R7, R9, R15]. D'autres encore ont une pratique musicale intense, comme Lucile, entre répétitions, solfège et concerts [K2, K9, K18, K20].

Outre l'inévitable émiettement des remarques, apparaissent des liens qui dépassent le simple cumul. On peut alors observer des amorces de récits de vie. Anne, du 7 avril au 2 juin 2003, relate ainsi en quatre interventions l'aventure de ses grenouilles.

[M13 - Est allée faire du vélo à Brin-sur-Seille, a rapporté des œufs de grenouille.]

[M14 - A versé ses têtards dans un bac à sable.]

[M15 - S'est amusée avec sa grenouille et ses têtards]

[M17 - A remis ses grenouilles à l'étang de Brin.]

Natacha, en deux mentions à trois jours d'intervalle, évoque la mésaventure survenue à son chat.

[I2 - Nous dit que son chat est paralysé. Il a dû être empoisonné.]

[I3 - A récupéré son chat chez le vétérinaire, il est guéri.]

Sous l'évocation lapidaire, nous voyons apparaître la vie commune d'un enfant avec son animal de compagnie, les soins et l'attention continus, la constatation de la paralysie, les visites chez le vétérinaire, l'angoisse puis la délivrance lors de la guérison. A pu également avoir lieu pour cet enfant une conscience avivée de l'aspect éphémère de l'aventure commune avec son chat, qui pourrait l'amener à réfléchir à sa propre finitude.

Souhaitant observer à travers le corpus constitué les modalités d'expression du temps par l'enfant, il me faut reconnaître deux niveaux de subjectivité. Tout d'abord, la citation de l'intervention d'un enfant est, de par la concision de la notation et de l'absence de commentaires, détachée de son contexte. Les motivations de la prise de parole, si elles peuvent être déduites dans bien des cas, sont cependant toujours absentes. Lorsque Ferouza témoigne d'un incident peu commun :

[C5 - A trouvé des poissons morts devant chez elle le jour du premier avril.], on ignore s'il s'agit d'une simple constatation, de l'expression d'une indignation, d'un appel à débat, ou de la relation d'un épisode pouvant avoir une valeur comique. Parallèlement, j'ai bien conscience, depuis le choix de saisir cette source particulière,

jusqu'à sa constitution en corpus et à l'activité d'observation qui suit, de satisfaire les motivations de la présente recherche, de privilégier l'utilisation du matériau convenant ici et maintenant.

A ce propos, on s'aperçoit d'emblée qu'une même mention du corpus peut présenter des approches bien différentes du temps, constituant autant d'ouvertures disponibles pour l'observation. J'illustrerai ce propos par trois exemples.

Funda intervient le 4 février 2002 :

[B3- Nous dit qu'en Turquie, il y a un tremblement de terre qui a fait 54 morts.]

On peut voir abordés dans cette mention :

- le temps géologique concernant l'évolution physique de la planète, impliquant des moments de crise accompagnant le choc des plaques tectoniques ;
- le temps cyclique, à propos de la répétition des secousses sur les zones de failles ;
- le temps historique de la consignation de l'événement et de sa cumulation avec d'autres événements similaires ayant eu lieu précédemment ;
- la notion de durée, par la comparaison des périodes de calme entre deux alertes, voire par l'estimation du temps restant avant l'échéance d'une catastrophe majeure sur le même site (le « Big One ») ;
- le rythme de la vie familiale pour une communauté gardant de nombreuses attaches dans son pays d'origine, et risquant d'être fortement concernée par l'annonce de victimes.

Justine intervient le 7 et le 28 janvier 2002 :

[F1 - A fêté le départ de sa grand-mère en retraite.]

[F5 - Est allée aider sa grand-mère qui va déménager.]

Par ces deux interventions, Justine se déclare témoin d'un changement qui, pour n'être pas exceptionnel à l'échelle de la société, présente une modification profonde de la vie de la grand-mère... et de sa petite-fille :

- accompagner/assister une femme qui change de statut social ;
- occasion de rappeler la chronologie des étapes d'une vie professionnelle, d'aborder un récit de vie (nous avons vu plus haut que la rupture du départ en retraite incite souvent à écrire sa vie) ;

- modification des rythmes de vie, vécues soit comme libération, soit comme vide angoissant ;
- modifications des emplois du temps, des territoires et des parcours dans la ville.

Hélène intervient le 7 janvier 2002 :

[E1 - Nous présente un bois de chevreuil qu'elle a trouvé en forêt.]

Par cette intervention sont évoqués :

- les cycles de la vie biologique et animale ;
- les marques de la croissance de l'animal ;
- les débats possibles à propos de la chasse : intrusion et rupture dans un développement auto-régulé, ou gestion de populations sauvages ;
- le rythme particulier de la promenade en forêt, correspondant au *temps compagnon* caractérisé par Jean Chesneaux ;
- les temps de la définition et de la régulation du projet : apporter un tel objet en classe peut fonder divers travaux d'enquête, la rédaction d'un texte libre, une communication aux correspondants ; peut aboutir à un dépôt au musée de la classe, « cabinet de curiosités » alimenté par les enfants eux-mêmes.

On le voit, la lecture des contributions de ces enfants révèle une multiplicité d'approches relatives au temps, et le danger est grand de surinvestir le corpus, et de « voir du sens partout ». C'est pourquoi il serait tout à fait envisageable de mener une telle lecture en entretenant une relation de proximité avec les auteurs, pour vérifier ce à quoi ils sont le plus sensibles, ou reconsidérer les mentions notées à partir de commentaires complémentaires.

Si l'on tente maintenant **une lecture transversale** du corpus, trois nouveaux paliers se distinguent. Tout d'abord, il est possible d'identifier dans l'ensemble des interventions des enfants ce qui peut constituer une **approche fondamentale du temps**, en une petite série de thèmes :

- Les origines, les moments initiaux

[B1 - Funda va avoir une petite sœur.]

[P10 - Ayse : sa petite sœur a fait ses premiers pas.]

[A12 - Fanny a fait pour la première fois du cheval.]

[S13 - Vincent a fait sa première compétition d'athlétisme.]

Par ces remarques, les enfants montrent qu'ils prennent conscience d'événements fondateurs, qu'il s'agisse d'étapes de la vie ou de moments particuliers de leurs activités.

- La mort, les termes

[G2 - Adeline est allée à l'enterrement de sa tante.]

[K13 - Lucile est allée près de la frontière allemande voir sa mémé qui va très mal.]

[I2 - Natacha nous dit que son chat est paralysé. Il a dû être empoisonné.]

[E4 - Hélène nous dit qu'un renard a mangé sa cane. Il vont mettre un piège.]

[C5 - Ferouza a trouvé des poissons morts devant chez elle le jour du premier avril.]

L'idée de la mort et du terme de l'existence se présente ici par des approches très variées : à la fois un décès et ses suites, l'approche probable de la fin de vie d'une personne âgée, mais aussi par des événements relatifs à des animaux proches de l'enfant. La mention concernant des poissons morts découverts le jour du premier avril est plus énigmatique ; s'il s'agit, comme on peut le supposer, d'une mauvaise farce, une réflexion sur le respect de la vie pourrait cependant en découler.

- Les événements marquants

[B3 - Funda nous dit qu'en Turquie, il y a eu un tremblement de terre qui a fait 54 morts.]

[G3 - Adeline a été témoin d'un grave accident à l'entrée de Seichamps.]

[P13 - Ayse est allée en ville, elle a vu la manifestation contre la guerre en Irak.]

[R19 - Florian a téléphoné à son père qui vient de se faire greffer un rein.]

Apparaissent ici les occurrences majeures qui scandent l'existence d'une collectivité ou d'un être humain, et qui permettent de fonder la durée et les périodes.

- Les cycles

[A4 - Fanny a fêté l'anniversaire de son cousin.]

[C4 - Ferouza est allée à la foire de Nancy.]

[C6 - Ferouza dit qu'il y a un pèlerinage musulman en Arabie Saoudite.]

[H2 - Florian a fait la galette avec son club de handball.]

[O18 - Romain a fait la fenaison avec son père.]

Il s'agit ici de la mention d'événements d'importance variable, présentant tous la caractéristique de se situer dans une répétition régulière, à dates plus ou moins fixes. De nombreuses mentions d'anniversaires figurent dans cette catégorie, je n'en ai relevé qu'un à titre d'illustration.

- Les aboutissements

[A10 - Fanny dit qu'elle a fait des photos et les distribue.]

[M17 - Anne a remis ses grenouilles dans l'étang de Brin.]

[F1 - Justine a fêté le départ de sa grand-mère en retraite.]

[L25 - Camille a fait un gala de danse au centre socio-culturel de Seichamps.]

Par ces remarques, les enfants témoignent de l'accomplissement de démarches, pouvant ou non être définies comme des projets, ayant nécessité une inscription dans la durée. A l'inverse, il ne figure pas, dans les documents ayant servi de support à l'établissement du corpus, de mentions d'échecs ou de démarches interrompues et non menées à leur accomplissement, alors même que l'organisation spécifique du moment de parole prévoit d'accueillir également des messages relatifs à des difficultés vécues.

J'ai associé ces cinq groupes d'intervention des enfants et les ai caractérisés comme composant une approche fondamentale du temps, dans la mesure où y apparaissent non seulement les cadres de l'espace temporel vécu (genèse et terme), mais aussi l'usage de la caractérisation des événements, qui permettent de définir des ruptures,

des aboutissements, et d'appréhender des occurrences cycliques. C'est à partir de cet outillage que peut être appréhendée la notion de durée.

En un troisième palier d'observation, je propose de relever une série de thèmes pouvant constituer **une approche complémentaire du temps**.

- Le temps historique et géologique

[T8 - Emilie est allée chez son papi, elle a rapporté une plaque de verre photosensibilisée pour le musée de la classe.]

[A2 - Fanny nous présente une géode. C'est sa mère qui l'a trouvée car elle faisait de la spéléo.]

[E5 - Hélène nous montre une pièce qui date de 1924.]

[L13 - Camille est allée au musée du fer.]

[P16 - Ayse est allée à l'exposition sur les pharaons.]

[T19 - Emilie a visité un village médiéval : Boucq.]

Je regroupe ici des mentions faisant état de temps passés plus ou moins lointains, qu'on puisse les appréhender par le truchement de membres plus âgés de l'entourage, ou par diverses traces disponibles. Nous pouvons noter que ces temps sont rendus visibles par différents dispositifs de conservation : muséographie, exposition, conservation du patrimoine, collections familiales.

- Les rythmes de la nature

[P20 - Le phasme d'Ayse a pondu 130 œufs.]

[T7 - Emilie a vu la lune se lever.]

[N5 - Audrey est allée dans les Vosges et a fait un igloo : il y avait 70 cm de neige près de la maison de ses grands-parents.]

[O1 - Romain a participé au vélage d'une vache à la ferme et à l'insémination.]

[M13 à 17 - Anne a rapporté des œufs de grenouille / a versé ses têtards dans un bac à sable / s'est amusée avec sa grenouille et ses têtards / a remis ses grenouilles à l'étang.]

[S6 - Vincent est allé à Décor Jardin acheter des graines pour les oiseaux.]

[E1 - Hélène nous présente un bois de chevreuil qu'elle a trouvé en forêt.]

Apparaissent ici les rythmes et cycles de la vie de la nature, depuis l'observation de la course des planètes jusqu'aux soins hivernaux apportés aux oiseaux, en passant par l'observation du cycle complet de la croissance de la grenouille.

- Les événements familiaux

[O16 - Romain a célébré l'anniversaire de son oncle et la fête de sa grand-mère.]

[A14 - Fanny a fêté les 30 ans de mariage de son oncle, les 20 ans de son cousin, et les 17 ans de sa sœur.]

[B1 - Funda va avoir une petite sœur.]

[E3 - Hélène est allée au baptême de ses petits cousins.]

[H3 - Florian a visité des appartements : ses parents ont l'intention de déménager de St-Max.]

[L21 - Camille est allée au restaurant chinois pour l'anniversaire de son père.]

[P10 - La petite sœur d'Ayse a fait ses premiers pas.]

On recense ici une partie des nombreuses mentions concernant la famille des rédacteurs. C'est en effet essentiellement dans les constatations de changements et d'évolutions dans le milieu proche que s'ancre la constatation des scansions ordinaires de la vie sociale.

- Les rites, rituels et pratiques culturelles

[T1 - Emilie est allée chez Svetlana et a appris la danse arménienne.]

[A11 - Fanny a caché des chocolats de Pâques chez sa grand-mère.]

[C7 - Ferouza a vendu du muguet avec une rose pour le 1^{er} mai.]

[D8 - Antoine nous dit que ce soir, il va faire une fête juive avec ses parents.]

[P5 - Ayse va fêter la fin du Ramadan.]

[P6 - Ayse fait la cuisine avec sa sœur, elles ont fait des *lashmacum*.]

La mention de nombreux et divers rites religieux, ou de pratiques découlant de ces fêtes, tout en témoignant de leur survivance, permet au groupe devant lesquels ces mentions sont exprimées de s'imprégner de cette diversité. C'est une occasion de prendre conscience, sans artifice de présentation, des rythmes temporels des différentes communautés.

- L'histoire immédiate

[D7 - Antoine nous apprend que Yasser Arafat s'est fait enfermer dans son bureau par l'armée israélienne.]

[E7 - Hélène nous dit que Chirac et Le Pen ont été élus au premier tour des présidentielles.]

Pour ces mentions particulières concernant des faits d'actualité disponibles sur tous les médias, on peut penser que la plupart des enfants de la classe n'ont pas besoin qu'on les leur signale pour en être informés. En revanche, le fait que des enfants rappellent cette actualité devant la classe signale qu'ils y ont été particulièrement sensibles.

- Les projets

[D5 - Antoine a fait du théâtre pendant une semaine.]

[T16 - Emilie a fabriqué une cabane avec Chloé.]

[F2 - Justine nous dit que nous verrons jeudi le film qu'elle a tourné avec ses camarades en A.T.S.]

[T9 - Emilie est allée à un cours de gymnastique mardi soir, elle s'est engagée pour les compétitions.]

[L11 - Camille est allée à la danse pour faire un gala dans une semaine.]

[S5 - Vincent fait de l'athlétisme, du lancer de poids pour préparer la compétition.]

On voit ici de nombreuses activités s'apparentant à des projets, auxquels les enfants participent de façon secondaire, en anticipant et préparant certaines échéances (compétition, gala, présentation du film réalisé). Apparaît également le projet plus autonome des deux camarades fabriquant leur cabane, qui n'est pas une adhésion à un projet englobant ou décidé par des instances particulières. Est de même nature le projet d'Anne cité plus haut (élevage de grenouilles), qui est vécu de façon autonome et responsable. Nous pouvons également citer comme projet une autre intervention d'Anne :

[M10 - Anne est allée faire de la luge, elle en fera un texte libre.]

On voit apparaître ici un projet destiné à la classe et au réseau de classes s'échangeant des productions écrites : une anecdote ou un intérêt exposé devant le groupe motive une production finalisée et socialisée. En fait, la fréquence de tels « suivis » d'interventions d'enfants est plus élevée que ce qui apparaît dans le présent corpus :

c'est à partir des intérêts des enfants que sont conduits de nombreux travaux de recherche, de préparation d'exposés, de documentation et de rédaction.

De ces cinq thèmes, présentés comme complémentaires du groupe précédemment caractérisé, apparaît la perception des durées longues, des ruptures, et des évolutions à l'œuvre.

En un quatrième et dernier palier d'observation, je propose **un deuxième groupe d'approches complémentaires.**

- L'implication dans le temps de la cité

[K1 - Lucile est allée à la SPA promener des chiens.]

[E6 - Hélène a fait une visite à Verdun avec les enfants du Conseil municipal des Jeunes.]

[N1 et N2 - Audrey demande des idées pour le Conseil municipal des Jeunes / Audrey a fait une réunion avec les conseillers municipaux enfants et a posé les questions de la classe.]

Nous pouvons relever ici l'engagement volontaire d'enfants dans des activités où ils participent à la gestion collective de responsabilités sociales. La prise en charge des animaux abandonnés, comme la participation à une assemblée municipale relèvent d'une démarche d'observation élargie de la vie de la cité, et témoignent d'une volonté de faire advenir une vie en société sur laquelle on aura pu peser.

- Les activités intergénérationnelles

[L8 - Camille a fait un gala et a dansé pour des personnes âgées.]

[F5 - Justine est allée aider sa grand-mère qui va déménager.]

[K3 - Lucile est allée chez sa grand-mère qui habite un village près de la frontière allemande pour fêter ses 90 ans.]

Même si l'on peut penser que la cohabitation intergénérationnelle au sein de la famille ne résulte pas d'un engagement ou d'une intention particuliers, il n'en reste pas moins que c'est dans cette première approche que peut se fonder une attention envers les personnes âgées. Les activités collectives spécifiques en direction des anciens pourraient alors découler de cette démarche.

- L'accident

[P3 - Ayse s'est bloqué la veine du doigt.]

[R1 - Florian s'est fait mal au trapèze, il fait de l'orthobionomie pour se soigner.]

[G3 - Adeline a été témoin d'un grave accident à l'entrée de Seichamps.]

Événement fortuit et inattendu, l'accident bouscule le cours de sa vie, avec plus ou moins d'intensité, tant pour sa victime que pour son témoin. Voir ce qui peut advenir amène à la conscience de sa propre vulnérabilité, permet de mettre en place des schémas de réaction et de protection.

- Le temps morcelé des familles séparées

[A1 et A13 - Fanny est allée chez son père à Toulouse / Fanny est allée chez son père.]

[J14 - Paul est resté avec son papa.]

[K16 et K22 - Lucile est allée une semaine chez son père / Lucile est allée chez son père, a visité un château-fort à Châtel.]

La division arbitraire du temps de vie de l'enfant dont les parents sont séparés amène une juxtaposition de parcours temporels nécessitant une gestion particulière.

- Les activités quotidiennes ordinaires

[F4 - Justine est allée à la médiathèque.]

[J14 - Paul a fait une balade en vélo.]

[L10 - Camille a fait une bataille de boules de neige.]

[M2 - Anne est allée se promener au plateau de Malzéville.]

[P11 - Ayse a regardé les informations.]

[R2 - Florian est allé chez son copain.]

Je ne présente ici que quelques-unes de ces mentions qui sont très fréquentes et qui abordent les petits tracés de santé, les promenades, les diverses activités en club ou autonomes. Ces mentions recouvrent tout le vécu non exceptionnel, courant, de la vie quotidienne. Un intérêt particulier pousse pourtant les enfants à les exposer devant le groupe : souvenir agréable, plaisir conforme à l'attente. Plus qu'ailleurs, apparaît ici le bonheur de l'instant vécu pleinement, comme l'expriment Pierre Sansot ou Philippe Delerm.

- L'ouverture de l'école

[A3 - Fanny nous montre de la lavande.]

[O5 - Romain a apporté une paillette d'insémination artificielle et des poils de sanglier, car il est allé à la chasse et les chasseurs ont tué deux sangliers.]

[Q2 - Nora a raconté l'exposition d'aquarelles pour ceux qui n'étaient pas là samedi.]

[Q13 - Nora est allée en Allemagne. Elle a rapporté un pantin avec des articulations pour servir en arts plastiques.

[T8 - Emilie est allée chez son papi, elle a rapporté une plaque de verre sensibilisée pour le musée de la classe.]

[A5 - Fanny lit un message internet.]

[M10 - Anne est allée faire de la luge, elle en fera un texte libre.]

Apparaissent ici les liens entre des activités ayant lieu en dehors de la classe et le fonctionnement scolaire. Au-delà d'un simple exposé d'informations, il y a contribution au parcours du groupe-classe, à travers les intérêts et apprentissages suscités. Soit on apporte des éléments naturels ou des objets qui motiveront des recherches et activités variées dans la classe, soit on prend connaissance de contributions extérieures.

Celles-ci sont la conséquence de précédents échanges ou sollicitations ou vont en provoquer. C'est l'activité en réseau d'un nombre important de classes qui apparaît ici. Cela étant, la prise en compte d'éléments extérieurs à la classe ne représente pas le seul mouvement entre l'école et son milieu : il est également fréquent que la classe se déplace pour diverses enquêtes et visites.

Cette observation des notations du *Quoi de neuf?* permet de constater par quels vecteurs la prise de conscience du temps par l'enfant peut avoir lieu dans son existence quotidienne et dans les observations qu'il mène. La familiarité avec le vocabulaire du temps dans la vie de tous les jours, avec les outils de scansion du temps contraint, avec le paramétrage des activités en fonction des emplois du temps, amène une compétence d'usage qui s'exprime bien dans les mentions relevées.

Cette compétence est exercée et affinée par son usage même, notamment lors de ces prises de parole qui permettent tant l'expression nécessairement précise et compréhensible, que l'écoute et la prise en compte du vécu temporel d'autrui. Cette

pratique de perception multiple du temps pourra amener les enfants à développer leur propres objets temporels : savourer un instant particulier, organiser et gérer des activités, se rendre compte que l'on a un profil temporel particulier (stressé ou débonnaire), avoir conscience de sa propre finitude, observer les rythmes de vie de la société, y contribuer, voire tenter de les infléchir. Apparaît également ici la distinction entre temps *paramètre* et temps *compagnon* chère Jean Chesneaux, que nous avons abordée plus haut : l'enfant peut, par sa propre observation armée par l'échange collectif, distinguer les scansion du temps qu'il subit et celles qu'il gère ou influence.

Les différents paliers d'observation caractérisés ici constituent une trame d'observation de l'approche du temps par l'enfant, il est possible de les récapituler comme suit :

LECTURE LINEAIRE	
Première approche	Les territoires physiques et symboliques - <i>territoire géographique</i> - <i>repères temporels</i> - <i>ouverture au monde (médias)</i> - <i>pratiques sociales ouvrant des champs relationnels</i> Modes de vie et intérêts des enfants Amorces de récits de vie Thèmes croisés
LECTURE TRANSVERSALE	
Approche fondamentale du temps	Les origines, les moments initiaux La mort, les termes Les événements marquants Les cycles Les aboutissements
Approches complémentaires du temps	Le temps historique et géologique Les rythmes de la nature Les événements familiaux Les rites, rituels et pratiques culturelles L'histoire immédiate Les projets
Approches complémentaires (deuxième groupe)	L'implication dans le temps de la cité Les activités intergénérationnelles L'accident Le temps morcelé des familles séparées Les activités quotidiennes ordinaires L'ouverture de l'école

2.2.2 Débat philosophique

La deuxième entrée me permettant d'aborder l'expression de la notion de temps par l'enfant est la retranscription d'un débat philosophique sur le thème de la mort, qui s'est tenu le 19 décembre 2002 dans la même classe que précédemment, un cours moyen d'Essey-les-Nancy.

Dans cette classe fonctionnant en pédagogie Freinet, de nombreux apports des élèves donnent lieu à reprise collective pour divers approfondissements et prolongements. Nous avons vu plus haut que la présentation d'un objet destiné au musée de la classe amènera une production d'exposés ou de recherches, provoquera des contacts avec d'autres classes par le biais de la correspondance scolaire.

De même, des sujets abordés au *Quoi de neuf ?* susciteront la production de textes libres diffusés dans le réseau des correspondants ou dans le journal de la classe. L'élément déclencheur est, pour ce débat, une poésie produite par une élève pendant une activité d'écriture collective. Suite aux réactions d'intérêt des enfants à la lecture de ce texte, le maître a sollicité le groupe pour une reprise plus approfondie de ce thème.

Dans sa forme, ce débat est clairement structuré : il y a passage de parole, respect et écoute de celui qui s'exprime. La prise de parole est basée sur le volontariat, il n'y a pas de pression particulière pour que tout le monde prenne la parole. Sur les 23 élèves, treize sont intervenus de trois à neuf fois, trois ne sont intervenus qu'une ou deux fois. Sept ne se sont pas exprimés qu'à la fin, sur sollicitation du maître, sans que cela ait représenté une obligation.

L'ensemble du débat a été pris en note par le maître pour insertion dans le « cahier de vie » collectif que les enfants, à tour de rôle, emportent chez eux. Les destinataires sont donc les parents, les enfants eux-mêmes qui peuvent revenir sur ce qui a été dit, éventuellement les correspondants à qui le texte a pu être transmis.

Le corpus du débat est présenté en annexe 2.

Le poème déclencheur du débat

La fin

Il était vieux et fatigué.
Une vie trop vite passée,
Une vie à s'ennuyer
Ou à désespérer.
Ce qui est le plus grave,
C'est qu'il va nous manquer.
La fin est arrivée,
La fin s'est déclenchée.
La fin vient à se déclarer
Par la mort de notre bien-aimé,
Mais on s'y attendait.

Il s'agit d'un texte où Anne aborde de façon apaisée la mort de son grand-père. On sent qu'il s'est agi d'un processus très progressif, que ce décès est moins une rupture brutale que l'aboutissement d'une période de vie vécue en proximité dans cette famille. Cela explique la tonalité de résignation et le calme avec lequel les faits sont exposés, comme posés doucement devant les destinataires.

Cette fin de vie a été intégrée préalablement comme étant dans l'ordre naturel des choses.

Anne est amenée, par conséquent, à émettre des commentaires sur la globalité du parcours de vie de son grand-père, saisissable du fait de sa mort. Elle évoque la relative rapidité d'un parcours de vie humaine, et pourrait par cette lucidité acquise en venir à considérer d'un œil neuf sa propre vie et son avenir. Elle va même, avec les termes [s'ennuyer, désespérer] jusqu'à envisager une certaine vacuité, soit en fonction de l'histoire même de cet aïeul – ce que nous ne pouvons appréhender ici – soit en regard de la fin, de l'arrêt de vie qui rend caducs d'éventuels projets ou qui peut affecter une certaine vanité à l'édifice d'une vie.

Nous pouvons remarquer qu'Anne, qui pourtant s'est exprimée volontiers au *Quoi de neuf?* (cf le corpus de l'année scolaire 2002-2003), n'a pas évoqué le décès de son grand-père lors de ce moment d'expression. Il aura fallu une sollicitation particulière,

par la mise en place d'un moment d'activité d'écriture, et une certaine possibilité de recul sur soi, pour qu'elle aborde pour le communiquer à la classe ce sujet sensible.

La présence du maître est relativement discrète lors de ce débat, même s'il peut être crédité du climat de confiance qui règne dans la classe, du respect mutuel des enfants, et bien sûr de la décision de favoriser de tels débats. Il intervient surtout pour lancer la discussion :

- ligne 1 : [Qu'est-ce que vous en pensez ?]
- ligne 19 : [Vous arrive-t-il de penser à la mort ? Avez-vous une idée de ce qui se passe après ?]
- ligne 33 : [La mort vous fait-elle peur ou n'y pensez-vous jamais ?]

Par ces questions très générales, il appelle à formuler les hypothèses, les représentations et les images que les enfants composent ou intègrent par acculturation. Il n'intervient plus ensuite qu'à la ligne 45 pour une explication rapide, et laisse se dérouler l'échange. A la fin du débat, il sollicitera les sept enfants qui n'avaient pas pris la parole, dont Anne, autour du poème introducteur du débat.

Un inventaire spontané

Dans l'évocation de la mort du grand-père d'Anne, il n'est pas mentionné de cause précise. Elle nous la présente comme une fin logique, terme d'un processus de vieillissement et de fatigue. On associerait volontiers ce récit à la formule lancinante de Dino Buzzati, qui compare la séparation causée par la mort au départ d'un régiment, le décès étant à la fois programmé par avance et l'objet d'une « feuille de route » incontournable. Peut-être le grand-père en question a-t-il vécu l'approche de sa fin à la manière qu'évoque l'écrivain : « A certains petits symptômes, à certains bruits qui courent, à la tête que font certaines des personnes qu'on rencontre, on en vient presque à se dire que son régiment se prépare au départ. »²⁹⁰ Les courts textes du recueil de Buzzati pourraient utilement côtoyer les ouvrages de littérature de jeunesse dans une bibliographie proposée à des enfants.

²⁹⁰ Buzzati, Dino. (1988). *Le régiment part à l'aube*. Paris : éditions Robert Laffont, Livre de Poche, n° 6697, p. 5.

De nombreux enfants de la classe, à la lecture du texte d'Anne, ont évoqué spontanément des décès survenus dans leur famille ou leur entourage. A la manière d'un inventaire, ils ont associé des circonstances et des causes à ces événements.

[4 - Lucille - Mon grand-père est mort... parce qu'il fumait trop, il a eu un cancer des poumons.]

[7 - Ayse - Mon voisin est mort, il fabriquait ses cigarettes... il a eu un cancer.]

[8 - Nora - Mon grand-père du Maroc est mort parce qu'il mettait trop de sucre dans son café... ma grand-mère du Maroc est morte d'un cancer.]

[14 - Barbara - Mon grand-père a fait un infarctus.]

[16 - Thibaut - Mon oncle est mort comme ça (infarctus), mon papi aussi.]

[39 - Romain - Mon grand-père est mort il y a neuf mois, sa maladie l'empêchait de marcher, il est tombé dans le coma.]

Les enfants abordent ici des décès dont les causes sont identifiées, voire prévisibles et évitables. Fumer, consommer trop de sucre, sont ainsi des comportements de mise en danger que les enfants identifient très bien, qui les effraient :

[18 - Lucile - Mon père fume beaucoup, j'ai peur !]

De façon complémentaire, ils peuvent également observer tant le processus d'affaiblissement progressif d'une personne âgée en fin de vie – le cas de Romain – que la brutalité d'une mort par infarctus. C'est dans cette complémentarité des faits exposés qu'émerge un inventaire spontané complétant l'expérience de chacun.

Il y a dans ce corpus une seule mention de décès d'enfant :

[38 - Lucile - Mon cousin a eu la leucémie, il est mort à onze ans après avoir souffert pendant deux ans.]

Il s'agit d'une mort sans doute difficile à admettre, brisant une jeune vie et précédée d'une longue période de souffrance. Le seul élément de révolte contre un tel exemple peut provenir de l'intervention de Romain :

[65 - Romain - Les vieux s'en moquent de mourir, mais nous on va avoir un futur à poursuivre.]

Il résume bien une certaine idée de dévolution de possibles à chaque âge de la vie, la mort d'un enfant étant d'autant moins acceptable qu'elle est atypique. Toutefois, si l'intervention de Lucile est la seule mention d'une mort connue d'enfant, et ne donne pas lieu directement à des commentaires particuliers, le thème de la mort prématurée réapparaît plus loin lorsqu'il est question pour les enfants de l'éventualité de leur propre disparition. L'attitude de Thibaut tranche alors sur des réactions d'inquiétude liées surtout à l'inconnu d'après la mort. Lorsque Lucile lui fait remarquer qu'il pourrait se faire écraser par une voiture, il répond simplement :

[63 - Thibaut - Ce serait dommage !]

Il serait en fait pour lui simplement « dommage » de ne pas vivre sa vie possible, alors que sa fin même est d'emblée inscrite dans le risque pris à vivre. C'est en substance ce qu'exprime Emmanuel Levinas : « Si être, c'est à-être, être c'est être-pour-la-mort. Etre-au-devant-de-soit, c'est précisément cela, être-pour-la-mort. »²⁹¹ Oscillant entre le possible refus de s'encombrer d'un problème exigeant et prise de conscience raisonnée de sa finitude, la remarque de Thibaut montre que des enfants peuvent faire preuve d'une grande acuité à propos de leur vécu du temps.

Nous voyons également présentées d'autres difficultés logiques :

[49 - Audrey - Ma grand-mère est morte à 86 ans alors qu'elle était en pleine forme, mais j'ai encore mon autre arrière-grand-mère.]

[94 - Romain - C'est pas parce qu'on est jeune qu'on n'est pas obligé de mourir. On peut mourir en étant sportif, en bonne santé, normal.]

Les enfants se sont bien rendu compte, de par leurs observations, que la logique d'un ordonnancement de l'appel à mourir n'a de fondement que sur un mode incantatoire.

²⁹¹ Levinas, Emmanuel. (1991). *La mort et le temps*. Paris : éditions de l'Herne, Livre de Poche-essais, n° 4148, p. 59.

On peut en effet mourir vieux sans avoir subi de déchéance, ou jeune, même en bonne forme. Le témoignage le plus dérangeant pourrait être le suivant :

[41 - Romain - Un voisin agriculteur est mort à 45 ans en dormant, c'est triste... à 45 ans, il en paraissait 78.]

Même si l'aspect de cet homme dénotait une grande fatigue et une usure prématurée, ce témoignage est celui qui nous présente le décès le plus inattendu. L'idée de pouvoir ne pas se réveiller de ce qui est pourtant un repos réparateur pourrait alors raviver chez l'enfant une peur primitive de la nuit et du sommeil.

L'établissement d'une connaissance

Nous avons vu que les enfants sont en mesure de composer rapidement un inventaire assez large des circonstances où la mort est survenue dans leur entourage. De même, tout comme ils l'avaient fait pour certaines causes de décès (tabac, consommation excessive de sucre), ils identifient des risques, qu'ils soient naturels ou relatifs aux modes de vie :

[47 - Nora - Au Maroc, il fait très chaud, on peut mourir de la chaleur.]

[67 - Thibaut - Ma tante a failli mourir avec des amanites phalloïdes.]

D'autre part, des indices suggérant le risque de mort et apparaissant dans la vie courante sont également évoqués :

[5 - Lucile - ...les pompiers sont venus dans mon quartier.]

[18 - Lucile - Mon père fume beaucoup, j'ai peur.]

[35 - Barbara - Un jour, j'ai cru que ma mère était morte parce qu'elle s'était cogné la tête et s'est évanouie, j'ai vraiment eu peur.]

Ces diverses prises de connaissance croisées peuvent amener à la constitution d'*éléments de récits représentatifs* basés tant sur des réalités vécues que sur des informations prises en compte. De tels récits (je sais que... / il se peut que.../ j'ai constaté que.../ on m'a rapporté que...) sont autant de « schémas du possible ». J'ai utilisé plus haut cette formule lorsque j'évoquais le thème de la mort abordé dans les

romans et albums de littérature de jeunesse. C'est également par les histoires que les enfants créent eux-mêmes qu'ils peuvent exprimer de telles représentations. Je ne citerai que la très courte histoire parue dans *J-Magazine*²⁹² :

Avion vole, avion vole donc !
Attention ! Danger ! Plus d'essence !
Accident ! Incendie ! Pin-pon ! Pin-pon !
Sirène, pompiers, ambulance.
Trop tard ! Enterrement.

Ce récit, dans sa lapidaire énumération, montre que son jeune auteur a intégré la chronologie et les éléments fonctionnels d'un accident grave.

De manière complémentaire, apparaissent dans les interventions du débat des complexifications de ces représentations, liant de façon logique des événements aux causes qui les ont mécaniquement provoquées.

Tout d'abord, on voit qu'il est possible de réchapper de l'imminence de la mort :

[11 - Rudy - Ma mamie aussi a failli mourir d'un cancer.]

[67 - Thibaut - Ma tante a failli mourir avec des amanites phalloïdes.]

Ensuite, on voit qu'il peut y avoir de la mort des approches longues et douloureuses :

[37 - Lucile - Il le savait, mon grand-père, qu'il allait mourir.]

[38 - Lucile - Mon cousin a eu la leucémie, il est mort à onze ans après avoir souffert pendant deux ans.]

Cette prise de connaissance d'une possible préparation à sa propre fin, perçue et connue comme échéance datée avec plus ou moins de précision, permet de contrebalancer la représentation d'une fin de vie brutale, subite, voire provoquée par les enfants fortuits, un accident par exemple.

Nous voyons enfin réfuter des logiques primaires. Alors que les enfants plus jeunes – nous aborderons ce point dans l'étude du corpus suivant – imaginent souvent une

²⁹² Fabien. (avril 1983). Avion vole. *J-Magazine*, n° 37, pp. 1-5.

succession logique des échéances de fin de vie, réglée sur l'âge des individus, ces élèves de CM2 ont déjà pleinement conscience de la relativité de cette notion :

[48 à 50 - Audrey - ...Ma grand-mère est morte... mais j'ai encore mon autre arrière-grand-mère.]

[85 - Vincent - Ma grand-mère est morte avant mon arrière-grand-mère.]

Certains, comme Florian et son frère jumeau, arrivent à s'en amuser, jouant avec l'idée de la mort et poussant la fausse logique à ses extrêmes :

[85 - Florian - Je suis né deux minutes avant mon frère jumeau, mon frère me dit souvent : Je m'en fiche, tu mourras deux minutes avant moi !]

A ce stade de l'observation, il apparaît que la pratique d'un tel débat philosophique peut, de par la confrontation et la mutualisation des éléments de connaissance et des questionnements des membres du groupe, amener à la constitution d'un savoir étayé et évolutif. Le débat est alors un outil qui complète la mise à disposition de schémas de représentation à travers albums et romans notamment. La parution récente, dans la collection « Les goûters philo », d'un volume destiné aux enfants et consacré au thème de « La vie et la mort », si elle répond à un engouement pour l'introduction de la réflexion philosophique dans les classes primaires, peut être un outil précieux²⁹³. Il convient toutefois que l'offre documentaire et littéraire ne constitue pas pour des enfants l'approche unique de ce thème.

Des outils d'expression – écriture, parole, dessin – doivent être également rendus disponibles.

Les limites de la connaissance

Si, au cours de leur débat, les enfants peuvent faire état d'une perception largement étayée de la mort, ils n'en perçoivent pas moins les limites de leur savoir. En fait, ils expriment moins un sentiment de manque de connaissance que l'idée bien plus exigeante d'une impossibilité fondamentale d'expliquer la mort et ses circonstances. Deux interventions résument bien cet état des lieux :

²⁹³ Labbé, Brigitte et Puech, Michel (2000). *La vie et la mort*. Paris : éditions Milan, collection Les goûters philo.

[29 - Ayse - On ne peut pas prédire l'avenir.]

[21 - Camille - Si on savait, il n'y aurait plus de mystère, plus de crainte.]

Le mystère est ici bien compris comme un élément constitutif de l'expérience humaine et de la connaissance. En découle un sentiment de sérénité pour soi-même qu'exprime un enfant :

[58 - Thibaut - Moi j'ai pas peur, car je sais qu'on va tous mourir un jour.]

Par ailleurs, les enfants qui expriment un sentiment de peur le font surtout envers leurs proches :

[34 - Nora - J'ai peur pour mes parents, pour moi aussi.]

[55 - Audrey - ...J'ai peur que quelqu'un d'autre de ma famille meure.]

[57 - Emilie - Ça me fait peur... pour mes parents, on ne sait pas quand elle arrive, la mort.]

[70 - Dorian - Moi j'ai peur des accidents, ça peut arriver à mes parents.]

On peut se demander, à propos de cette expression des appréhensions des enfants, s'ils ne parviennent pas à considérer qu'en fait leur propre mort ne les concerne pas moins, du fait qu'ils ne la « vivront » pas, que celle de leurs proches qui, en disparaissant, les mettraient devant l'obligation de gérer une absence et un deuil.

Au-delà de la mort

Tout au long du corpus, nous voyons les enfants développer des réflexions remettant en cause l'aspect définitif de la mort, bâtir des images d'une continuité. Une seule intervention concerne le désir d'éternité, sans que l'on sache vraiment si c'est le souhait d'une vie éternelle dans l'au-delà ou une tentation de s'affranchir de la fin de la vie :

[79 - Vincent - J'aimerais vivre à l'infini.]

En revanche, de nombreuses réflexions se rapportent à la métempsychose :

[24 - Florian - Après la mort, on est dans une autre personne.]

[25 - Emilie - Quand j'étais petite, je pensais qu'avant, j'étais pompier.]

[73 - Barbara - Peut-être qu'on va se transformer en animal.]

[96 - Vincent - Après la mort, c'est une autre vie... sauf qu'on est des fantômes.]

On voit ici s'échafauder un jeu d'hypothèses puisant tant dans des représentations religieuses que dans un fonds ésotérique assez diffus. L'observation des transformations de la chenille au papillon amène même l'analogie biologique :

[27 - Lucile - Un papillon, ça dure quinze jours... Il sera quoi après ? Une limace ? Un cheval ? C'est ce que je pensais quand j'étais petite.]

Les enfants envisagent par ailleurs la mort comme une vie incomplète, un entre-deux entre présence et absence, aussi difficile à définir que l'idée de transformation.

[23 - Emilie - Quand on est mort, on ne peut plus penser, on ne sait plus ce qui se passe.]

[26 - Nora - Les morts, dans leur tombe, ils voient... J'ai l'impression.]

[96 - Vincent - Après la mort, c'est une autre vie, sauf qu'on est des fantômes, on ne voit rien...]

[97 - Vincent - ...quand on est mort, on se balade où on veut, on voit personne.]

[100 - Camille - Après la mort, il y a quelque chose qui reste de nous... Y'a pas d'animaux, y'a pas de fantômes... C'est comme un grand repos. On est quelque chose, mais on ne fait rien. On ne nous voit pas, mais on reste là quand même.]

[115 - Lucile - Après la mort, c'est comme la nuit, on rêve à quelque chose... Mort, on fait des rêves... sur notre famille.]

[117 - Nora - C'est comme si on dormait... on voit un peu les autres.]

[126 - Pauline - On dort, on n'arrive plus à se réveiller.]

Emerge à travers toutes ces interventions l'idée d'une vie bloquée dans la mort, sans limitation de durée, privée soit de la vue, soit de l'éveil, soit de la pensée. Par

contraste, les enfants sont amenés ici à définir les caractéristiques de la vie réelle : conscience, capacité de communication, alternance éveil-sommeil, finitude.

Est évoquée d'autre part la possibilité de phénomènes para-normaux, de contacts ou de communication avec ces morts qui n'auraient pas complètement disparu :

[97 - Vincent - J'ai déjà vu quelque chose de bizarre. Alors que j'étais tout seul, j'ai senti une main sur mon épaule, c'est bizarre...]

[105 - Romain - Moi, quand je suis seul chez moi, parfois j'étends mon prénom, c'est bizarre.]

Catherine Pochet, dans les mentions qu'elle fait des *Quoi de neuf?* dans sa classe, relève également une réflexion de cette nature :

[Rénélia - Quand j'étais petite, j'ai pleuré à grosses larmes pendant toute une journée. Le soir, je me suis arrêtée et mes parents ont reçu un télégramme : la maman de ma maman était morte !]²⁹⁴

Ces différentes remarques permettent de relever la forte sensibilité des enfants, et une volonté d'explorer complémentirement l'ensemble des entrées d'un même thème, mêlant observations, constatations, évidences admises et hypothèses relatives à un monde para-normal. Selon les cas, ils peuvent être tentés par l'irrationnel et l'inexpliqué, ou se rattacher à une réalité plus tangible.

Les protestations de certains de leurs camarades témoignent de cette dernière démarche :

[99 - Rudy - Les fantômes ça n'existe pas.]

[111 - Audrey - Si tu es dans la terre, trois mères sous terre, dans un cercueil, tu ne peux plus en sortir. Quand on est mort, on ne peut plus penser. Si on entend des voix, c'est peut-être notre imagination, moi aussi ça m'arrive.]

²⁹⁴ Pochet, Catherine et Oury, Fernand. *Qui c'est l'conseil. Op. cit.*, p. 199.

La force des images

Comme regard final sur ce corpus, je voudrais relever certaines remarques d'enfants qui témoignent de l'intégration de représentations imagées véhiculées dans les discours religieux ou dans la littérature :

[77 - Thomas - Notre âme monte et les gens qui nous aiment sont au bout du voyage pour nous accueillir.]

[74 - Emilie - Je pense qu'après la vie sur terre, ça doit être bien, car personne n'est jamais revenu.]

[107 - Emilie - On voit un tunnel avec de la lumière derrière.]

[109 - Romain - Le tunnel est vertical, il est invisible. On voit sa vie, la lumière nous suit, on arrive à voir nos proches pendant que nous on est dans les cieux.]

[114 - Ayse - On monte en haut vers Dieu, en bas c'est l'enfer. Moi, je crois en Dieu.]

Les images bibliques d'une ascension et de retrouvailles avec les défunts, d'une présence bienveillante et de la déchéance possible côtoient ici des récits issus d'expériences d'approche de la mort largement médiatisées, avec leurs éléments récurrents : passage physique par un tunnel, forte lumière qui attire et appelle, voire orientation précise du tunnel.

Nous avons remarqué plus haut que ces divers éléments, tant religieux que profanes, sont présents dans les récits de littérature de jeunesse proposés aux enfants : Manon observe le vol des pigeons qui sont pour elle des messagers vers l'au-delà, Blaireau court dans le tunnel, vers la lumière, le petit Thomas devenu observe les étoiles filantes qui sont des signes que lui envoie sa grand-mère depuis le ciel, le jeune paysan shaker, sur la tombe de son père, lui parle en levant son visage vers le ciel.

De tels éléments, rendus disponibles et proposés dans les différentes représentations culturelles de la mort, outillent et orientent les enfants dans leur démarche personnelle d'approche de la mort. Ces éléments correspondent à la culture qui les a produits, et il est fort probable qu'un enfant asiatique ou d'Amérique centrale, par exemple, aura une approche bien différente et correspondant à sa propre culture. Cela dit, la multiplicité d'approches peu compatibles est bien à l'œuvre pour les enfants du Cours Moyen d'Essey, puisqu'ils confrontent les Elfes, les fantômes, le paradis et le néant au cours de leur bref échange. C'est à chacun, en fait, de puiser dans ces différentes

sources de mise en ordre du réel pour construire, étayer progressivement et faire évoluer ses propres images. Le débat collectif est précieux à cet égard, permettant d'autant l'expression de certitudes et d'hypothèses que leur mise à l'épreuve, voire leur réfutation.

2.2.3 Interviews

La troisième et dernière entrée concernant l'expression de son rapport au temps par l'enfant est une série d'interviews que j'ai recueillies auprès d'enfants de quatre à huit ans et demi, dans une petite école proche de Bar-le-Duc, à Lisle-en-Rigault. Ce recueil a été effectué de janvier à mars 2000, et j'exploite un corpus de douze interviews²⁹⁵ :

- | | |
|---------------|--------------------|
| - Paul, | Quatre ans |
| - Kevin | Quatre ans et demi |
| - Freddy | Cinq ans |
| - Guillaume | Cinq ans |
| - Morgane | Cinq ans |
| - Pierre-Yves | Cinq ans |
| - Thomas | Cinq ans |
| - Arthur | Six ans |
| - Sandra | Six ans |
| - Anastasia | Six ans et demi |
| - Andrea | Huit ans et demi |
| - Audrey | Huit ans et demi |

²⁹⁵ Le corpus des douze interviews est présenté en annexe 3.

Le guide d'interview a été établi d'après une première série de rencontres avec des enfants d'une école maternelle de Bar-le-Duc. Il consiste en quatre thèmes principaux :

1 - L'âge : tu as quel âge ? – Et avant ? (suite jusqu'à la naissance) – On a quel âge quand on est né ? – Plus tard, tu auras quel âge ? – Et beaucoup plus tard ? – Est-ce que tu connais un bébé/une personne âgée ? – Comment on sait que les gens sont vieux ?

2 - La mort : Est-ce que tu connais quelqu'un qui est mort ? – Qui est-ce qui peut mourir ? – De quoi est-ce qu'on peut mourir ? – Qu'est-ce qu'on fait quand quelqu'un est mort ? – Est-ce qu'il faut parler des gens qui sont morts ?

3 - L'heure : Est-ce que tu sais quelle heure il est ? A quelle heure est-ce qu'on va à l'école, est-ce qu'on mange ? – Ton papa et ta maman, est-ce qu'ils doivent faire attention à l'heure ? – Pourquoi est-ce qu'on doit faire attention à l'heure ? – A quoi ça sert, de savoir l'heure qu'il est ? – Qu'est qui se passe si on ne sait pas l'heure qu'il est ? – Est-ce qu'on peut vivre sans savoir l'heure ? – Qui est-ce qui n'a pas besoin de savoir l'heure ? – Comment est-ce qu'un bébé sait qu'il est l'heure de son biberon ?

J'ai inclus à ce troisième thème une petite histoire découlant des commentaires d'enfants lors de la phase préparatoire : « C'est l'histoire d'un bonhomme qui ne sait pas quelle heure il est, alors il ne peut ni manger ni aller au lit puisqu'il ne connaît pas l'heure de manger ni l'heure d'aller au lit. » Je demande aux enfants d'écouter l'histoire puis de réagir.

4 - Le passage du temps : Est-ce que tu t'ennuies parfois ? – Pourquoi ? – Qu'est-ce qui dure longtemps ? – Qu'est-ce qui ne dure pas longtemps ? – Quand est-ce qu'on a le temps ? – Quand on dit que le temps passe, est-ce qu'il passe dans la rue ? – Est-ce que le temps peut s'arrêter ?

L'âge

Nous pouvons constater dans les réponses des enfants une connaissance globale de la chronologie des âges, tant qu'elle se base sur la comptine numérique et l'idée d'années, et cela même dans un décompte inversé. Il n'y a que Paul à présenter un enchaînement incohérent, ce qui s'explique par son âge : c'est, à 4 ans, le plus jeune des interviewés.

Cela étant relevé, on constate des difficultés à aborder une notion d'âge inférieur à un an, en témoignent les nombreuses réponses « zéro an » aux questions insistantes proposant un compte à rebours (Avant d'avoir cinq ans, tu avais quel âge ? – Et avant ? – Et avant ?...). Les réponses plus détaillées sont assez confuses :

[Andréa – 16 – zéro mois.]

[Anastasia – 32 à 34 – quinze mois/quatorze mois.]

[Andréa – 16 – zéro mois.]

Pour Pierre-Yves, on n'a tout simplement pas d'âge avant un an, puisqu'on n'a pas débuté le décompte des années :

[Pierre-Yves – 15 à 18 – Qu'est-ce que ça veut dire qu'on a zéro an ?

– Ça veut dire qu'on a pas d'âge.

– On a pas d'âge ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour avoir un âge, alors ?

– Il faut un anniversaire.]

La prégnance du décompte des années et de l'idée que chaque année est une étape de vie est confirmée par l'évocation du classeur de photos que tient la mère d'Anastasia :

[Anastasia – 22 à 24 – Oui, j'ai un classeur que avec moi, dans ce classeur. Ma maman elle est un peu en retard, elle a oublié un peu de photos, elle en est à mes... quatre ans. Elle a pas fait mes cinq ans et mes six ans. Alors elle est un peu en retard.]

Attribuer un âge au bébé qui vient de naître est pas conséquent assez hasardeux :

[Audrey – 14 – Ça j'en sais rien.]

[Andréa – 18 – Un jour.]

[Freddy – 20 – Deux jours.]

[Arthur – 20 – Ben, déjà pas un an. Un mois.]

[Sandra – 16 – Zéro.]

[Guillaume – 26 – Euh... un mois.]

On peut noter ici que pour Freddy, qui a cinq ans, un bébé qui naît a deux jours, alors qu'Audrey, la plus âgée du groupe à huit ans et demi, déclare ne pas avoir d'idée de l'âge d'un bébé.

Nous pouvons noter ensuite la confusion entre grandir en âge et grandir en taille, qui est tout à fait logique puisque pour un enfant ces deux notions sont équivalentes. Paul pousse ainsi la logique à l'absurde :

[Paul – 28 à 33 – Si tu grandis encore, qu'est-ce que tu vas devenir ?

– Un grand.

– Et si grandis encore, beaucoup, qu'est-ce que tu seras ?

– Je sera un papa.

– Oui, et après ?

– Ben, on dépasse la maison.]

Un deuxième indice de cette confusion nous est fourni par Morgane, à propos de sa mère :

[Morgane – 19 à 23 – Ton papa et ta maman, ils ont quel âge ?

– Mon papa, je sais pas combien il a, mais il grandit plus, hein.

– Et ta maman ?

– Ben, je sais plus aussi, mais elle grandit encore. Parce que mon père, il est plus grand que ma maman.]

S'entrecroisent ici l'idée de grandir et celle de vieillir, mais aussi celle d'un aboutissement (avec une taille limite) et celle d'une individualisation, dans le même temps, du grandir-vieillir. Si de tels paradoxes peuvent être savoureux dans leur naïveté, ils révèlent bien une logique en construction, une « mise bout à bout » d'éléments individuellement cohérents visant à produire une représentation stabilisée du monde.

Cette activité d'amalgame est repérable également chez Kevin qui envisage successivement d'être plus tard pompier, puis policier, joueur de tennis de table, puis

encore handballeur, avant d'évoquer le métier de plâtrier qui est celui de son beau-père. Chacune de ces occupations futures est possible, de même qu'une éventuelle succession ou l'activité conjointe d'une profession et d'un loisir. La liste est clôturée cependant par une idée de métier observée dans son voisinage, plus prosaïque que l'imagerie clinquante des fonctions prestigieuses attirant les jeunes enfants. Là encore, la représentation des possibles est en construction, entre des destinées attirantes et une tension de réalité.

L'image des personnes âgées se base sur une observation de proximité : cheveux blancs, rides, « bouboules » sur le visage, lunettes, canne, difficultés à se déplacer. C'est également par sa propre observation que Paul amalgame l'idée de maison qu'il qualifie de vieille et l'âge de ses occupants. Si l'observation peut être pertinente, une maison pouvant signifier clairement l'âge de ses occupants, Paul se hasarde pourtant dans un mimétisme très particulier :

[Paul – 46 à 19 – Quand on a une maison vieille, on est vieux ?

– Oui.

– Et toi, si tu vas habiter dans une maison vieille ?

– Ben, je suis vieux. Et quand je vais, je serais pas dans une maison vieille, je serai pas vieux.]

Il convient ici de lire les causalités de façon plus fine, et en considérant différentes époques de la vie de Paul : s'il arrivait qu'on le rencontre dans une maison vieille, ce serait le signe qu'on se trouve à l'époque de sa propre vieillesse ; et inversement.

Selon qu'on se limite à y voir un mot plaisant d'enfant, ou qu'on pénètre dans les éléments d'une logique en construction, la réception de la formule de Paul sera tout autre.

Les enfants sont prêts à résister à de tels syllogismes, comme nous le prouve Freddy :

[Freddy – 41 à 46 – Quand est-ce qu'on a des lunettes ?

– Quand on est vieux.

– Y pas d'enfants qui ont des lunettes, ici ?

– Si, Loïc.

– Alors, il est vieux, Loïc ?

– Rire – Non, c'est parce que il voit pas clair.]

La mort

On retrouve chez les enfants interrogés un inventaire spontané des causes de la mort :

[Morgane – 42 – A cause qu'ils étaient très vieux.]

[Guillaume – 57 – Parce que c'est notre cœur qui s'arrête.]

[Kevin – 46 – Les poumons, ils ont été trop serrés.]

[Arthur – 54 – ...s'il se fait écraser.]

[Thomas – 62 – il avait pas fait attention. Il était dans un tracteur, et puis il a pas vu le trou, il est tombé dans le trou.]

[Anastasia – 79 – Parce qu'elle avait une grave maladie et elle avait très mal à la tête, je crois.]

[Andréa – 46 – Il a eu un cancer.]

Tout en attribuant majoritairement la possibilité de mourir aux personnes âgées, la plupart des enfants font la distinction entre mort naturelle et mort accidentelle :

[Andréa – 63 à 65 – Est-ce que c'est toujours des personnes très vieilles qui meurent ?

– Il peut y avoir des bébés, des qui viennent au monde, qui sortent pas bien, ...des enfants qu'ont eu un accident.]

[Arthur – 53 à 57 – Est-ce que quelqu'un qui est jeune peut mourir ?

– Non, en principe... oui, s'il se fait écraser.]

Il n'y a en fait que Paul, qui est, rappelons-le, le plus jeune des enfants interrogés, qui exprime une représentation confuse de la mort : après affirmé que ni les personnes âgées, ni un papa, ni un enfant ne peut mourir, il évoque une mort non définitive :

[Paul – 74 à 77 – Alors, qui est-ce qui peut mourir ?

– Les gens quand y sont morts. Et quand on parle, eh ben, ils se réveillent.]

– Ils se réveillent ? Mais alors, ils sont pas mort.

– Si, mais ses yeux, y sont quand même ouverts. Ils sont fermés, après ils les ouvrent.]

Il a pourtant dans son entourage eu connaissance de deux décès.

[Paul – 62 – Le papa de la Christiane, et le papa de mon papi. Ils étaient malades, et après ils sont morts.]

Chez lui cohabitent en fait des éléments contradictoires, mêlant réalité, témoignage et fiction dans une cohérence provisoire.

Parmi ces douze enfants pris au hasard, ils sont en fait neuf à faire état de morts dans leur entourage, soit qu'ils aient été contemporains de l'événement, soit qu'il leur ait été rapporté alors qu'il est vécu comme souvenir très présent pour la famille. Ce fait peut expliquer une familiarité avec le concept de mort, peut fournir une base tangible à la construction de cette idée. Il n'en reste pas moins que les trois enfants déclarant ne pas avoir connaissance de décès ont une idée relativement claire des étapes qui suivent la mort :

[Freddy – 61 à 64 – Quand quelqu'un est mort, qu'est-ce qu'on fait avec lui ?

– On le met dans un cercueil.

– Et on le met où ?

– Dans l'église et après on l'enterre dans... dans la terre et puis il reste.]

[Guillaume – 64 à 69 – Qu'est-ce qu'on fait avec les gens qui sont mort ?

– Ben, on les enterre dans un cercueil.

– Ça s'appelle comment, là où on les enterre ?

– Le cimetière.

– Et qu'est-ce qu'ils deviennent ?

– Des os.]

On voit ici à l'œuvre le regard acéré, quasi documentaire, des jeunes enfants sur le monde qui les entoure. Ce qui est parfois considéré comme un manque de sensibilité est en fait une capacité d'observation, une volonté de compréhension et de mise en ordre.

L'évocation par les enfants de leur propre possibilité de mourir révèle d'autres contradictions, qui mettent en lumière le croisement des différentes logiques à l'œuvre. Premièrement, les enfants observent et constatent :

[Arthur – 53 à 54 – Est-ce que quelqu'un qui est jeune peut mourir ?

– Non. En principe... oui, s'il se fait écraser.

[Freddy – 53 à 54 – Les enfants, ça meurt ?

- Oui, quand je serai plus vieux.
- Et maintenant, tu peux mourir ?
- Oui, si je regarde pas sur la route et qu’y a quelqu’un qui me culbute.]
- [Thomas – 53 à 60 – Est-ce que toi, tu seras un papa ?
- Oui.
- Et après, encore beaucoup plus tard ?
- Ben, je serai vieux.
- Et tu seras quoi ?
- Ben, je serai mort, après.
- On meurt quand on est vieux ?
- Ben oui.]
- [Guillaume – 52 à 59 – Qui est-ce qui peut mourir ?
- Tous les gens.
- Toi aussi ?
- Oui ?
- Pourquoi ?
- Parce que c’est notre cœur qui s’arrête.
- Ça peut arriver quand, ça ?
- Tous les jours.]

L’association logique de la vieillesse avec la mort est remise en cause par l’irruption possible de l’accident, acceptée avec une probabilité quasi-équivalente.

Deuxièmement, nous pouvons observer des tentatives d’étayage d’éléments apparemment ordonnés :

- [Morgane – 54 à 50 – Est-ce que toi, tu peux mourir ?
- Ben, non.
- Ta maman et ton papa, ils peuvent mourir ?
- Mon père, il peut mourir.
- Pourquoi ?
- Parce que il est né le premier. Puis après c’est maman, et après c’est moi.]

C’est une illustration de l’association âge avancé - mort. Pour Morgane, c’est dans l’ordre d’avancée en âge que, progressivement, chacun accédera à son échéance

propre. Nous avons déjà rencontré cette logique provisoire dans l'étude du corpus précédent, où un garçon du CM2, lors du débat sur la mort, relatait ce jeu qu'il entretenait avec son frère jumeau : le premier des deux à être né serait également le premier à mourir. Entre Morgane, qui a cinq ans, et les jumeaux, qui ont dix ou onze, l'affinement de la connaissance a fait passer cette idée de mort progressive et programmée du rang d'étayage ordonné d'éléments observés à celui de jeu logique.

Un raisonnement équivalent se retrouve dans les paroles de Thomas :

[Thomas – 82 à 87 – Et toi, tu peux mourir ?

– Pas tout de suite.

– On meurt quand ?

– Ben, à la fin de l'année.]

Sans vouloir interpréter à outrance ce discours relativement hermétique, on peut y voir l'idée qu'on meurt à la fin d'une période donnée, comme s'il existait un décompte en années (âges) ou en durée qui, à la fois, permettrait qu'on ne meure pas jeune, et qui serait annoncé et prévisible. Nous sommes alors très proches de l'image – déjà citée – de Dino Buzzatti pour qui chacun doit se soumettre à l'appel de son « régiment », comme si les mourants d'une même journée avaient répondu de concert à un appel autoritaire²⁹⁶.

Troisièmement, il est évident que, quand bien même l'éventualité d'une mort accidentelle soit largement présente dans les réponses des enfants, il leur est difficile d'envisager d'emblée leur propre mort :

[Paul – 66 à 67 – C'est qui, qui peut mourir ?

– Ben, personne, là.]

[Morgane – 45 à 46 – Est-ce que toi, tu peux mourir ?

– Ben, non.]

Cela dit, les expériences vécues ou rapportées aux enfants leur permettent d'échafauder des hypothèses complémentaires.

²⁹⁶ Buzzatti, Dino. *Le régiment part à l'heure*. *Op. cit.*

Anastasia, dont une tante est morte de maladie [vers dix ans, onze ans, ou vingt ans], intègre ce fait dans sa représentation du possible :

[Anastasia – 91 à 94 – Est-ce que toi, tu peux mourir ?

– Ben, peut-être que je vais mourir, vers mes dix ans, ou très tard sinon.

– On peut mourir à cause de quoi ?

– Ben, à cause d'une grave maladie, ...sinon je sais pas.]

Complémentairement à ces tentatives de superposition de faits avérés et de représentations en cours d'étayage, certains enfants expriment un discours plus abouti, comme Kevin, par exemple, cité plus haut, et qui pense mourir quand il sera plus vieux, sauf s'il est victime d'un accident ; ou Sandra, qui envisage le renouvellement naturellement des générations :

[Sandra – 45 à 46 – Et pourquoi est-ce qu'on peut mourir ?

– Parce que après, y a des autres gens qui naît.]

[Guillaume – 70 à 77 – Est-ce qu'il faut penser aux gens qui sont morts ?

– Non.

– Il ne faut pas y penser ?

– Pourquoi ?

– Parce que moi, j'aime pas d'y penser.

– Ça fait quoi, quand tu y penses ?

– Après, on fait des cauchemars.

[Audrey – 53 à 56 – ...Même que ma maman, je lui ai demandé. Elle m'a dit que Anne-Catherine est morte, et puis elle a pleuré, ma maman. Je lui ai cherché un verre d'eau, elle a dit non.

– Et toi, ça t'a fait pleurer ?

– Oui, ça m'a fait triste.]

Certains enfants font en outre preuve d'une grande sensibilité :

[Sandra – 68 à 71 – Est-ce qu'il faut se souvenir de ceux qui sont morts ?

– Oui.

– Pourquoi, à ton avis ?

– Parce que c'est quelqu'un qu'on connaît, et puis peut-être que c'est des gens

qu'on aime bien.]

[Morgane – 67 à 68 – Tu penses des fois à ton grand-père et à ta grand-mère qui sont morts ?

– Tous les jours j'y pense.

[Anastasia – 83 à 88 – Ils en parlent, ton grand-mère et ta grand-mère ?

– Non, non, ils en parlent plus, maintenant.

– Tu leur demandes pas, des fois ?

– Si, que à mes parents.

– Pourquoi tu n'en parles pas à tes grands-parents ?

– Parce que ça va les faire pleurer.]

On peut constater par ces remarques que, à part un enfant que l'évocation des défunts et de l'idée de mort effraie (c'est également un des plus jeunes), les enfants sont prêts à prendre en charge l'intrusion de la mort et la présence du souvenir dans leur famille proche, faisant preuve de beaucoup de mesure et de respect d'autrui.

La destination finale des corps semble assez claire pour les enfants interrogés :

[Pierre-Yves – 52 à 53 – Qu'est-ce qu'on devient, quand on est mort ?

– On devient des os, au cimetière.]

[Guillaume – 64 à 69 – Qu'est-ce qu'on fait avec les gens qui sont morts ?

– Ben, on les enterre dans un cercueil.

– Ça s'appelle comment, là où on les enterre ?

– Le cimetière.

– Et qu'est-ce qu'ils deviennent ?

– Des os.]

[Kevin – 44 à 48 – Et qu'est-ce qu'on a fait avec elle, une fois qu'elle était morte ?

– Ben, on l'a fait brûler, et puis on l'a mis dans une urne.]

En revanche, le cérémonial et le rituel des enterrements est plus souvent exprimé par des éléments disparates, comme juxtaposés :

[Arthur – 66 à 73 – Tu ne sais plus, mais tu te rappelles qu'il y avait des fleurs devant le cimetière ?

– Oui.

– Il n'y avait que des fleurs, ce jour-là ?

– Non, pas que des fleurs. Y avait des portraits, y avait des... fleurs qui cassent, en verre.

– Et il y avait des gens ? Il se passait quelque chose ?

– Presque rien.

– A ton avis, qu'est-ce qui se passait alors ?

– Ben je sais pas.]

[Morgane – 55 à 61 – Qu'est-ce qu'on a fait d'eux, quand ils sont morts ?

– Ben, on a donné des paquets de fleurs, et on les a mis.

– On les a mises où, les fleurs ?

– Ben, à côté.

– De quoi ?

– A côté de, y a un grand truc comme ça, et puis ils sont là, et puis on le met à côté, le pot.

[Sandra – 53 à 63 – Qu'est-ce qu'on a fait avec le papa de ta maman, quand il est mort ?

– On l'a enterré.

– On a fait comment ?

– On l'enterre avec de la terre, après on met... On met une pierre dessus, et puis après on met un carré. On marque les prénoms.

– On va la voir, des fois, la pierre-là ? Ça se trouve où ?

– A l'enterrement.

– Tu retournes des fois la voir ?

– Oui, des fois, on va leur mettre une fleur, des fleurs.

– Ça sert à quoi, de mettre des fleurs.

– Je sais pas.]

Tout se passe comme si ces enfants, alors même qu'ils sont prêts à saisir et ordonner de nombreuses informations, manquaient de certains éléments : ordonnancement du rite de rassemblement lors d'une inhumation, message symbolique des fleurs, ces éléments n'étant pourtant pas les plus difficile ou délicats à expliquer.

Il faut constater, et ceci pourrait expliquer certaines lacunes dans l'information saisie par les enfants, que la pratique d'écarter les enfants des obsèques est toujours vivace :

[Kevin – 55 à 66 – Est-ce que tu étais là quand on fait brûler le corps de ta grand-mère ?

- Non j'étais pas là.
- Qui est-ce qui y était ?
- Je sais pas.
- Tu étais où ?
- J'étais chez mon papa, c'était un week-end.
- Tu aurais voulu être là ?
- Oui.
- On t'a demandé ?
- Non.
- On n'emmène pas les enfants ?
- Normalement, on n'a pas le droit.]
- [Andréa – 49 à 54 – Mais quand il a été mort ?
- On l'a mis sur notre lit.
- Et après, raconte-moi.
- Ben, après j'étais pas là, j'ai été chez ma tata.
- Mais tu sais ce qui s'est passé, on te l'a dit ?
- Non.]

De telles pratiques n'aident pas l'enfant à bâtir une représentation cohérente de ce fait vital que, par ailleurs, il sait pourtant appréhender de façon claire. « Un certain nombre de familles ont tendance à écarter les enfants de la mort. C'est une grave erreur. On dit que c'est pour les protéger, mais en réalité, c'est pour se protéger soi-même. Actuellement, les enfants ne voient de morts qu'à la télévision. Ils ne voient même plus leurs grands-parents mourir. La plupart, d'ailleurs, meurent à l'hôpital. »²⁹⁷ Les rites sont en fait devenus muets pour les enfants qui en sont les spectateurs à distance, et la mort elle-même n'est imaginée par les enfants interrogés que comme un terme, une clôture définitive de la vie. Nous pouvons remarquer qu'aucun d'eux ne fait référence à un départ « au ciel » ou à d'ultérieures retrouvailles, ce qui tendrait à prouver que cette approche ne leur a pas non plus été présentée.

²⁹⁷ Legrand, Christine. (25 octobre 1996). L'enfant, la mort et l'au-delà. *La Croix*, supplément « Parents et enfants », p. .

Pour terminer sur cette partie d'analyse des interviews, il est possible de relever, notamment à propos de trois réflexions d'enfants, l'ébauche d'un questionnement d'ordre philosophique :

[Pierre-Yves – 54 à 55 – Est-ce que tu as peur de grandir ?

– Oui... parce que j'ai pas envie d'être mort.]

Est évoqué ici le risque fondamental de finitude de toute vie. Le seul fait d'avancer sur le chemin de la vie nous rapproche du terme à l'échéance inconnue et qu'il faut accepter.

[Freddy – 164 à 169 – Pourquoi tu me dis que ça peut arriver qu'on perde son papa ?

– Parce que c'est quelque chose qu'on peut perdre.

– Qu'est-ce qu'on peut perdre d'autre, dans la vie ?

– Sa maman.

– Si on perd son papa et sa maman, qu'est-ce qu'on devient ?

– Tout seul.]

On aborde ici l'idée de perte des êtres chers. On sent chez cet enfant la présence de cette éventualité de devoir se reconstruire, au cours de sa vie, après de lourdes pertes.

[Anastasia – 87 à 88 – Pourquoi tu n'en parles pas à tes grands-parents ?

– Parce que ça va les faire pleurer.

Anastasia évoquait le décès d'une tante morte jeune de maladie, et sa retenue à parler de ce sujet avec ses grands-parents, qui eux-mêmes n'en parlent plus. On aborde ici le principe de respect de la souffrance qu'on peut décider de ne pas raviver, mais également le statut de la parole pour les gens qui souffrent. Si elle peut faire souffrir, « faire pleurer », elle peut également apaiser et permettre le deuil.

L'heure

Dans les remarques des enfants interrogés, la nécessité de savoir l'heure apparaît très fortement. Elle est un élément régulateur important de l'activité familiale et sociale :

[Morgane – 81 à 83 – Quand est-ce qu'on a besoin de savoir l'heure ?

– Ben, quand on va au travail, quand t'es grand, quand t'es une maman ou un papa, il faut aller au travail. Et puis après, si t'as pas ta montre, il faut savoir dire je reviens à quelle heure.]

[Kevin – 78 à 80 – Pourquoi est-ce qu'il faut faire attention à savoir l'heure qu'il est ?

– Pour savoir à quelle heure qu'on quitte l'école, à quelle heure qu'on quitte le boulot, à quelle heure on va au boulot.]

[Anastasia – 103 à – Est-ce que c'est utile de savoir l'heure qu'il est ?

– Oui.

– Pourquoi donc ?

– Parce que après, quand on devient plus grande et qu'on devient maman, on a beaucoup de choses à faire, par exemple si on a une petite fille et qu'il faut l'emmener à la danse, il faut savoir à quelle heure il faut l'amener.

– Et les papas, quand est-ce qu'ils ont besoin de savoir l'heure qu'il est ?

– Ben ils ont besoin parce que quelquefois au travail, ils ont des réunions et puis il faut savoir l'heure sinon ils savent pas quand ils doivent aller à la réunion.]

[Pierre-Yves – 94 à 99 – Si par exemple, y quelqu'un qui est policier, et qu'y se lève trop tard, qu'i se lève à onze heures du matin, eh ben il est trop tard.

– Et qu'est-ce qui risque d'arriver, alors ?

– Que y a un voleur et qu'i soit pas là.

– Qui a encore besoin d'être à l'heure ?

– Les ambulanciers. Et les pompiers.]

[Audrey – 85 à 88 – A quel moment est-ce qu'on a besoin de savoir l'heure qu'il est ?

– Pour savoir quand on va goûter, quand on va aller à l'école quand on veut aller chez notre grand-père, ou notre grand-mère, quand on veut aller se promener, nager à la piscine, ou aller au cinéma.]

Le temps réglé et minuté, paramètre de l'organisation collective, est familier aux enfants qui sont très sensibles à l'autorité et au respect des règles. Morgane a d'ailleurs remarqué qu'on quitte peu sa montre :

[Morgane – 87 à 91 – Papa, il enlève pas sa montre, il la garde. Et puis maman, elle la laisse aussi, sa montre, pour aller au travail.

– A la maison, ils la gardent, leur montre ?

– Oui, mais quand maman et papa ils vont se coucher et quand ils vont au bain, ils les enlèvent. Et puis, ils les remet, après.]

L'autorité est d'ailleurs fortement présente en la personne des chefs :

[Guillaume – 95 à 96 – Et si un jour il arrive n'importe quand au travail ?

- Eh ben son chef, il va le disputer.]
- [Andréa – 84 à 85 – Pourquoi il faut faire attention à l’heure ?
- Ben sinon, on rate le travail et on se fait disputer par son chef.]
- [Freddy – 93 à 96 – S’il arrive en retard à son travail ?
- Ben son chef, il le dispute.
- Et toi, si tu arrives en retard à l’école ?
- La maîtresse, elle me dispute.]

Les enfants présentent par ailleurs un inventaire très varié des outils de mesure du temps : l’horloge, ou « une petite horloge attachée par son pantalon » (Sandra), l’horloge sur l’église (Arthur), entendre l’église (Freddy), le réveil (Guillaume), le magnétoscope (Audrey), ...et bien sûr la montre.

Il n’y a en fait que les « petits » à ne pas savoir lire l’heure, capacité confondue avec celle de savoir l’heure, comme en témoignent certaines remarques :

- [Morgane – 94 à 95 – Mais si on ne sait pas quelle heure il est ?
- Ben, ça veut dire qu’on est encore plus petit.]
- [Paul – 106 à 111 – On se sert de quoi, pour savoir l’heure ?
- Tu le dis, et après on sait l’heure.
- Maman, elle devine quelle heure il est ?
- Oui.
- Elle le sait dans sa tête ?
- Oui.]

L’affranchissement par rapport à un temps métré n’est envisagé que pour les retraités, qui n’ont en fait plus les charges qui justifient tant un respect de l’heure chez les papas et les mamans, à savoir une activité professionnelle et une charge de famille.

- [Freddy – 111 à – Et papi Léon, lui, il faut qu’il regarde l’heure, ou pas ?
- Non, il a pas besoin.
- Il fait comme il veut ?
- Oui, parce qu’il est en retraite, et puis il a plus besoin d’aller travailler.]

Cet affranchissement semble délicat pour tout autre. Dans l’exemple du papa qui va au bois sans sa montre du fait qu’il n’a pas d’horaire à respecter, l’enfant qui rapporte

cette anecdote envisage avec difficulté comment ce papa pourra savoir quand rentrer à la maison :

[Freddy – 107 à 116 – Alors, comment il fait qu’il est l’heure d’arrêter ?

– Ben en entendant l’église.

– Qu’est-ce qui peut aussi lui faire penser qu’il est l’heure d’arrêter ?

– En sachant.

– Quoi ?

– Si y a quelqu’un qui a une montre, qui vient lui aider, et ben il lui dit.

– Mais s’ils sont partis tous les deux sans montre ?

– Ben y aurait personne qui sacherait l’heure.

– Alors il reste tout le temps dans la forêt, il ne revient pas à la maison ?

– Non.]

Freddy est – pour cette question – enfermé dans un imbroglio logique dont chaque élément est clair en soi, mais qu’il n’arrive momentanément pas à résoudre. Il est prêt à envisager que son père puisse ne jamais rentrer à la maison, privé qu’il est de toute information précise sur l’heure. Freddy n’envisage même pas le soutien du repère physique qu’est la tombée du jour. Même si d’autres enfants y font référence pour d’autres questions, ce fait peut être révélateur d’un affaiblissement des repères naturels dans un mode de vie où le temps des horloges est la référence principale.

Vivre sans savoir l’heure est en fait plutôt inconcevable pour l’ensemble des enfants interrogés. Il n’y aurait en fait que les « Noirs » cités par Kevin, archétype du primitif vivant dans des huttes en paille et tirant des bêtes pour se nourrir, qui devraient se débrouiller sans horloge.

[Kevin – 86 à 91 – Alors, qui est-ce qui peut vivre sans savoir l’heure qu’il est ?

– Eh ben, ceux qui habitent, les Noirs.

– Pourquoi ?

– Eh ben, parce qu’ils vendent pas d’horloges, là-haut.

– Alors comment ils font pour se débrouiller ?

– Ils font une sonnerie pour l’école.]

Il n’en reste pas moins que le signe collectif et mécanique reste, dans cette hypothèse, la référence du groupe, avec la présence implicite d’un outil ou d’un personnage déterminant le moment propice.

L'histoire du « bonhomme sans montre » (issu d'une réponse recueillie lors de la phase préparatoire à cette série d'interviews) laisse par ailleurs certains enfants perplexes :

[Arthur – 118 à 119 – C'est pas comme les autres gens. C'est pas comme tout le monde. Et on se demande pourquoi il sait pas l'heure.]

[Audrey – 123 et 130 – Il est pauvre. Il doit être pauvre.

– Oui. Il est pauvre. Il a pas assez de sous.]

Le bonhomme n'est tout simplement pas admis dans l'univers des réalités proches des enfants. Agir comme il le fait relèverait soit d'un usage incongru, soit d'une exclusion manifeste, celle de la pauvreté. S'en référer à l'heure pour tous les actes de sa vie, en poussant cette logique atypique à l'absurde, mettrait en fait en péril l'existence même de ce personnage :

[Anastasia – 123 à 124 – Il va mourir, sans manger et sans dormir. Et avant, il va avoir une très grande maladie.]

D'autres enfants cherchent pas comment le bonhomme pourrait, malgré tout, retrouver la référence incontournable de l'heure, que ce soit par ses propres moyens ou en cherchant de l'aide :

[Andréa – 163 – Il devrait construire une montre...]

[Morgane – 106 à 111 – Il devrait fouiller dans la maison.

– Pour faire quoi ?

– Ben pour s'acheter sa montre.

– Et si on n'a pas de montre, et qu'on n'en trouve pas, même quand on fouille, qu'est qu'on peut faire si on a faim ?

– Ben on n'a qu'à aller acheter une montre.]

[Thomas – 129 à 131 – Ben, il devrait aller chez quelqu'un d'autre.

– Pour quoi faire ?

– Ben pour manger, pour savoir quelle heure il est.]

Dans ces réponses, apparaît la quête de références stables. Le bonhomme se voit chargé, par un moyen ou un autre, de retrouver la scansion qui ordonne le monde des enfants. Pour un troisième groupe, en revanche, cette histoire paraît absurde :

[Guillaume – 108 – Non, il a pas raison. Il devrait manger et aller se coucher.]

[Andréa – 170 – Ben, des fois, s'il a pas faim, ben il mange pas, et s'il

a faim il mange.]

[Sandra – 123 – Il va au lit même s’il sait pas l’heure.

– Alors quand est-ce qu’il va aller au lit ?

– Comme il est fatigué.]

Peu nombreux sont pourtant les enfants qui se réfèrent à l’alternance jour/nuit pour fonder ces activités fondamentales :

[Sandra – 136 à 140 – Mais je veux dire, si on n’a pas de montre, pas d’horloge, qu’est-ce qu’on peut regarder pour savoir l’heure qu’il est ?

– Regarder dehors.

– Regarder quoi dehors ?

– S’il fait beau ou pas beau.]

[Freddy 125 à 127 – Ben si il veut aller au lit, il a qu’à voir la nuit, il a qu’à voir le ciel noir.

– Et puis pour manger, alors ?

– Il a qu’à voir le jour.]

Cette idée même de la référence aux cycles naturels reste à affiner pour Sandra qui mêle l’observation météorologique et celle qui fonde la métrique du temps, contrairement à Freddy, plus jeune d’un an, et qui se réfère bien au jour et à la nuit.

Les discours des enfants sur ce thème de l’heure permet tout particulièrement d’observer les logiques en construction chez l’enfant, et les hypothèses provisoires permettant de donner une logique au monde observé :

[Paul – 108 à 111 – Maman, elle devine quelle heure il est ?

– Oui.

– Elle le sait dans sa tête ?

– Oui.]

[Freddy – 188 à 189 – Comment est-ce que la montre sait l’heure ?

– Elle sait que le soleil y se couche.]

Ce monde permet d’explorer l’étrange, le syllogisme, l’« hors-de-soi », que ce soit en évoquant des mondes diversement entrevus (pauvres, Noirs, primitifs), ou en élaborant des chaînes de causalité par tâtonnement. Ces tentatives peuvent confiner à des interrogations de la réalité, comme en proposent les romanciers : « Un professeur

argentin m'a raconté une superbe histoire. Un de ses élèves avait écrit à propos de l'horloge : L'horloge sert à peser les retards. Il arrive aussi que l'horloge tombe en panne et comme l'auto perd de l'huile, l'horloge perd du temps. »²⁹⁸

Le passage du temps

Nous avons vu plus haut l'importance pour ces enfants de quatre à huit ans et demi des régulations horaires. La plupart d'entre eux savent notamment à quelle heure débute et finit l'école, même si la compétence de lecture de l'heure n'est en place que pour très peu d'entre eux, donnant par ailleurs lieu à des approximations qui révèlent une connaissance non aboutie :

- [Audrey – 71 à 73 – Je lis un quatre et puis il est bientôt sur le onze.
- Alors ça veut dire quoi ?
- Il va être bientôt quatre heures onze.]

Ne pas être à l'heure pose ainsi naturellement problème à l'un des enfants, qui déclare avoir particulièrement du mal à respecter les horaires :

- [Pierre-Yves – 77 à 82 – Je suis jamais à l'heure.
- T'es jamais à l'heure ? T'arrives en retard ? A cause de quoi ?
- Parce que je suis lent pour déjeuner.
- Ton papa, qu'est-ce qu'il fait, ou ta maman, pour t'emmener à l'heure ?
- Ils essaient de me lever plus tôt, mais moi, je veux me réveiller tout doucement et eux, y me laissent pas le temps.

L'heure est donc un élément important de la vie de ces enfants, matérialisée par les nombreux garde-temps dont disposent les familles, et par l'horloge de l'église, effectivement très proche de l'école et de la plupart des maisons.

C'est enfin la scansions des heures qui, globalement, permet le déroulement des activités :

- [Andréa – 90 à 94 – A quoi ça sert de savoir l'heure qu'il est ?
- Ben s'il est midi, par exemple, ou s'il est l'heure d'aller à l'école, sinon, si l'heure n'existait pas, on pourrait jamais savoir quelle heure il est.
- Ce serait embêtant ?

²⁹⁸ Sepulveda, Luis. (1996). *Le neveu d'Amérique*. Paris : éditions Métailié, p.84.

– Ben oui, sinon, on saurait jamais quelle heure il est. Pour partir à l'école ou pour venir.]

C'est pourquoi l'idée que le bébé puisse savoir qu'il est l'heure de son biberon semble si délicate à interpréter. La plupart des réponses attribuent cette « compétence » à la perception de signes évident pouvant provoquer l'impatience du bébé :

[Audrey – 148 – Ben quand il voit le biberon et que sa maman lui donne.]

[Andréa – 117 – Euh, parce qu'elle prepare son biberon.]

[Anastasia – 132 – Parce que sa maman prend le biberon, il sait que c'est l'heure de son biberon.]

[Thomas – 133 – Ben, parce qu'on lui prépare son biberon.]

Ces mêmes enfants, sauf un, n'ont aucune explication à fournir à propos des pleurs d'un bébé lorsque l'heure de son biberon approche, alors même qu'il ne peut percevoir aucun signe de sa préparation :

[Audrey – 151 – J'en sais rien.]

[Andréa – 120 – Je sais pas trop. Je sais pas.]

[Thomas – 136 – Je ne sais pas.]

Seule Anastasia pense à l'explication du rythme biologique :

[Anastasia – 132 – Ben, parce que il a faim.]

Le sentiment d'ennui est très fortement connoté à l'absence, au fait d'être seul ou désœuvré :

[Paul – 115 – Quand personne n'est là.]

[Andréa – 127 à 129 – Quand y a pas mes copines.]

– Et qu'est-ce qui se passe quand on s'ennuie ?

– Ben on est malheureux.]

[Audrey – 136 à 139 – Ben quand y a mon frère qui va au café et que ma mère joue à l'ordinateur, et que je joue sans mon frère... Et puis autrement s'il y a pas d'amis qui vient à l'anniversaire, on peut s'ennuyer. Aussi quand on est pauvre et qu'on a pas d'amis, on peut s'ennuyer aussi.]

L'ennui s'apparente ici à une exclusion des relations de proximité (fratrie, parents, amis), proche de la mise à l'écart que constitue la pauvreté, vue ici comme vie hors de la société. Même le week-end peut ainsi provoquer l'ennui, s'il est vécu comme repli sur le groupe social réduit qu'est la famille :

[Guillaume – 111 à 116 – Est-ce que tu t'ennuies, parfois ?

– Oui.

– Quand ça ?

– Les mercredis et les dimanches.

– Pourquoi ?

– Parce que y a pas d'école.]

L'estimation comparée de durées longues ou courtes donne lieu à des couples d'exemples dont la durée s'estime l'un par rapport à l'autre :

[Freddy – 139 – Un pistolet à piles.

– 133 – Un pistolet à eau.]

[Guillaume – 132 – Les cassettes. Celle du Roi Lion deux.

– 129 – Un dessin animé.]

[Andréa – 138 – Ah oui, pour aller au Portugal. Il faut une nuit, une journée, et re-une nuit.

– 142 – Ah oui, quand on voit un lièvre, et il va vite. Vite-vite-vite.]

[Kevin – 120 – La journée.

– 122 – Une seconde.]

Dans cet inventaire à la Prévert, des durées très courtes sont évoquées, qui confinent à un seul geste:

[Piere-Yves – 141 – Allumer ses phares. On appuie sur un bouton et ça s'allume.]

[Sandra – 162 – Les lumières, dès fois, ils marchent plus.]

On imagine ici le bref éclair que produit une ampoule qui « claque » à l'instant où on l'allume.

[Audrey – 104 – Quand on veut caresser sa chienne et qu'on arrête.]

L'inventaire des durées longues ne se limite cependant pas à des actions dont la durée est observée. Un enfant évoque un cycle de vie dans sa totalité :

[Sandra – 156 à 160 – Des animaux / Il vit longtemps.

– Et puis quoi encore, qui dure longtemps ?

– Les madames, et les monsieurs, et les enfants.]

Un autre présente le mouvement perpétuel à travers deux observations très pertinentes :

[Morgane – 125 – Ben la montre, l'aiguille.

– 129 – Ben la télé, elle s’arrête du tout pas.]

Anastasia, enfin, utilise un élément fort de l’histoire de sa famille, qu’elle a déjà abordé, et qui manifestement, joue pour elle un rôle d’événement fondateur :

[Anastasia – 142 à 143 – Est-ce que tu connais quelque chose qui dure longtemps ?

– Oui, une grave maladie.]

On voit ici à l’œuvre des capacités à se décentrer de l’expérience immédiate, à fonder des références d’ordre général induisant une représentation de la vie et de ses aléas.

Amener les enfants, en fin de questionnaire, à tenter de définir ce qu’est le temps, c’est les acculer à la difficulté ontologique qu’a identifiée Saint-Augustin. La plupart des enfants déclarent tout simplement ne pas savoir, ce qui est plus que légitime. Certains essaient d’associer le temps à sa mesure, élément très présent dans leur vie quotidienne :

[Kevin – 126 – Le temps, c’est l’heure, les secondes, les minutes.]

[Audrey – 155 – Le temps de manger, par exemple, de se coucher, le temps d’aller se promener... le temps d’aller à l’école, le temps d’aller au cinéma ou à la piscine.]

[Arthur – 140 à 141 – Ben le temps il passe, mais le temps c’est comme... comme si on rate par exemple le train, et ben ça c’est le temps. Le temps est passé, et c’est tout.]

[Pierre-Yves – 143 – Le temps... c’est... comment il met, pour faire un tour de course.]

Sont évoqués ici les termes de base de la métrique du temps, les horaires, les échéances, et enfin la mesure du temps. Un enfant, en revanche, a associé à la notion de temps un petit inventaire quasi-poétique :

[Freddy – 194 à 199 – Tu veux raconter quoi, encore, à propos du temps ?

– La vie.

– Quoi d’autre ?

– Les fleurs.

– Et quoi d’autre ?

– D’aller partir en voyage.]

En contrepoint à toutes les observations montrant l’importance de la mesure du temps et de son respect pour les enfants interrogés, s’immisce l’idée que ce temps mesuré

pourrait s'effacer lorsqu'on cesse de le considérer. Il s'agit tout d'abord des occasions où l'on « ne voit pas le temps passer » :

[Kevin – 136 – Ben si on reste tout le temps jouer dans sa chambre, et puis qu'on redescend, et puis qu'on est monté à trois heures et puis qu'il est déjà cinq heures.

Il s'agit ensuite et surtout non plus d'un arrêt de la perception du déroulement du temps, mais de sa suspension même :

[Sandra – 190 à 191 – Quand on dort, est-ce que le temps s'arrête ?
– Oui, parce que c'est la nuit.]

Reste enfin ce syllogisme proposé aux enfants : si des gens passent dans la rue, et si le temps passe, est-ce qu'on peut voir le temps passer dans la rue ? Il s'agissait de provoquer leur esprit logique, éventuellement d'observer s'il existait des personnifications du temps (raisonnement à l'œuvre lorsqu'on évoque un temps maître de l'organisation sociale et de la destinée humaine ; voir notamment le personnage omnipotent, régissant les rythmes temporels, présenté dans un des albums présentés plus haut²⁹⁹). Les enfants sont généralement perplexes, ou ramènent l'expression à l'idée du temps qui passe, sans retenir le jeu de mots, ou plutôt en ramenant cette expression à l'idée du temps qui passe et à des exemples vécus. Nous devons donc constater une résistance à ce jeu logique, même si l'on peut constater par ailleurs que les enfants sont coutumiers de la juxtaposition d'éléments pour fonder des logiques. Peut-être, au contraire, est-ce du fait de cette habitude qu'ils n'acceptent pas la fausse logique proposée.

A propos de cette série d'interviews, je retiendrai trois enseignements principaux. Tout d'abord, la forte prégnance de l'expérience (qu'elle soit vécue par les enfants ou qu'elle leur ait été communiquée dans leur famille) permet de relativiser les différences d'âges entre les enfants du groupe. Même si le développement, tant cognitif que psychologique peut par ailleurs présenter de fortes disparités entre quatre ans et huit ans et demi, celles-ci ne sont pas flagrantes dans les discours des enfants. Kevin, à quatre ans et demi, peut ainsi avoir une connaissance détaillée de ce qu'on a fait du corps de sa grand-mère décédée quelques mois plus tôt. Pour sa part, Freddy, cinq ans, attribue un âge de deux jours à un bébé qui vient de naître, alors qu'Audrey,

²⁹⁹ Douzou, Olivier. *Misto Tempo. Op. cit.*

à huit ans et demi, déclare ne pas savoir répondre. La qualité de la construction des représentations, tout en dépendant du développement cognitif de chaque individu, tient également pour une certaine part à la qualité du dialogue dans la famille, qui permet à l'enfant de solliciter et de saisir les informations qui lui permettent de bâtir son image du monde.

En second lieu, je relèverai la forte tension de conformité qui correspond bien aux pratiques des jeunes enfants, qui saisissent les logiques en œuvre dans leur entourage pour échafauder des modèles de normalité. Cette conformité à un mode de vie de proximité crée des connivences (importance notamment de l'horloge du clocher tout proche et central dans le village, autorité conférée aux chefs et à la maîtresse par exemple). Elle motive également les exclusions exprimées : le pauvre, le Noir, et jusqu'au nouveau :

[Paul – 133 à 135 – Parce que c'est un nouveau, et il sait pas. Il sait pas dire comme nous.

– Alors, comment il faut dire ?

– Il faut dire comme nous.]

Le nouveau ne pourra donc – au moins de l'avis de Paul – s'intégrer qu'en adoptant le sens commun du groupe.

Troisièmement, je voudrais relever les réticences habituelles à aborder des sujets délicats comme celui de la mort avec de jeunes enfants, qui poussent à éluder leurs questions et à repousser le dialogue à plus tard. Il est clair, à voir les réponses distanciées de ces enfants, prouvant à la fois leur maturité et une approche « documentaire » de qualité, que ce n'est pas face à une réalité en partie masquée par précaution, mais face à la complexité globale du monde elle-même que l'enfant est le plus à même d'envisager des systèmes explicatifs.

Je voudrais à ce propos citer le témoignage de l'instituteur Bernard Collot à propos de sa pratique en classe unique. Pour lui, il convient de ne pas considérer « les connaissances comme devant être acquises, mais comme devant devenir accessibles ».³⁰⁰ Il ne s'agit pas de se référer à une illusoire progressivité des acquisitions échelonnée sur l'âge des élèves et un caractère de difficulté attribué par

³⁰⁰ Collot, Bernard. (2002). *Une école du troisième type*. Paris : éditions L'Harmattan, p. 189.

l'enseignant, mais de les rendre abordables – dans le sens d'accueillir le fait que des enfants les abordent – et de favoriser leur étude par des techniques spécifiques : enquête, débat, recherche documentaire notamment.

2.3 LE TEMPS DANS L'ACTE D'ENSEIGNER

2.3.1 Découper et hiérarchiser

« Savez-vous, Monsieur Brul, que c'est ignoble d'imposer à des enfants une régularité d'habitudes qui dure seize ans ? Le temps est faussé, Monsieur Brul. Le vrai temps n'est pas mécanique, divisé en heures toutes égales... le vrai temps est subjectif... on le porte en soi. (...) On m'a volé mon but, Monsieur Brul, on m'a fait croire, en sixième, que passer en cinquième devait être mon seul propos... en première il m'a fallu passer le bachot... et ensuite un diplôme... Oui, j'ai cru que j'avais un but, Monsieur Brul... et je n'avais rien »³⁰¹.

Wolf, le personnage de Boris Vian, dresse ici un réquisitoire impitoyable contre l'organisation des études, et tout particulièrement contre trois caractéristiques de son rapport au temps : la division en séquences horaires standardisées, l'unité du modèle tout au long des années d'étude, le découpage par paliers de l'avancée dans le parcours scolaire.

Aniko Husti ne peut qu'aller dans le même sens : pour elle, « l'heure est la durée unique pour enseigner aussi bien le français que les mathématiques, que ce soit au niveau du collège ou du lycée, pour les élèves de dix ans comme pour ceux de dix-huit ans ».³⁰²

Elle précise les caractéristiques de ce qu'elle nomme « un modèle séculaire »:

- *l'uniformité* : « Une seule durée, celle de l'heure de cours, est utilisée pour enseigner des disciplines différentes et pour des âges également différents, à

³⁰¹ Vian, Boris. (1962 / 1992). *L'herbe rouge*. Paris : Le livre de poche, p. 114.

³⁰² Husti, Aniko. (1985). *Temps mobile*. Paris : I.N.R.P., collection Rencontres pédagogiques n° 1, p. 9.

partir de la classe de sixième jusqu'à la terminale. La journée scolaire devient la juxtaposition de cinq à sept heures de cours, avec des effets de rupture d'apprentissage, de relations et de communication. L'année scolaire se construit également par le modèle répétitif : la formule de l'emploi du temps d'une semaine est répétée trente-six fois invariablement dans l'année scolaire. »

- *une organisation statique* : « L'organisation est davantage considérée dans le secondaire comme un impératif administratif que comme un outil au service d'un projet pédagogique. Ce découpage empêche de déterminer les aspects temporels d'un apprentissage selon le contenu, la méthode appliquée et les besoins des élèves. »³⁰³

Nous assistons donc bien à une atomisation parallèle du temps et des contenus d'enseignement, au service d'une recomposition possédant sa logique propre : étalement dans le temps des notions à aborder, progression pas à pas, assemblage mesuré des ensembles thématiques, harmonisation des emplois du temps des professeurs, utilisation rationnelle des locaux.

Notons au passage que ce morcellement n'épargne pas l'école élémentaire. En témoignent les manuels scolaires où la succession des objets d'étude est savamment pesée, programmée pour cadrer avec le temps de l'année scolaire, et accompagnée de matériels didactiques correspondants. Il s'agira notamment des « tableaux Rossignol » aux multiples feuillets d'observation collective, ou plus récemment des coffrets d'expérimentation de « la main à la pâte » qui, bien que proposant des activités d'expérimentation, n'en constituent pas moins un cadrage des gestes, des pratiques, et de l'ampleur des activités.

De plus, se développe complémentirement une économie du temps avec ses « prêtés et ses rendus », et sa comptabilité propre : notation des retards et absences, retenues imposées en contrepartie d'une dissipation du temps d'étude, avance ou retard des élèves dans le cursus d'enseignement cadré pour eux mais en dehors d'eux. En fait, « à aucun moment, l'ensemble des élèves n'agit comme un groupe ayant à gérer un fonctionnement collectif, à prendre des décisions, à organiser sa vie », précise

³⁰³Husti, Aniko. (1994). Quel rythme pour quel enseignement ? *Ecole et temps – Actes du colloque*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation, p. 29.

Philippe Perrenoud, pour qui l'élève est réduit aux « stratégies du pauvre »³⁰⁴ : jouer avec les règles, les contourner, les provoquer éventuellement, s'y soumettre le plus souvent.

Le principe d'une organisation détaillée et d'une observance rigoureuse était déjà présent dans le fonctionnement des monastères, en particulier dans la règle bénédictine. Il se renforce cependant lors de la Réforme et de la Contre-Réforme qui constituent des mouvements de reprise en main religieuse et morale des populations. « La mise sous tutelle de la demande scolaire dans le cadre rigoureux des règlements et d'emplois du temps détaillés n'est qu'un cas particulier de ce mouvement d'une ampleur bien plus vaste. »³⁰⁵ C'est plus précisément en 1599 qu'est mise en point la *Ratio Studiorum* qui détaille les méthodes et le fonctionnement des collèges de jésuites, ainsi que la hiérarchie entre les disciplines enseignées. « L'enseignement secondaire français le plus précocement constitué et le plus stable pédagogiquement, surtout avant la séparation en deux cycles, se présente comme l'héritier du collège des jésuites de l'Ancien Régime, qui sert encore aujourd'hui de modèle à la quasi-totalité des formes scolaires. »³⁰⁶

C'est ainsi que le ministère de l'Instruction publique peut, dans son arrêté organique du 18 janvier 1887, ordonner notamment :

- Article 18 : Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.
- Article 19.2 : Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin.³⁰⁷

Si la mise en ordre du déroulement des journées de classe est toujours de mise de nos jours, de façon évidente, rationalisée et optimisée par les outils de gestion informatique, la hiérarchisation qualitative se révèle, bien souvent, l'être tout autant. En témoignent les expériences d'aménagement du temps scolaire dites de « l'après-

³⁰⁴Perrenoud, Philippe. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : éditions E.S.F., collection Pédagogies, p. 30.

³⁰⁵Cornède, Pierre. (Février 2000). Les riches heures de l'école. *Education et management*, n° 21, p. 36.

³⁰⁶Compère, Marie-Madeleine et Savoie, Philippe. (1977). Temps scolaire et conditions des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. *Histoire du temps scolaire en France*. Editions I.N.R.P. - Economica, p. 267.

³⁰⁷Ministère de l'Education nationale. Recueil des lois et règlements, chapitre 514.3.

midi sans cartable », où l'on distingue des demi-journées de travail intellectuel et d'autres consacrées aux activités sportives et culturelles, celles-là venant avant celles-ci. Même si ce tri est opéré généralement sur des critères techniques d'emploi de personnel péri-scolaire, de transports et d'ouverture des locaux communaux, une hiérarchisation n'en apparaît pas moins dans l'affectation des temps : en début de journée ce qui relève du travail « intellectuel », en fin de journée ce qui concerne le corps et les loisirs.

Un principe de hiérarchisation des contenus d'enseignement apparaît de la même façon dans une recherche (I.R.E.D.U. / C.N.R.S. Dijon / Université Paris XII) visant à observer l'effet sur la réussite des élèves en classe de sixième d'une variation des temps alloués aux différentes disciplines au C.M.2, et proposant une modification pouvant améliorer cette réussite. Pour Sophie Morlaix, les compétences développées dans la pratique des activités sportives ou des langues vivantes ne justifient pas, au regard de leur trop faible incidence sur la réussite ultérieure des élèves, qu'on leur conserve l'horaire appliqué actuellement : « Il serait préférable, dans la perspective d'améliorer l'insertion des élèves au collège, d'allouer un temps supplémentaire aux sciences/technologie, de dégager un temps peut-être légèrement moins important pour les mathématiques, et d'augmenter dans une moindre mesure le temps d'histoire-géographie/éducation civique. Compte tenu de la contrainte globale de temps qui s'impose (...), il faudrait par ailleurs en affecter moins aux autres activités composant le programme. Dans ce sens, il serait préférable qu'on diminue le temps affecté au sport, qui exerce un effet négatif sur l'insertion, qu'on diminue le temps affecté aux langues vivantes et aux autres activités, et dans une moindre mesure le temps consacré au français. »³⁰⁸

Même si les compétences de logique, de rigueur épistémologique ou d'organisation du travail développées dans l'étude des sciences et de la technologie sont précieuses pour la poursuite du cursus scolaire des élèves, il peut paraître hasardeux de les opposer à celles développées par l'exercice physique, jusqu'à — comme c'est le cas ici — leur dénier toute utilité.

Ces différents exemples témoignent à leur mesure du blocage utilitaire de l'horizon temporel que représente le paramétrage du temps. L'anticipation y est soumise à une tension de maîtrise, l'avenir est considéré comme un horizon où peut apparaître un

³⁰⁸ Morlaix, Sophie. (janvier-février-mars 2000). Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 130.

imprévu qu'il conviendra de circonscrire par avance : rupture d'harmonie, irruption de parcours singuliers, désordre. Nous pourrions y voir les caractéristiques de « l'anticipation-agenda » définie par Jean-Pierre Boutinet : « L'agenda évacue toute incertitude quant à la gestion du temps momentanée et à venir. Il constitue donc, sous cet angle, la forme inverse de l'anticipation en supprimant du temps projeté sa dimension conjoncturale : tout devient planifié et planifiable, non seulement le temps immédiat ou à court terme, mais également le moyen terme. »³⁰⁹ A l'inverse, l'anticipation par le projet, si elle représente une vision prospective et si elle met en scène des scénarios attendus, laisse toutefois place à l'incertitude, à l'aléatoire : « C'est justement parce que le futur est incertain et capricieux que le présent doit se donner comme exigence de l'interroger pour tenter de le cadrer partiellement en l'orientant dans un sens souhaité. »³¹⁰

De telles situations à projet se présentent à tous les âges de la vie. Concernant les jeunes, le projet adolescent d'orientation et d'insertion représente une injonction à prévoir ce que l'on envisage pour son avenir. La variabilité est plus aisée, l'indécision quasi-valorisée chez l'individu en situation de réussite pour qui la projection et son séquençement pourront prendre la forme d'un jeu d'investigation projeté sur le cours de la vie. Pour l'individu en difficulté, en revanche, il s'agira d'une injonction à maîtriser l'avenir alors que son expérience passée est peu valorisante, et que la situation présente est elle-même douloureuse et plus subie que contrôlée. Il se trouve alors face à une situation de segmentation et de hiérarchisation des possibles se réduisant à une restriction progressive de l'horizon d'attente et des choix offerts. Il pourra en être de même concernant les projets d'activité ou de mobilité professionnelle des adultes, ou pour ceux d'organisation de la retraite.

2.3.2 Organiser et négocier

« - Et combien d'heures de cours aviez-vous par jour ? demanda Alice.

³⁰⁹Boutinet, Jean-Pierre. (Février 2000). Les formes ambiguës de l'anticipation. *Education et management*, n° 21, p. 31.

³¹⁰*Ibidem*.

- Dix heures le premier jour, répondit la Simili-Tortue, neuf heures le lendemain, et ainsi de suite en diminuant d'une heure par jour.

- Quelle drôle de méthode ! s'exclama Alice.

- C'est pour cette raison qu'on appelle ça des cours, fit observer le griffon : parce qu'ils deviennent chaque jour plus courts.

C'était là une idée tout à fait nouvelle pour Alice, et elle y réfléchit un moment avant de demander :

- Mais alors, le onzième jour était un jour de congé ?

- Naturellement, dit la Simili-Tortue.

- Et que faisiez-vous le douzième jour ? continua Alice vivement.

- Ça suffit pour les cours, déclara le griffon d'une voix tranchante. Parle-lui un peu des jeux à présent. »³¹¹

C'est un emploi du temps d'apparence absurde et cocasse qu'Alice se voit présenter ici. Ces élèves hors du commun, dans un mouvement répétitif, connaissent une répartition en douze jours de la charge des cours, pour répéter ensuite apparemment ce cycle. Il n'en reste pas moins que — hormis le contexte du récit et les personnages particuliers de Lewis Carroll — cette organisation de l'enseignement n'est guère éloignée de la réalité. Elle présente en effet les archétypes du cours découpé en heures, de l'emploi du temps répétitif, avec une notion d'effort préludant, par paliers, au repos.

Mais des équipes d'enseignants proposent cependant des innovations, dont je présenterai d'abord trois exemples dans l'enseignement secondaire.

*Au collège de la Mésange, à Sarrebourg, en Moselle*³¹², l'équipe des enseignants a décidé d'aménager le fonctionnement horaire dès la rentrée 1997. L'objectif était double : choisir une unité de temps qui réduise le morcellement de la journée de classe, ainsi que les nuisances qui en découlent (nombreux déplacements, difficultés d'attention) ; dégager du temps pour la mise en place d'aménagements pédagogiques (remédiation, dédoublements, groupes à effectifs réduits, parcours diversifiés). Ce collège fonctionne donc avec des séquences de 75 minutes, qui réduisent à cinq au maximum le nombre de cours par jour. Les mouvements d'une salle à l'autre sont

³¹¹ Carroll, Lewis. (1994). *Alice au pays des merveilles*. Paris : Gallimard, pp. 132-133.

³¹² Bersweiler, Daniel et Dupuis, Pierre-André (coordonné par). (Mai 2000). *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'Université d'Été de juillet 1999*. Diffusion C.R.A.P. – Cahiers pédagogiques, pp. 127-130.

considérablement réduits, ce qui évite perte de temps et occasions de conflits. Les horaires obligatoires attribués aux différentes disciplines sont ainsi redistribués sur la semaine ou, pour les disciplines à faible horaire, sur plusieurs semaines (exemple de l'horaire de musique qui est transformé en une séquence en semaines 1 et 2, et rien en semaine 3). La durée nouvelle des cours est appréciée particulièrement dans le cadre des travaux pratiques, et permet de réduire l'effet « zapping » des emplois du temps traditionnels. Elle favorise de plus l'alternance dans un même cours de différentes formes de relation pédagogique, et permet de varier davantage les supports d'apprentissage (vidéo, étude de documents, par exemple). Ce projet a pu être mis en place et expérimenté grâce à la constitution d'un comité de pilotage associant enseignants, administration, représentants des parents d'élèves, et personnels de la mission formation du rectorat. Il a été testé dans une phase provisoire de deux années scolaires avant d'être approuvé et pérennisé.

*Au collège Croix-de-Pierre de Plénée-Jugnon, dans les Côtes d'Armor*³¹³, on alterne les cours traditionnels de 55 minutes et les séances d'une heure trente. Ce dispositif a été mis en place en septembre 2002, après une longue réflexion et des enquêtes auprès des enseignants comme des élèves. Ceux-ci ont souhaité que la durée des cours soit modulable suivant les besoins, qu'on accumule moins de cours différents dans une même journée, et que le contenu d'un même cours soit plus varié.

En une heure et demie, il est possible de mener de façon satisfaisant une recherche documentaire et son exploitation ; de combiner théorie, pratique et activités de synthèse. La séance d'une heure se révèle en fait adaptée essentiellement au cours magistral. Les avantages d'une telle organisation sont évidentes pour tous : meilleures relations professeurs-élèves, diminution du stress, travail plus valorisant, diversification des pratiques. Une enseignante qui avait, quelques années auparavant, expérimenté des cours de quarante minutes, préfère désormais nettement les séances longues, plus propices à l'innovation. Comme dans l'exemple précédent, c'est ici une démarche coordonnée de réflexion, de mise en place de projet, qui a permis cette initiative qui n'en reste pas moins marginale.

³¹³Dupuis, Marc. (Décembre 2002). Parce qu'une heure de cours, c'est trop court. *Le Monde de l'éducation*, n° 309, pp. 30-31.

Au Micro-Lycée de Sénart (Seine-et-Marne), structure qui accueille 80 « décrocheurs » pour les remettre dans le circuit scolaire, comme *au Collège-Lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados)* qui scolarise 350 élèves³¹⁴, les obligations de service des professeurs sont réinterprétées pour permettre une plus grande présence dans l'établissement. Leur activité est scindée en heures de cours proprement dits donnant lieu à préparation et correction, et activités annexes pour lesquelles une heure statutaire est transformée en deux heures de présence. Ce temps est consacré aux tâches spécifiques à ces établissements : accompagnement pédagogique, tutorat, travail interdisciplinaire en ateliers, gestion de projets, concertation. Les enseignants, par leur participation à tous les aspects du fonctionnement de la collectivité, sont moins dépossédés de la logique d'ensemble que dans un établissement plus « classique », et gagnent une polyvalence beaucoup plus impliquante. Le corollaire impératif d'un tel fonctionnement est une intense concertation entre enseignants, et pour partie avec les élèves : toutes les décisions sont prises collégialement et par consensus, chaque membre de la collectivité étant responsable du projet à sa mesure.

Dans ces trois exemples, nous pouvons relever :

- le respect des cadres légaux de temps de service des enseignants et des horaires disciplinaires à dispenser aux élèves ;
- une attention portée aux capacités d'attention des élèves, à leurs centres d'intérêts, à leur avis concernant la diversité des contenus et des cadres des cours ;
- l'expression des motivations des enseignants, de leur inventivité, des besoins spécifiques correspondant aux différentes formes d'activités qu'ils désirent mettre en place, de leurs pratiques collectives ;
- la sollicitation des outils techniques de planification et des marges de manoeuvre dont disposent les établissements.

Aniko Husti, dans les expérimentations qu'elle a pilotées au cours des années quatre-vingt, a proposé le concept de « temps mobile » qui permet, dans des grilles horaires tout à fait conventionnelles, d'organiser des assemblages variés d'heures de cours pour

³¹⁴Cédelle, Luc. (Octobre 2004). Un autre emploi du temps est possible. *Le Monde de l'éducation*, n° 329, pp. 29-30.

aboutir à alterner des séances d'une, deux ou trois heures pour une même classe, sur des cycles d'une à trois semaines³¹⁵.

Conduite sur dix établissements du second degré sous le pilotage de l'I.N.R.P., sa recherche a donné des résultats encourageants, même si elle n'a pas provoqué, avec d'autres expérimentations voisines de celles qui ont été présentées plus haut, de notables modifications des pratiques d'organisation des enseignements dans les établissements.

Le rapport remis à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, concluant un débat national, préconisait pourtant en 1999 d'agir sur le temps scolaire : « Les activités d'organisation du temps ou de transition entre activités entament fortement le temps disponible pour les apprentissages, ce qui peut amener à préférer un découpage moins étriqué du temps que le traditionnel une heure / un cours. On sait également, toujours par des recherches, que c'est le temps pendant lequel les élèves sont activement engagés dans une tâche qui compte, ce qui conduit à considérer soigneusement les phénomènes de saturation et de fatigue »³¹⁶. Ce rapport relève dans le même temps la demande fortement exprimée de « moduler les tranches horaires selon la nature du travail scolaire demandé et les disciplines, avec des plages plus longues pour les disciplines expérimentales ou artistiques, ou encore pour des travaux interdisciplinaires »³¹⁷.

Il s'agit donc de réinsérer le temps des cours dans un continuum qui fasse sens, au lieu d'appliquer une mécanique d'assemblage de temps morcelés qui, pour être exacte dans les comptes, ne porte pas à la réflexion collective. A l'opposé de l'emploi du temps présenté par les personnages de Lewis Carroll, les cours peuvent permettre de « faire long » et de s'investir dans la durée d'un projet. « Si j'avais cinquante-cinq minutes, je les stockerais précieusement à la banque du temps pour qu'elles deviennent des plages, de grandes plages de temps où il ferait bon réfléchir, poser des questions, travailler en groupe, échanger les savoirs entre élèves et un ou plusieurs adultes »³¹⁸, relève Lydie Villemard, chef d'établissement, résumant bien l'enjeu de ce « démorcellement » de l'activité scolaire.

³¹⁵ Husti, Aniko. (1985). *Temps mobile*. Paris : I.N.R.P., collection Rencontres Pédagogiques, n° 1.

³¹⁶ Collectif. (18 mai 1999). *Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyses*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, p. 61.

³¹⁷ *Ibidem*, p 63.

³¹⁸ Villemard, Lydie. (Mai 2000). Si j'avais 55 minutes. *L'école en regard* (Réseau Ethique et Pédagogie), n° 2, p. 40.

Yves Fradin, instituteur en classe de cycle 3, présente par ailleurs les différents paliers de gestion du temps dans sa classe, qui lui ont permis d'accueillir et de développer des projets sur des plages de temps adaptées.

- Plusieurs fois par semaine, les enfants disposent d'une heure pour concevoir et réaliser des projets. L'envergure des activités reste limitée : recherche documentaire, rédaction de lettre aux correspondants, par exemple. Cette période quotidienne permet cependant une individualisation des activités, liées ou non au projet global de la classe.
- Plusieurs fois dans l'année scolaire, des périodes de deux semaines permettent de mener chaque jour une activité continue de recherche mathématique. Il devient possible d'approfondir une démarche spécifique, et de mener par des séances rapprochées un travail plus approfondi;
- Exceptionnellement, deux semaines sont réservées exclusivement à une « classe lecture-écriture » au cours de laquelle les élèves pratiquent l'écriture journalistique et théâtrale de façon intensive.

« J'en arrive à la conclusion que seules les périodes longues et continues permettent de donner du sens aux activités et de dépasser le stade de la consommation superficielle : explorer pendant des demi-journées entières un domaine d'expression- création permet au moins de ne pas rompre l'impulsion originelle et de prolonger son élan.³¹⁹ » Une telle organisation du temps permet de respecter l'entrée progressive et hasardeuse dans une démarche de projet, de s'affranchir d'une logique de rendement s'attachant aux périodes trop courtes. Un autre instituteur, Michel Barrios, résume bien cet enjeu : « Je veux qu'on leur laisse du temps. Du temps-recherche, du temps-erreur, du temps-tâtonnement. Pour aller vite, ou pour aller plus lentement. Pour enjamber parfois, ou pour marcher à reculons. »³²⁰ De telles visions de l'organisation du temps à l'école, même si elles dépendent d'une décision initiale de l'enseignant, impliquent un basculement associant le collectif des élèves aux tâches de gestion et de planification. Les élèves sont eux-mêmes confrontés à la globalité de la complexité du projet, avec ce qu'il comporte de liberté et d'autonomie offertes, mais aussi de difficultés relationnelles nouvelles à gérer. « Aménager le temps, c'est aussi aménager

³¹⁹ Fradin, Yves. (Septembre 1998). Remettre en cause l'emploi du temps saucissonné. *Le Nouvel Educateur*, n° 101, p. 8.

³²⁰ Barrios, Michel. (1997). *Attention école*. Aspet : éditions Pyrégraph, p. 44.

des violences, des prises de chacun sur chacun³²¹ » sur chacun, précise Guy Berger. Cet aspect est fondamental pour la formation des futurs citoyens, comme le souligne Philippe Perrenoud : « Il est sûr que c'est en vivant dans un type de structure sociale qu'on apprend à vivre dans d'autres de même nature, autrement dit à agir, à choisir, à réfléchir, à entrer en relation avec les autres sur un mode approprié. En ce sens, à travers une pratique qui s'étale sur dix à vingt ans, l'école est certainement un lieu d'apprentissage essentiel. Non pas cette fois du point de vue des programmes et des objectifs officiels, mais sous l'angle de la capacité à vivre dans d'autres milieux plus ou moins comparables à l'école et, en particulier, dans les organisations, les associations, les groupes, dont un adulte peut faire partie.³²² » Réfléchir et agir sur l'organisation du temps, c'est donc non seulement agir sur les cursus en train de se développer, mais également contribuer à la formation du citoyen.

2.3.3 Apprendre à s'autoriser

Inclure la dimension du projet dans l'acte d'enseigner implique notamment d'accepter le regard réflexif des élèves — partenaires à part entière de cette démarche — sur leur façon de vivre ces mêmes enseignements. Les recherches menées sous la direction d'Aniko Husti sont édifiantes à ce propos. Il ressort d'enquêtes qui ont concerné près de 1 200 élèves de collège et de lycée que, pour 76 % des élèves interrogés, le cours traditionnel apparaît comme monotone et ennuyeux, peu propice à l'investissement personnel. En revanche, les élèves ont majoritairement le sentiment de gagner du temps lorsqu'ils cherchent eux-mêmes (75%), quand un camarade leur explique (76 %), quand ils travaillent en groupe (72%) ou quand ils font des expériences eux-mêmes (72 %). De plus, 70 % d'entre eux considèrent ne pas perdre de temps lorsqu'ils expliquent un élément de cours à un autre élève³²³. Consacrer du temps à

³²¹ Berger, Guy. (1994). L'organisation du temps vue par les partenaires de l'éducation. *Ecole et temps, actes du colloque des 9 et 10 avril 1990*, Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation? P. 34.

³²² Perrenoud, Philippe. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : éditions E.S.F., collection Pédagogies, pp. 26-27.

³²³ Husti, Aniko (sous la direction de). (1994). *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement. Opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de

des démarches de recherche, de travail collectif, d'expérimentation, ne peut donc être considéré comme un gaspillage, même si cette pratique inclut des phases de démarrage, de négociation, de stagnation et de questionnements dont s'affranchit le cours magistral, toujours cadré par avance.

Pour « gagner du temps », comme le suggèrent ces collégiens et lycéens, il convient de conquérir des temps où développer des pratiques novatrices. Nous avons vu dans les exemples cités plus haut l'affectation régulière de créneaux horaires à des activités de recherche, jusqu'à la mise à disposition de demi-journées ou de plusieurs jours consécutifs pour des démarches de projet. Pour Marie-Danielle Pierrelée, il convient de découper autrement le temps passé au collège : elle propose de conserver quinze heures par semaine de cours obligatoires, et d'y adjoindre dix heures passées auprès d'un tuteur pour « travailler à la réalisation de projets concrets : la fabrication d'une machine, la réalisation d'un journal, la préparation d'un concert, la création et l'entretien d'un jardin, un soutien moral aux personnes âgées d'une maison de retraite, ou une recherche mathématique. »³²⁴ Il y aurait ainsi complémentarité entre les cours ayant pour objectif de transmettre une culture de base commune et de donner accès à l'héritage des connaissances disponibles, et les projets visant à donner prise sur le monde actuel. La démarche de projet apprend ainsi aux élèves à se confronter à des difficultés concrètes, à identifier des obstacles, à gérer la durée, à valoriser leurs aptitudes et à faire aboutir une réalisation collective.

Pour Bernard Collot, instituteur et co-fondateur des « Centres de recherche des petites structures et de la communication » défendant l'apport positif des classes uniques, c'est en déterminant par avance le temps de l'enseignement qu'on pré-contraint les processus qui s'y déroulent. La parcellisation des activités, induite par la mise en place de progressions organisées selon les emplois du temps, amène mécaniquement une pratique pédagogique basée sur un morcellement artificiel. Pour lui, « le système scolaire crée une rupture organisée du temps, il le séquence. »³²⁵ A l'opposé, il revendique, à travers la particularité de la classe unique, une continuité de temps sur le long terme. De ce fait, tout en prenant acte du *temps disponible et structurellement alloué* au groupe (enseignant et élèves) qui est constitué pour plusieurs années

l'éducation,
pp. 147 à 152.

³²⁴ Pierrelée, Marie-Danielle, et Baumier, Agnès. (1999). *Pourquoi vos enfants s'ennuient à l'école*. Paris : éditions Syros, p. 117.

³²⁵ Collot, Bernard. (2002). *Une école du 3^e type*. Paris : éditions L'Harmattan, p. 213.

d'affilée, mais en y adjoignant un *temps élargi* par l'ouverture de l'école en dehors des horaires statutaires de classe (avec l'embauche de deux aides-éducateurs), il propose à ses élèves en outre un *temps saisissable institutionnellement*, cadré uniquement par le conseil coopératif. Ceux-ci y inscrivent la création et le développement de leurs projets individuels ou collectifs : correspondance, enquêtes, jardinage, recherches, allant jusqu'à perdre, puisqu'ils se rassemblent essentiellement sur cette base de projets, la notion de niveau de classe : « Aux questions fréquentes des visiteurs, les enfants perplexes se tournaient vers moi : « Il me demande dans quel cours je suis ». Et souvent, il me fallait réfléchir pour répondre moi-même. Armand, à sept ans, se mêlait aux grands chaque fois qu'une activité nécessitait ou induisait de calculer ou mathématiser, mais évitait encore de mettre son grain de sel dans le journal en raison de lire-écrire incertain. Laetitia, dès six ans, s'était engagée dans une étonnante correspondance avec un enseignant qui nous avait prêté un logiciel. Claude a attendu huit ans pour enfin s'approprier le lire-écrire. »³²⁶

Dans cette approche, c'est le groupe dans son ensemble, élargi aux intervenants et « voisins » de l'école, qui est à la disposition de chaque enfant pour lui permettre, à la mesure de ses besoins, d'asseoir un corpus de connaissances de base lui permettant d'aborder le collège.

Pour Arnold Bac, qui va dans le même sens, il s'agit de dépasser le rapport au temps traditionnel des structures éducatives, qui consiste bien souvent en une organisation aussi régulée que possible des séquences d'apprentissage, mais au risque de leur dispersion et de leur subordination à un temps pré-programmé. Il y a pour lui nécessité de « passer de l'aspect d'adaptation du temps à un aspect d'aide à l'élaboration et à la négociation de projets par et pour l'apprentissage de l'appropriation et de la gestion des temps et espaces. C'est de cette manière que seront favorisés le développement de la personnalité, de l'autonomie, la socialisation et par là-même, la réussite scolaire et l'insertion dans l'environnement social, culturel et civique des enfants et des jeunes. »³²⁷ Accéder à une citoyenneté active passe ainsi par un acquis fondamental : « Apprendre à s'autoriser des temps et des espaces. »³²⁸

En se déployant dans le temps, à la fois dans le sens d'une durée impliquant des échéances calendaires et dans celui d'une durée nécessitant la saisie de périodes

³²⁶ *Ibidem*, p. 213.

³²⁷ Bac, Arnold. (1993). *Changer le temps, changer l'école. Ainsi change l'école*. Paris : éditions Autrement, série Mutations, n° 136, p. 179.

³²⁸ *Ibidem*.

horaires, le projet révèle ses quatre dimensions fondamentales, relevées par Jean-Pierre Boutinet :³²⁹

- *un inédit vital*, antidote de la répétition et de la mort,
- *une anticipation méthodologique*, antidote de l'impulsion et de l'improvisation,
- *une innovation culturelle*, antidote de la régression et de la marginalisation,
- *une recherche existentielle de sens*, antidote de l'absurde et du hasard.

Il est essentiel cependant qu'il conserve sa position de fiction opératoire : tout en étant un outil d'organisation, de planification et de maîtrise, le projet doit permettre l'intrusion de l'imprévu, laisser place à des chemins de traverse, inclure la possibilité de réinterprétation par des aller-retour cycliques entre l'action en train de se dérouler et son discours d'accompagnement.

Considérons *a contrario* deux exemples où pourtant, en principe, une méthodologie de projet doit être mise en œuvre. Ils concernent la mise en place de projets d'école, et celle des Itinéraires de découverte en collège.

Projets d'école : Un document de novembre 2002, complétant une animation pédagogique, est disponible sur le site internet de l'Inspection académique du Calvados. En préambule, il résume les « directives » de l'inspecteur d'Académie. Il est demandé aux équipes d'enseignants :

- d'établir des cohérences entre projets des deux Z.E.P. et chaque projet des écoles en faisant partie ;
- d'élaborer des projets communs pour les écoles en regroupement pédagogique intercommunal (R.P.I.), considérées comme un seul établissement ;
- de rédiger des projets communs maternelle / élémentaire pour les écoles d'un même territoire ;
- d'ancrer clairement les projets d'école dans les grandes orientations nationales de politique éducative ;
- d'inscrire les projets dans une durée tri-annuelle harmonisée sur le département.

³²⁹ Boutinet, Jean-Pierre. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : éditions P.U.F., collection Psychologie d'aujourd'hui, p. 282.

Le document rappelle de plus que le projet d'école est obligatoire (loi d'orientation du 17 juillet 1989), et précise que l'inspecteur d'Académie se basera sur les écoles pour définir l'attribution des aides financières qui sont de sa responsabilité.

Itinéraires de découverte : Un document d'accompagnement pour la préparation des I.D.D., émanant du ministère de l'Education nationale (Direction de l'enseignement scolaire) a été mis en ligne en avril 2001 sur le site internet du ministère.

Il précise en préambule que ces Itinéraires sont « une activité obligatoire, reposant sur des choix, permettant l'approfondissement des programmes, visant l'apprentissage de l'autonomie et devant contribuer à la réussite des élèves. »

Des directives d'organisation suivent :

- la durée des I.D.D. est de dix semaines, à raison de deux heures par semaine ;
- ils sont conçus comme un temps d'enseignement et doivent faire référence clairement aux contenus disciplinaires ;
- ils doivent s'inscrire dans l'un des quatre thèmes pré-établis (nature et corps humain, art et humanités, langues et civilisations, création et techniques) ;
- l'élaboration des sujets d'étude est confiée aux équipes pédagogiques ;
- une évaluation rigoureuse des connaissances acquises doit être effectuée.

Il apparaît clairement que dans ces deux situations d'usage du projet la liberté de manœuvre des équipes est plus que réduite. Le projet d'école peut être soumis à une série d'injonctions et se voir utilisé comme élément déterminant l'attribution de subventions par l'autorité de tutelle. Les équipes d'enseignants sont en fait tenues de décliner localement, en les habillant du costume attrayant du projet, des directives imposées hiérarchiquement. La cohérence demandée localement entre écoles liées entre elles (Z.E.P., R.P.I., maternelle / primaire) achève de lisser les aspérités que pourrait présenter le résultat de la réflexion de certains enseignants.

Les Itinéraires De Découverte, bien que présentés comme devant permettre à l'élève l'exercice d'un choix et d'une certaine autonomie dans les travaux réalisés, sont un dispositif fortement cadré. S'il n'est pas illégitime pour l'institution qui les met en place d'en attendre des acquisitions de connaissances et de vouloir en évaluer les résultats, peu de place est laissée dans leur définition à la détermination des thèmes par les équipes d'enseignants, encore moins à une mesure autonome des besoins horaires. Les élèves sont, pour leur part, placés dans une situation de consommateurs

forcés d'une activité certes différente du cours traditionnel, mais néanmoins cadrée et déterminée en dehors d'eux. Jean-Pierre Boutinet relève le danger de telles dérives dénaturant l'idée même de projet : « Dans bon nombre de cas, les projets éducatifs et pédagogiques sont préformés dans leurs contenus et leurs modalités par l'autorité hiérarchique, voire même par l'administration centrale. Comment mettre des enseignants et des élèves en projets, alors que ces projets qu'ils doivent mener sont définis par d'autres ? »³³⁰

Marie-Christine Josso, en déterminant quatre positions existentielles fondamentales en rapport avec le projet³³¹, a bien senti ce danger. En plus d'une position de *conquérant* volontaire, dynamique et inventif ; de celle de *sage* s'en remettant aux opportunités ; elle propose celles du *serviteur* appliquant ce qui lui est ordonné, et celle du *captif* qui n'entreprend rien par sa propre volonté.

2.3.4 Un temps ressaisi

Nous avons mentionné différentes approches d'enseignants ou d'équipes pour se saisir du temps qui leur était dévolu et le faire évoluer dans le sens de leurs projets, tant de la part du projet de société dont ils peuvent être porteurs que du projet de relation pédagogique qu'ils entendent promouvoir.

Aniko Husti, avec la notion de « temps mobile », propose une évolution du découpage classique des activités en heures standardisées, permettant par négociation entre enseignants de constituer des séquences longues, de deux ou trois heures, qui induiront des pratiques pédagogiques nouvelles.

Marie-Danièle Pierrelée propose de mener de front deux logiques différentes, en juxtaposant des périodes d'heures de cours selon le schéma classique, destinées à construire les apprentissages fondamentaux, et des périodes de négociation et réalisation de projets impliquant les élèves dans les réalités du monde dans lequel ils vivent.

³³⁰ Boutinet, Jean-Pierre. *Op. cit.*, p. 167.

³³¹ Josso, Marie-Christine. (1997). Les projets entre ouverture à la vie et soutiens imaginaires de notre incomplétude. *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Lausanne : éditions Delachaux et Niestlé, collection Textes de base en sciences sociales, p. 158.

Bernard Collot démontre pour l'avoir expérimentée longuement la pertinence d'une rupture refondatrice, proposant aux élèves de sa classe unique un temps de formation et de vie commune sans cloisonnements d'âge ni de durée des activités mises en place coopérativement. Il ne se base par ailleurs que sur un seul outil institutionnel régulier et obligatoire, le conseil coopératif.

Il s'agit d'autant de façons de « ressaisir » le temps, dont on peut systématiser les principales dimensions en les étayant d'autres exemples.

Favoriser des approches variées

Au lycée professionnel Louis Querbes, de Rodez (Aveyron), une action sur la durée des cours a abouti à la réduction de ceux-ci à quarante-cinq minutes. Chaque enseignant « récupère » ainsi trois heures hebdomadaires qu'il va consacrer à divers projets spécifiques en complément de ses cours, permettant des approches variées des acquisitions. Les élèves voient leurs cours s'achever dès le milieu de l'après-midi. Ils peuvent alors participer aux ateliers proposés par les professeurs, auxquels ils se sont inscrits au préalable. Activités de soutien, pratique de l'oral de communication, informatique, atelier lecture, préparation des activités d'un « café actualités », chorale... les activités sont variées, allant du complément direct aux cours à l'ouverture culturelle ou à l'implication dans la ville. Les élèves sont tenus à une participation minimale : ceux de seconde et de terminale B.E.P. doivent participer à trois ateliers dans la semaine, ceux de première à deux ateliers, et ceux de terminale à un. Selon les enseignants, « les élèves apprécient grandement cette responsabilisation, ce travail volontaire, en groupe ou individuel, à faire en atelier ou simplement attablé au C.D.I. ou au foyer du lycée. »³³²

Cette réorganisation des activités du lycée a permis d'échapper au rythme traditionnel additionnant huit heures de cours par jour. Les enseignants, même s'ils doivent affiner la préparation de ces cours réduits, considèrent avoir « beaucoup gagné dans le rapport aux élèves ».³³³

³³² Barroux, Rémi. (Décembre 2002). Semaine réorganisée à Rodez. *Le Monde de l'éducation*, n° 309, pp. 33-35.

³³³ *Ibidem*.

A l'école élémentaire de Villey-le-Sec (Meurthe-et-Moselle), lorsqu'on est passé d'une seule classe regroupant les enfants de cycle 2 et 3 à deux classes du fait d'une hausse des effectifs, en septembre 1998, les deux enseignants ont choisi de continuer à fonctionner en considérant leurs élèves comme un seul groupe ayant désormais à sa disposition deux adultes. Ils ont alors mis en place, sur l'ensemble des locaux de l'école, un fonctionnement alternant des formes de groupements très variés. Au cours de la semaine, un même élève peut se trouver ainsi :

- avec son enseignant de référence en groupe homogène d'âge ;
- avec l'un ou l'autre enseignant en groupe hétérogène de projet ;
- en travail autonome sur plan de travail avec des fichiers ;
- avec la totalité du groupe pour des moments institutionnels : « Quoi de neuf ? » ou conseil coopératif ;
- avec un intervenant dans un groupe thématique.

Les deux enseignants insistent sur la lisibilité et la rigueur de l'organisation du temps qu'ils ont mise en place : « Dans notre quotidien, nous adoptons une organisation avec un emploi du temps rigoureux, afin que des repères fiables soient établis pour les enfants comme pour nous. »³³⁴ Il convient de souligner que c'est essentiellement l'alternance des formes de travail et de regroupements d'élèves qui est ainsi cadrée, au service de l'autonomie des élèves.

A l'école maternelle de la rue Dunois, à Paris (treizième arrondissement), les enfants vivent également dans des groupes différents selon les moments de la journée, et avec différentes enseignantes. Chaque matin, les enfants sont répartis dans leur groupe de niveau de référence (les groupes-classes traditionnels). En première partie d'après-midi, ils se dirigent, tous âges mêlés, vers les ateliers qu'ils choisissent le lundi et qu'ils suivent jusqu'au vendredi. Ils peuvent alors se trouver avec l'une ou l'autre enseignante. En deuxième partie d'après-midi, ils retrouvent leur « groupe du soir », groupe fixe pour l'année et où les âges sont également mêlés. Cette école, créée au début des années 80, a été construite selon un principe d'aire ouverte. « Il s'agissait d'un parti pris d'ouverture, sur l'extérieur d'abord, avec passages directs de l'école vers les tours mitoyennes, et d'ouverture interne ensuite, matérialisée par l'absence totale de cloisons et de portes intérieures, remplacées ponctuellement par des cloisons en bois. Chaque espace a été conçu comme un lieu spécifique, destiné à une activité bien

³³⁴ Fajon, Agnès et Durand, Philippe. (Mars 2001). A l'école de Villey-le-Sec, une classe unique à deux. *Le Nouvel Educateur*, n° 127, pp. 8-12.

déterminée (peinture, graphisme, expression...) et modulable en fonction des besoins. »³³⁵

Dans ces trois exemples, c'est l'équipe d'enseignants qui s'est saisie du contingent horaire à sa disposition pour induire, par une décision unilatérale et fondamentale, des possibilités d'approches nouvelles du temps. Les élèves ont alors la possibilité de vivre des temporalités différentes, mais aussi des regroupements variés, et d'approcher tous les enseignants au long des ateliers et des projets mis en place. Si, pour les écoles élémentaires, les circonstances et les possibilités en locaux ont grandement favorisé le projet des enseignants, rien ne différencie *a priori* le lycée professionnel cité plus haut d'un autre établissement du même type. C'est donc aux équipes, et non à quelque injonction hiérarchique ou réglementaire, qu'il faut attribuer ces saisies spécifiques du temps.

Ces exemples peuvent être complétés par deux autres qui, malgré leurs différences, relèvent de principes communs.

L'I.N.S.A., l'école d'ingénieurs de Toulouse, résume son organisation des enseignements avec cette formule lapidaire : « Travail sur projets, cours à la demande ». Au lieu de commencer par un cours, suivi d'exercices d'application et éventuellement d'un projet pour mettre en oeuvre les nouveaux concepts, la formation est organisée autour de projets complexes qui incitent les étudiants à s'adresser à leurs enseignants pour obtenir de l'aide. Les cours magistraux sont donc réorganisés et mis en place à partir des questions des étudiants, selon le principe suivant : « si pas de question, pas de cours ». Cette organisation spécifique qui donne des résultats encourageants est appliquée par plusieurs universités du Danemark, de Belgique, du Canada, des Etats-Unis. Les responsables soulignent notamment que les élèves retiennent plus longtemps les connaissances acquises par cette pratique.

Nous ne sommes guère éloignés, dans ce principe, de celui de Bernard Collot dans sa classe unique : des activités sur projets, des documents et sources d'information à disposition, des adultes et intervenants disponibles, et comme résultat une émergence de connaissances. La difficulté reste cependant d'assurer une cohérence de ces acquisitions, de les replacer dans un parcours, d'éviter leur émiettement.

³³⁵ Lapeyre, Véronique et Gouty François. (Mai 2000). Aménagement du temps, décloisonnement et travail en équipe. *Cinquante-cinq minutes pour apprendre*, revue du Réseau Ethique et Pédagogie, n° 2, pp. 35-36.

Au lycée de Ressa, au centre d'Helsinki, en Finlande, on applique, comme dans tous les lycées du pays depuis 1994, l'indifférenciation des classes d'âge. Les élèves composent eux-mêmes les emplois du temps à partir des cours proposés par les professeurs. Chaque élève a donc un parcours personnalisé constitué d'un tronc commun d'une cinquantaine de cours obligatoires, et d'un ensemble de cours de complément qu'il choisit en fonction de ses intérêts et de ses besoins. Chaque lycée peut également proposer des filières particulières : sport, sciences naturelles, langues étrangères... Pour obtenir le diplôme de fin d'études, un minimum de soixante-quinze cours validés est exigé.

Les élèves déterminent également eux-mêmes la cadence de leurs études. « Si passer son bac en deux ans reste une exception, un quart des jeunes passent plus de trois ans au lycée, la grande majorité réalisant leur parcours en trois ans, selon une étude menée dans les établissements d'Helsinki entre 1999 et 2003. »³³⁶

Un tel système présente certaines lacunes. S'il est parfaitement adapté à des élèves volontaires et en situation de réussite, il peut favoriser chez d'autres une progression peu maîtrisée dans le temps. Il arrive en effet que des élèves accumulent des cours interrompus ou fassent des choix de complémentarité peu judicieux, les conseillers d'orientation ont alors une tâche essentielle d'encadrement de ces cheminements difficiles.

Une telle conception du parcours des élèves présente de fortes analogies avec les principes qui ont présidé à la mise en place des cycles dans l'enseignement élémentaire français, suite à l'adoption de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989. Ce dispositif vise à « supprimer le redoublement conçu comme la reprise à l'identique d'une année scolaire, à éviter les ruptures liées au cloisonnement et à la fragmentation des parcours scolaires. »³³⁷. Il permet dans son principe de consacrer de deux à quatre années à un cycle qui dure en principe trois ans. Cette organisation spécifique est moins radicale que l'individualisation des parcours des lycées finlandais, puisqu'elle ne prévoit de supprimer ni les groupes-classes, ni la détermination des programmes par année d'étude. Elle a cependant permis « le

³³⁶ Tervonen, Taina. (Avril 2005). Finlande, le pays du lycée à la carte. *Le Monde de l'éducation*, n° 335, pp. 60-61.

³³⁷ Ouzoulis, Raymond. (1994). Cycles. *Dictionnaire de l'Éducation et de la Formation*. Paris : éditions Nathan Universités, pp. 223-224.

développement du travail en équipe et de la réflexion des enseignants sur la prise en compte des différences entre élèves face aux apprentissages. »³³⁸

Proposer des expériences refondatrices

Le lycée du Temps Choisi qui dépend du lycée Jean Lurçat de Paris, accueille une centaine d'élèves, issus d'un public composite : jeunes gens en reprise d'études, après une rupture de parcours (maternité, service national...), pluri-doublants, élèves en situation d'opposition ou de saturation face aux pratiques pédagogiques majoritaires des lycées. On y prépare en un à deux ans une série de baccalauréats (L, STT, ES). Le site internet de cet établissement précise que sa formule spécifique est une réponse à un besoin de « formes variées en matière de scolarité », que certains élèves, tout en n'étant pas forcément démotivés, ne sont « plus adaptés au rythme des études standard, ont besoin de maîtriser leur temps et de vivre une autre forme d'école. » Dans cette structure, le temps d'enseignement est négocié entre élèves et enseignants, les cours présentés par blocs de deux à quatre heures de la même matière pouvant être programmés indifféremment en journée ou en soirée, ou même pendant des périodes de vacances. Ils peuvent aussi avoir lieu ailleurs que dans le lycée lui-même. Les parcours de formation sont individualisés en partant des acquis constatés, et le programme d'études de chaque élève est adapté tant à ses besoins et à ses attentes qu'à son rythme de vie personnel.

Cette structure, tout en servant de solution transitoire, permet d'éviter l'abandon pur et simple des études pour une grande partie de son public, et peut favoriser en outre des réorientations après de trop lourdes périodes de marginalisation.

Sur le même site, une structure voisine, *La Ville pour Ecole*, propose une alternative scolaire à une trentaine de jeunes de 16 à 20 ans ayant fini leur classe de troisième mais ne trouvant pas leur place au lycée ou étant en situation de rupture. Au cours d'une année de scolarité, chaque élève, pendant des périodes de quatre à six semaines, suit des stades de terrain de trois jours par semaine, bâtis autour de projets et d'intérêts particuliers. Ceux-ci peuvent les amener à aborder le graphisme, la presse, l'informatique, aussi bien que les domaines de la vente ou de l'animation. Ces

³³⁸ *Ibidem*, p. 225.

périodes de stages ont trois fonctions essentielles : l'activité directe d'aide et d'immersion dans un secteur professionnel, l'appui à un projet de recherche sur un thème lié à l'activité, la prise de connaissance des métiers spécifiques liés au domaine d'activité du stage.

Le principe de base de cette scolarité particulière est « d'apprendre sur le terrain ce qui n'a pu être appris à l'école ». En complément de cette partie centrale de stages, les élèves suivent des cours, exploitent et mettent en forme les acquis des stages, et bâtissent un projet personnel d'orientation. A l'issue de l'année à La Ville pour Ecole, les jeunes gens intègrent des formations professionnelles initiales ou en alternance, ou reprennent un cursus d'études secondaires.

Dans ces deux propositions de formation, nous pouvons voir à l'œuvre des principes communs :

- la négociation et la contractualisation des parcours de formation,
- la pratique du projet, tant comme outil de formation et d'implication que comme base de ces parcours de formation singuliers,
- l'attention portée au cadre temporel, vécu et revendiqué comme espace des possibles, et non comme champ de déploiement d'un cadrage imposé au préalable.

Il est possible de faire le lien entre ces exemples expérimentaux, relevant de négociations locales entre des équipes d'enseignants et leur autorité de tutelle, et les *classes-relais*. Ce dispositif est proposé par le ministère de l'Education Nationale, qui prend acte, dans le préambule du texte, des expérimentations menées par des équipes innovantes : « En créant, sous diverses appellations, des classes relais en collège, des équipes de terrain motivées et dynamiques, auxquelles nous tenons à rendre hommage, ont apporté la preuve que des solutions étaient possibles. »³³⁹ Le ministère appelle donc à l'ouverture de classes spécifiques lorsque le besoin s'en fait sentir localement, en préconisant un partenariat avec les services de l'Etat, les conseils généraux, le tissu associatif et les familles.

³³⁹ Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. (18 juin 1998). *Organisation pédagogique des établissements. Classes relais au collège*. Bulletin officiel de l'Education nationale, n° 25.

Le public des classes relais se compose de jeunes entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire, faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, manifestant un comportement agressif, un fort absentéisme ou des manquements graves et répétés au règlement intérieur de leur établissement d'origine. A l'opposé, il peut s'agir également de jeunes manifestant une forte apathie, une auto-dépréciation, un refus durable de s'investir dans les activités.

L'objectif des classes relais est la resocialisation et la rescolarisation de ces jeunes, par un accueil spécifique et temporaire variant de quelques semaines à plusieurs mois, mais ne pouvant pas excéder une année scolaire. La réintégration dans un cursus « ordinaire » de formation est souhaitée. L'emploi du temps de chaque élève est établi suite à un bilan adapté à sa situation et à ses capacités, avec une forte complémentarité entre cours collectifs, travaux de groupe, et activités individuelles. Les équipes qui encadrent ces classes sont formées sur la base du volontariat, et comportent à la fois des enseignants et des éducateurs.

Là encore, il s'agit, dans un espace temporel voulu comme interstice et comme rupture, d'essayer de bâtir des approches différentes du temps. C'est en premier lieu celui de la formation elle-même, organisée sur la base d'une négociation et comportant des temporalités diverses : stage, projet, échéances spécifiques. C'est également, et plus fondamentalement, une tentative difficile et fragile visant à refonder une perspective temporelle motivante pour des jeunes en grande difficulté.

Une expérience mise en place par les *Maisons Familiales Rurales* peut également être citée ici. Petites unités créées à l'origine pour fournir aux enfants d'agriculteurs des formations proches du terrain, les M.F.R. ont tenté à l'automne 1994 la première expérience d'accueil d'un groupe de jeunes adolescents en difficulté, originaires des zones urbaines de la région parisienne. L'organisation des études est particulièrement adaptée à des jeunes en situation de décrochage, parfois dès la classe de cinquième, ou ayant quitté l'école depuis plusieurs années ; en tout cas rejetés ou rebutés par le système scolaire traditionnel. « La capacité à intégrer de tels publics repose sur quelques principes éprouvés depuis des décennies par les M.F.R. : petits établissements, classes réduites, internats avec « maîtresses de maison », animateurs et moniteurs chargés d'éduquer et de cultiver autant que d'instruire, veillées,

pédagogie différenciée, suivi individuel, et autant que possible implication des familles. »³⁴⁰

Ce sont près de mille élèves en difficulté qui sont actuellement accueillis par ces structures, sur des durées relativement longues (plusieurs années scolaires) avec un souci d'autonomisation qui passe par un nouveau rapport au temps.

S'impliquer dans sa formation

Nous avons abordé dans plusieurs des exemples exposés ci-dessus la posture particulière de l'élève prenant une part active à la détermination de son propre cursus de formation : reprise volontaire de cours, implication dans un projet individuel négocié, importance des activités de stage, travaux de groupe. Nous pouvons également observer à ce propos deux exemples de saisie d'outils de formation et de co-formation, à destination d'élèves de l'enseignement secondaire.

A la S.E.G.P.A. du collège Beauséjour de Trinité (Martinique), les enseignants ont proposé aux élèves les outils et les principes des Réseaux d'Echanges Réciproques des Savoirs. En travaux pratiques de pâtisserie, des élèves ayant des savoirs validés par l'enseignant les transmettent à d'autres, soit en réalisant une recette devant l'apprenant qui la réalise ensuite à son tour, soit en travaillant en même temps que l'apprenant, soit encore en le guidant oralement. Cette pratique particulière nécessite qu'au préalable soient identifiés les manques et les capacités de chacun, et que soit établie une méthodologie, un « contrat de formation » cadrant les méthodes, la procédure, la validation de l'échange. Cette phase, primordiale pour le bon déroulement de l'action, est appelée « mise en relation » dans la culture des Réseaux d'Echanges de Savoirs. Sa fonction, outre les précisions méthodologiques et matérielles, est essentiellement de socialiser l'échange puisqu'un médiateur y assiste, généralement l'animateur du réseau local qui, ultérieurement, pourra inciter les deux parties en présence, offreur et demandeur, à présenter lors de moments collectifs cet échange et son bilan. Un autre élément spécifique de ces échanges en milieu scolaire est la réciprocité, sans laquelle il ne s'agirait que d'une offre des bons élèves vers ceux qui éprouvent des difficultés. Dans une seconde étape, offreurs et demandeurs

³⁴⁰ Betbede, Marie-Claude. (30 septembre 1998). Les jeunes des villes à la pédagogie des champs. *Le Monde* supplément Initiatives-Emploi, p.7.

devront changer de rôle, empêchant une cristallisation des statuts dans le groupe, ce qui nécessite un repérage pertinent des savoirs souvent latents, non déclarés.

Les enseignants, au cours de cette expérimentation, notent les changements qui s'opèrent chez des élèves en grande difficulté. Le fait d'être à la fois objet d'attentions et susceptible d'apporter quelque chose à autrui peut leur faire quitter l'attitude de passivité dans laquelle ils s'étaient installés et modifier leur image d'eux-mêmes. Il en va de même dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs, où des « accidentés de la vie » retrouvent dignité et estime de soi en transmettant, ne serait-ce que pour quelques séances, des savoirs qu'ils considéraient mineurs. Dans ces structures, par ailleurs, la réciprocité acquiert une dimension plus large que dans le cadre limité d'un groupe-classe, puisqu'elle s'exerce envers toute autre personne de la structure, sur le territoire d'une ville, et à tout moment.

La nécessité de saisir une capacité que l'on possède afin de la rendre abordable à autrui est un point fort de cette technique, motivant un travail spécifique : « Dans le système des échanges, l'offreur apprend plus que le demandeur dans la mesure où il reconstitue et structure son savoir. D'où l'intérêt pour les élèves de jouer les deux rôles. »³⁴¹ Par une telle action, les élèves concernés ont pu bâtir un nouveau rapport au temps de leur formation, par l'éclosion de moments valorisants pouvant améliorer leur image d'eux-mêmes, par la construction de fragments d'une histoire commune modifiant leurs parcours personnels.

Au-delà de la simple technique pédagogique, c'est un choix de société qui est en jeu : « L'utopie des réseaux est très réaliste : que toute personne, quelle que soit son histoire ou sa position sociale, puisse être pleinement sujet, c'est-à-dire un être animé d'une volonté de se constituer acteur, et nous ajoutons auteur : auteur de sa propre vie et co-auteur de la société. Elle tend à ce que l'on sache porter un regard qui n'enferme pas dans des catégories figées. »³⁴²

Au lycée professionnel de Vieux-Condé, dans l'académie de Lille, à la fin des années quatre-vingt-dix, les enseignants ont mené une expérimentation sur le thème de l'individualisation de la formation. Ils ont mis en place des « boutiques disciplinaires » s'inspirant d'une pratique d'autoformation développée en formation

³⁴¹ Hilaire, Marie-Josèphe. (octobre 2002). Echanger des savoirs pratiques. *Les cahiers pédagogiques*, n° 407, pp. 59-60.

³⁴² Héber-Suffrin, Claire et Marc. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : éditions Desclées de Brouwer, p. 81.

d'adultes, où les stagiaires définissent eux-mêmes la durée et la progression de leurs apprentissages. Les élèves peuvent ainsi travailler seuls, en binômes ou en groupes suivant les projets qu'ils ont mis en place. Ils peuvent s'adresser aux « boutiques » animées par des professeurs lorsqu'ils découvrent des difficultés communes.

Les enseignants sont partis du principe que les jeunes viendraient demander ce qu'ils ne savent pas et qu'ils seraient en mesure de déceler ces lacunes. Ceux-ci sont responsabilisés, exercent leur autonomie et apprécient de pouvoir progresser à leur rythme. Ce système génère des retombées éducatives positives, les élèves développant de façon générale des capacités les préparant à leur futur rôle d'adulte citoyen. Dans l'activité, ils découvrent l'entraide, apprennent à rendre compte à un groupe et au nom d'un groupe. Cette approche est bien plus adaptée qu'un cours traditionnel à l'hétérogénéité des élèves.

En fait, il s'agit pour l'équipe éducative non plus de se concentrer sur un apprenant imaginaire représentant une moyenne délicate à cerner, mais d'accueillir l'apprenant tel qu'il est et de concevoir un système dans lequel son individualité est prise en compte. « Un dispositif de formation véritablement adéquat se doit d'être au service de l'apprenant tel qu'il est et non tel qu'il devrait être, qu'il ait douze ans ou qu'il en ait quarante. »³⁴³

On voit, dans ces deux exemples, des équipes d'enseignants, engagés dans des politiques novatrices, saisir grâce à des outils développés hors du système scolaire proprement dit des leviers permettant d'agir sur le temps de l'enseignement.

D'une part, le découpage traditionnel des acquisitions selon un programme pré-établi est remis en cause, tant par la mutualisation des connaissances que par la possibilité de provoquer des enseignements lorsqu'ils viennent directement combler une lacune. D'autre part, la progression par paliers de compétence peut être gérée en grande partie par l'apprenant lui-même, et n'est en tout cas pas repoussée à l'étape finale d'une validation sommative.

Le rapport à autrui et à la collectivité a également une importance fondamentale dans ces expérimentations. C'est ensemble que les élèves progressent, dans une relation de confiance et de coopération. C'est par contraste à cet aspect essentiel que j'évoque maintenant le développement du *homeschooling*.

³⁴³ Haw, Michel et Marchant, Guy. (décembre 1997). Démarche partagée d'individualisation en formation initiale et continue. *Revue Internationale d'Education*, n° 16, p. 101.

Des stratégies individuelles

« Ce qui n'était au départ qu'une tocade de quelques milliers de familles évangéliques, scandalisées que les cours ne débutent plus par une prière ou que les livres de biologie ne fassent plus d'Adam le père de l'espèce humaine, est en passe de devenir un recours. Né au milieu des années 1980, le *homeschooling* (littéralement l'école à la maison) séduit une audience de plus en plus large : celle des *middle-class* américaines désireuses d'offrir à leurs enfants un enseignement personnalisé, au point de concerner aujourd'hui un enfant sur cinquante. »³⁴⁴

Les parents réagissent à la fois contre la standardisation de l'enseignement d'Etat, le manque de souplesse des horaires sur la semaine, le mauvais équipement des écoles publiques, ainsi qu'au développement d'actes de violence dans les écoles ayant leur paroxysme dans les tueries collectives perpétrées par des élèves dans des établissements scolaires. Si, par certains aspects, l'enseignement au sein de la famille peut présenter une image positive (individualisation des cursus, adaptation des programmes aux acquis, gestion souple du temps entre activités éducatives familiales, travail autonome, cours sur internet), il est avant tout fortement élitiste : l'inscription à des cours particuliers sur internet coûte de 2 000 à 5 000 dollars par an et par enfant, tout en impliquant qu'un des parents n'ait pas d'activité en dehors du foyer. « Les enfants éduqués à domicile sont massivement issus de familles blanches, aisées, croyantes, et dont la mère a un diplôme universitaire. Cet enseignement se développe dès lors que la cellule familiale peut financièrement se suffire du salaire du père et compter sur un bon bagage intellectuel de la mère. »³⁴⁵

Cette formule d'enseignement présente en outre toutes les caractéristiques du consumérisme : les familles piochent au choix dans les nombreuses offres se développant sur internet, assurant elles-mêmes certains enseignements et complétant au besoin avec certains cours de l'enseignement public ou privé.

Certains districts scolaires publics, pour conserver les inscriptions qui déterminent leur financement, acceptent ainsi que certains de leurs élèves suivent des parties du programme depuis leur domicile sur des supports de leur choix.

³⁴⁴ Boëton, Marie. (Janvier 2004). Le succès inattendu du *homeschooling*. *Le Monde de l'éducation*, n° 332.

³⁴⁵ *Ibidem*.

De telles expériences ne favorisent pas la socialisation, encore moins le brassage social. Elles présentent surtout une temporalité faite de ruptures, d'assemblages utilitaires et n'offrent pas de continuité éducative. Le projet y est limité à l'échappatoire individuel, dans un refus de l'autre comme richesse.

TROISIEME PARTIE

PROCEDURES

D'AMENAGEMENT

DU TEMPS DE

L'ENFANT

3.1 AMENAGER ET COORDONNER

3.1.1 Des préoccupations anciennes

C'est depuis 1984 que s'est progressivement constitué le corpus de directives officielles concernant les réflexions et l'action sur les temps de vie, scolaires et extrascolaires, de l'enfant. Cependant, il importe de considérer ces temps comme étant de très longue date fortement « aménagés ». Pour une part, ces temps sont tributaires des régulations et ordonnancements du temps social : la longueur des vacances d'été résulte de la nécessité ancienne de libérer la main-d'œuvre enfantine des moissons jusqu'aux vendanges, la coupure de mi-semaine a été instaurée pour permettre l'exercice de l'enseignement religieux, l'allongement et le zonage des vacances d'hiver ont été motivés par l'engouement pour les sports d'hiver consécutifs à l'organisation des Jeux olympiques d'hiver en France en 1968, et par la demande influente des professionnels du tourisme. « Quatre-vingt-quinze pour cent des aménagements du temps scolaire ont été conçus pour les adultes. Ils ont surtout résulté des exigences économiques, politiques, religieuses et sociales de la société adulte du moment »³⁴⁶, indiquent François Testu et Roger Fontaine.

De façon tout aussi catégorique, Roger Fauroux considère que l'enfant n'est pas au centre du problème dont il subit la solution : « Le poids des journées et des cartables, c'est pour lui. L'ignorance des rythmes réels de l'apprentissage, des allées et venues de l'attention, c'est pour lui. L'absence de pause méridienne, les cours tardifs, les travaux du soir, l'anxiété et le découragement précoces, c'est pour lui. L'enfant paie la facture du compromis conclu entre adultes qui prétendent ne penser qu'à lui. »³⁴⁷

Pour une autre part, une culture de la valorisation de l'effort et de la hiérarchisation des activités conditionne fortement le regard des adultes sur les activités de l'enfant. Ainsi, l'arrêté organique du ministère de l'Education du 18 janvier 1887 précise que

³⁴⁶ Testu, François, et Fontaine, Roger. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : éditions Calmann-Levy, p. 23.

³⁴⁷ Fauroux, Roger. (1996). *Pour l'école*. Paris : éditions Calmann-Levy, p. 94.

« les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin. » La circulaire du 30 octobre 1951 va dans le même sens : « Il convient d'éviter de placer en fin de journée des matières qui exigent une attention soutenue, comme les mathématiques par exemple. » La circulaire du 15 juillet 1959 précise également : « Il serait sage de concentrer dans la matinée les enseignements magistraux des disciplines les plus abstraites, et de reporter à l'après-midi les enseignements artistiques, l'éducation physique, l'étude du milieu et les activités dirigées ». Ce dernier texte précise par ailleurs qu'il s'agit de « combiner harmonieusement quatre formes d'activités scolaires » qui ne sont certainement pas absentes du temps extra-scolaire : l'activité intellectuelle, le loisir, le sport, les trajets. Le législateur est ici relativement novateur, ces considérations d'harmonisation des temps de vie de l'enfant ayant été développées ultérieurement par les recherches et les propositions des chronobiologistes. En revanche, la valorisation comparée des activités, nous l'avons vu plus haut, est un réflexe qui perdure, que ce soit dans l'organisation des emplois du temps, le respect des horaires d'enseignement, ou même dans l'instauration des « après-midi sans cartable » que nous observerons plus loin.

Des structures peuvent cependant faire figure de pionniers pour ce qui concerne la coordination des temps de vie de l'enfant. Nous avons abordé plus haut l'exemple des Maisons familiales rurales, et pouvons citer l'expérience des *Écoles de plein air*. Nées à la fin du XIX^e siècle pour prendre en charge les enfants tuberculeux, ces institutions ont mis en place de façon précoce une organisation équilibrée de la journée de l'enfant. Paradoxalement, on y « tente d'éviter aux élèves un excès de fatigue en leur offrant des journées de classe plus longues qui, de ce fait, peuvent être aménagées »³⁴⁸, précise André Catteaux, inspecteur général honoraire et président du comité français des écoles de plein air, des maisons à caractère sanitaire et des classes en hôpital. La journée de l'enfant y est rythmée par les activités d'hygiène (douche, cure de soleil, repos, alimentation équilibrée). Surtout, on y attache une grande importance à la diversité des activités scolaires et à l'individualisation de l'enseignement. Par ailleurs, l'aménagement des locaux et des circulations a été réfléchi dans le but de favoriser les activités et l'autonomie de l'enfant. Si, à l'heure

³⁴⁸ Catteaux, André. (novembre-décembre 1993). Les écoles de plein air et l'aménagement du temps de travail. *Animation et Education* n° 117, p. 12.

actuelle, les E.P.A. accueillent plutôt des enfants convalescents ou de constitution fragile, les principes pédagogiques premiers restent valables. Il s'agit en fait surtout, pour André Catteaux, « d'un aménagement de la journée et des formes de travail : collectivement par une alternance des périodes d'activité et de repos, individuellement par un grand souci des rythmes et des possibilités de chaque enfant ». ³⁴⁹

De nombreuses collectivités, pour leur part, n'ont pas attendu que paraissent des textes incitatifs pour initier des expérimentations sur leur territoire. Citons pour exemple *la ville de Saint-Fons*. C'est une petite commune de 16 500 habitants située dans la banlieue lyonnaise. Elle comporte la plus forte proportion d'immigrés, très paupérisée, de la région Rhône-Alpes. Le processus d'élaboration de la politique éducative de la ville est le résultat d'un cheminement qui débute en 1971 pour aboutir en 1979 à un concept d'espace éducatif global défini prioritairement comme un espace civique.

Deux constats essentiels ont été à l'origine de la démarche :

- « L'éducation de l'enfant ne s'accomplit pas en un seul lieu, par la seule volonté des éducateurs officiels. L'enfant s'éveille, se forme, partout où il vit. »
- « L'enfant est appelé à vivre, non seulement dans sa famille, mais aussi dans des lieux collectifs : école, associations, groupements culturels, tous reconnus comme lieux d'éducation. » ³⁵⁰

L'élément décisif a été, depuis 1982, la modification des emplois du temps concernant l'école et le tissu associatif. Tous les jours, et à tous les niveaux scolaires, les cours s'arrêtent 15 h 30 pour permettre les activités extrascolaires municipales, de 15 h 30 à 17 ou 18 heures. Cet aménagement est motivé en partie par un souci de rationalisation des locaux, des équipements et des personnels. Il a le défaut, que nous avons déjà évoqué, de repousser les activités culturelles et sportives après l'école, leur conférant implicitement un statut de subsidiarité. Il est cependant adapté au mode de vie spécifique de la population de Saint-Fons. Comme le rappelle Michel David, secrétaire général de la ville, « la gestion du temps pose des problèmes aux familles. Dans les H.L.M., il n'est pas possible pour un enfant de sept ans d'aller à l'école de

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ David, Michel. (1992). Aménager les rythmes scolaires, c'est faciliter l'intégration et prévenir la délinquance. *Rythmes et blouses*. Paris : éditions du C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation, pp. 117-123.

musique à 17 heures. C'est impossible, il ne peut fréquenter une activité, parce que ses parents ne l'accompagnent pas, et lui interdisent de rentrer à 19 heures chez lui tout seul »³⁵¹.

Ce nouvel emploi du temps sur la ville a modifié en profondeur les pratiques culturelles et sportives des enfants : 50% des jeunes de 17 à 18 ans fréquentent la bibliothèque municipale de façon régulière, deux sur trois adhèrent à un club sportif. La majeure partie des réunions associatives, par ailleurs, se tiennent vers 17 heures, dénotant une modification en profondeur des rythmes de vie. Le renforcement de l'associativité est un objectif fort de la municipalité, qui a passé des conventions avec toutes les associations, acteurs essentiels de la politique d'intégration de la ville.

Dans ces deux exemples, nous pouvons voir à l'œuvre la réflexion d'équipes qui, en plaçant l'enfant au centre de leurs préoccupations, aboutissent à des réorganisations de sa journée correspondant à ses intérêts, que la portée des aménagements soit limitée à l'organisation interne d'établissements spécialisés ou qu'elle concerne une commune et l'ensemble de sa vie associative.

3.1.2 Aménager le temps scolaire

C'est en décembre 1984, suite à l'organisation par le ministère de l'Education nationale d'une « consultation réflexion nationale sur l'école », que paraît le premier texte réglementaire concernant l'aménagement du temps scolaire dans le premier degré³⁵². La consultation ayant fait apparaître « l'importance, pour le développement harmonieux de l'enfant de la diversité de ses milieux de vie, de la continuité et du caractère global de l'action éducative, du rôle du corps et de l'exercice de la motricité », la circulaire du 13 décembre 1984 vise à favoriser, en compléments des enseignements réguliers de l'école, « le développement des activités socioculturelles, notamment physiques et sportives réalisées dans le temps péri- et post-scolaire »³⁵³. Elle incite à bâtir, autour de l'école, « un projet associant enseignants, parents

³⁵¹ *Ibidem*.

³⁵² Les différents textes réglementaires concernant les procédures d'aménagement du temps scolaire et des rythmes de vie de l'enfant sont présentés en annexe 4.

d'élèves, associations et collectivités locales ». L'évaluation demandée aux équipes doit comporter l'étude des « retombées sur les processus de transmission et d'acquisition des connaissances », mais la réussite scolaire n'est pas explicitement citée dans les objectifs du texte officiel.

La circulaire propose en complément au texte deux schémas d'organisation de l'emploi du temps des projets. L'un envisage, pour chaque journée scolaire complète, de placer des activités faisant intervenir des animateurs dans l'école pendant la dernière heure de classe, et de faire suivre pendant une heure de temps périscolaire des activités sous la responsabilité d'associations et avec la participation éventuelle des enseignants. La deuxième propose, en milieu de journée, de faire intervenir des animateurs dans le temps scolaire la dernière demi-heure de la matinée et la première heure de l'après-midi, plaçant en complément une demi-heure d'activités périscolaires après la sortie du matin et une autre avant le début des classes de l'après-midi.

Le premier de ces schémas proposés hiérarchise fortement les temps de l'enfant, groupant le travail scolaire pour ne faire intervenir une formule aménagée qu'en fin de journée, et plaçant les animations après les heures scolaires. Il permet cependant la prise en charge des enfants dont les parents ne sont pas disponibles en fin d'après-midi et qui ne disposent pas de solutions de garde. Il peut, de ce fait, correspondre à des exigences de modes de vie spécifiques de certains quartiers, comme nous l'avons vu plus haut avec l'exemple de Saint-Fons.

Le deuxième schéma prend en compte les difficultés liées à la garde des enfants demi-pensionnaires, leur proposant des animations au lieu d'une simple surveillance. Il intègre surtout certains enseignements de la chronobiologie, la fin de la matinée et le début de l'après-midi étant des périodes de moindre vigilance intellectuelle, peu propices à un travail scolaire classique.

Ces exemples ne sont cependant détaillés qu'à « titre indicatif », l'imagination des équipes locales étant encouragée.

C'est ainsi que l'école de *Trémont-sur-Saulx*, petit village proche de Bar-le-Duc, dans la Meuse, a pu mettre en place dès la rentrée de septembre 1985 un emploi du temps aménagé, liant dans un même projet les trois enseignants (classe enfantine, CP-CE1, CE2-CM), les parents d'élèves, la municipalité, l'association départementale

des Francas dont le responsable réside dans la commune, la ludothèque associative de Bar-le-Duc. En conservant une semaine scolaire classique, le projet comportait :

- des échanges de services entre enseignants sur trois matinées ;
- des ateliers faisant intervenir deux animateurs avec la classe de CE2-CM le mardi matin et avec les classes de section enfantine et de CP-CE1 le mardi après-midi ;
- une demi-heure d'étude les lundi et jeudi soir après la classe ;
- une heure de ludothèque le mardi soir après la classe ;
- une heure et demie de piscine le vendredi soir après la classe ;
- un centre de loisirs dans les locaux de l'école le mercredi.

Ce projet représente un enjeu fort pour les différents partenaires, tant pour l'association des Francas qui obtient une reconnaissance administrative précieuse, pour les animateurs qui accèdent à des activités en temps scolaire à parité avec les enseignants, pour les parents d'élèves qui sont sollicités et valorisés, que pour les enseignants eux-mêmes, militants associatifs et militants d'éducation nouvelle, qui ont pu faire évoluer leurs pratiques. Pour une municipalité rurale très modeste, l'enjeu n'est pas moindre de prouver qu'avec des locaux limités, un subventionnement relativement réduit, mais avec ses forces vives, elle peut soutenir et accompagner une démarche locale valorisante. Pour les enfants eux-mêmes, outre les ruptures qu'un tel projet provoque dans les emplois du temps stéréotypés de l'école, les acquis sont sensibles. Au cours d'un modeste exercice d'interview que j'ai réalisé auprès de l'équipe porteuse du projet en 1985³⁵⁴, un animateur des Francas relevait les acquis des enfants : « On peut reprendre pour exemple l'année dernière quand le centre de loisirs s'est ouvert, un tout petit peu avant que la forme d'ateliers en classe soit faite. Cette année, quand même, je vois bien la différence entre le groupe d'enfants cette année par rapport à l'année dernière. Ceux qui l'ont fait deux ans de suite, que ce soit au niveau de la prise de parole, de l'équilibre des gamins dans un groupe, ça me paraît avoir bien évolué. » Une représentante de parents d'élèves va dans le même sens, relevant « l'ouverture des enfants à d'autres activités que les activités scolaires, un meilleur équilibre... Je trouve que de faire des ateliers, puisque ce sont des ateliers, bon les enfants ont autre chose à faire. Ils n'ont pas qu'à calculer, faire des dictées, et le fait de faire des ateliers, ça les ouvre à d'autres horizons. » Le directeur d'école,

³⁵⁴ L'extrait d'interview est inséré en annexe 5

pour sa part, s'il approuve ses partenaires, précise que l'équipe d'enseignants s'est attachée, en complément de l'introduction d'activités nouvelles dans le temps scolaire, à réorganiser les activités d'enseignement en fonction des rythmes biologiques. Il insiste surtout sur l'ouverture que les dispositions réglementaires ont permise, et sur les attentes fortes qu'elles font naître : « En fin de compte, on s'aperçoit maintenant avec les ateliers que l'école ouvre davantage. A la limite, ce n'est plus ouvrir l'école qu'on voudrait, c'est en sortir. Pour élargir un peu le champ de nos activités. Puisqu'on s'aperçoit que l'école, c'est quand même un monde très clos, et on a du mal, même actuellement encore, bon les ateliers ouvrent, font une légère fente dans ce monde clos, mais c'est pas encore suffisant. »

On mesure ici aisément à quel point un texte réglementaire offrant d'ouvrir le champ clos de l'école a pu trouver une résonance dans les pratiques et les utopies des partenaires de l'éducation. Tant ce directeur d'école que les animateurs intervenants ou les parents d'élèves ont pu y investir leurs représentations d'une école différente, et saisir l'opportunité offerte.

C'est également le cas pour trois petites communes du Loir-et-Cher : *La Chapelle Montmartin, Saint-Julien-sur-Cher et Saint-Loup-sur-Cher* ont eu en 1983 l'obligation de se regrouper en syndicat scolaire, leurs écoles à classes uniques ne rassemblant plus que 53 enfants, effectif d'ailleurs en baisse constante.

Dans le cadre de la circulaire de 1984, ce regroupement de communes a mis en place pour son école 42 ateliers différents sur la semaine, sollicitant les associations locales et mobilisant tous les locaux disponibles, jusqu'à la salle des fêtes, la salle du conseil, et le bureau du maire. Parallèlement ont été créés une structure intercommunale associative, un centre de loisirs fonctionnant les mercredi et toutes les vacances scolaires, un service de transport desservant les activités. Pour le maire adjoint de la Chapelle-Montmartin, l'aspect positif du projet mis en place est indéniable, à plusieurs égards : « Autant les instituteurs ont vu de près les problèmes que les élus avaient à gérer dans leur commune, autant les élus ont pu percevoir de près les problèmes que peut avoir un enseignant dans l'école. (...) Le bénéfice de l'aménagement du temps scolaire pour les enfants, on le voit tous les jours : les

enfants qui vivent cette expérience et ceux qui l'ont vécue sont beaucoup plus ouverts, et les parents forment une grande famille autour de l'école. »³⁵⁵

Ce projet a permis de lutter contre la désertification d'un secteur rural et contre l'attractivité d'agglomérations voisines, puisqu'en 1990 l'école comptait 160 élèves. Il a permis également de revivifier la pratique associative locale, les enfants s'engageant plus volontiers dans des activités sportives ou culturelles en club, et y prenant par la suite des responsabilités.

On sait cependant peu de choses, du fait de la brièveté du témoignage, du délicat équilibre, dans les circonstances de ce projet, entre l'intérêt de l'enfant et l'utilité pour le développement local, même si ces deux motivations gagnent à coexister.

Une interrogation analogue pourrait être suscitée par l'exemple d'aménagement du temps scolaire de *Val-de-Reuil*, ville nouvelle de 11 000 habitants implantée en zone rurale, dans le département de l'Eure. L'équipe du projet affiche un double objectif :

- Améliorer l'insertion sociale des enfants et lutter contre la délinquance (en permettant à tous les enfants de fréquenter les établissements sportifs et culturels de la ville, en ouvrant l'école sur le milieu, en mettant en place des projets pédagogiques adaptés aux carences des élèves).
- Aider l'enfant à accéder à un meilleur équilibre (de par les activités proposées, et en développant l'autonomie et l'exercice des responsabilités).

L'aménagement mis en place a consisté, après recensement des nombreux locaux et équipements sportifs disponibles et la mise en place d'une structure associative spécifique,

- à déplacer les cours du samedi matin au mercredi matin,
- à allonger les matinées de classe (trois heures trente au lieu de trois heures),
- à raccourcir les après-midi (deux heures trente au lieu de trois heures),
- à créer une B.C.D., librement accessible toute la journée,
- à organiser, pour les classes de CP-CE1, pendant 45 minutes en fin d'après-midi sur deux jours, des activités avec inscription imposée, pour que les enfants apprennent à en connaître la totalité,

³⁵⁵ Chanal, Jean-Claude. (1994). L'aménagement du temps de l'enfant en zone rurale : de nouveaux rapports sociaux, une nouvelle dynamique. *Ecole et temps*. Paris : éditions de l'I.N.R.P., pp. 57-58.

- à organiser, pour les classes de CE2-CM, selon le même horaire que les petites classes, deux périodes d'activités au choix pouvant se prolonger au-delà du temps scolaire.

Les objectifs déclarés, et l'organisation de l'aménagement de Val-de-Reuil sont, a priori, tout à fait recevables dans l'esprit de la directive ministérielle, puisqu'un lien est établi entre l'école, la municipalité et le monde associatif, que la pratique associative y est encouragée en dehors des horaires d'aménagement.

L'emploi du temps peut l'être également (même s'il groupe les activités en fin de journée et s'il prévoit un allongement de la matinée de classe) du fait qu'il s'accompagne de la mise en place de projets et de la création d'une B.C.D. en libre accès.

On pourrait cependant rester dubitatif à l'énoncé des motivations à l'origine du projet, exposées par la directrice d'école concernée : « Des réunions de concertation et de la réflexion sur l'école étaient ressortis les points suivants :

- les familles désirent remplacer le samedi matin par le mercredi matin,
- les enfants sont fatigués en fin d'après-midi, en fin de trimestre,
- les activités sportives ou culturelles placées au milieu de la matinée démobilisent les enfants pour le reste de la journée,
- les échecs scolaires sont de plus en plus nombreux. »³⁵⁶

Le report des cours du samedi au mercredi, sans être accompagné de dispositifs spécifiques de prise en charge des enfants, semble ainsi n'avoir été mis en place que pour répondre à une demande des familles. Il vise alors plus au confort de celles-ci (obtenir un week-end de deux jours pleins) qu'à l'intérêt des enfants.

Il n'est pas certain, par ailleurs, que l'allongement de la matinée de classe soit bénéfique aux enfants, surtout si l'on en exclut toute activité qui pourrait permettre d'introduire des variations du rythme d'activité et de la demande d'attention. On voit plutôt ici une intensification du travail scolaire dans ces matinées prolongées, mesure ne tenant pas compte du phénomène de baisse des capacités de concentration en fin de matinée, mis pourtant en évidence par les travaux des chronobiologistes.

Cette « fausse bonne solution » s'ajoute à la concentration des activités d'ateliers en fin d'après-midis par ailleurs écourtées, comme si l'on voulait arrêter au plus tôt dans la journée le travail scolaire, du fait de la fatigabilité constatée à ce moment de la

³⁵⁶ Bellavoine, Monique. L'aménagement du temps scolaire à Val-de-Reuil. *Ecole et temps*, *Ibidem*.

journée. Que dire, enfin, d'enseignants qui ne parviennent pas ou pensent ne pas parvenir à remobiliser leurs élèves pour un travail scolaire sur toute la durée d'une journée de classe, dès lors qu'il y aurait eu une activité sportive ou culturelle en milieu de matinée, et qui recourent à un projet pour les concentrer en fin d'après-midi ?

Ces points critiques ne remettent cependant pas en cause la validité de la procédure et des activités mises en place. L'intérêt pour l'enfant, notamment par rapport à son vécu du temps, est indéniable : il est amené à vivre des expériences variées, notamment à l'école où il peut faire usage de rythmes différents d'activités à travers des ateliers culturels ou sportifs, des activités co-animées par des enseignants et des intervenants, des projets relevant soit de l'animation proprement dite soit d'une réponse des enseignants aux difficultés des élèves. Il est par ailleurs mis en position de gérer au moins partiellement ses rythmes de vie, par les choix qui peuvent lui être offerts. Il aborde ainsi une globalité organisée pour lui, éventuellement avec lui (le texte complémentaire sur l'Aménagement du Temps Scolaire du 1^{er} avril 1985 cite les enfants dans la collectivité chargée d'élaborer un projet d'aménagement). Il pourra être à même de saisir plus facilement les interactions et relations du monde qui l'entoure.

L'intérêt social et éducatif est tout aussi important. Même si un groupe d'associations avaient de longue date une place dans l'école (O.C.C.E., F.O.L., U.S.E.P., F.O.E.V.E.N. notamment), la reconnaissance des associations locales sportives, culturelles et de loisirs constitue une validation précieuse de leur force d'action, de la qualité et de la pertinence de leur activité. Il en va de même pour les parents d'élèves et leurs associations.

L'encouragement à travailler en équipe est également un point fort des textes concernant l'Aménagement du Temps Scolaire, que ce soit au niveau de l'école elle-même où les enseignants ont été amenés à dépasser le cloisonnement de leurs classes pour élaborer un projet d'ensemble, ou au niveau de la commune où les associations. L'école, les parents et les élus peuvent mettre en place réflexion et action, dans une ébauche de territorialisation de l'action éducative.

Ces dispositifs ont également permis de révéler et de mettre en évidence le professionnalisme et l'implication des animateurs intervenant dans l'école sur des qualifications émergentes.

3.1.3 Les contrats bleus

Après deux années et demie de fonctionnement de la procédure A.T.S., l'action publique relative aux temps de vie de l'enfant est modifiée par la publication de la note de service n° 87-113 du 16 avril 1987. Deux motivations principales sont exposées dans l'introduction de ce nouveau texte.

Un changement d'échelle. Le ministère de l'Education nationale propose à ses services de « dépasser le stade expérimental » en considérant que la procédure A.T.S. a « un succès réel mais limité ». Il y avait pourtant, alors que les projets étaient basés sur le volontariat, 800 projets dès l'année scolaire 1985-1986 pour 200 000 enfants, et 1 200 projets en 1986-1987 pour 300 000 enfants.

Un dévoiement possible. Le ministère note que les actions A.T.S. « ne permettaient pas toujours une augmentation significative, par les enfants, d'actions sportives et culturelles car, dans certains cas, elles se sont substituées aux enseignements obligatoires de l'école. » L'éventualité d'un tel écart avait pourtant été perçue par les rédacteurs des textes proposant l'Aménagement du Temps Scolaire puisque, dès 1984, il était mentionné que les projets « ne doivent pas conduire à placer l'E.P.S. en fin d'après-midi ou à réduire son enseignement. » La circulaire du 1^{er} avril 1985, complétant celle de 1984, précisait par ailleurs que les activités mises en place dans le cadre des projets « ne sauraient se substituer aux enseignements fondamentaux et obligatoires dispensés par l'école (...) mais doivent au contraire les accompagner et les prolonger. »

Pour contrer les utilisations pernicieuses des dispositifs, une solution radicale est mise en place : les « contrats bleus » proposés par le ministère de la Jeunesse et des Sports remplacent les procédures d'A.T.S., et ne concerneront plus que le temps péri- et extrascolaire. Le nombre de projets est en forte augmentation au bout d'une année (2 500 contrats bleus, pour 760 000 enfants), mais on peut se demander si cette augmentation n'est pas en rapport avec l'extrême simplification ayant eu lieu. En effet, en supprimant pour les enseignants toute implication en animation ou co-animation sur leur temps de service, on ne leur laisse plus qu'un rôle possible de bénévole associatif, ou une mission de partenaire institutionnel essentiellement administratif. On mesure aisément, à ce propos, les difficultés d'équipes s'étant

engagées dans des modifications importantes sur le temps scolaire, et devant rabattre leurs projets sur le seul temps non-scolaire.

3.1.4 Une phase exploratoire

Les trois années et demi d'application des procédures A.T.S. et contrats bleus peuvent être considérées comme une phase exploratoire des dispositifs relatifs aux temps de vie de l'enfant.

Deux axes fondamentaux de réflexion émergent en effet :

- globaliser les temps scolaires, péri- et post-scolaires pour les considérer comme un ensemble unique sur lequel on peut bâtir, en fonction des besoins et des capacités locales, un projet d'ensemble,
- considérer le temps scolaire et les autres temps de vie de l'enfant comme des ensembles particuliers, distincts mais complémentaires qu'on pourra essayer d'articuler et d'harmoniser tout en leur conservant leurs caractéristiques et fonctions propres.

Des avancées non négligeables peuvent être constatées :

- une amorce de prise en compte des temps de vie « délicats » que sont l'accueil avant et après le repas pour les enfants demi-pensionnaires, la sortie d'école avant que la famille soit réunie, ainsi que l'accueil du matin même s'il n'en est pas fait mention dans les textes ;
- une ouverture aux travaux et aux recommandations des chercheurs en chronobiologie. Même s'il n'en est pas fait explicitement mention dans les textes officiels, les équipes font mention d'une recherche d'équilibre des journées de l'enfant ;
- une avancée de l'idée de co-éducation, reconnaissant une mission d'éducation aux familles et aux structures culturelles et associatives locales ;
- l'affirmation d'une idée de mission commune d'éducation sur un territoire, par le renforcement des partenariats qui sont une ébauche de territorialisation de l'éducation.

Plusieurs problèmes peuvent cependant être décelés :

- le détournement des textes au profit de la résolution de problèmes ne concernant pas directement les temps de vie de l'enfant : confort de vie des familles par la mie en place de longs week-ends par exemple ;
- les changements de tutelle, selon l'évolution des textes, provoquant des réécritures des projets en cours et laissant présager des querelles de prérogatives ;
- l'enkystement du problème récurrent qu'est pour l'Education nationale le statut dans la pratique de classe des activités sportives et culturelles, intégrées dans une mission globale ou reléguées à une fonction accessoire et subsidiaire.

Au-delà de l'organisation au plan local d'activités à destination des enfants, la démarche d'aménagement des temps requiert en effet des partenaires concernés une disponibilité d'esprit particulière, que détaille Evelyne Burguière, l'une des organisatrices du colloque « Ecole et Temps » : « Aménager le temps de l'enfant, c'est réfléchir à la mise en place la plus judicieuse des activités et des apprentissages scolaires, rompre avec les a priori, changer le statut de l'enfant dans l'école et à l'extérieur de l'école, mobiliser les ressources intellectuelles et les apports scientifiques, articuler les projets avec un aménagement des espaces, différencier ce qui doit être apporté à tous les élèves par l'école et ce qui peut être apporté dans un cadre périscolaire »³⁵⁷.

³⁵⁷ Burguière, Evelyne. (1991). L'aménagement du temps dans les écoles maternelles. *Ecole et temps*, op. cit., p. 53.

3.2 AMENAGER LES RYTHMES DE VIE

3.2.1 A.R.V.E., contrat de ville et C.A.T.E.

L'approche spécifique des contrats bleus, limitant l'action d'intervenants au seul temps non scolaire n'aura cours qu'une seule année, un texte ultérieur préconisant à nouveau « l'intervention dans le temps scolaire de personnes qualifiées participant à la mission d'éducation ». La circulaire n° 88-183 et 88-156 du 2 août 1988 (Education nationale, Jeunesse et Sports) met en place, à titre de transition pour une année, la procédure d'Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants. On peut remarquer que, dans les dénominations des précédents textes, il n'avait été question que de « coordonner » l'action de l'école et celle des associations (1984), ou « d'aménager » le temps d'activité de l'enfant (1987), alors que dans ce nouveau titre, il est fait usage d'un terme relatif au vocabulaire de la chronobiologie, science qui ne sera mentionnée en tant que telle qu'un an plus tard dans une nouvelle circulaire.

Les rédacteurs du texte de 1988 se placent dans la continuité des dispositifs antérieurs dont ils notent les résultats positifs.

- D'une part, « les activités éducatives qui prolongent et diversifient les enseignements scolaires contribuent à l'amélioration des rythmes de vie de l'enfant ». Une certaine harmonisation des temps de vie de l'enfant résulte tant des dispositifs A.T.S. que contrats bleus. L'expression « rythmes de vie » est présente ici sans explication ou introduction particulière, comme s'il s'agissait simplement de l'emploi d'une nouvelle expression entrée dans les usages.
- D'autre part, « la pratique précoce d'activités concourt à l'élévation générale du niveau de développement physique, sportif et culturel de la population, grâce à la qualité des habitudes qu'elles suscitent ». Nous retrouvons ici l'argument présent dans la circulaire de février 1985, diffusée dans les services de Jeunesse et Sports, appelant des retombées

sociales suite aux activités pratiquées par les enfants : « Cette liaison peut largement contribuer à créer les conditions conduisant l'enfant, devenu adolescent puis adulte, à une pratique régulière d'activités physiques, sportives et socioculturelles ». Ce nouveau texte propose de donner un « nouvel élan » à l'action déjà engagée, en rappelant tout d'abord des principes essentiels déjà exposés précédemment :

- l'articulation forte des activités avec l'école, quels que soient les plages de temps et les lieux dans lesquels elles se déroulent ;
- l'interdiction de substituer les activités aux enseignements obligatoires de l'école ;
- le libre choix des activités par les enfants ;
- l'engagement concerté des partenaires locaux.

Par ailleurs, une dimension nouvelle est envisagée pour les projets, celle du contrat de ville, présenté de façon exploratoire et anticipée, ses modalités précises restant à l'étude.

Ce dispositif permet d'amplifier la démarche de projet autour des temps de vie de l'enfant, puisqu'il propose d'adjoindre aux actions concernant l'adaptation du temps scolaire et l'offre d'activités sportives et culturelles un volet plus large concernant les rythmes de la collectivité pouvant concerner l'enfant. On pourra donc envisager diverses mesures d'accompagnement élargissant l'action : adaptation des transports (scolaires et communaux), actions de sécurité concernant les divers déplacements de l'enfant, mesures d'amélioration de l'accès aux équipements (notamment leurs horaires d'ouverture), aménagement des loisirs, mise à disposition d'espaces et de matériels adaptés. Sont préconisées également des actions d'aménagement du temps de travail des parents, et plus globalement toute réflexion concernant la qualité de vie dans la cité. Une possibilité d'élargissement des actions aux élèves du secondaire est également avancée. Pour ce dispositif contrat de ville, le principe « de large déconcentration et décentralisation de l'initiative administrative » est affirmé.

Nous voyons donc ici un nouveau palier de la territorialisation de l'action éducative. C'est à travers ce dénominateur commun de l'intérêt de l'enfant que sont revisités, dans une action concertée, de nombreux domaines de l'action publique.

Des précisions concernant le contrat de ville sont apportées le 25 octobre 1988 dans une note d'information spécifique. Elle rappelle qu'il doit être construit autour d'une

opération d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et prendre en compte de façon aussi globale que possible le temps de vie de l'enfant, tant le temps scolaire que tous les « temps libres » quotidiens, de fin de semaine ou de vacances. La cohérence avec toutes les actions menées sur un territoire et concernant les intérêts de l'enfant est une nouvelle fois demandée, suivant la liste établie dans la note de service précédente. Y sont ajoutées, cependant, les actions de prévention de la délinquance. Les partenaires pouvant être associés sont désormais bien plus nombreux que dans les premiers dispositifs : en plus de l'Education nationale et de Jeunesse et Sports, sont cités la police, la sécurité civile, les affaires culturelles, la D.D.A.S.S. Il s'agit, en fait, d'aller au-delà du seul traitement des problèmes vécus au quotidien dans les communes, en envisageant une véritable formation du futur citoyen. L'enfant est cité comme « porteur d'avenir », pouvant acquérir très tôt « de bonnes habitudes dans les domaines des activités culturelles et sportives, de l'apprentissage de la gestion du temps, de la vie sociale, de la vie associative ».

A travers le contrat de ville, c'est une action basée sur une concertation locale entre acteurs de terrain qui est encouragée. Dans cette optique, les directives nationales déterminent l'espace de concertation, ses limites et les écarts à éviter, alors que c'est sur le terrain que les acteurs identifient les problèmes et imaginent une action éducative. Pour Guy Berger, on est passé d'un modèle français centralisé, *vertical*, où « tout le fonctionnement du système reposait sur la volonté de rendre aussi homogène que possible, aussi identique que possible, tout ce qui se passait au niveau du maître et de la classe »³⁵⁸ à une approche *horizontale* d'affirmation et de prise en compte des hétérogénéités « qui prend progressivement plusieurs formes :

- la prise en compte de la diversité des élèves ;
- la création des Z.E.P. correspondant à une différenciation qui porte sur le territoire ;
- l'introduction du projet d'établissement qui reconnaît des différenciations possibles, en fonction du choix des enseignants, dans la prise en compte des objectifs du système scolaire ;
- une diversification en fonction des partenaires, liée à la décentralisation, avec le rôle affirmé des communes et des structures locales. »³⁵⁹

³⁵⁸ Berger, Guy. (mai 2000). Morcellement et unité. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'Université d'Été*. Paris : Publications du C.R.A.P.- Cahiers Pédagogiques, pp. 91-94.

³⁵⁹ *Ibidem*.

Le 13 avril 1989, paraît l'instruction n 89-98 qui clôt l'année transitoire annoncée précédemment avec le dispositif A.R.V.E. Il prend également en compte l'élargissement du panel des partenaires possibles, étant destiné conjointement aux services des ministères de l'Education nationale, de Jeunesse et Sports, de la Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire.

Ce nouveau dispositif, le *Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant* est destiné à regrouper les différentes propositions antérieures. Pour une part, il les prolonge simplement, puisqu'il envisage « un programme diversifié et équilibré d'activités éducatives prolongeant les enseignements obligatoires sans ses substituer à eux », et prévoit l'implication forte des collectivités territoriales et organismes associatifs des territoires concernés. Par ailleurs, il introduit nommément les travaux de chronobiologie dans les bases de réflexion proposées, en préconisant « un aménagement du temps quotidien prenant en compte autant que possible les données scientifiques relatives aux rythmes biologiques et aux rythmes d'apprentissage ». Une mention particulière présente l'entrée du ministère de la Culture dans les partenaires souhaités, et détaille les activités nouvelles qu'elle rend possibles : initiation aux langages culturels, aux pratiques artistiques, rapprochement des enfants et des créateurs, partenariat entre établissements scolaires et organismes culturels.

Pour l'année scolaire 1988-1989, 3 070 contrats A.R.V.E. concernent 947 000 enfants ; pour l'année 1989-1990, 3 500 contrats C.A.T.E. et contrats de ville concernent 1 500 000 enfants, signe d'une montée en puissance régulière des dispositifs et de l'intérêt croissant que les acteurs de terrain leur portent.

3.2.2 Le contrat comme réponse spécifique

Une revendication identitaire.

C'est avec un esprit combatif que le maire de Brouckerque (Nord), petite commune de 1 200 habitants en zone péri-urbaine de Dunkerque, s'est saisi de l'opportunité des procédures d'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant. Lorsqu'en 1987 il a été invité à Dunkerque à une réunion concernant l'aménagement du temps de l'enfant, il s'est trouvé seul représentant d'une commune rurale parmi des élus citadins, et il lui en est resté à la fois un mauvais souvenir et une forte envie de défendre les intérêts de l'espace rural : « Au moment du partage de l'enveloppe financière, j'ai obtenu quelques miettes et l'impression d'être, en tant qu' élu rural, le parent pauvre. Cela nous a fait réagir, et nous nous sommes dit qu'il n'y avait pas de raison que ceux de la campagne n'aient pas quelques intérêts comme ceux de la ville. »³⁶⁰ Il s'est donc attelé dès 1988 au montage d'un dossier intercommunal rural, proposant tout d'abord aux enfants des activités gratuites après l'école : sports, arts plastiques, musique, dessin, théâtre, colombophilie, tir à l'arc. Pour ce faire, les élus ont dû vaincre la réticence d'associations locales, qui ont été, par la suite, progressivement beaucoup plus favorables, du fait de la forte augmentation de leurs effectifs, en raison de l'effet d'entraînement des ateliers.

Par la suite, dans ce qui est devenu un C.A.T.E. intercommunal, des ateliers ont été mis en place pendant le temps scolaire : apprentissage des langues, mur d'escalade itinérant, artiste sculpteur en résidence, musique. Des voyages linguistiques ont pu être organisés.

Les relations avec la communauté urbaine de Dunkerque ont été profondément modifiées du fait de l'engagement volontaire de ces communes rurales, allant jusqu'à l'échange de services. « L'esprit a changé dans nos établissements, nous ne nous sentons plus des parents pauvres. (...) Les enfants de Dunkerque viennent prendre des vacances dans notre commune, dans le cadre d'opérations Banlieues vertes. Et nous

³⁶⁰ Decool, Jean-Pierre. (1995). Quand les communes refusent de jouer les parents pauvres. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Deux journées de réflexion*. Editions Documents de l'INJEP - hors-série n° 3, pp. 115-116.

faisons du troc : notre base de canoë-kayak contre des entrées à la piscine ou à la patinoire »³⁶¹, conclut le maire de Brouckerque.

Dans cet exemple, nous pouvons constater, de la part d'élus de périphérie de grande ville, une revendication d'identité rurale, un acte volontaire et significatif de constitution d'un territoire représentatif. Si l'initiative est municipale, l'ancrage avec l'école est réel, bien qu'intervenant en complément de l'action initiale. Il s'agit en fait d'une implication progressive des partenaires locaux.

Sauver l'école.

La commune de La Rouquette, village de 600 habitants de l'Aveyron, se trouve à la fin des années quatre-vingts dans une situation proche de celle de Brouckerque, présentée ci-dessus. Les classes rurales sont victimes d'une érosion régulière, due à la scolarisation de nombreux enfants de la commune dans la ville proche de Villefranche-de-Rouergue, où la plupart des parents ont leur emploi. C'est pendant l'année scolaire 1988-1989 que les partenaires locaux mettent en place un projet éducatif concerté : « Il s'agissait d'offrir des réponses pratiques concernant la scolarisation de leurs enfants à des parents souvent gênés par des horaires et des obligations de travail, tout en faisant coller ces réponses à un aménagement le plus harmonieux possible du temps de l'enfant »³⁶², précise le maire du village. De la réflexion entre élus, enseignants et parents d'élèves émerge un projet concernant conjointement les locaux et les horaires de l'école.

Les locaux de l'école sont profondément remaniés sur trois lieux de vie :

- Une classe maternelle dans un hameau à trois kilomètres du village, servant également de lieu d'activité pour tous les enfants de 16 h 30 à 18 h 30.
- Une classe de CP-CE1 dans les locaux de la mairie, à proximité directe de la salle des fêtes mise à disposition, proche du stade communal.
- Une classe de CE2-CM dans l'ancienne école, qui accueille également un labo photo et le restaurant scolaire.

Parallèlement, les transports scolaires sont réaménagés pour permettre l'accueil et la mobilité dans tous les espaces mis à disposition des enfants, et un centre de loisirs associé à l'école est créé.

³⁶¹ *Ibidem.*

³⁶² Viala, André. (nov.-déc. 1995). Carnets de campagne. *Aux rythmes, citoyens*, bulletin J.P.A., n° 355, pp. 21-22.

L'emploi du temps est adapté :

- La semaine scolaire est maintenue sur cinq jours (alors que la quasi-totalité des écoles de l'Aveyron ont adopté la semaine de quatre jours), et la matinée du samedi est reportée au mercredi.
- Un accueil des enfants est assuré tous les jours de 8 h à 18 h 30.
- La matinée du mercredi est allégée en disciplines fondamentales.
- Deux après-midi par semaine sont largement consacrés aux activités sportives, deux autres à des ateliers variés (peinture, informatique, lecture, photo...).
- Un accueil est assuré le matin avant le début des classes, géré bénévolement par les parents, donnant lieu à des activités en grande partie autonomes (jeux libres, dessin, écoute musicale).

L'enjeu du projet est fort pour les responsables de la commune, et l'approche des rythmes de vie des enfants est beaucoup plus présente. Les partenaires n'ont pas cédé à la facilité de la semaine de quatre jours, préférant conserver en les adaptant les cinq jours d'activité scolaire. Par ailleurs, même si le détail des horaires n'est pas communiqué dans le témoignage cité, une volonté d'équilibrer les activités sur la journée est évidente, allant jusqu'à différencier l'accueil périscolaire du matin (activités autonomes dans la classe) et celui du soir (activités avec animateurs au centre de loisirs). L'intérêt du village pour son école lui a fait retrouver une attractivité qu'elle avait perdue, avec le double bénéfice d'une vie collective recentrée sur le village, et de rythmes de vie plus harmonieux pour les enfants.

Dans ces deux exemples, c'est une initiative municipale qui est à l'origine de l'action débouchant sur un projet A.R.V.E. ou C.A.T.E. C'est également de l'école que peut venir l'initiative, comme nous allons le voir ci-dessous.

Ordonner les initiatives.

A l'école Léon Mourraille de Gattières (Alpes Maritimes), l'élément à l'origine du projet A.R.V.E.J. et C.A.T.E. mis en place depuis 1988 n'a pas été la constatation d'une carence de l'offre d'activités à destination des enfants, mais plutôt le manque de cohérence et de continuité entre des tentatives ponctuelles sans suite réelle. C'est en ayant conscience de ce problème que l'équipe d'enseignants a saisi l'opportunité des dispositifs ministériels. « Nous avons envie de travailler sur une dynamique, avec

des objectifs, et non au jour le jour. Un projet d'école était une bonne manière de faire concorder différents éléments : il pouvait nous permettre de rassembler les activités sportives et culturelles déjà existantes, nous donner les moyens d'en créer d'autres tout en mettant au point un emploi du temps plus adapté aux besoins des enfants qui, jusque-là, avaient été soumis aux aléas des contraintes matérielles ou structurelles »³⁶³, précise le directeur.

Dans un emploi du temps classique, une tranche horaire quotidienne a été réservée à des activités en ateliers. Après un premier essai de 15 à 17 heures, elle a été rapidement placée de 13 h 15 à 15 heures. La répartition des élèves se fait selon une organisation très précise : « Les sept classes de l'école ont été divisées en trois grands groupes répartis en "tranches d'activités", avec roulement trimestriel. Chaque groupe est lui-même divisé en quatre à cinq équipes d'une demi-classe, organisées suivant un planning hebdomadaire »³⁶⁴, explique le directeur. Chaque enseignant, aux périodes d'ateliers, conserve la moitié de sa classe qui n'est pas en atelier. Une liaison est instaurée entre enseignants et intervenants lors de la prise en charge et du retour des groupes d'ateliers. Par ailleurs les enfants peuvent exprimer devant la classe, à des moments institutionnels, leur vécu des ateliers.

Ces ateliers sont complétés par des activités hors temps scolaire sur la base du volontariat. Sur les sept classes, environ 80 enfants y sont inscrits, soit près de la moitié des élèves de l'école.

Un journal a également été créé, moyen de communication avec les familles.

Le système de répartition des élèves en ateliers adopté par les acteurs de ce projet, par son aspect mécanique et impositif, semble bien éloigné de la recommandation de « libre choix des élèves » inscrite et répétée dans les textes officiels, même si elle correspond à un probable vœu de rationalisation et d'égalité. Le choix de la plage horaire dévolue aux ateliers correspond en revanche aux enseignements de la chronobiologie, le début de l'après-midi, période de moindre vigilance, étant peu propice à des activités scolaires demandant une attention soutenue, qui peuvent être placées avec plus de profit en fin d'après midi.

³⁶³ Thisse, Jean-Pierre. (nov.-déc. 1993). Règlement de C.A.T.E. à Léon Mourraille. *Animation et Education* n° 117, p. 26.

³⁶⁴ *Ibidem*.

Créer un carrefour. Le projet C.A.T.E. de l'école d'Alençon (Orne) est atypique. Plutôt que de mettre en place l'ouverture de l'école sur de multiples lieux d'activité, il concentre ses efforts sur un lieu de l'école devenu progressivement un carrefour symbolique pour les enfants, les familles et les associations locales. Le quartier d'implantation de cette école est classé zone d'éducation prioritaire, sa population en voie de paupérisation cumule des problèmes de chômage, d'intégration et de suivi éducatif, et se sent peu concernée par l'école. « Comment, dans ces conditions , conduire nos élèves vers un enrichissement culturel et faire de l'école un lieu qui permette à tous les acteurs de s'y retrouver, de s'y reconnaître et de s'y enrichir ? Créer une B.C.D. nous est apparu un élément déterminant. Mais il fallait non seulement l'avoir, mais surtout la faire fonctionner »³⁶⁵, résumant deux enseignantes. Cette B.C.D. est donc devenue le lieu symbolique où sont préparées et réalisées des activités à thème fédérant toute l'école : les sorcières, le cirque, les droits de l'enfant par exemple. Elle est donc devenue progressivement lieu de rencontre, de parole, de travail, de création et d'exposition. Elle est ouverte 35 h 30 par semaine grâce à la présence d'animateurs et d'enseignants ayant accepté des emplois du temps modulables en jouant sur l'heure hebdomadaire libérée pour réunions. Elle peut donc être fréquentée à tout moment par les enfants qui y trouvent un accueil, un lieu calme, et les ressources disponibles pour leurs recherches documentaires.

Un des aspects les plus positifs est cependant l'ouverture aux parents d'élèves : « Les parents, souvent en rupture d'école eux-mêmes, appréhendent d'y revivre leur propre échec, et en positivant la B.C.D., retrouvent plus facilement le chemin de l'école avec leurs enfants, et s'y retrouvent pour échanger. »³⁶⁶ Le lien est également fort et permanent avec les autres structures ouvertes aux enfants et aux familles : Maison pour tous, Accueil et promotion des étrangers, bibliothèques de quartier.

Dans ces quatre cas de figure, les questions de rythmes de vie de l'enfant ou d'offre d'activités ne semblent pas être prépondérantes dans la démarche des équipes de terrain, alors qu'elles composent l'armature des textes réglementaires concernés. On voit des élus et des enseignants chercher à maintenir une école, à éviter qu'un village ne se transforme en banlieue, chercher à construire un lien entre l'école et les

³⁶⁵ Marie, Ginette, et Mauger, Fabienne. (nov.-déc. 1993). La B.C.D. dans le cadre d'un C.A.T.E., en Z.E.P. *Animation et éducation*, n° 117, p. 17.

³⁶⁶ *Ibidem*.

familles. Ces projets distincts offrent cependant aux enfants l'opportunité de vivre dans un espace et des temporalités rendus plus cohérents. Ils mettent en évidence des approches singulières des procédures, où les partenaires se présentent avec une histoire, des acquis et des difficultés correspondant à la vie de leur communauté, quartier ou village. Il y a là une grande part de différenciation des expériences, et les projets évolueront de ce fait de façons différentes, habités par l'histoire locale. Leur ampleur correspondra alors aux forces disponibles, aux capacités de mobilisation de leurs auteurs, autant qu'à des nécessités — ou des stratégies — de progressive montée en puissance.

Le risque est réel, comme nous l'avons déjà vu plus haut, d'une utilisation détournée des dispositifs qui se présentent comme une source de financement disponible. C'est paradoxalement la succession des textes et de leurs réorientations qui peut contraindre des équipes de terrain, engagées dans un projet, à le réécrire afin qu'il continue à être pris en charge. Cela a été le cas lors de la rupture due au passage de la procédure A.T.S. à celle des contrats bleus. Les équipes, prévenues que les projets A.T.S. pouvaient continuer à fonctionner, mais que les budgets seraient « réorientés » sur les contrats bleus, n'avaient que le choix d'une reprise modifiée de leur projet, pour pouvoir continuer à bénéficier d'une prise en charge.

3.2.3 Le contrat comme approche d'ensemble

Dès sa prise de fonction, en 1989, la nouvelle équipe municipale de *Châteaubriant*, commune de 13.500 habitants (Loire-Atlantique) a tenu à placer l'enfant au centre de ses réflexions sur l'éducation. Elle s'est saisie de la circulaire sur les contrats de ville pour engager une démarche novatrice globale sur la commune. L'objectif était de concevoir des temps et des espaces de liberté que les enfants puissent s'approprier, et de veiller au respect de leurs rythmes de vie. « Il faut leur ouvrir la ville, créer des situations telles que l'enfant devienne vraiment acteur de son propre développement »³⁶⁷, résume le premier adjoint au maire.

³⁶⁷ Orrière, Jean-Charles. (nov.-déc. 1995). En rythmes depuis six ans, déjà. *Aux rythmes, citoyens, op. cit.*, pp. 19-20.

La démarche a été d'organiser une réflexion associant tous les partenaires concernés par l'éducation, et, sur les bases d'un consensus global, de mettre en place un contrat de ville. La réflexion sur l'organisation du temps scolaire s'est faite en concertation entre équipes des différentes écoles de la ville, chacune affinant ensuite les propositions d'ateliers sportifs et culturels. Le temps péri- et extra-scolaire a fait l'objet d'une étude des élus, en relation avec les enseignants et les parents d'élèves, et c'est ainsi qu'ont été mis en place l'accueil périscolaire, l'aménagement de l'interclasse de midi, les écoles de sport, et un centre de loisirs sans hébergement destiné à accueillir les enfants pendant les vacances.

Interrogé en 1995, le premier adjoint au maire considérait que, s'il était délicat de chercher à attribuer au contrat de ville un effet positif sur les résultats scolaires, une évolution en terme de comportements avait été constatée.

« Indéniablement, l'école s'est largement ouverte à son environnement et les enseignants travaillent volontiers en équipe. Les enfants sont plus disponibles, plus entreprenants, mieux intégrés dans la cité. Ils ont entre eux des relations différentes, plus coopératives, plus solidaires. Ils communiquent plus aisément avec les adultes, avec les maîtres mais aussi avec leurs parents »³⁶⁸, constate l'élue qui fait également état de meilleures relations entre adultes grâce au projet.

Par ailleurs, les nombreuses activités proposées ont permis aux enfants d'enrichir et de diversifier leurs activités, notamment sportives, et l'on peut constater une forte augmentation du nombre de jeunes lecteurs abonnés à la bibliothèque municipale.

A la fin des années quatre-vingt, la commune de *Montgeron* (Essonne), commune moyenne de banlieue parisienne, est dans une situation nettement différente lorsque les élus décident de se saisir des dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant. Dans cette commune, des actions existent de longue date, notamment les classes de découverte et la restauration scolaire, gérés par une caisse des écoles, ce qui fait dire à une adjointe au maire que « c'était déjà de l'aménagement du temps sans le savoir »³⁶⁹.

La difficulté qu'a voulu traiter l'équipe municipale n'est donc pas l'absence d'initiatives, mais le manque de cohérence d'ensemble et de dialogue : « Il peut y avoir un décalage entre la démarche de tous ces partenaires habitués à réfléchir et la

³⁶⁸ *Ibidem.*

³⁶⁹ *Ibidem.*

base. Il est vrai que les parents vivent au quotidien et se préoccupent de leurs urgences et de leurs avantages d'adultes. Il est vrai que les instituteurs aimeraient bien avoir leurs week-ends. Et ce sont des difficultés à résoudre. »³⁷⁰ Il a donc été créé par la mairie un Conseil communal pour l'aménagement des rythmes de l'enfant destiné à être une cellule de rencontre. En sont membres l'inspecteur d'académie, le conseiller technique de Jeunesse et Sports, les représentants de parents d'élèves, les directeurs et instituteurs, les travailleurs sociaux et les responsables municipaux. La première action de ce conseil a été de diffuser à toutes les familles un questionnaire concernant la vie des enfants, destiné à faire émerger leurs besoins et les points sensibles de la politique de l'enfance. Dans une phase ultérieure, des conférences ont été organisées, destinées à répondre aux questions soulevées par les parents, mais également à alimenter le débat. Les enseignants ont dans le même temps demandé à leur inspecteur que soit organisée une formation interne sur les rythmes de vie de l'enfant, thème également abordé en formation du personnel communal.

Dans ces deux exemples de saisie de la question des rythmes de vie des enfants par des équipes municipales, nous pouvons constater une volonté de considérer une thématique dans sa globalité. Tant à Châteaubriant qu'à Alençon, les élus affirment vouloir dépasser les solutions partielles ou les intérêts sectoriels, pour :

- prendre une initiative, être à l'origine d'une réflexion d'envergure, affirmer une volonté politique (surtout dans le cas d'une nouvelle municipalité) ;
- saisir l'opportunité d'une prise en charge intégrée dans des dispositifs nationaux ;
- faire vivre la démocratie locale et l'implication des citoyens.

³⁷⁰ Giraudou, Odette. (1995). Un conseil communal pour l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Deux journées de réflexion. Op. cit.*, pp. 117-118.

3.2.4 Des « données scientifiques »

Un attachement au respect de l'harmonie des temps de vie de l'enfant sous-tend les ouvertures proposées aux écoles et aux collectivités locales depuis les mesures d'Aménagement du Temps Scolaire. Ce n'est cependant qu'avec le texte présentant le Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant qu'il est fait référence pour la première fois à une science pouvant guider les réflexions des partenaires, dans les termes suivants : « Ce projet proposera, non seulement un programme diversifié et équilibré d'activités éducatives prolongeant les enseignements obligatoires, mais aussi un aménagement du temps quotidien prenant en compte, autant qu'il est possible, les données scientifiques relatives aux rythmes biologiques et aux rythmes d'apprentissage, s'étendant dans la semaine au plus grand nombre possible de journées de classe et dans l'année scolaire au plus grand nombre possible de semaines. »

Tout en conservant l'invitation à harmoniser les activités scolaires et les activités éducatives en les inscrivant dans une continuité, le texte fait référence très précisément à des « données scientifiques », résultats de recherches et d'observations, pouvant guider les enseignants dans l'aménagement du temps scolaire. C'est la globalité et la continuité de ce temps qui sont ciblées : on encourage à mettre en place des mesures d'ensemble concernant au mieux tous les moments de la journée et toute l'année scolaire.

Au moment où paraît ce texte, en 1989, la science des rythmes biologiques est relativement jeune. Ses travaux sont cependant déjà diffusés et pris en compte au bénéfice des enfants. Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, (CEMEA), organisme de formation de cadres de centres de vacances, publient notamment dès 1976 un numéro hors-série de leur revue, rapportant les travaux de leurs journées d'études consacrées aux rythmes biologiques³⁷¹. Dans le même temps, les militants de ce mouvement appliquent dans leurs centres de vacances des principes concernant le réveil individualisé, la sieste, les activités calmes autonomes

³⁷¹ Collectif. (1976). Biologie des comportements. Rythmes biologiques – Education. *Vers l'Education Nouvelle*, numéro hors-série.

en début de matinée et l'après-midi. Depuis le début des années soixante-dix, la **chronobiologie** a mis en évidence avec précision des rythmes biologiques de période plus ou moins longue, « à tous les échelons de la hiérarchie des êtres vivants et à tous les niveaux d'organisation de l'homme, de la composition même de la cellule à l'organisme dans son entier »³⁷². Ces rythmes ont trois paramètres distincts : la phase (pics et creux), l'amplitude, la période (durée). Ils sont également répartis en trois catégories : les rythmes circadiens qui se déroulent sur 24 heures comme le sommeil, les rythmes ultradiens, plus rapides, et les rythmes infradiens, plus lents. Ces rythmes appartiennent au patrimoine héréditaire de l'individu, mais ils peuvent être modifiés sous l'influence de deux types d'éléments :

- des synchroniseurs naturels : alternance du jour et de la nuit, saisons, marées,
- des synchroniseurs artificiels : emplois du temps, modes de vie, injonctions sociales.

Les performances physiques et intellectuelles sont tributaires de ces rythmes, et fluctuant également au cours de la journée, de la semaine ou de l'année. De nombreux facteurs liés à l'âge, à l'environnement, aux situations modifient par ailleurs ces rythmes.

Encore plus récente que la chronobiologie, la **chronopsychologie** étudie les changements périodiques des comportements. Elle doit permettre « de mieux connaître les variations périodiques des activités intellectuelles et/ou physiques, notamment sur les lieux de travail : usines, chantiers, bureaux, et aussi les écoles. Il s'agit de déterminer les profils des fluctuations journalières, hebdomadaires, mensuelles, des performances et des processus mentaux qui les sous-tendent »³⁷³.

Respecter les rythmes

C'est principalement par les recherches du professeur Montagner qu'a pu être établie l'importance primordiale du respect des rythmes du **sommeil** dans le développement des individus. Il se déroule en cycles successifs d'une durée d'environ deux heures, et un réveil spontané en fin de cycle est préférable. La sieste, dernier cycle du sommeil

³⁷² Testu, François, et Fontaine, Roger. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : éditions Calmann-Levy, pp. 33-35.

³⁷³ *Ibidem*.

diurne à persister au cours du développement humain, doit être également respectée et favorisée. Les enfants de maternelle, mais aussi ceux du primaire, doivent pouvoir dormir librement après le déjeuner s'ils en ressentent le besoin, sans injonction particulière, en ayant à leur disposition des locaux propices, calmes et peu éclairés. « Le sommeil n'est pas un phénomène de second ordre. Il constitue au contraire l'unité de référence première à partir de laquelle nous devrions régler le reste du temps »³⁷⁴, précise Marie Raynal, qui a notamment été conseillère technique au ministère de la Ville.

Deux exemples, contemporains de l'invitation à respecter les rythmes biologiques pour la mise en place des C.A.T.E., nous permettent d'observer les actions possibles :

- A Saint-Herblain, les enseignants d'une école maternelle ont décidé d'avancer l'heure de la sieste (pour les enfants prenant leur repas à l'école) à 12 h 30 au lieu de 13 h 30. Cette idée simple en apparence bouscule cependant les fonctionnements habituels, que ce soit l'attente de la reprise de service des enseignants pour le début de la sieste, ou les horaires de service des agents municipaux (tant ceux chargés de la restauration que les A.T.S.E.M.). Les enfants qui rentrent déjeuner chez eux peuvent dans cette organisation rejoindre la classe à l'heure qui leur convient, après s'être reposés chez eux.
- A Saint-Dizier, une école maternelle a mis en place un système d'accueil individualisé pour lequel les institutrices se relaient : « les lève-tôt peuvent venir dès huit heures en étant bien reçus, les autres arrivent progressivement jusqu'à 9 heures et même 9 h 30 pour les plus jeunes. Le principe est le même l'après-midi.³⁷⁵ »

Ces propositions, respectant le sommeil naturel, restent cependant tributaires des rythmes de vie familiaux. Beaucoup de familles n'ont tout simplement pas la possibilité de respecter le réveil spontané de leur enfant.

C'est avec le même souci de respecter les transitions entre différents moments de vie que Hubert Montagner préconise une entrée en activité progressive et flexible à l'école. En début de journée, des enfants somnolents ou mal réveillés devraient pouvoir trouver un lieu adapté à un retour individualisé à une situation de réceptivité.

³⁷⁴ Raynal, Marie. (2001). Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux ? *Le quotidien urbain*. Paris : éditions La Découverte, p. 53.

³⁷⁵ La Blache, Virginie. (mars 1990). Du temps pour les loisirs à l'école. *Le Monde de l'Education*, n° 169, p. 33.

Ce lieu pourrait offrir à la fois des matelas, niches ou alvéoles afin de permettre le blottissement ou la position fœtale, et des magazines ou livres divers favorables tant à une activité calme individuelle qu'à des interactions librement choisies. « Quand les conditions sont réunies pour que les enfants vivent un *temps-sujet*, la très grande majorité d'entre eux, et souvent la totalité, se montrent disponibles et réceptifs aux messages du maître, une fois rassemblés dans leur classe à 9 heures, 9 h 15. Le pourcentage des enfants qui bâillent ou s'affalent sur la table, et la fréquence de ces comportements dans des écoles aménagées sont éloquentes. Ils sont toujours inférieurs à ceux que l'on observe d'habitude chez des enfants du même âge accueillis dans des écoles non aménagées qui organisent le temps pédagogique dès 8 h 30 ³⁷⁶», précise Hubert Montagner.

On retrouve ici l'intérêt pour les lieux et temps interstitiels exprimé par Pierre Sansot, et on peut faire un rapprochement avec le moment « Quoi de neuf ? » mis en place par les militants de la pédagogie Freinet, autre outil de transition entre moments de vie. Les dispositions relatives au sommeil sont saisies individuellement par les enfants en fonction de leurs besoins, selon une variabilité entre individus, mais aussi pour un même enfant selon différentes périodes de sa vie. Ces aménagements requièrent cependant des aménagements, la disponibilité de locaux spécifiques, et une présence d'adultes. Ils requièrent surtout, pour l'enseignant, d'abandonner le schéma classique de hiérarchisation entre effort et loisirs, amenant à repousser en fin de journée les activités d'ateliers, d'éducation physique ou culturelles. En tenant compte des rythmes biologiques, on pourra donc différer certaines activités pour les placer à des moments qui leur sont plus propices.

Les variations de la vigilance et des performances intellectuelles ont été mises en évidence par les études de chronobiologie : « Depuis une trentaine d'années, avec un nombre important d'élèves (environ cinq mille) issus de tous horizons, nous retrouvons le même profil d'évolution journalière du niveau de performance. Généralement, le niveau de vigilance et les performances intellectuelles progressent du début jusqu'à la fin de matinée scolaire, s'abaissent après le déjeuner puis s'élèvent à nouveau, plus ou moins, selon l'âge des enfants, dans l'après-midi.»³⁷⁷ Il

³⁷⁶ Montagner, Hubert. (1996). *En finir avec l'échec à l'école*. Paris : éditions Bayard, p. 211.

³⁷⁷ Testu, François, et Fontaine, Roger. *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Op. cit., p. 59.

a été noté par ailleurs que la fin de matinée est particulièrement propice à la mémorisation, et la fin d'après-midi à la mémoire longue (acquisitions les plus stables dans le temps). On cherchera donc à adapter la journée pédagogique à ces caractéristiques en disposant les activités requérant le plus de concentration « à des créneaux horaires pendant lesquels l'attention globale et sélective, la vigilance cérébrale et comportementale, les capacités de traitement de l'information, de logique et de mémorisation sont élevés et opératoires. (...) A l'école élémentaire, les créneaux efficaces d'une journée pédagogique se situent ainsi entre 9 h 30 et 11 h 30 et entre 15 h et 17 h. Au collège, ils paraissent être de 9 h à 12 h et de 14 h 30 à 17 h ou 17 h 30.³⁷⁸ » On a constaté par ailleurs que la journée du lundi est particulièrement délicate, requérant de la part des élèves un effort de resynchronisation après la coupure d'une journée et demi. Cette difficulté est aggravée lors de week-ends de deux jours pleins.

Un autre élément particulièrement sensible est la *durée de vigilance optimale* d'un enfant suivant son âge. Nous avons vu plus haut que de nombreux enseignants récusent la durée d'une heure des cours, soit trop longue si l'on demande aux élèves une attention soutenue, soit trop courte si l'on veut établir des ruptures et varier les activités. Dès 1965, à la suite d'une étude effectuée par l'association « Défense de la jeunesse scolaire », comprenant des enseignants et des médecins, la durée maximale d'une période d'attention soutenue a été établie comme suit³⁷⁹ :

- 6 à 8 ans : 20 à 30 minutes
- 8 à 10 ans : 25 à 35 minutes
- 10 à 11 ans : 30 à 40 minutes.

De plus, les pauses en cours d'activité permettent de différer la saturation exprimée par les élèves dans une activité.

En complément de ces données biologiques, un élément important à prendre en considération est *le poids des facteurs périscolaires* sur l'attitude et la disponibilité des élèves.

³⁷⁸ Montagner, Hubert. *En finir avec l'échec à l'école. Op. cit.*, pp. 208-209.

³⁷⁹ Collectif. (1993). *Rythmes de vie et scolarité*. Paris : éditions Retz, collection Pédagogie pratique, pp. 69-70.

Nous avons abordé plus haut l'importance du *sommeil*. Le rythme de vie familial marque très fortement le rythme veille-sommeil des enfants. Entre réveil provoqué du fait des horaires de travail des parents ou même réveil nocturne pour aller finir la nuit chez une nounou, couchers tardifs non régulés, on peut constater de fortes incohérences entre les pratiques effectives et les besoins en sommeil de l'enfant.

La *prise alimentaire* a également des incidences non négligeables sur le fonctionnement des enfants en classe. « Toutes les recherches qui ont été conduites à propos du petit déjeuner montrent que les enfants qui ne mangent pas le matin ou qui prennent un petit déjeuner vraiment minimal ont d'énormes difficultés à être attentifs en fin de matinée. Au contraire de l'ensemble de la population, on constate chez ces enfants une baisse importante, en fin de matinée, des capacités attentionnelles. »³⁸⁰

Les *déplacements* pour se rendre à l'école ont des conséquences fortes, surtout les transports scolaires lorsqu'ils provoquent attente, longs trajets et inconfort, ou lorsqu'ils déterminent, pour des questions techniques de rotations, les horaires de début et de fin de classe.

L'école en tant que structure architecturale a enfin une incidence non négligeable. « Il est fatigant d'essayer de déchiffrer une diapositive qui passe mal, d'écouter quelque chose dans de mauvaises conditions sonores. Or, ces conditions qui engendrent une plus grande fatigabilité sont des conditions habituelles d'apprentissage. Dans beaucoup de salles de classe, les enfants sont obligés de faire un effort permanent pour bien lire ou bien entendre. »³⁸¹

Il en va de même pour les locaux de restauration scolaire, souvent beaucoup trop sonores et ne permettant pas que le repas soit un moment calme et convivial.

Tirer la « maille-temps ».

Un numéro de la revue de lecture pour enfants « Moi, je lis » met en scène une petite fille qui, dès son réveil, annonce fièrement à ses parents : « Aujourd'hui, c'est école-goûter-devoirs-cours de danse. Demain, on sera école-goûter-cours-de-piano-devoirs-une-heure-de-télé. Ensuite il ne restera plus que cours-de-soutien-devoirs-devoirs-devoirs-école-goûter-cours-de-dessin-devoirs-école-goûter-devoirs-école-

³⁸⁰ Lecomte-Lambert, Claire. (1992). Des rythmes scolaires à la chronopsychologie de l'éducation. *Rythmes et blouses*. Paris : documents du C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation, pp. 85-90.

³⁸¹ *Ibidem*.

goûter-judo-une-heure-de-télé, et la semaine sera finie. »³⁸² Cet emploi du temps additionnant les activités scolaires, associatives et familiales lui pèse cependant certains jours. La fée du calendrier, à qui elle se confie, lui propose une solution originale : « Ce qu'il te faudrait, c'est une petite journée en rab, rien que pour toi. Que dirais-tu d'un huitième jour de la semaine ? »³⁸³ C'est ainsi que naît le *rabedi*, jour hors calendrier et hors programmations.

Au-delà de la situation cocasse de ce récit, les situations de surcroît d'activités sont bien réelles pour certains enfants, que ce soit par snobisme ou souci de bien faire des parents, par crainte de l'oisiveté des jeunes, ou par parti pris éducatif. « Occuper tout le temps est quasiment une obsession éducative pour les différentes institutions que rencontre l'enfant tout au long de ses longues journées — la journée scolaire de France est la plus longue du monde, avec celle de la Belgique et de l'Autriche. (...) Ce qu'on appelle l'aménagement des rythmes prévoit, avec beaucoup de générosité et de conscience du devoir accompli, des activités avant, pendant et après l'école, sans même oublier l'heure des repas. Le temps qui reste, celui de la rêverie, du si précieux ennui que l'on confond à tort avec le rien, est alors réduit à une peau de chagrin. »³⁸⁴ regrette Marie Raynal.

Deux problèmes distincts sont soulevés ici, qui agissent sur les rythmes de vie des enfants. Il s'agit d'une part de l'extrême concentration de l'année scolaire française : la journée d'école des jeunes Français se classe parmi les plus longues d'Europe, alors que dans le même temps leur année scolaire est la plus courte. Aucun gouvernement ne s'est attelé à une refonte d'ensemble de cette organisation, qui n'est jusqu'ici modulée que par le modèle de la semaine scolaire de quatre jours qui attire les protestations du lobby du tourisme : les enfants concernés ne bénéficient plus de deux mois pleins de vacances en été ; ainsi que celles des chronobiologistes : le raccourcissement des petites vacances ne permet plus les récupérations optimale qu'offrent deux semaines pleines de coupure. Il s'agit d'autre part de la nécessité de ménager des parenthèses dans les temps organisés et régulés, ainsi que dans les activités collectives. Pour Marie Raynal, on oublie dans la construction de l'individu le rôle de la solitude, qui « procure l'espace et le temps nécessaires pour que les capacités biologiques puissent s'actualiser en un état psychique personnel.

³⁸² Drac, Romain. (février 1995). Le huitième jour de la semaine. *Moi, je lis*, n° 88.

³⁸³ *Ibidem*.

³⁸⁴ Raynal, Marie. Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux ? *Op. cit.*, p. 54.

Progressivement, l'enfant devient une personne qui a droit à sa propre intimité. Les temps dits morts peuvent alors devenir des temps forts qui structurent l'existence. »³⁸⁵

Pour toutes ces considérations, les rythmes biologiques apparaissent intimement liés à la rythmicité des organisations familiales, sociales, professionnelles. Pour Hubert Montagner, « la question des rythmes scolaires renvoie à l'ensemble des difficultés de l'école et des enfants à l'école. Elle montre qu'elles sont indissociables de difficultés des enfants dans leur famille, et des familles dans la société. Quand on tire la *maille-temps*, c'est tout le pull-over-société qui se détricote. »³⁸⁶

Vers quelles solutions ?

Tenter d'aménager le temps scolaire et les temps de vie de l'enfant en respectant ses rythmes biologiques est un problème complexe qui amène, là où on s'est attaché à le traiter, des réponses très diverses, nous l'avons vu dans les exemples cités plus haut. Pour François Testu, la complexité de ces essais de mise en cohérence de la rythmicité environnementale (celle imposée par la société du moment et par les adultes) et celle propre aux individus et donc aux enfants, implique que « la solution idéale n'existe pas, qu'il s'agit seulement de rechercher le moins mauvais compromis qui satisfasse les divers intérêts. »³⁸⁷ Il importe surtout de considérer que les conclusions des études scientifiques ne donnent pas d'injonctions de l'application desquelles résulterait un emploi du temps modélisable. Savoir quels sont les moments les plus favorables à une activité requérant de la concentration n'implique pas que l'on doive y placer des matières particulières, en établissant une fois de plus une hiérarchie, et il n'y a que la forme de l'activité qui puisse être recommandée. « Il ne s'agit pas de décider de façon péremptoire quelle matière doit être enseignée tel jour à telle heure. Surtout lorsqu'on considère qu'il n'y a pas de disciplines de première et de seconde classe, mais seulement des moments où il faut apprendre »³⁸⁸, précise François Testu, qui ajoute que « si ce savant dosage relève de la compétence des enseignants, il n'exclut en rien la collaboration des autres partenaires : les parents, les

³⁸⁵ *Ibidem*.

³⁸⁶ Montagner, Hubert. *En finir avec l'échec à l'école. Op. cit.*, pp. 282-283.

³⁸⁷ Testu, François. (mai-juin 1996). Que peut apporter « la science » dans le débat sur les rythmes scolaires ? *Cahiers Pédagogiques*, supplément n° 2, p. 19.

³⁸⁸ Testu, François. (2000). Quelques priorités à envisager dans le cadre de l'aménagement du temps scolaire de l'enfant. *Bâtir l'école du XXI^e siècle – actes du colloque*. Nancy : éditions du C.R.D.P. de Lorraine, p. 57.

décideurs institutionnels, les responsables et animateurs des mouvements associatifs, culturels et sportifs »³⁸⁹. Pour alimenter leurs débats, ces partenaires pourront utilement se saisir des priorités³⁹⁰ relevées par François Testu :

- Réserver les moments reconnus comme favorables à l'activité intellectuelle (milieu et fin de matinée et fin d'après-midi chez les élèves les plus âgés du cycle primaire) pour les apprentissages et les activités demandant le plus d'attention et d'effort cognitif.
- Occuper les moments reconnus comme moins favorables par des activités d'entretien, d'éveil, par des contenus plus ludiques, plus socialisants.
- Aménager le creux d'après-déjeuner.
- Prévoir une période « sas » à l'entrée en classe.
- Proposer des vacances scolaires de deux semaines (notamment en novembre et février, périodes de l'année reconnues comme difficiles à vivre) et des périodes de travail scolaire de sept semaines au plus.
- Respecter le sommeil de l'enfant.
- Proposer des horaires journaliers qui évitent les réveils provoqués, source de pertes de sommeil.
- Faciliter l'accès au sommeil de sieste pour les plus jeunes.
- Eviter la semaine de quatre jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi de classe) dans les milieux « sensibles » où on ne peut pas profiter de la libération du temps.
- Prendre en compte les facteurs qui influent sur la rythmicité : l'âge et la maîtrise de l'exercice.
- Moduler les horaires et les durées de classes en fonction de l'âge.
- Considérer que les rythmes de vie des élèves qui ne maîtrisent pas la tâche (niveau de l'élève, difficulté de la tâche, stade d'apprentissage...) doivent être respectés prioritairement.

³⁸⁹ *Ibidem.*

³⁹⁰ Testu, François. (nov.-déc. 1995). Rythmes scolaires : quelles nouveautés ? *Aux rythmes citoyens – Bulletin J.P.A.*, n° 335, pp. 28-29.

3.3 GLOBALISER ET AMPLIFIER

3.3.1 Vers un espace éducatif concerté

Le contrat Ville-Enfant

Le 18 mai 1990 paraît la circulaire n° 90-154 commune aux ministères de l'Education nationale, de Jeunesse et Sports, de la Culture et de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire. Elle conserve les caractéristiques essentielles des textes précédents, notamment l'implication d'un nombre élevé de ministères, la volonté de s'inscrire dans la continuité des actions en cours, et le souhait de globaliser les processus.

On y voit notamment considérée comme une totalité la succession de textes publiés depuis 1984, qui sont crédités d'un « succès grandissant ». Sont cités comme résultats positifs des actions menées : la meilleure prise en compte des rythmes de vie, une offre d'activités diversifiées, le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, sa participation à la vie de la cité. Le nouvel élément ajouté à cette liste, et qui n'est pas cité jusque-là dans les objectifs, est la *réussite scolaire* des élèves. Elle apparaît de manière quasi-marginale, dans un constat introductif qui n'a pas pour fonction de fixer des objectifs. La réussite scolaire ne sera d'ailleurs pas citée dans ce même texte en tant qu'objectif, il faudra attendre 1995 pour cela. Nous verrons plus tard que cette problématique — réussite scolaire comme résultat constatable ou comme objectif clairement mentionné — alimentera une polémique au niveau national entre le ministère de l'Education nationale et, à travers le Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant, celui de la Jeunesse et des Sports.

Ce texte présente par ailleurs une version élargie du contrat de ville, dénommé contrat ville-enfant. Il en reprend les objectifs, à savoir :

- aménager le cadre de vie des enfants et des jeunes,

- améliorer la prise en compte par le corps social des besoins de l'enfant et de sa place dans la société,
- renforcer la qualité du tissu social et améliorer les conditions d'intégration des jeunes,
- favoriser l'accès des enfants aux équipements de la cité,
- développer les dispositifs d'accueil des enfants tout au long de l'année scolaire et pendant les périodes de vacances,
- garantir l'accès à la culture,
- créer des espaces de jeux,
- contribuer aux actions de prévention,
- favoriser l'émergence de formules éducatives nouvelles, interdisciplinaires.

Le dernier point de cette liste apparaît relativement novateur, en tant qu'invitation à l'imagination et aux pratiques originales.

Le contrat ville-enfant vise également à établir des cohérences avec les actions conduites en faveur des loisirs des enfants par les services de Jeunesse et Sports : « Les services extérieurs Jeunesse et Sports s'efforceront de développer les passerelles et les prolongements cohérents entre les programmes du secrétariat d'Etat : loisirs quotidiens des jeunes, sports vacances, prévention été, etc. »

L'idée centrale est de promouvoir une « politique globale du temps, de l'espace et de la qualité de vie de l'enfant dans la cité. »

L'espace éducatif concerté

La circulaire n° 91-258 du 20 septembre 1991 (ministères de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture et de la Communication) s'inscrit encore dans la continuité des textes précédents, et propose de nouvelles globalisations : « Les C.A.T.E et les contrats ville-enfant tendront à s'harmoniser avec les programmes en faveur de la ville et du développement social urbain, avec les Z.E.P. » Il rappelle que les conseils municipaux de jeunes peuvent être partie contractante des projets. Il incite par ailleurs les partenaires à rechercher des convergences opérationnelles avec le Fonds d'Aide Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles, les Caisses d'allocations familiales et, selon les territoires, avec la Mutualité sociale agricole.

Cette architecture particulière de la concertation éducative territorialisée se voit attribuer une nouvelle dénomination : « Il importe de développer des *Espaces éducatifs concertés* qui prennent en compte la diversité des conditions de vie des

enfants et de leurs familles, et le contexte géographique et familial dans lequel ils évoluent. » L'école est reconnue comme n'étant « pas le seul lieu d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être ». Enfin, le public potentiel est élargi aux élèves du second degré concernés par les contrats ville-enfant-jeune.

Ce même texte peut s'avérer représentatif d'enjeux complémentaires décelables dans les dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant.

D'une part, dans un paragraphe habilement rédigé, l'ensemble des actions entreprises est organisée en une succession logique d'une grande cohérence :

« En aidant les enfants et les jeunes à gérer leurs temps et à opérer des choix parmi l'éventail d'activités qui leur est proposé, favorisons le développement de leur autonomie, leur socialisation et donc leur capacité à élaborer des projets personnels et collectifs, et par là même, leur réussite scolaire et leur insertion dans l'environnement social, culturel et civique. »

On passe ici, dans un mouvement très harmonieux, par la chaîne idéale des causalités que veulent mettre en place les initiateurs des politiques d'aménagement des temps :

- l'enfant prend en compte des propositions (opérer des choix),
- il développe une capacité liée à ces propositions (autonomie, socialisation),
- il développe des compétences individuelles et inter-individuelles proches de celles des initiateurs des propositions (élaborer des projets),
- il développe un savoir-être positif et constructif (réussir, être inséré à tous les niveaux).

On voit développée ici une certaine utopie des concepteurs des politiques publiques en faveur de l'enfance : faire advenir par des actions ciblées (lien avec les politiques de prévention, les Z.E.P.), attachées à un public réceptif et en devenir (essentiellement l'école élémentaire), mais également globales (tous les enfants d'un ensemble géographique), une image de la société, des pratiques civiques, correspondant à un monde rêvé. Une telle attitude est loin d'être néfaste ou condamnable, elle correspond à la fonction de *fiction opératoire* que Jean-Pierre Boutinet attribue au projet : « Voir dans le projet une fiction, c'est en même temps affirmer, si l'on prend la fiction dans sa signification étymologique, qu'il y a création, modelage par la pensée d'un quelque chose que la pensée ne pourra jamais totalement

inscrire dans la réalité : un quelque chose qui la dépasse, lui échappe, tout en polarisant continuellement son attention. »³⁹¹

D'autre part, dans le paragraphe précédent, l'offre d'activités souhaitée dans les temps péri- et post-scolaire est reliée à une motivation essentiellement pragmatique :

« De nombreux parents sont absents du foyer pendant une durée supérieure au temps scolaire, notre dispositif doit tendre à offrir, pendant la journée comme durant les petits et grands congés, des espaces et des moments d'accueil de qualité conçus pour répondre dans l'intérêt de l'enfant aux besoins des parents. »

Les ateliers et autres actions d'animation hors temps scolaire sont révélés ici dans leur fonction utilitaire la plus simple : assurer une surveillance, un gardiennage des enfants. Par cette fonction pratique, les animations permettent d'éviter des problèmes familiaux d'organisation, de concilier les temps de vie des parents et des enfants, de laisser des enfants livrés à eux-mêmes jusqu'au retour au domicile des parents.

Utopie et fonction utilitaire sont donc présents conjointement dans les projets mis en place. Ces deux facettes complémentaires nous ont été révélées dans les différents exemples cités jusqu'ici.

La circulaire n° 95-243 du 31 octobre 1995 (ministères de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, et de l'Insertion professionnelle, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture) clôt cette série de trois textes officiels. Poursuivant la logique de globalisation progressive, il instaure un nouveau contrat global : le contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, élargi aux collèges et lycées.

Deux points particuliers sont à relever à propos de ce texte qui, par ailleurs, prolonge ceux qui l'ont précédé :

- l'introduction de la *réussite scolaire* dans les objectifs, en complément du respect des rythmes de vie des enfants et des jeunes, de leur développement harmonieux et de leur participation à la vie de la cité ;
- la mention dans les recommandations pratiques d'une volonté de limiter le temps pris sur les enseignements obligatoires. Ce qui pourrait être caractérisé

³⁹¹ Boutinet, Jean-Pierre. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : éditions P.U.F., collection Psychologie d'aujourd'hui, pp. 278-279.

comme un simple conseil technique et passer relativement inaperçu prend un sens particulier, si l'on considère que ce texte de 1995 est le dernier avant celui mettant en place le Contrat éducatif local, qui restreint les animations au seul temps non scolaire.

3.3.2 Une action globale et partenariale

Les dispositifs globalisés C.A.T.E. et A.R.V.E.J. et, surtout, le contrat ville-enfant ainsi que l'espace éducatif concerté, ont donné lieu pour les communes signataires à des dispositifs impliquant un grand nombre de partenaires locaux, et la plupart des organismes institutionnels acteurs des politiques de la jeunesse et de la ville.

C'est ainsi que la mairie de **Laxou** (Meurthe-et-Moselle) s'est lancée dans un projet d'aménagement des temps de l'enfant depuis les années 1994 et 1995 qui ont été consacrées à des réflexions préalables associant les partenaires concernés, ayant abouti à la mise en place à titre expérimental d'un aménagement sur trois écoles. Dès 1996, l'expérience a été étendue à l'ensemble des écoles de la commune, soit environ 670 enfants.

Suite à l'autorisation des instances académiques pour la mise en place d'un calendrier scolaire dérogatoire, l'année scolaire a été allongée de douze jours placés en début et en fin des vacances d'été. La semaine scolaire a été réaménagée par le transfert du samedi matin au mercredi matin, et la journée scolaire a été ramenée à cinq heures au lieu des six heures traditionnelles. Les cours s'arrêtent donc à 15 heures pour laisser place à des activités jusqu'à 17 heures, par groupes de 10 à 16 enfants, encadrés par des animateurs. On propose aux enfants une phase de découverte des activités pendant l'année de C.P. et pour les années de C.E. et de C.M., l'inscription à huit activités par an, avec l'incitation à respecter un équilibre entre pratiques physiques et intellectuelles. Pour ce programme d'activités, la plupart des locaux communaux et des installations sportives sont mises à disposition, ainsi que des locaux scolaires en

dehors des salles de classe. Un service de transport spécifique a été mis en place pour permettre les déplacements sur les lieux d'activités.

Pour les ateliers, les notions d'apprentissage et d'acquisition de compétences sont importantes mais non prioritaires, l'accent étant mis plutôt sur la pratique associative et la qualité de vie de la cité, selon les objectifs suivants :

- offrir une gamme diversifiée d'activités périscolaires,
- favoriser un choix délibéré des enfants permettant leur orientation future vers des activités associatives,
- prendre en charge le temps social intermédiaire entre le temps scolaire et le temps familial,
- anticiper l'accroissement du temps libre en formant à des habitudes de pratiques collectives,
- participer à la réduction des inégalités sociales,
- lutter contre l'échec scolaire par la remotivation des élèves,
- favoriser la création de liens de proximité entre la population et les structures communales,
- créer des emplois dans les domaines de l'animation culturelle et sportive.

L'adjoint au maire chargé du dossier de l'aménagement des temps de l'enfant résume ainsi les résultats positifs de cette action, après plusieurs années de fonctionnement :

« Les activités A.T.E. permettent aux enfants de découvrir et de s'approprier les structures municipales, de découvrir des lieux culturels qu'ils ne fréquentaient pas (opéra-théâtre, ateliers d'artistes, musées). Globalement, l'A.T.E. permet de prévenir la délinquance, de réduire les violences et incivilités, de mieux intégrer dans la ville les enfants et les jeunes qui vivent dans les quartiers périphériques. »³⁹²

L'aménagement permet également de rappeler les normes comportementales nécessaires à des relations sociales apaisées, d'amener les enfants à accepter plus aisément les contraintes imposées, notamment celle de faire des choix raisonnés.

On voit clairement que, pour les partenaires du projet de Laxou la pratique associative est le levier d'une action visant à améliorer la qualité de vie dans l'agglomération, qui comporte plusieurs quartiers de grands ensembles. C'est la raison pour laquelle l'action porte prioritairement sur le temps post-scolaire. Nous sommes dans l'esprit de la recommandation figurant dans le texte du 20 septembre 1991 : « Offrir des

³⁹² Boniface, Jean. (2000). Aménager le temps de l'enfant sur une commune. *Quel temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Diffusion CRAP-Cahiers pédagogiques, pp. 117-125.

espaces et des temps d'accueil de qualité conçus pour répondre dans l'intérêt de l'enfant aux besoins des parents». Un autre enjeu intervient également ici : l'image et la spécificité de Laxou, commune de l'agglomération de Nancy, que les élus ont le souci de ne pas voir considérer comme banlieue. L'aménagement du temps de l'enfant a ainsi été fortement médiatisé, lors de sa généralisation, par une campagne d'affichage sur les panneaux de 12 m² de la commune, au cours de l'été 1996. Il y a là une convergence d'intérêts correspondant à l'esprit du contrat ville-enfant et de l'espace éducatif concerté : proposer des activités, former le citoyen, aider les familles, lutter contre la délinquance, valoriser la commune et ses ressources.

A *Dammarié-les-Lys*, (Seine-et-Marne), c'est la situation scolaire qui retient l'attention de la municipalité et de la communauté éducative. En 1994, les 5 500 enfants et jeunes qui sont scolarisés de l'école maternelle au lycée représentent 25 % de la population totale de la cité (la moitié des habitants ont moins de trente ans). Deux jeunes sur trois habitent en logement social et 60 % des familles ne disposent que de faibles ressources. Les handicaps divers provoquent des difficultés scolaires dès l'école primaire : près d'un enfant sur deux a un an de retard à l'entrée au collège, et près d'un sur cinq a deux ans de retard. Les difficultés de suivi par les familles, voire même le désengagement de l'environnement adulte, amènent nombre de jeunes au désœuvrement.

La prise en compte de ces difficultés a donné lieu à une mobilisation de longue date des partenaires éducatifs. Une zone d'éducation prioritaire a été créée en 1982, et des projets concertés ont été élaborés dans le cadre des procédures successives A.T.S. et C.A.T.E., aboutissant en 1995 à un dispositif global A.R.V.E.J./contrat de ville.

Pour ce qui concerne spécifiquement l'aménagement du temps de l'enfant, la journée scolaire a été aménagée avec des activités avant et après le repas, des activités en ateliers pour les classes maternelles entre 13 h 30 et 16 h 30, et pour les classes primaires de 14 h à 16 h 30. S'y ajoutent la mise en place de B.C.D., des activités éducatives périscolaires et de soutien scolaire, ainsi qu'un centre de loisirs sans hébergement proposant un accueil pendant les petites et grandes vacances. On peut citer également les activités réalisées en partenariat avec des structures culturelles municipales, fête du livre et semaine des arts par exemple.

Pour le directeur départemental de la Jeunesse et des Sports de Seine-et-Marne, le dispositif d'aménagement de Dammarié-les-Lys est positif à plus d'un titre : « Il est

étendu à l'ensemble des enfants scolarisés, il s'organise dans le cadre d'un partenariat structuré depuis plus de dix ans, il s'appuie sur un diagnostic local précis, les travaux des chronobiologistes alimentent la réflexion et induisent un aménagement du temps et des espaces, les activités culturelles et sportives sont articulées avec des actions de prévention des conduites à risques.³⁹³»

Le contrat ville-enfant-jeune a donné lieu à la création d'un organisme associatif chargé de son pilotage : l'association « Vivre l'école ». Elle assure le lien entre l'Education nationale, la ville, la direction départementale Jeunesse et Sports, les associations, et entretient des relations privilégiées avec les conseils d'école, le conseil de zone de la Z.E.P., le Fonds d'aide sociale, la direction régionale de l'Action culturelle, le conseil communal de prévention de la délinquance. Cette association est composée de représentants élus parmi toutes les instances partenaires. Elle a pour tâche particulière de veiller à la régulation des actions et au suivi budgétaire. Elle organise également des sessions de formation des intervenants.

Le C.V.E.J. est lui-même inclus dans le pôle vie culturelle et sportive du contrat de ville, qui en comporte quatre autres :

- urbanisme, infrastructure, habitat et logement social,
- action sociale, médico-sociale et socio-éducative,
- insertion et emploi,
- régulations sociales.

Les actions liées au projet A.R.V.E.J. de Dammarie-les-Lys présentent de grandes similitudes avec celles de projets présentés précédemment, n'ayant pas forcément à leur origine des motivations identiques. Ateliers en temps scolaire, animations en temps péri-scolaire, activités hors temps scolaire, accueil pendant les vacances et aménagement du temps scolaire se révèlent comme des outils de base au service de l'action éducative. C'est chaque collectivité qui, dans sa réflexion particulière, leur donnera des poids relatifs et des fonctions distinctes, correspondant à sa réflexion et aux spécificités locales.

Dans l'exemple de Dammarie-les-Lys, nous pouvons prendre par ailleurs la mesure des dispositifs des contrats de ville, outils de mise en cohérence d'un territoire, mais aussi d'autonomie et de responsabilisation d'une population. L'action destinée

³⁹³ Larrieu, Gilbert. (février 1996). Une synergie nécessaire. *Info-rythmes* (bulletin de la Direction régionale Jeunesse et Sports d'Ile-de-France), n° 16, p. 15.

directement aux enfants n'y est plus qu'un volet de politiques territoriales qui, en ayant une forte incidence sur la vie de la société dans son ensemble, concernent également les enfants.

L'insertion des questionnements relatifs à l'enfance dans une réflexion d'ensemble est également observable dans le dispositif mis en place à *Hérouville-Saint-Clair* (Calvados), ville nouvelle de 25 000 habitants proche de Caen. Le point de départ de la réflexion collective a été une mise en perspective des difficultés scolaires, qui résume Janguy Le Carpentier, maire adjoint chargé des affaires scolaires : « L'échec scolaire n'est pas tant l'échec de l'école que le reflet d'un échec plus global. Etre en échec à l'école, c'est être aussi, souvent, en échec dans la ville. Dès lors, comme mieux insérer l'enfant dans la ville et contribuer à sa réussite scolaire ? Comment redonner à l'école une fonction médiatrice entre l'enfant et la ville ? »³⁹⁴. Pour concrétiser sa volonté d'action, la municipalité a mis en place un **espace éducatif concerté**, fonctionnant comme une commission extra-municipale. Cet outil de réflexion commun à tous les partenaires, lieu de concertation, de proposition et d'évaluation des actions éducatives mises en place sur la commune, a pour fonction de favoriser la mise en place des projets spécifiques élaborés dans chaque établissement scolaire. « Cette structure vise dès le début de la scolarité à l'insertion sociale du futur citoyen, c'est notre réflexion de base, c'est notre volonté politique »³⁹⁵, précise Janguy Le Carpentier. Outre les enseignants, de la maternelle au secondaire, la commission regroupe les représentants de parents d'élèves, les services de l'Etat et de la ville, et les partenaires qualifiés : mission locale, charte école-entreprise, Fédération des œuvres laïques, U.E.R. de Sciences de l'éducation, M.J.C., etc. Au total, une cinquantaine de personnes se réunissent au moins une fois par trimestre, en six groupes de réflexion : aménagement des rythmes scolaires, langues vivantes et langues d'origine, activités culturelles, vie associative et sports, informatique, restauration scolaire.

Pour l'année scolaire 1994-1995, dix-neuf écoles sont concernées par les actions mises en place, soit 3 000 élèves qui se voient proposer une centaine d'ateliers. Les objectifs opérationnels sont le respect de la liberté de l'enfant et son accession à

³⁹⁴ Le Carpentier, Janguy. (février 1996). La municipalité impulse l'aménagement des temps de l'enfant. *Les idées en mouvement, revue de la Ligue de l'Enseignement*, n° 36, p. 11.

³⁹⁵ Le Carpentier, Janguy. (janvier 1992). A Hérouville-Saint-Clair, un espace éducatif concerté. *Changer le temps*. Paris : éditions S.U.D.E.L. (Coédition S.N.I.-P.E.G.C. et J.P.A.), pp. 8-9.

l'autonomie, l'accès du plus grand nombre aux activités culturelles, sportives et de loisirs, l'enrichissement des activités scolaires proprement dites.

Les aménagements des temps de l'enfant sont envisagés selon trois paliers principaux. L'aménagement de la journée scolaire est caractérisé par la création d'un *temps intermédiaire* de 11 heures à 15 heures couvrant une partie de chaque demi-journée scolaire et la pause de midi. Ce temps est consacré à des activités en ateliers, définies conjointement par les enseignants et tous les partenaires locaux.

L'organisation de la semaine a été remaniée par l'adoption de la semaine de quatre jours qui est plutôt le résultat de demandes locales que celui d'un choix raisonné. Les parents ayant massivement demandé un long week-end, et les élus ne désirant pas empiéter sur le mercredi qui est un jour de vie associative très important, cette organisation a été choisie comme un pis-aller. Pour le maire adjoint, une activité scolaire plus régulière et des journées moins chargées induiraient une organisation plus pertinente : « Nous sommes prêts à tenter une expérimentation sur le mode "Echangerait volontiers semaine de quatre jours contre journée de cinq heures", si cette solution permettait un accès plus facile des enfants à la vie associative et aux équipements culturels de la ville»³⁹⁶.

L'organisation de l'année a été modifiée, en conséquence de l'adoption de la semaine de quatre jours, avec un raccourcissement des congés d'été. Là aussi, l' élu souhaiterait des modifications plus radicales des rythmes de vie dans l'intérêt des enfants : aligner l'année scolaire sur l'année civile, raccourcir significativement les vacances d'été, ajouter une coupure supplémentaire de quinze jours. Cela permettrait de respecter le rythme : sept semaines de classe / deux semaines de vacances, recommandé par les chronobiologistes.

On voit bien, dans l'exemple d'Hérouville-Saint-Clair, la double dimension du travail de projet, associant ce qu'il est possible de faire évoluer dans l'immédiat et une vision plus exigeante, plus englobante. L' élu, aussi bien que les responsables éducatifs et les différents partenaires, ont à choisir par ailleurs entre une action immédiate de mise en ordre, d'apaisement, de régulation de la vie locale, et l'affirmation d'une ambition plus forte, bousculant s'il le faut des habitudes acquises pour amener des résultats plus cohérents.

³⁹⁶ Le Carpentier, Janguy. La municipalité impulse l'aménagement des temps de l'enfant. *Op. cit.*, p. 11.

3.3.3 Des pratiques diversifiées

Nous avons vu ci-dessus comment les dispositifs à partenariats élargis contrat-ville-enfant et espace éducatif concerté tissaient sur un même terrain les différentes préoccupations de l'action publique en faveur de l'enfance. Les activités sportives et culturelles offertes aux enfants sont alors mises au service d'objectifs qui dépassent la stricte complémentarité de l'action de l'école. Par les relations sociales qu'elles génèrent, les nouvelles habitudes de vie qu'elles suscitent, la consolidation du rapport à la règle et de l'image de soi, ces activités deviennent des outils au service de politiques de prévention, d'intégration, de cohésion sociale.

Les deux schémas dominants d'emploi du temps, qui s'articulent autour d'un principe hiérarchique (distinction entre travail et loisirs) et d'un principe globalisateur (répartir différentes activités selon les moments de la journée qui leur sont propices), peuvent également être mis au service de ces politiques englobantes.

C'est pour la rentrée scolaire de 1995 que le *collège Edouard Manet, de Marseille*, a procédé à un aménagement des rythmes scolaires. L'établissement se situe en Z.E.P., au cœur d'un quartier de grands ensembles, à la population en grande difficulté. Les partenaires du projet (Inspection académique, collège, comité d'environnement social, conseil communal de prévention de la délinquance, conseil de zone de la Z.E.P., commune), ont pris acte de la tension qui régnait au collège s'accroissait au cours de l'après-midi et concernait surtout les élèves les plus jeunes. Pour Elie Stioui, coordinateur du projet, les actions de prévention en direction de ce public particulier sont prioritaires : « Nous avons majoritairement affaire à des jeunes fragiles, à cause de modèles de réussite sociale pouvant être liée à des actes délictueux, fragiles par rapport à des comportements à risques susceptibles de les conduire vers des échappatoires pouvant aller jusqu'à la toxicomanie. »³⁹⁷

Le projet a concerné à son démarrage les classes de sixième du collège, et les classes de sixième et cinquième S.E.S., soit 250 élèves. L'emploi du temps a été remanié sans modifier les horaires des cours, mais en plaçant l'essentiel des apprentissages fondamentaux le matin, période où la réceptivité des élèves est la meilleure. Il n'y a

³⁹⁷ Stioui, Elie. (nov.-déc. 1995). Au collège aussi. *Aux rythmes citoyens, bulletin de la J.P.A.*, n° 335, p. 25.

donc plus qu'un après-midi de cours, les autres étant dévolus à des activités culturelles et sportives en temps libre, avec inscription fortement encouragée mais restant basée sur le volontariat. Ce programme d'activités complète les opérations « école ouverte » (activités proposées au collège sur la base du volontariat pendant les périodes de vacances), et des ateliers d'accompagnement scolaire proposées par le centre social du quartier. Une extension des activités d'après-midi est envisagée pour les classes de cinquième, alors que dans le même quartier des écoles primaires prévoient d'aménager les rythmes de vie des enfants.

Cette action bénéficie de partenariats élargis : Conseil régional, Conseil général, Caisse d'allocations familiales, Fonds d'aide sociale pour les travailleurs migrants, ainsi que de la collaboration des partenaires de proximité : maison de quartier, M.J.C., espace culturel du quartier, théâtre, piste d'éducation routière, bibliothèque municipale et associations locales.

En plus des objectifs de prévention, d'intégration et de citoyenneté, les acteurs du projet cherchent à mobiliser les familles sur l'enjeu scolaire, afin que l'école soit reconnue comme outil de qualification professionnelle, d'intégration et de promotion personnelle.

Les acteurs du projet mis en place dans ce collège font très directement référence au « modèle d'Epinal » popularisé au début des années quatre-vingt-dix, que nous allons détailler maintenant.

C'est dès 1989 que l'école Louis Pergaud située dans la Z.E.P. d'*Epinal* a appliqué la formule d'aménagement qui s'est par la suite étendue à d'autres écoles de la commune, chaque établissement restant libre d'y adhérer ou non. Michel Heinrich, premier adjoint au maire d'Epinal, précise la volonté de la municipalité de convaincre sans contraindre : « Nous menons trois projets de front. Un tiers des écoles fonctionnent en C.A.T.E. traditionnel depuis longtemps, et bénéficient ainsi de l'apport des animateurs municipaux. Un autre tiers d'écoles ont des classes à options sportives ou culturelles. Mais c'est la formule d'aménagement des rythmes que nous souhaitons développer, et ce dès que les enseignants et les parents le demandent. »³⁹⁸ Surtout, la municipalité refuse catégoriquement les demandes de passage à la semaine de quatre jours qui laisseraient désœuvrés trop longtemps des enfants fragilisés par les

³⁹⁸ Heinrich, Michel. (nov.-déc. 1995). Une partition à trois temps. *Aux rythmes citoyens. Op. cit.*, pp. 17-18.

difficultés de leurs familles. Dans le « modèle d'Epinal », on distingue trois temps dans la semaine de l'enfant :

- *un temps scolaire* comportant cinq matinées de quatre heures, du lundi au vendredi et un après-midi où les enseignants placent les activités sportives et culturelles du programme ;
- *un temps associatif* distinct du temps scolaire et placé sous la responsabilité de la mairie, les autres après-midi de la semaine et le samedi matin ;
- *un temps parental* aux autres moments de la vie de l'enfant.

Dans son projet, la municipalité sépare clairement les activités scolaires des activités associatives, souhaitant même que ces dernières se situent autant que possible hors de l'école. Il s'agit, pour Michel Heinrich, d'éviter les confusions dans l'esprit des enfants : « Un vrai partenariat repose sur l'idée de complémentarité et non de substitution, et sur celle d'une valeur éducative spécifique. Un intervenant d'un club sportif ou d'une association culturelle est d'autant plus efficace pour les enfants qu'il garde des valeurs propres... et l'école doit rester une vraie école. »³⁹⁹

Trois objectifs principaux sont affectés à l'aménagement des temps de l'enfant :

- promouvoir l'égalité des chances par l'accès gratuit à toutes les activités et le développement d'un mieux-être général qui devrait favoriser la réussite scolaire ;
- favoriser l'intégration des enfants dans la cité, la pratique d'activités pouvant aider à la recomposition du tissu social ;
- éduquer à la citoyenneté en faisant connaître les ressources locales, les équipements de la ville, leur mode de fonctionnement.

Des résultats sont observables, notamment l'augmentation, entre 1983 et 1992, de 3 000 à 17 000 personnes fréquentant les associations locales, sur 37 000 habitants.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, une organisation distinguant aussi fortement les activités scolaires et les activités culturelles, sportives et de loisirs peut induire une hiérarchisation entre des principes de contrainte et d'agrément. Elle permet pourtant, et c'est un objectif fort des équipes qui la mettent en place, d'amener les enfants à connaître et à fréquenter les espaces éducatifs et culturels de leur ville. L'effet d'entraînement recherché, tant en faveur de la pratique associative des enfants concernés que de celle de la population en général semble bien réel, chiffres à l'appui.

³⁹⁹ *Ibidem.*

C'est en ce sens que l'école est un rouage important de l'action des collectivités locales et de leurs partenaires dans les politiques d'intégration, de citoyenneté et de lutte contre la délinquance.

L'impact sur le vécu du temps par les enfants concernés se concrétisera dans les variations d'emplois du temps proposés, dans l'emploi qu'ils seront amenés à faire de leur temps disponible, dans l'horizon des perspectives qui leurs sont offertes. Dans ces mêmes projets, il n'est pas exclu qu'une attention particulière soit portée par les enseignants sur le temps strictement scolaire, par la prise en compte des rythmes biologiques notamment, et amène à varier les formes d'activités, à ménager des ruptures, à prendre en compte les phénomènes de saturation, par exemple. Ce type d'emploi du temps est souvent dénommé « journée allemande », puisque celle-ci concentre les activités scolaires en début de journée. L'analogie s'arrête pourtant là, les familles allemandes ne bénéficiant d'aucune prise en charge publique de enfants ni pour le temps du déjeuner, ni pour les temps post- et péri-scolaires.

L'autre schéma dominant d'aménagement de l'emploi du temps scolaire, que je nomme « principe globalisateur » par commodité dans la mesure où il insère à parité dans le temps scolaire les activités d'enseignement et les activités éducatives, est également nommé au détour de certaines publications « Journée Montagner ». Commodité là aussi dans l'attribution du nom, puisqu'il y a plus d'un spécialiste de la chronobiologie et que Hubert Montagner n'a sans doute rien revendiqué de tel. Raccourci rapide, surtout, du fait que les recommandations découlant de l'étude des rythmes biologiques des enfants n'induisent pas un emploi du temps-type, mais plutôt une certaine hygiène de l'ordonnancement des temps, à négocier et réguler au cas par cas. C'est suivant cette approche qu'a été mis en place le « temps intermédiaire » à **Hérouville-Saint-Clair**. En plaçant de 11 heures à 15 heures un ensemble d'activités d'échanges et d'expression, des ateliers, le repas, les partenaires responsables du projet ont pris en compte à la fois la fatigue de fin de matinée, le moment de baisse de vigilance du début d'après-midi, la nécessaire prise en charge des temps d'avant et après le repas.

Pour les directeurs des écoles maternelle et primaire des Hauldres, à **Moissy-Cramayel** (Seine-et-Marne), la réponse aux recommandations des chronobiologistes a été d'essayer d'éviter les ruptures dans la journée de l'enfant. L'intervention des

associations a donc été voulue en phase directe avec les activités scolaires. Pour Annette Chartier et Daniel Gallet, respectivement directeurs des écoles maternelle et primaire, « l'aménagement du temps est l'occasion de travailler avec les associations. Comme le temps est une notion continue, l'école ne sera pas ouverte pendant les seules heures scolaires et les associations pourront participer à la vie de l'école »⁴⁰⁰. L'emploi du temps de l'école comporte donc des matinées d'activités strictement scolaires, des ateliers facultatifs de 13 heures à 14 heures pour les enfants fréquentant le restaurant scolaire, et des après-midi se partageant en deux périodes. De 14 heures à 15 heures ont lieu des ateliers en temps scolaire, au contenu en lien avec l'enseignement, encadrés par les enseignants et les associations. De 15 heures à 17 heures sont placées des activités scolaires. Les durées relatives des deux plages horaires de l'après-midi peuvent varier suivant leurs contenus.

A Hérouville-Saint-Clair comme à Moissy-Cramayel, s'il apparaît clairement que les emplois du temps ont été établis en respectant les recommandations des chronobiologistes, l'apport du monde associatif dans le domaine éducatif et comme outil de refondation sociale a également été pris en compte, et de tels projets peuvent prendre place dans des dispositifs de partenariat territorial à visée élargie.

3.3.4 Regards croisés

Nous venons de considérer les textes officiels qui, de 1990 à 1995, ont considérablement élargi la portée et l'assise des projets d'aménagement des temps de l'enfant, notamment avec les dispositifs territorialisés du contrat-ville-enfant-jeune et de l'espace éducatif concerté. Sur cette période féconde, il est possible de saisir, à titre d'éléments complémentaires, un certain nombre de prises de position relayées par la presse généraliste et la presse syndicale. L'éclairage principal que je prendrai en compte est cependant de nature différente. Il s'agit de l'interview⁴⁰¹ que j'ai réalisée auprès d'un collègue en janvier 1997 à propos des dispositifs d'aménagement mis en place sur un quartier de Bar-le-Duc classé en Z.E.P.. Etienne H. est, au

⁴⁰⁰ Chartier, Annette et Gallet, Daniel. (Janvier 1992.) Vers l'autonomie de l'enfant. *Changer le temps*. Paris : éditions S.U.D.E.L. (coédition SNI-PEGC et JPA), pp. 9-10.

⁴⁰¹ Le corpus complet de l'interview d'Etienne H. est présenté en annexe 6.

moment de l'interview, instituteur en classe primaire de cycle trois, chargé à mi-temps de coordonner la zone d'éducation prioritaire (deux écoles maternelles, deux écoles primaires, un collège). Il est également animateur et administrateur de l'U.S.E.P. de la Meuse, secrétaire départemental de la J.P.A. et secrétaire d'une association sportive. Il a, sur les actions d'aménagement du temps de l'enfant mises en place sur le quartier où il exerce, à la fois les regards complémentaires du militant associatif et de l'enseignant, et une vision sur la durée, étant installé de longue date sur le quartier.

Sur la base d'un diagnostic faisant apparaître notamment le désœuvrement des enfants après l'école et leur instabilité, leur absence de fréquentation des ressources culturelles de la ville, musée ou médiathèque par exemple, ainsi qu'un déficit d'activités proposées après la classe pour les 4-8 ans, les partenaires de la Z.E.P. se sont saisis des outils à leur disposition.

En temps scolaire, l'équilibre et la forme des activités pédagogiques ont été réétudiés :

[75 à 81 — Des activités de décroisement, un équilibre entre activités sportives et activités culturelles, une meilleure relation avec (...) les intervenants extérieurs, une meilleure cohérence pédagogique. Cela s'est étendu de la maternelle au collège, dont il y a eu (...) le souhait de voir ces actions se diversifier et toucher un public plus large.]

Les activités proposées après la classe étaient limitées précédemment dans une action contrats bleus, à l'intégration des activités d'une école de sport. Elles ont été diversifiées et reconsidérées pour s'approcher de l'esprit des textes en vigueur, et leur public a également été élargi :

[89 à 96 — On a essayé d'équilibrer le nombre d'ateliers sportifs et le nombre d'ateliers culturels, donc initiation musicale, travail autour du livre, activités ludiques (...), le genre jeux de coopération. Donc il y a une intention éducative quand même derrière, je veux dire, c'est pas l'occupationnel. C'est par quelqu'un qui regarde une dizaine de gamins avec des jeux de société, on essaie d'aller au-delà. Activités sportives aussi, complémentaires, c'est-à-dire retrouver une complémentarité avec ce qui se fait à l'école.]

Les temps péri-scolaires autour du repas ont également été pris en charge avec le souci de concilier libre choix et engagement dans des ateliers :

[117 à 123 — Je vais dans la cour de récréation ou je vais dans la salle de jeux, librement, ou alors il existe des ateliers. Je peux m'inscrire dans un atelier mais (...) les enfants ne sont pas systématiquement répartis. S'il y avait trop d'enfants dans un atelier, bon ben on établit une liste et ils se rétablissent, et on négocie le contrat avec eux.]

L'introduction d'ateliers animés par des intervenants est plus délicate, dépendant notamment de la collaboration des enseignants directement concernés :

[123 à 128 — Sur l'école, au cycle trois, il y a quatre ateliers comme ça. Il y a eu des tentatives au niveau du cycle deux et aussi des maternelles, mais là il faut reconnaître que la motivation des enseignants, je veux dire expliquer aux enfants, expliquer aux parents, ça n'a pas été facile. Si l'un des partenaires n'est pas vraiment motivé, bon on abandonne quoi, je veux dire, y a trop de problèmes à gérer.]

Nous abordons là la première des difficultés relevées par Etienne H., celle de la mise en place d'un consensus au sein d'une équipe importante d'enseignants n'ayant pas forcément tous été partie prenante du projet.

Deux autres difficultés sont abordées à propos des ateliers mis en place après la classe, qui constituent le dernier élément de la liste des aménagements proposés aux enfants :

[130 à 131 — Le soir, c'est la même chose, y a eu des ateliers, donc, de 16 h 30 – 16 h 45 à 17 h 30 – 18 h, selon la disponibilité des intervenants. Et des espaces.]

Un animateur bénévole pourra effectivement ne pas être libre au moment de ces ateliers, sans compter que sa compétence ne sera pas forcément à la hauteur des attentes des enseignants. Un animateur professionnel risque également de ne pas pouvoir dégager des plages de disponibilités aussi courtes, étant requis dans des structures plus prenantes (clubs sportifs, école de musique par exemple).

S'y ajoute le problème des financements :

[137 à 142 — Je pense à des gens qui ont des brevets d'Etat de sportif, ou des gens qui sont diplômés sur des activités culturelles, les nouveaux diplômés d'initiation musicale (...), derrière ça ce sont des conventions collectives, un niveau de rémunération. Compte tenu de l'enveloppe budgétaire, c'est très difficile à gérer.]

Par ailleurs, la disponibilité des espaces et équipements reste à conquérir :

[146 à 149 — C'est pas facile de trouver des espaces sportifs, ils sont très vite, très tôt utilisés ou par les lycées ou par le milieu associatif adulte. Là, il y a un déficit d'espaces. Et pas la volonté politique de libérer ces espaces pour ce projet-là. Donc là, il y a une discussion qui est quand même difficile à mener].

Une autre difficulté s'attachant aux locaux est le poids, même pour des locaux disponibles dans les écoles, de leur fonctionnement technique :

[183 à 186 — Quand on travaille dans des écoles, dans des locaux scolaires entre 17 heures et 18 heures ou 18 h 30, c'est un créneau horaire qui n'est pas disponible pour l'entretien des établissements. Donc, ça a une incidence sur les dispositions du personnel de service.]

Un dernier problème soulevé est celui de l'information donnée aux familles du quartier, ou ,plus précisément, un problème de civisme des familles elles-mêmes.

[160 à 168 — Ce sont quand même les classes sociales, si ce ne sont pas les privilégiés, ce sont celles qui ont déjà un certain niveau qui ont vite l'information, qui maîtrisent l'information, et quand il y a un nombre de places limité, ce sont surtout ces classes sociales qui en bénéficient très vite. L'enjeu de départ qui est de proposer ça aux enfants de milieux défavorisés parce que leur seule alternative (...) c'est ou la rue ou traîner dans un espace centre social ou de finir sur le divan devant la télé, ben on a du mal à l'atteindre, cet objectif-là.]

Le militant associatif, l'enseignant et le coordonnateur Z.E.P. a eu, par ces trois approches, la possibilité d'un investissement fort sur un projet qui, malgré les difficultés signalées, a permis la mise en place d'actions d'envergure. Celles-ci respectent les recommandations des textes de référence sur des points essentiels : ateliers avec intervenants conçus dans le prolongement des enseignements obligatoires, prise en compte des temps interstitiels où les enfants sont peu suivis par les familles, éducation au choix et à la responsabilité, variété des formes de l'action pédagogique. Etienne H. est pourtant beaucoup plus réservé quant à la prise en compte des rythmes biologiques des enfants, hormis un réflexe ponctuel :

[97 à 100 — On ne propose pas un atelier sportif le mardi soir pour le cycle trois quand le mardi après-midi ce même cycle à l'école va fréquenter la piscine. Là, quand même, une toute petite approche des rythmes.]

Pour lui, le poids des structures et des habitudes de fonctionnement est tel que l'on peut difficilement accorder une place importante à la question du respect des rythmes :

[248 à 255 — J'ai pas le sentiment qu'on ait vraiment travaillé sur le temps. Y a tellement de contingences matérielles, disponibilités des installations, des personnes que, même s'il y a la volonté, on n'est pas allés jusque-là. Dans le cadre scolaire, on n'a jamais réussi à intégrer les données de la chronobiologie. Les enseignants, les équipes éducatives n'ont jamais voulu bousculer leur sacro-sainte habitude de... Il faut que je fasse mes maths, mon français, les activités du troisième groupe — musique, sport, éveil — on fait plutôt en fin d'après-midi.]

S'y ajoute la difficulté de modifier des organisations techniques calées budgétairement :

[53 à 58 — Quand on parle d'aménagement des rythmes de vie, au collège, il aurait fallu modifier le plan de transport des ramassages scolaires. Alors là, écoute attentive de la collectivité, mais impossibilité. Je dis pas que c'est un problème de volonté politique, mais c'est un enjeu tel, si on modifie quelque part, on modifie aussi une entreprise, le fonctionnement d'une entreprise, derrière il y a des coûts qui progressent très vite.]

Face à ces difficultés, la tentation du repli sur des échelles d'action beaucoup plus réduites est forte :

[255 à 269 — Dans le tout début de l'aménagement scolaire, ça s'appelait à l'époque l'A.T.S., on avait mis en place un décroisement, ça concernait une école de cycle trois, on avait intégré les données de la chronobiologie en disant : en début d'après-midi, c'est pas un moment propice à l'attention des enfants, donc on avait mis en place entre 13 h 30 et 15 heures le décroisement sportif et activités musicales et autres (...) Moi je trouve que ça a une incidence sur la gestion de la classe parce que, en faisant cela, quand on récupérait le groupe-classe à 15 h 30, sur l'heure qui restait on avait une classe dans le même état que vers 9 heures le matin.]

Pour autant, la conviction du militant reste forte, et il est clair pour lui qu'un projet d'aménagement du temps scolaire redonne un sens à la juxtaposition des lieux éducatifs que l'enfant fréquente : associations, rue, centre social, école, environnement, famille :

[213 — L'enfant peut concrétiser un réseau.]

Deux principes sont enfin réaffirmés par Etienne H. :

[201 à 202 — Il faut placer la barre très haut dans les groupes de pilotage des équipes qui mettent des projets comme ça en place.]

[240 à 242 — Y faut pas non plus dans ce type de projet chercher à embrigader l'enfant partout. Y faut lui préserver aussi des espaces totalement libres où il peut s'organiser lui-même.]

Nous voyons donc résumées ici les difficultés que doivent gérer les équipes responsables d'un projet d'aménagement des temps de l'enfant :

- tenir compte de l'inertie des structures ;
- gérer le poids des habitudes de travail ;
- prendre en compte l'attitude des publics concernés ;
- conserver une exigence égale pour toutes les dominantes du projet ;
- garder vivante l'utopie ;
- ne pas chercher à tout contrôler, conserver des marges.

Des exigences ou des inquiétudes de certains partenaires peuvent par ailleurs intervenir dans les débats. Si les enseignants sont susceptibles de se replier sur des habitudes de travail, ils peuvent également très légitimement être attentifs aux évolutions de statuts et de prérogatives qu'ils constatent.

C'est ainsi que le syndicat S.N.U.I.P.P. s'exprime à propos du calendrier scolaire dérogatoire, du statut des élus locaux, et des interventions en temps scolaire :

- « Depuis 1991, la souplesse accordée aux aménagements horaires de la journée (de quatre à six heures), de la semaine (22 h 30, 24 ou 26 heures), de l'année scolaire (jusqu'à 18 jours de récupération sur les congés scolaires) brise l'uniformité nationale. »⁴⁰²
- « Le risque de faire des élus locaux les maîtres d'œuvre d'une réorganisation de l'école est réel. Ayant la charge principale du financement des projets, du recrutement des intervenants et animateurs, la volonté de pilotage des collectivités territoriales se renforce. »⁴⁰³

⁴⁰² Geneix, Nicole et Czalczynski, Danielle. (4 déc. 1995.) L'école en question. *Fenêtres sur cours*, n° 88, p. 14.

⁴⁰³ *Ibidem*.

- « Si nous voulons ouvrir la classe à des artistes, sportifs, intervenants dans le cadre des projets, nous ne pouvons par contre accepter qu'une partie du temps scolaire devienne un simple empilage d'activités animées par des personnels municipaux. »⁴⁰⁴

On voit donc en jeu des questions fondamentales, qui sont celles de la tutelle de l'école, du principe égalitariste de l'école de la République, de la gestion du temps scolaire. « Qui décide, et dans quels intérêts ? » serait peut-être une question centrale dans ce débat. Les enseignants peuvent en effet se trouver sommés de répondre à des réelles exigences sectorielles, comme par exemple celle de Michel Platini en janvier 1995 : « Comment donner le goût du sport aux jeunes tant que les rythmes scolaires n'auront pas été mieux aménagés ? Il faudrait une réforme en profondeur pour que chaque petit Français puisse disposer de plusieurs heures par jour pour s'adonner à la discipline de son choix. »⁴⁰⁵

L'action des enseignants ne peut en tous les cas se résumer à gérer un faisceau d'injonctions.

3.3.5 Le contrat éducatif local

Le texte de la circulaire n° 98-144 du 9 juillet 1998 (ministères de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture et de la Communication) est d'un poids considérable dans l'ensemble des textes parus depuis 1984 à propos de l'aménagement des temps de l'enfant. Bien qu'il s'inscrive sur de nombreux points en continuité avec les textes précédents, il marque dans le même temps une rupture fondamentale, signant la fin d'une époque et d'une certaine conception de l'action éducative. Sa spécificité a pu être pressentie dans une recommandation du texte du 31 octobre 1995 traitant de l'A.R.V.E.J. On pouvait y lire : « Afin de conforter l'école dans sa mission d'enseignement, il faut veiller à limiter le temps pris sur les enseignements obligatoires. » C'est dès le titre du texte du 9 juillet 1998 que ce souci

⁴⁰⁴ Czalczynski, Danielle et Sargeni, Isabelle. (5 déc. 1996.) Rythmes scolaires, y a-t-il un pilote ? *Fenêtres sur cours*, n° 115, p. 11.

⁴⁰⁵ Platini, Michel. (1^{er} janvier 1995.) Toute la politique du sport à l'école est à revoir. *L'Est Républicain*, supplément n° 252, p. 11.

de protection du temps scolaire est affirmé : *Contrat Educatif Local et des rythmes périscolaires*. Il s'agit donc clairement de ne plus proposer d'agir que sur le seul temps post- et péri-scolaire. Le lien avec le temps scolaire n'est cependant pas rompu dans la mesure où bon nombre des objectifs proposés dans les textes précédents sont cités en étant réinterprétés :

- « La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale ».
- « Il convient de prévoir, en particulier pour ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture, une organisation de ce temps propre à favoriser leur développement harmonieux ».
- « L'enfant ou l'adolescent tirera d'autant mieux parti de son temps scolaire et de son temps libre que ceux-ci seront mieux articulés et équilibrés ».
- « Les actions proposées aux enfants et aux jeunes visent en particulier à compenser les inégalités qui subsistent encore dans l'accès à la culture et aux savoirs, et qui se creusent souvent pendant les temps où ne sont pris en charge ni par l'école ni par leur famille ».

Les activités pratiquées hors temps scolaire et inscrites dans un contrat C.E.L. sont envisagées comme des outils de réduction des inégalités et des difficultés scolaires, en étroite complémentarité avec les activités scolaires. Elles se voient assigner des objectifs précis en relation avec ces missions, leur conférant une valeur éducative :

- développement de l'inventivité et des aptitudes logiques,
- développement de la curiosité et de l'esprit scientifique par l'expérimentation,
- développement de l'aptitude à la communication,
- connaissance et maîtrise de son corps,
- développement de la sensibilité, de la création et de la curiosité,
- apprentissage de la vie collective et de la citoyenneté.

On peut remarquer cependant qu'il n'est plus fait mention de la prise en compte des rythmes biologiques, cette question pouvant être traitée sur le temps scolaire sans entrer dans le cadre du C.E.L.

Il n'est bien entendu plus évoqué d'activités en temps scolaire. L'école n'est pas pour autant devenue un endroit réservé à l'intervention des seuls enseignants, la présence d'intervenants restant possible sous des formes plus sectorielles : liaison avec des

organismes culturels, plan local d'éducation artistique, activités des coopératives scolaires notamment.

Un complément aux attributions du contrat éducatif local est apporté par la circulaire 2000-2008 du 22 novembre 2000, faisant de ce dispositif le contrat fédérateur des politiques éducatives locales, lui conférant les champs d'application du contrat ville-enfant-jeune ou de l'espace éducatif concerté. Il a donc vocation à être articulé avec d'autres dispositifs éducatifs territoriaux. C'est notamment le cas pour la ville de Rennes.

Le contrat éducatif local de Rennes⁴⁰⁶ s'inscrit dans une logique de projet et de partenariat qui s'est concrétisée par l'inscription dans les dispositifs successifs d'aménagement du temps de l'enfant. Le projet éducatif rennais poursuit trois objectifs généraux :

- favoriser la réussite scolaire, en aidant les enseignants à diversifier et à adapter leurs interventions pédagogiques ;
- élargir l'horizon culturel des enfants, en ouvrant l'école aux réalités technologiques, économiques, sociales et artistiques ;
- initier les enfants aux valeurs de la citoyenneté, en leur faisant découvrir les dimensions diverses de la vie de la cité, ainsi qu'en les sensibilisant aux droits et devoirs de chacun.

Le contrat éducatif local, pour concrétiser ces objectifs, est fortement articulé avec le *contrat de ville* pour les actions suivantes : éducation à la santé, éducation nutritionnelle, découverte des activités sportives pour les publics jeunes en difficulté, éveil culturel et artistique, accompagnement des parents, mise en place de classes de ville.

Il a également des liens étroits avec le *contrat local de sécurité* à travers l'accompagnement au rôle éducatif des familles, les formations à la gestion des situations de crise, l'éducation à la citoyenneté.

Il est enfin en relation avec le *contrat temps libre* de la ville, à propos de la mise en place d'actions spécifiques d'accueil des préadolescents pendant les périodes de

⁴⁰⁶ Collectif. (Janvier 2000.) *Un contrat éducatif local à Rennes*. Rennes : réalisation et édition par la ville de Rennes, diffusion directe.

vacances, du développement des projets des centres de loisirs et de leur coordination, du soutien financier aux familles, permettant des activités en période de vacances.

Un document de synthèse⁴⁰⁷ réalisé par la Direction de la Jeunesse et de l'Education populaire, du ministère de la Jeunesse et des Sports, relève les proportions de tels liens entre des C.E.L. et d'autres dispositifs territoriaux :

- 62,5 % des C.E.L. sont jumelés avec un contrat temps libre,
- 21 % avec un contrat local d'accompagnement de la scolarité,
- 19,6 % avec un contrat de ville ou d'agglomération.

L'*empilement* de dispositifs concerne cependant moins de 50 % des communes concernées (18 % des communes françaises et 38 % de la population).

Le contrat éducatif local peut, par contraste, avoir une ampleur beaucoup plus modeste que pour la ville de Rennes, le rapport cité précédemment précisant que les trois quarts des contrats C.E.L. concernent des communes de moins de 5 000 habitants.

C'est le cas de la commune de **Tronville-en-Barrois** qui a signé en mai 2000 un C.E.L. associant les services de la Caisse d'allocations familiales, de Jeunesse et Sports, les enseignants, la municipalité et les associations locales. Dans les locaux de l'école ont lieu après la classe divers ateliers : danse, poterie, cuisine, informatique, bibliothèque⁴⁰⁸.

La directrice de l'école, si elle reconnaît les répercussions positives des ateliers sur l'équilibre des enfants et l'intérêt global d'activités gratuites pour les familles qui ne peuvent s'engager vers des activités de club payantes, regrette cependant le lien réduit avec les activités scolaires. Les formules précédentes de contrats auxquelles la commune et l'école avaient également adhéré étaient plus valorisantes à cet égard, grâce aux ateliers en temps scolaire.

⁴⁰⁷ Collectif. (Septembre 2002.) *Les contrats éducatifs locaux*. Paris : ministère de la Jeunesse et des Sports (D.J.E.P.), diffusion sur internet.

⁴⁰⁸ Anonyme. (16 mai 2000.) Contrat éducatif local : l'exemple de Tronville. *L'Est Républicain*.

3.4 DES ENJEUX COMPLEXES

L'ensemble des textes réglementaires que nous avons abordés précédemment enjoignent aux équipes à l'origine d'un projet d'aménagement du temps de l'enfant de mettre en place des procédures d'évaluation. Celles-ci sont à la fois réglementaires, en ce qu'elles permettent aux administrations concernées un suivi des actions en cours, et constitutives de tout projet, puisque l'évaluation permet l'observation pendant la période de l'action par ses auteurs eux-mêmes, et la refondation des étapes ultérieures. Afin de tenter une synthèse des évaluations produites par les différents partenaires, j'ai saisi plusieurs rapports qui n'ont aucune valeur d'exhaustivité, mais peuvent cependant être représentatifs des observations faites.

Ces documents, présentés ci-dessous, seront ensuite, lors des citations, mentionnés à la suite directe de l'extrait. Figuretront entre parenthèses le code affecté au document et la page concernée.

- | | |
|--------------------|---|
| MEN 1990 | Rapport sur l'évaluation des expériences d'aménagement du temps scolaire à l'école élémentaire. Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'évaluation et de la prospective. Brochure de la collection « Documents de travail », n° 383 ⁴⁰⁹ . |
| INRP 1996 | L'aménagement des rythmes de vie des enfants. Institut National de la recherche Pédagogique. Brochure de la collection « Documents et travaux de recherche en éducation », n° 16 ⁴¹⁰ . |
| CESARE 1998 | Pour une approche globale du temps de l'enfant. L'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires. |

⁴⁰⁹ Bozzio, M et Meuret, D. (Février 1990.) *Rapport sur l'évaluation des expériences d'aménagement du temps scolaire à l'école élémentaire*. Paris, Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Evaluation et de la Prospective. Collection Document de Travail n° 383.

⁴¹⁰ Ballion, Doray, Duquenne, Lantier. (1996.) *L'aménagement des rythmes de vie des enfants*. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique. Collection Documents et travaux de recherche en éducation, n° 16.

Rapport du Comité d'Evaluation et de Suivi des Aménagements des Rythmes de l'Enfant. Ministère de la Jeunesse et des Sports⁴¹¹.

ULP 1998

L'expérimentation de l'aménagement des rythmes scolaires à Strasbourg (1996-1998). Rapport final d'évaluation. Université Louis Pasteur. Laboratoire des Sciences de l'Education⁴¹².

IGEN 2000

L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale n° 2000-01. Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie⁴¹³.

IGEN 2003

Les politiques locales à caractère interministériel. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale, n° 03-004 et 03-011. Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche⁴¹⁴.

Sont associés à ce corpus deux documents utilisés de manière plus ponctuelle :

CNDP 1999

Réseaux et contrats de réussite : l'éducation prioritaire redéfinie. Actes de l'Université d'été du centre Michel Delay / I.U.F.M. de Lyon. Centre National de Documentation Pédagogique. C.R.D.P. de l'académie de Lyon. Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation »⁴¹⁵.

⁴¹¹ Delevoye, Jean-Paul. (Décembre 1998.) *Pour une approche globale du temps de l'enfant. L'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires*. Paris : Ministère de la Jeunesse et des Sports. Comité d'Evaluation et de Suivi des Aménagements des Rythmes de l'Enfant.

⁴¹² Abernot, Marquet, Rémigy, Triby. (1998.) *L'expérimentation de l'aménagement des rythmes scolaires à Strasbourg (1996-1998). Rapport final d'évaluation*. Strasbourg : Université Louis Pasteur, Laboratoire des Sciences de l'Education.

⁴¹³ Bottin, Delaunay, Henrich. (Janvier 2000.) *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale n° 2000-01. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

⁴¹⁴ Valadas, Luc, Vogler. (Février 2003.) *Les politiques éducatives à caractère interministériel*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

⁴¹⁵ Mounier, Catherine. (2000.) *Réseaux et contrats de réussite. L'éducation prioritaire redéfinie*. Actes de l'université d'été du centre Michel Delay, I.U.F.M. de Lyon. Lyon : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Lyon, collection Documents, actes et rapports pour l'éducation.

Le partenariat

Le principe d'une réflexion et d'un travail en commun de différents acteurs sous-tend l'ensemble des dispositifs proposés dans les textes officiels. Le terme de *partenariat* est ainsi massivement employé sans que le besoin semble se faire sentir de le redéfinir. Pourtant, « ce terme fait partie du vocabulaire moderniste supposé porteur de significations universellement partagées alors qu'il est simplement suffisamment sémantiquement flou pour que chacun puisse l'investir et se l'annexer tout en pensant parler la langue de son interlocuteur. Pour notre part, nous nous en tiendrons à la définition liminaire suivante : action collective pour laquelle différents acteurs acceptent temporairement et partiellement de partager du temps et des moyens afin de réaliser un ou des objectifs qu'une situation particulière a pu rendre communes. » (ULP 1998, p 33). Pour préciser qu'elle soit, cette définition ne peut prendre en compte l'état d'esprit des acteurs, qui pèse fortement sur la qualité du travail en commun. La bonne volonté affichée est ainsi mise en doute dans certaines observations : « Les initiatives de la Jeunesse et des Sports se heurtent rapidement à la logique hégémonique de l'Education nationale, qui tend à associer tout projet partenarial dont elle n'est pas le leader à une perte de pouvoir et à contester la légitimité d'acteurs intervenant dans le champ éducatif. De même, le fonctionnement centralisateur du ministère de la Jeunesse et des Sports, au travers du schéma national qui régit l'A.R.S., est décrié par certains acteurs locaux » (CESARE 1998, p. 217). Il peut en aller de même pour une administration nationale envers ses personnels : « Sur le terrain, les instituteurs ont le sentiment que l'Education nationale ne s'implique pas réellement dans l'A.T.S. En effet, les moyens nécessaires à la mise en œuvre et à la poursuite de telles expériences ont été fournis par les municipalités, Jeunesse et Sports et les associations » (MEN 1990, p. 11).

Entre acteurs au niveau local peuvent par ailleurs apparaître des stratégies de quête de pouvoir : « Les différents textes ont introduit des espaces de liberté, ou plutôt de *droit*

⁴¹⁶ Berzin, Christine et Carpentier, Claude. (Juillet-août-septembre 2000.) L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes et son impact sur les acquisitions. *Revue Française de Pédagogie*, n° 132.

suspendu dans lesquels les collectivités territoriales sont volontiers entrées. S'en sont parfois suivies des situations de substitution, de superposition d'acteurs, de flou dans les attributions des uns et des autres. A de nombreuses reprises, il est fait mention de la *municipalisation* de l'école, ou de son risque » (IGEN 2000, p 24).

Pour les auteurs du rapport d'évaluation de Strasbourg, la qualité de la relation tient en fait à la force de rapports de confiance qui ont pu se tisser localement en prélude aux partenariats eux-mêmes : « Là où le partenariat existait, il a sans doute facilité la mise en œuvre de nouvelles activités. Là où les relations étaient faibles voire tendues, cette expérience n'a pas réussi à changer l'état de ces rapports » (ULP 1998, p. 94). C'est l'intérêt partagé qui peut également favoriser le travail en commun : « L'aménagement du temps scolaire profite à des associations dont certaines recrutent et rétribuent les animateurs. Mais inversement, les associations profitent de l'aménagement du temps scolaire qui, donnant aux jeunes le goût des activités culturelles et sportives, crée de nouveaux besoins et pousse au développement de la vie associative » (MEN 1990, p. 13). Les facteurs de réussite d'un partenariat peuvent être résumés en quelques points : « La réussite tient avant toute chose à la stabilité et à l'engagement des enseignants, (...) à une longue expérience, une histoire ayant traversé différents modèles proposés, au fait d'être portée par un responsable local qui s'investit beaucoup, au soutien de la municipalité qui en fait un élément essentiel de la vie de sa commune » (IGEN 2000, p. 46).

La qualité d'une relation de partenariat semble donc dépendre de critères nettement aléatoires : engagement personnel, stabilité des enseignants, qualité de l'histoire locale récente. Si elle est importante pour la réalisation d'un projet pouvant être qualifié de « temporaire et partiel » (ULP 1998, p. 33), elle est essentielle à la nouvelle architecture de l'action publique qui s'impose peu à peu. Cette « tendance émergente » peut être caractérisée par :

- une action sociale définie non plus catégoriellement, mais territorialement ;
- des logiques de contractualisation orientant les politiques publiques non plus sur la diffusion de règles et de normes, mais plutôt sur des programmes spécifiques et localisés ;
- l'émergence de l'échelle locale comme lieu crucial de redéploiement de l'action publique (CESARE 1998, p. 235).

L'articulation entre le temps scolaire et le temps non scolaire, la continuité de leurs contenus, sont également préconisées dans l'ensemble des textes. Pour les observateurs, le « clivage scolaire – non scolaire, sérieux – ludique » (ULP 1998, p. 70) est un point de fragilité. Des familles modestes pour lesquelles « l'école est le domaine du sérieux, et représente le meilleur moyen de progresser dans l'échelle sociale » (ULP 1998, p. 70) peuvent être insécurisées devant une certaine perte de références, « une école qui ferait trop de place à des activités de loisirs au détriment des apprentissages » (IGEN 2000, p. 24). On assiste en fait à la « juxtaposition de deux moments d'éducation sans qu'il y ait forcément complémentarité » (MEN 1990, p. 11). On voit ici les difficultés que pose « l'émergence d'un nouvel acteur très hétérogène sans doute mais également très impliqué, et très intéressé au développement de nouvelles activités éducatives : les intervenants. Plus que d'autres manières d'être avec les enfants, c'est la promotion de conceptions différentes de l'acte éducatif qu'introduit ce nouvel acteur » (ULP 1998, p. 94). Certains observateurs y voient même une remise en cause fondamentale du rapport qu'entretient l'école avec ses élèves : « Les intervenants dessinent une sorte de *modèle éducatif antiscolaire*, ce qui fait que les enfants ne peuvent que se trouver mieux dans les activités périscolaires » (ULP 1998, p. 60).

En effet, pour les enfants, la journée scolaire bénéficiant d'un aménagement est « plus agréable (95,5 %), plus intéressante (95,6 %), moins fatigante (65,7 %). Soixante pour cent des enfants se déclarent plus contents d'aller à l'école. Ils ne sont que 3 % à souhaiter que les activités s'arrêtent » (ULP 1998, p. 103). On relève également le changement d'attitude des enfants, qui parlent davantage de ce qui se passe à l'école lorsque des ateliers y ont lieu.

Pour les parents également, l'école est plus attrayante lorsque des activités complémentaires y sont organisées : « plus de la moitié des personnes déclarent que *depuis l'A.R.S., c'est mieux*, près de 80 % que l'A.R.S. donne une nouvelle image de l'école » (ULP 1998, p. 68).

L'attitude des enseignants dépend en grande partie de leur personnalité, de leur engagement, et de leurs relations avec leurs collègues. « L'aménagement du temps scolaire, quelle que soit la formule choisie, n'a généralement pu être mis en œuvre que parce qu'il existait une équipe pédagogique cohérente. L'existence de

l'expérience a contribué à souder l'équipe » (MEN 1990, p. 10). L'*effet-école* est important, le succès « apparaissant davantage corrélé à l'attitude générale de l'équipe qu'à un mode privilégié d'organisation » (IGEN 2000, p. 60).

Beaucoup d'enseignants font preuve d'une implication réelle dans l'organisation et l'animation du projet d'aménagement des temps de l'enfant de leur école : « Trois instituteurs sur quatre animent pendant le temps scolaire un atelier, le plus souvent de type artistique ou culturel. C'est en zone rurale que les instituteurs sont les plus nombreux (50 %) à animer des ateliers A.T.E. hors du temps scolaire » (INRP 1996, p. 87). Toutefois, si certains observateurs notent « l'implication réelle des enseignants, la volonté et l'engagement des équipes pédagogiques », ils relèvent dans le même temps de « fortes réticences et des difficultés d'articulation entre les temps de présence sur les lieux d'activités et le temps de service devant les enfants » (IGEN 2000, p. 32). Certains inspecteurs expriment même la crainte de voir l'école perdre de vue ses objectifs fondamentaux et céder à la tentation de se transformer en centre de loisirs. Ils ont le sentiment qu'on « assiste à une juxtaposition de moments d'éducation sans qu'il y ait complémentarité » (MEN 1990, p. 11). Les enseignants faisant évoluer leurs pratiques pédagogiques en complément à l'engagement dans un projet d'aménagement existent pourtant : « Un peu moins de la moitié des enseignants disent avoir, en dehors des ateliers A.T.E., modifié certaines pratiques pédagogiques : intensification du travail en petits groupes, création ou amélioration des décloisonnements, pédagogie différenciée et travail autonome » (INRP 1996, p. 87). Ils ont plus nombreux (deux tiers des enseignants engagés dans des projets) à avoir modifié pour leur classe l'organisation du temps consacré aux apprentissages fondamentaux en fonction des données de la chronobiologie : « Le plus souvent les matières fondamentales sont traitées en début de matinée et en fin d'après-midi » (INRP 1996, p. 87).

Les résultats non scolaires observables recueillent l'unanimité des observateurs : « D'assez nombreux interviews évoquent des élèves plus concentrés, des gains sur la méthode, l'esprit critique, la curiosité. Les élèves sont mieux dans leur peau, plus disponibles, plus calmes, moins agressifs, plus à l'aise dans leurs corps, manifestent plus de gentillesse avec les adultes » (MEN 1990, pp. 7-8). Au collège, ces élèves participent plus aux clubs et sont souvent délégués de classe. Les enseignants de maternelle, quant à eux, insistent davantage sur les « changements observés sur les

enfants individuellement : calme, fatigue, autonomie » (INRP 1996, p. 87). La tolérance et la curiosité vis-à-vis d'autrui développées par les activités dans le cadre d'aménagements du temps scolaire permettent par ailleurs de faire reculer la petite délinquance (MEN 1990, p. 13). Lorsqu'ils s'expriment eux-mêmes, un certain nombre d'enfants évoquent « des relations plus satisfaisantes entre élèves », que les observateurs assimilent à une forme de « pacification sociale » (RFP 2000, p. 87). Toutes ces observations sont cependant tributaires d'une variabilité selon les sites, et il est difficile de préciser si l'aspect positif des données recueillies est dû à une efficacité particulière de certains partenaires, à l'organisation mise en place, aux contenus ou même au charisme d'un ou de plusieurs intervenants.

Les résultats scolaires observables chez les enfants bénéficiant d'aménagements des temps suscitent à la fois une quasi-unanimité, et certaines polémiques.

Comme le relèvent les inspecteurs généraux, « les analyses menées au niveau national et corroborées par les enquêtes de terrain montrent que les aménagements des rythmes scolaires n'ont pas d'effet directement visible sur les résultats d'une grande majorité d'élèves » (IGEN 2000, p. 59).

Les directeurs d'école et les instituteurs, pour leur part, « jugent de façon modérément positive les effets de l'expérience sur les progrès purement scolaires des élèves » (MEN 1990, p. 6). Seuls les élèves en grand retard peuvent présenter des acquis, cependant minimes (MEN 1990, p. 7). Les résultats les plus probants se situent bien ailleurs, comme nous l'avons vu ci-dessus : « dans un meilleur équilibre de vie, dans le dialogue entre maîtres et parents, la participation de ces derniers à la vie de l'école, dans les fonctionnements d'équipes et l'enrichissement de l'horizon des enfants » (IGEN 2000, p. 48).

Il convient cependant de souligner le flou de cette notion de réussite scolaire, souvent évoquée. « Elle n'est pas clarifiée dans les textes, elle est rarement questionnée dans les évaluations. Que vise-t-on ? L'amélioration du processus d'acquisition de connaissances ? De meilleures performances dans les disciplines scolaires ? Le rattrapage des inégalités culturelles et sociales ? Une meilleure adaptation à l'institution scolaire ? » (CESARE 1998, p. 135). Vouloir évaluer si les différents dispositifs d'aménagement du temps mis en place depuis 1984 ont contribué à une amélioration des résultats scolaires « relève de la gageure dans la mesure où :

- cet objectif n'apparaît pas dès le début,

- il n'est jamais présenté comme prioritaire,
- les attentes à ce sujet n'ont pas été définies,
- les dispositifs présentent une trop grande diversité » (IGEN 2000, p. 15).

Rappelons que la notion de réussite scolaire n'est apparue dans les textes qu'en 1990 dans un constat introductif, et en 1995 en tant qu'objectif clairement catégorisé. Il est donc vain de vouloir évaluer les procédures elles-mêmes à l'aune d'un objectif qu'elles n'ont porté que tardivement, même s'il est légitime par ailleurs que les responsables du système éducatif se préoccupent des acquis des élèves en toutes circonstances. Le débat pourrait être porté vers des considérations plus élevées : « Il ne s'agit plus de souhaiter que les enfants soient de meilleurs élèves ou qu'ils soient moins fatigués qu'avant, mais de s'interroger sur le type de citoyens que l'on promeut à travers les activités que l'on met en place » (ULP 1998, p. 95).

Ce débat reste ouvert, et renvoie tant au libellé des textes qu'aux choix d'outils et de critères d'évaluation, et par là aux *finalités des différents partenaires*.

Le choix des performances scolaires comme critère d'évaluation d'un dispositif d'aménagement des temps de l'enfant pourrait en fait correspondre à un ensemble de bonnes raisons confusément amalgamées. Emmanuel Triby, cosignataire du rapport d'évaluation de Strasbourg (ULP 1998) s'en explique ainsi :

- Il convenait de « donner des gages de sérieux et de responsabilité à tout un ensemble de partenaires intéressés à l'issue de l'expérimentation »,
- Le commanditaire (la ville de Strasbourg) « n'a pas vraiment su s'extraire de la confusion entre une expérimentation périscolaire qui *ne devait pas perturber* les performances des élèves et une expérimentation qui devait *favoriser* les performances »,
- Le commanditaire sentait une « nécessité de ménager le partenaire Education nationale qui n'était pas à l'initiative. La ville avait bien conscience d'aller se promener sur les plates-bandes de l'Inspection Académique »,
- « L'école n'a pas de facilité particulière à prouver son bien-fondé et son efficacité en dehors des acquisitions les plus formelles. »⁴¹⁷

⁴¹⁷ Triby, Emmanuel. (Mai 2000.) Evaluer une expérience d'aménagement des rythmes scolaires. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Paris : Diffusion CRAP. Cahiers Pédagogiques, pp. 137-138.

Par ailleurs, on peut noter un flou dans le champ sémantique des textes officiels, ne facilitant pas une entreprise d'évaluation : « Très souvent les notions ou les concepts sont utilisés de façon extensive. Ce sont des mots-valises dont l'usage permet des interprétations qui peuvent être largement différentes. Ainsi, parfois au sein des mêmes écrits ou dans deux écrits différents mais traitant exactement du même contenu, les concepts et les mots de référence peuvent être utilisés les uns pour les autres, ou avec des sens différents à quelques pages de différence » (IGEN 2000, p. 6). Les exemples sont nombreux :

- organiser / aménager / améliorer (le temps, les rythmes) ;
- organiser ou animer le temps / les rythmes ;
- rythmes scolaires / rythmes de vie ;
- enseigner / animer / encadrer.

La notion même d'aménagement suscite des interrogations : « Il conviendrait de s'entendre sur ce qu'on appelle aménagement des rythmes scolaires. Y a-t-il une corrélation entre interventions extérieures et aménagement des rythmes ? L'aménagement doit-il tenir compte de la chronobiologie ? De la vie sociale locale ? Une certaine confusion semble régner entre les notions d'aménagement des rythmes scolaires et d'aménagement des temps de l'enfant » (IGEN 2000, p. 31).

Il existe ainsi des aménagements de la journée de l'enfant sans modification des rythmes scolaires, ou des aménagements des activités scolaires et extrascolaires sans prise en compte des notions de chronobiologie.

Il se pourrait, en fait, que cette imprécision des termes, au-delà d'effets de mode ou d'une lente pénétration d'un sens vaguement commun dans la terminologie officielle, soit essentiellement l'aboutissement, du fait du grand nombre de partenaires et de leurs cultures propres, d'un vocabulaire commun minimal.

Par exemple, le terme de *citoyenneté* a des sens différents selon l'implantation des projets : « L'analyse transversale des évaluations locales ainsi que des monographies commanditées au niveau national fait apparaître une pluralité de sens donnés à la citoyenneté, spécifiques à des contextes territoriaux » (CESARE 1998, p. 148).

Pour le milieu rural ou les petites villes, le terme *citoyenneté* renvoie à :

- amener les jeunes à prendre conscience de leur cadre de vie,
- pouvoir mieux s'approprier les ressources locales,
- favoriser l'ouverture des enfants sur le monde.

Le lien est clair avec les démarches de développement local, une volonté de dynamisation des territoires, la lutte contre l'attractivité des centres urbains.

En milieu urbain, le terme de *citoyenneté* renverra plutôt aux démarches de prévention des comportements à risque, et ciblera des publics en difficulté. Il s'agira alors de :

- compenser les inégalités sociales et culturelles,
- mieux intégrer dans la ville des enfants et des jeunes,
- prévenir la délinquance et réduire violences et incivilités.

Pour finir, on peut relever l'importance particulière que revêt la politique d'aménagement des temps de l'enfant pour les élus locaux, leurs efforts pouvant aller de l'adaptation des projets au contexte local à une démarche plus électoraliste: « Nous, on essayait que les gens soient contents, finalement, on est assez électoraliste dans une mairie. Ce que je voulais, c'est que tout le monde soit content » témoigne un élu (CESARE 1998, p. 155). Au-delà de ces considérations, c'est la place du pouvoir local qui est en jeu dans un mouvement général de territorialisation : « L'A.R.S. correspond très certainement à la volonté d'un pouvoir politique local d'avoir sa place dans le système éducatif (...). S'il y avait une seule disposition à préserver au-delà de l'A.R.S., c'est l'irruption de ce troisième larron seul susceptible de briser le modèle pseudo-républicain mais réellement centralisateur et bureaucratique » (ULP 1998, p. 96).

Dans les différents documents cités, les observateurs ont évoqué l'éventualité d'une généralisation des dispositifs d'aménagement des temps de l'enfant. L'égalité de service dû aux enfants sur l'ensemble du territoire national pourrait le justifier : « La logique de ces politiques qui reposent, rappelons-le, sur des initiatives décentralisées, laisse subsister des zones grises dans lesquelles, en dépit des besoins, aucune initiative n'est prise. La question de savoir si l'Etat peut accepter ces inégalités géographiques ne peut être éludée » (IGEN 2003, p. 63). C'est un sentiment de même nature qui anime, en mai 2000, le sénateur Plasait : « L'expérimentation de rythmes scolaires concerne trop d'écoles et d'élèves pour être considérée comme un dispositif expérimental, et celui-ci introduit une inégalité préoccupante entre les enfants qui en

bénéficient et les autres. »⁴¹⁸ Il propose donc que soit inscrite dans la loi l'obligation pour toutes les écoles d'adopter *une formule d'aménagement des rythmes scolaires* suivant une liste de modalités présentées aux communes.

L'affaire n'est pourtant pas aussi simple qu'il y paraît. L'Inspection Générale de l'Education Nationale évoque ainsi les difficultés liées à une éventuelle généralisation :

- Aucune solution ne semble s'imposer : « Aucune des formes d'aménagements existants ne présente la triple garantie d'une qualité indiscutable, d'une efficacité avérée, d'une vraie aptitude à être reproduite à coût raisonnable » (IGEN 2000, p. 62).
- Certains des aménagements ne peuvent être reproduits en l'état : « Ils comportent d'utiles aménagement de la journée, du temps scolaire ou périscolaire, répondent aux besoins locaux et donnent satisfaction aux différents acteurs et partenaires, mais sont en général portés par l'engagement des équipes et sont difficiles à modéliser donc à généraliser » (*Ibidem*).
- De nombreuses écoles ont conservé un emploi du temps classique mais « connaissent un véritable aménagement du temps de l'enfant » (*Ibidem*). Faut-il remettre en cause un consensus local donnant des résultats concrets au profit d'une démarche de généralisation ?

Des réserves de ce type ont dû prévaloir, puisque la proposition de loi du sénateur Plasait n'a jamais abouti.

Outre ces considérations pratiques, une éventuelle généralisation pose des problèmes plus fondamentaux, évoqués par Guy Berger dès 1995 lors de journées de réflexion à l'Institut national de la Jeunesse et de l'Education populaire : « La généralisation vise à nous faire passer à quelque chose qui serait la mort de l'invention, la mort de l'originalité, je dirais même la mort du sentiment de prendre des initiatives et d'être à l'origine de quelque chose qui change. Si on généralise, cela veut dire qu'on peut aller vite. Or, s'il y a une leçon répétée dans tous les ateliers, c'est l'importance de faire la totalité du parcours, de conserver dans chaque territoire un moment de diagnostic, un moment de confrontation, un moment de débat, un moment d'apprentissage. En conséquence, on ne peut pas faire l'économie d'une espèce de recommencement de la démarche, car c'est justement dans ce commencement et cette

⁴¹⁸ Plasait, Bernard. (25 mai 2000.) *Proposition de loi tendant à généraliser l'aménagement du temps scolaire dans les écoles primaires*. Paris : Sénat, session ordinaire de 1999-2000, n° 362.

élaboration que beaucoup d'entre vous ont situé ce qui était la condition de réussite et l'aspect le plus intéressant de ce genre de pratiques.⁴¹⁹ »

Les enjeux apparaissent donc très divers, en relation forte avec les groupements locaux d'acteurs partenaires, les spécificités des territoires et l'histoire constituée autour de l'école et des structures associatives.

Pour les territoires et les partenaires, il pourra s'agir :

- de la visibilité et de la lisibilité de l'action éducative,
- de l'affirmation d'une modernité,
- de questions de pouvoir local et de préséance,
- de réactivité face à des problèmes,
- de la « pacification » d'un territoire,
- de l'accession à des financements,
- de la détermination d'une éducation partagée,
- de la nécessité de créer du *liant* et du *lien* dans la vie locale.

Pour l'école elle-même, on peut noter :

- l'ingérence de prérogatives éducatives externes,
- la relativisation des modèles éducatifs,
- la perte de la clôture du champ d'intervention,
- une redéfinition des missions,
- la prise d'importance du pouvoir politique local.

Pour les enfants, les enjeux sont également multiples :

- accéder à un milieu de vie plus lisible, plus ordonné,
- accéder aux ressources avec plus de facilité,
- aborder un environnement moins discriminant,
- aborder différemment ses temps de vie et ses rythmes biologiques,
- bénéficier d'une acculturation à des modes de vie du temps.

⁴¹⁹ Berger, Guy. (Juin 1995.) Commentaire des travaux. Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, journées de réflexion, documents de l'I.N.J.E.P. hors série n° 3, p. 45.

4 CONCLUSION - L'ENFANT ET LE TEMPS

4.1 Usages et fonctions du temps

Tout au long des trois parties de ce travail de thèse, j'ai tenté d'envisager les différents rapports que l'enfant est amené à tisser avec le temps. Tant dans les expériences qu'il vit au quotidien, au contact des institutions dont il éprouve les usages tant que dans les relations inter-individuelles de toute nature qu'il est amené à nouer, il est mis en situation de développer des compétences relatives au temps, qu'elles soient sollicitées ou qu'elles adviennent de manière autonome. Hors de toute idée de hiérarchisation, leur inventaire pourrait prendre la forme suivante :

- *Acquérir des connaissances historiques* par la transmission scolaire ou familiale de repères, la prise en compte d'événements fondateurs, de jalons, de causalités. Cette compétence pourra notamment s'établir par l'approche de monuments, vestiges, objets représentatifs et emblématiques de certaines époques ou faits particuliers. Les pratiques patrimoniales peuvent ainsi devenir une activité familière, depuis la constitution de modestes musées de classe, jusqu'à la fréquentation des espaces muséographiques locaux ou nationaux.
- *Exercer sa mémoire* par la prise de conscience de faits marquants, l'observation de cycles et répétitions (fêtes, anniversaires, rituels domestiques). Parallèlement, *accéder à des capacités d'oubli* permettant de ne pas saturer de mémoire l'élan vital de l'individu. La complémentarité entre mémoire et oubli est en effet essentielle, comme l'affirme Anne Muxel : « La mémoire doit d'une certaine façon oublier pour rester vivante, pour perdurer dans le présent, et y pourvoir du sens »⁴²⁰.
- *Observer et distinguer les événements*, leur affecter des valeurs relatives, prendre conscience des causalités en œuvre, tant en ce qui concerne le vécu intime ou familial que celui de la vie du groupe social d'appartenance ou les collectivités plus étendues (approche d'une compétence historique).
- *S'organiser au quotidien* pour les diverses activités ou tâches à effectuer, prescrites ou décidées en autonomie. Pour cela, tenir compte des régulations collectives et sociales, des contraintes extérieures, que ce soit pour s'y conformer, s'en affranchir ou tenter de les faire évoluer.
- *Composer avec les contraintes* de réglage dans le temps de l'activité collective (sociale, scolaire, associative, familiale), les injonctions souvent contradictoires et génératrices de stress des emplois du temps, des horaires,

⁴²⁰ Muxel, Anne. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : éditions Nathan, collection Essais et recherches, p.22.

des rendez-vous et échéances diverses. Pour reprendre l'expression de Jean Chesneaux, il s'agit là de réagir au « temps paramètre », c'est-à-dire aux « priorités insidieuses » de « l'ingénierie du temps », de ne pas accepter forcément « le fait accompli du temps parcellaire et quantifié »⁴²¹.

- ***Ménager des périodes de temps non affecté à un usage particulier***, affranchi de contraintes spécifiques. Il pourra s'agir de creux dans les emplois du temps, ou de temps « libre » voire libéré si l'on considère qu'il s'agit d'une ré-appropriation d'un temps personnel précédemment accaparé par les régulations horaires. C'est le temps d'une activité souvent non quantifiable, en tout cas non « rentable », d'un temps pour soi d'une grande importance pour l'équilibre individuel. Jean Chesneaux, par opposition au terme cité précédemment, le qualifie, par une formule heureuse, de « temps compagnon » permettant de « reprendre la maîtrise de notre être-dans-le-temps »⁴²².
- ***Recevoir et intégrer des connaissances généalogiques*** par la cohabitation intergénérationnelle, la familiarité avec les documents familiaux, la réception de récits concernant les ascendants.
- ***Etre capable d'envisager ce qui pourrait avoir lieu***, c'est-à-dire élaborer des fictions, mettant à la fois en œuvre une connaissance du réel et une compétence à le bousculer, le travestir, à opérer des réarrangements d'épisodes et de situations. L'approche métaphorique est en effet, comme Paul Ricoeur l'a évoqué, le complément de l'historiographie, en ce sens qu'ensemble elles permettent de « refigurer en commun le temps humain »⁴²³.
- ***Constituer une culture du temps***, à titre individuel et dans son environnement social, mettant en relation les approches complémentaires et contradictoires que sont les injonctions du séquençage des temps, l'organisation familiale, la réception de codes divers par les médias, le sens commun. Il s'agit ici du développement d'une acuité particulière pouvant permettre d'affirmer une singularité, une approche subjective du temps vécu.
- ***Etre capable d'exprimer un vécu intime du temps*** en saisissant les outils disponibles : parole publique (notamment les Conseils Municipaux de Jeunes), débat, écriture, correspondance scolaire, pratique du journal intime, prise en compte de codes sociaux majeurs ou marginaux.
- ***Constituer un corpus de récits de fiction*** relatifs au temps, des approches des limites du vécu temporel (éternité, mort, voyage dans le temps, dérèglement du cours du temps), des esquisses de possibles pouvant advenir.
- ***Accéder au statut de prescripteur temporel***, par appropriation des cadres proposés par les adultes (organisation familiale, procédures d'aménagement des temps de l'enfant), ou par la participation à des processus de négociation,

⁴²¹ Chesneaux, Jean. (1996). *Habiter le temps*. Paris : éditions Bayard, pp. 269 et 271.

⁴²² *Ibidem*.

⁴²³ Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit, tome I*. Paris : éditions du Seuil, collection Points Essais, p. 155.

d'organisation collective, au sein de groupements d'enfants (associations, école, conseils municipaux de jeunes).

Ces compétences correspondent à des expériences spécifiques de différenciation des temps. Comme le précise Jean-Toussaint Desanti, « le temps de l'attente diffère du temps de l'oubli ; le temps que dure la joie, du temps où la douleur persiste ; le temps de l'accueil, du temps du refus ; le temps de la révolte, du temps de la résignation ; le temps de la naissance, du temps de la mort »⁴²⁴.

C'est dans le même « temps de vie » que l'enfant pourra, tout comme l'adulte, être à la fois assujéti à des réglementations relatives à l'organisation temporelle, et en situation de les contester ou de s'en affranchir par une échappée dans la rêverie. Il sera donc, simultanément ou successivement observateur, acteur ou récepteur de modes de vie du temps, investi dans des actions aussi variées que :

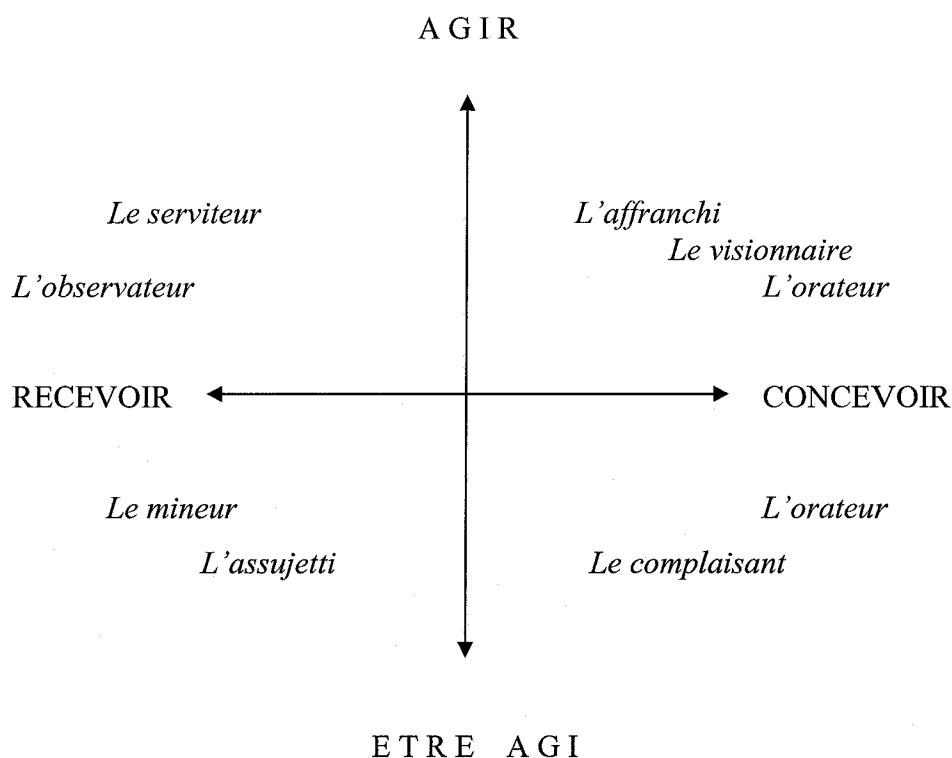
- ***Ressentir le temps*** à partir des expériences variées que sont l'attente, l'impatience, l'oubli, l'anticipation, l'approche de la mort, l'ennui, le télescopage d'injonctions contradictoires, l'urgence, le ressenti d'un « temps suspendu ».
- ***Apprendre le temps*** par l'acquisition d'une connaissance des mécanismes d'organisation du temps de la vie sociale, l'approche de connaissances historiques, l'observation et la compréhension de l'ordre temporel dans le cadre duquel la vie collective s'organise.
- ***Dire le temps*** en accédant à la capacité de mettre des mots ou des images sur son vécu du temps, par l'écriture socialisée ou intime, par des pratiques d'expression allant du débat à la pratique du *Quoi de neuf?*, des arts plastiques au théâtre.
- ***Agir le temps*** par son implication dans des instances de négociation, de proposition et de décision, comme par exemple les Conseils Municipaux de Jeunes, le conseil coopératif ou les pratiques associatives. Cette action pourra être plus diffuse lorsque l'enfant est en position de bénéficiaire des aménagements des rythmes de vie, où il est concerné au premier chef, mais cependant non consulté.
- ***Arpenter le temps*** par les pratiques d'inventaire et d'exploration des limites que peuvent être l'écriture de fiction, la lecture de romans aussi bien que d'ouvrages documentaires, la prise de connaissance de témoignages.

⁴²⁴ Desanti, Jean-Toussaint (1992). *Réflexions sur le temps*. Paris : éditions Grasset, collection Figures, p. 83.

L'enfant pourra, de la même façon, volontairement ou non, s'identifier à des personnages spécifiques, correspondant à des expériences complémentaires du temps. Il pourra être ainsi tour à tour :

- ***l'assujetti*** ou ***le mineur*** qui reçoit des injonctions, des prescriptions (c'est-à-dire des ordres à appliquer suivant des spécifications précises), qui est censé les appliquer sans que son avis soit recevable ou même envisagé. Il rejoint dans ce rôle l'exclu, le vieillard et le fou qui sont, notamment à cet égard, des mineurs sociaux.
- ***L'affranchi*** qui s'est libéré, temporairement ou durablement, de toute tutelle, soit qu'il en maîtrise les mécanismes, soit qu'il s'en détache.
- ***Le visionnaire*** qui, par l'usage de moyens d'expression comme l'écriture ou la pratique artistique, défriche des pistes originales, fait œuvre d'éclaireur.
- ***Le complaisant*** qui adhère aux injonctions des organisations du temps, s'y conforme avec empressement, en répercute la force sur l'ordonnancement de ses activités et sur les personnes avec qui il vit.
- ***Le serviteur*** qui accepte de façon « mécanique » d'appliquer et de diffuser les mises en ordre du temps, plus par absence de réaction ou par économie de moyens que par une adhésion particulière.
- ***L'orateur*** qui « dit » le temps, qui accède à une parole publique, ou qui par les égards dont il est l'objet est porteur d'une parole symbolique.
- ***L'observateur*** des usages et des actes de ses contemporains, lecteur des pratiques en vigueur et récepteur de messages divers, qu'ils lui soient ou non expressément adressés.

Ces personnages ne sont présentés ici que de façon schématique, leur présence dans la réalité étant naturellement bien plus diffuse, difficile à caractériser avec un seul terme inévitablement réducteur. Il est possible cependant, toujours en les considérant comme des archétypes, c'est-à-dire en empruntant au monde du théâtre l'aspect paroxystique des *personnages*, de les situer sur une scène symbolique, dans un jeu de forces contraires et complémentaires :



4.2 Des enjeux multiples.

Les enjeux liés à la perception et à la gestion du temps par l'individu et par la société ont été mis en évidence dans les différents développements de cette thèse. Pour l'enfant, que ce soit pendant sa vie d'élève ou en dehors, comme pour l'adulte aux différents moments de son existence, la tension entre contrainte et autonomie est permanente. Dans le même temps, chacun pourra, en fonction de ses ressources, faire preuve d'une action volontaire visant à prendre place sur la scène symbolique décrite ci-dessus.

Au-delà d'une difficulté première à cerner les personnages, il est nécessaire de considérer la complexité des enjeux, et surtout leur enchevêtrement. A ce propos, nous pouvons saisir comme exemple l'épisode de la proposition d'une modification des rythmes scolaires à Paris, et la situation du projet d'aménagement des temps de l'enfant à Epinal.

L'aménagement des rythmes scolaires à Paris a connu un épisode paroxystique en décembre 2001 et janvier 2002⁴²⁵. Suite à des « Etats généraux des rythmes scolaires » organisés fin novembre 2001, la municipalité de Paris et le rectorat ont proposé :

- de libérer le samedi matin pour répondre à une demande croissante des familles et adapter l'école aux rythmes de travail des parents d'élèves ;
- de transférer les cours du samedi matin au mercredi matin ;
- de mettre en place un accueil dans les écoles les samedi matin, et des activités extra-scolaires en faveur des enfants n'ayant aucune occupation sur cette période.

Dans cette entreprise, les deux partenaires se heurtent très rapidement à des oppositions farouches aux motivations nettement tranchées.

Quatre fédérations syndicales enseignantes dénoncent la municipalisation de l'école, et revendiquent une stricte séparation des temps scolaire et péri-scolaire.

La Fédération Nationale de la Libre Pensée, pour sa part, refuse de voir l'école se transformer en « lieu de vie » par la mise en adéquation des rythmes de l'école et de ceux de la cité. Surtout, elle s'inquiète de l'accroissement des moyens destinés aux activités extra-scolaires (augmentation prévue de 52% des financements), dans la mesure où ces actions sont organisées par des structures privées. En fait, les libres penseurs s'opposent à toute modification des rythmes scolaires pouvant favoriser l'influence dans l'école des associations, et surtout des associations religieuses.

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Pédagogie Freinet) dénonce l'alignement prévu des horaires scolaires sur ceux propices à la consommation des loisirs. Pour ce mouvement, l'enfant est considéré dans de tels projets d'aménagement des rythmes scolaires plus comme une cible commerciale (libération des familles pour l'industrie des loisirs de week-end) que comme un être unique en construction devant pouvoir développer des projets sur un temps non morcelé. Les militants de l'I.C.E.M. dénoncent également la spécialisation des intervenants, privant à terme les enseignants d'une partie des activités scolaires, les confinant à un rôle de transmetteurs de savoirs de base.

L'Association Nationale des Directeurs Educatifs des Villes, revendiquant les compétences de ses membres en matière de négociation et de coordination de projets, regrette le gâchis des propositions finalement rejetées quasiment à l'unanimité des interlocuteurs de la ville de Paris et du rectorat. Pour l'A.N.D.E.V., la mobilisation de compétences n'a tout simplement pas été à la hauteur de l'ambition des initiateurs de la proposition.

Quel que soit le devenir ultérieur de ce projet, la virulence des interventions révèle l'importance des enjeux qui y sont liés. Chaque intervenant veut affirmer la force de sa parole, chacun veut « dire » le temps de l'école. L'intérêt de l'enfant, pour revendiqué qu'il soit par chaque intervenant, semble parfois passer au second plan, après les revendications sectorielles.

François Testu, interrogé par le magazine *Le Monde de l'Education* sur ses intentions au cas où la mairie de Paris lui donnait carte blanche, énonce les propositions suivantes⁴²⁶ :

⁴²⁵ L'ensemble des sources de ce paragraphe est extrait de sites Internet de quotidiens nationaux et des organisations citées (consultation au printemps 2005).

⁴²⁶ Testu, François. (décembre 2001). On peut passer moins de temps à l'école. *Le Monde de l'Education*, supplément au n° 298, p.7.

- organiser un sondage auprès des familles pour vérifier la demande majoritaire de libération du samedi ;
- transférer les cours du samedi matin au mercredi matin ;
- alléger la matinée du mercredi ;
- offrir des activités péri-scolaires le matin, le soir et après le repas ;
- proposer des activités péri-scolaires le samedi matin ;
- alléger le temps de présence à l'école, notamment pour les enfants les plus jeunes.

Il n'hésiterait donc pas à bousculer les revendications des intervenants cités ci-dessus, en recentrant le débat sur l'enjeu central qui est l'intérêt de l'enfant.

L'aménagement du temps de l'enfant à Epinal a été fortement médiatisé depuis sa mise en place en 1989, et considéré bien souvent comme expérimentation pilote. Il n'a cependant pu perdurer que grâce à des financements importants et exceptionnels obtenus année après année par son maire, Philippe Seguin, personnalité politique fort influente.

En 1996, malgré les résultats positifs à leur entrée en collège des élèves issus d'un cursus élémentaire en horaires aménagés (constatés dans les évaluations de début d'année de sixième), des protestations se font jour à Epinal. « Des parents d'élèves de la F.C.P.E. et une association *Vivre notre ville* issue d'une liste d'opposition aux élections municipales ont lancé une réflexion au travers d'une publication et d'une soirée débat. On y a en particulier souligné le coût de l'opération, très difficile à cerner véritablement »⁴²⁷. La chambre régionale des comptes a également attiré l'attention sur la précarité du financement de l'opération pilote : « L'essentiel résulte d'aides exceptionnelles des ministères, et de lignes de crédits qui doivent être confirmées régulièrement »⁴²⁸.

Quelques années plus tôt, Michel Gevrey, président de la Jeunesse au Plein Air, exprimait déjà une défiance notable vis-à-vis de cette expérience pilote d'Epinal et de son maire : « Je lui ai dit que les opérations vitrines n'avaient pas d'intérêt à nos yeux, parce qu'elles n'avaient pas d'autre valeur que de montrer que lorsqu'on avait beaucoup d'argent, beaucoup de moyens, on pouvait les faire »⁴²⁹. On voit bien que sont en jeu, à propos de l'aménagement des temps de l'enfant à Epinal, l'image d'un élu cherchant à conforter son assise nationale, le pouvoir local, l'égalité de traitement des territoires.

C'est un témoignage beaucoup plus modeste, mais significatif, qui peut être cité en complément de ces deux exemples. Sur le site Internet du ministère de la Ville, on pouvait consulter en juillet 2002 un certain nombre de témoignages sur des actions éducatives menées dans des quartiers de grandes villes. Y était mentionné un projet mené à Pessac (Gironde) dans une cité comportant une majorité de population provenant d'Afrique du Nord. Il s'agissait « de favoriser les échanges sur la vie de la cité et de permettre aussi à ces hommes d'évoquer leur histoire, de parler de leur patrimoine commun et d'associer à ces discussions les jeunes ». Cet objectif basé sur une réappropriation par des populations immigrées de leur histoire, et sur une inscription de la vie du quartier dans les parcours singuliers, a

⁴²⁷ Dollet, Christophe. (2 septembre 1996). L'expérience d'Epinal, au-delà de l'image. *L'Est Républicain*.

⁴²⁸ *Ibidem*.

⁴²⁹ Gevrey, Michel. (1992). Le temps de l'enfant, un problème de société. *Rythmes et blouses*. Paris : diffusion C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation, p. 143.

cependant été colonisé par une intention insidieuse de surveillance. Ainsi, les enfants participant à ces groupes de parole se sont trouvés repris en main par la double autorité des éducateurs et des parents, lorsqu'ils avaient quelque chose à se reprocher : « C'était les petits surtout qui posaient des problèmes, mais ils ont compris qu'ils n'avaient plus d'espace pour s'engouffrer. Ils savent maintenant qu'on connaît les pères et qu'en cas de délit ils seront vite cernés », se félicite le responsable de cette activité. Lorsque des animations mises en place sur un quartier sont dévoyées de façon aussi flagrante, c'est toute l'action éducative qui se révèle ne répondre qu'à des enjeux de surveillance et de mise en ordre de l'espace urbain.

Plus globalement, l'inscription des procédures d'aménagement des temps de l'enfant dans des dispositifs territoriaux comportant d'importants volets relatifs aux politiques de prévention de la délinquance peut amener à se demander si elles ne courent pas le risque d'être instrumentalisées au profit d'objectifs qui les dépassent. Nous pouvons prendre pour preuve la déclaration de Martine Aubry au Colloque de Villepinte en 1997, réunissant les ministres de la Justice, de l'Education Nationale, de la Ville, de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Intérieur sur l'invitation de ce dernier : « Il est d'abord nécessaire que nous ayons un véritable pilotage stratégique sur les enjeux et les finalités des politiques de prévention et d'éducation dans chaque ville, canton ou agglomération. C'est là que les pouvoirs publics doivent pouvoir, à partir d'un diagnostic social clair et précis, définir leurs priorités, les moyens qu'ils souhaitent y consacrer et une politique commune. Ceci pourrait par exemple prendre la forme d'un projet local d'action éducative dont la production conditionnerait l'octroi de financements publics »⁴³⁰.

Le lien affirmé ici entre politiques de prévention et d'éducation n'est pas exceptionnel. Cette intervention a lieu à un moment où la globalisation des dispositifs territoriaux est nettement en place, avec les contrats Ville-Enfant-Jeune et l'Espace Educatif Concerté. Ce qui n'apparaissait cependant pas dans ces procédures, c'est d'une part, l'intention de quadriller le territoire français selon une stratégie centralisée. Ceci est bien éloigné de l'idée d'une adéquation forte avec le terrain, les partenaires locaux pouvant être fort diversement impliqués et engagés. C'est également en contradiction avec la culture du projet encouragée par ailleurs, qui suppose que les équipes déterminent localement l'étendue et l'ampleur de leur action, et en aient une maîtrise aussi étendue que possible. D'autre part, et même si l'incitation financière n'est jamais absente de la mise en place de projets locaux, la formule choisie par le ministre est pour le moins coercitive.

L'enjeu du bien-être de l'enfant et celui de la qualité des actions éducatives cohabitent, dans de telles conceptions de l'action publique, avec ceux de maîtrise et de contrôle des populations, de démocratie locale, de centralisme politique.

Dans ces situations de cohabitation entre intérêts complexes et souvent contradictoires, *les modalités d'implication des enseignants* sont délicates. Nous avons, tout au long des exemples présentés dans ces pages, abordé souvent leur

⁴³⁰ Aubry, Martine. (1997). Intervention du Ministre de l'Emploi et de la Solidarité. *Des villes plus sûres pour des citoyens libres – Actes du colloque de Villepinte (24 et 25 octobre 1997)*. Paris : éditions de la Documentation Française, p. 43.

action. En fonction des enjeux sociaux, politiques, territoriaux, éducatifs, pédagogiques du terrain où ils exercent, ainsi qu'en rapport avec les enjeux dont ils sont eux-mêmes porteurs, il est possible de schématiser leur positionnement d'après quatre figures archétypales.

L'utopiste incarne le rêve impossible de ce qui n'est d'aucun lieu (*u-topos*), d'un idéal qu'il n'atteint pas, mais vers lequel il tend en permanence, qu'il poursuit sur le long terme. L'exemple en est le directeur d'école cité à propos des procédures d'Aménagement du Temps Scolaire, qui émettait le désir de « sortir de l'école » après avoir fait l'expérience d'organisations novatrices. Alors même qu'il esquissait une école hors les murs, investie dans son environnement et libérée sans doute des horaires, progressions et disciplines qu'il éprouve au quotidien, cet enseignant se nourrissait de la force de ce rêve pour coordonner un dispositif ambitieux.

Le modèle de l'Espace Educatif Concerté semble être en rapport avec une ambition de ce type, en tant que synergie au service de l'enjeu central qu'est l'intérêt de l'enfant, et de la cohésion de l'action des partenaires locaux.

L'anarchiste accorde une valeur souveraine à l'individu et à sa responsabilité. S'il se tient à l'écart des mouvements collectifs, il est par nature confiant dans l'action individuelle garante de l'harmonie de la société. Il sera donc réticent à s'engager dans des procédures complexes impliquant un grand nombre de partenaires, leur préférant l'action locale dont il pourra gérer tous les paramètres. L'instituteur coordonnateur d'une Z.E.P., cité à propos des procédures d'aménagement des temps de l'enfant, malgré sa forte implication dans des mouvements associatifs, peut être une illustration de cette figure lorsqu'il évoque et semble regretter l'action qu'il menait antérieurement dans sa classe. Sur ce territoire réduit, circonscrit, seul enseignant ou avec quelques collègues proches, il aboutissait à des résultats valorisants : « Je faisais des choses dans ma classe ». L'ampleur des contrats élargis impliquant de nombreux partenaires convient moins à des enseignants ayant cette posture que l'envergure plus modeste des premiers dispositifs d'Aménagement du Temps Scolaire.

Le pragmatique accorde un intérêt particulier à l'action et à ses possibilités d'application. Il correspond à l'image de « l'enseignant chef d'orchestre » proposée par le ministre Claude Allègre, et les exemples en sont nombreux dans les expériences que nous avons abordées dans cette thèse. Saisissant les réalités du terrain, des situations, et les opportunités offertes, l'enseignant pragmatique s'engagera avec détermination pour la réussite de ses objectifs. Le contrat Ville-Enfant-Jeune, prévoyant la mobilisation optimale des ressources éducatives et sociales d'un territoire, pourrait correspondre à l'investissement de l'enseignant relevant de ce modèle.

Le réactionnaire, réfractaire au progrès et aux évolutions, n'accepte pas les bouleversements que les dispositifs partenariaux provoqueraient dans la régularité de son activité. Les évolutions des pratiques éducatives ne le concernent pas, il les évite ou s'en désolidarise lorsqu'il en a la possibilité. Il pourrait faire partie des groupes d'enseignants qui, par leur refus d'adhésion à une démarche commune, la bloquent d'emblée. Le principe du Contrat Educatif Local leur correspond

particulièrement, excluant tout investissement autre que volontaire de la part des enseignants.

Qu'en est-il, enfin, de *la parole des enfants* ? Elle semble s'apparenter, selon la formule d'Arlette Farge, au « bruit sourd d'en dessous l'histoire »⁴³¹. Il s'agit d'une parole diffuse qui s'efface lorsqu'émergent des discours d'autorité, que l'histoire dont il est question soit le champ d'exercice de l'historien ou la trame du quotidien en train d'être vécu.

Qu'en sait-on des aspirations des enfants ? Dans quelle mesure adhèrent-ils aux dispositifs créés à leur intention ? Même si l'enthousiasme souvent constaté par les observateurs est bien réel, qu'en est-il des enfants qui préféreraient d'autres allures, d'autres tempos ? Pierre Sansot relève notamment les risques de surenchères occupationnelles : « Dans les milieux favorisés, le mercredi est devenu la journée la moins disponible, les activités de loisir intelligent s'étant multipliées à l'extrême. Et si l'enfant avait envie de paresser, de rêver, de marcher solitaire ou avec quelques copains, s'il désirait apprendre la vie en vagabondant, en observant... »⁴³². Un récent rapport remis au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École relève par ailleurs l'emprise croissante de l'école sur le temps non scolaire : « Le temps libre des enfants devient pour partie croissante un temps *pour* l'école. D'abord de manière indirecte : devoirs et leçons, intensité du travail hors école avec le poids du contrôle continu, des rattrapages, des cours particuliers, du soutien et de l'accompagnement scolaire, voire l'orthophonie ou la consultation d'un psychologue. Ensuite, de manière indirecte : les activités culturelles proposées aux enfants et aux adolescents sont souvent présentées comme ayant des retombées sur les performances scolaires ou la manière de vivre à l'école »⁴³³.

Sans qu'il s'agisse ici de remettre en cause le bien-fondé des activités proposées aux enfants, ni d'incriminer enseignants ou animateurs, il est des « ingénieries du temps » qui impliquent essentiellement « une adaptation docile au fait accompli du temps parcellaire et quantifié, qui tiennent plus de la capitulation que de la reconquête »⁴³⁴. La question essentielle pour Jean Chesneaux est ici la capacité qu'a l'individu à « restaurer le temps dans sa plasticité riche de sens, dans la combinatoire des pauses et des temps forts »⁴³⁵.

C'est à ce carrefour d'un intérêt de l'enfant pris en main dans son intérêt sans qu'il soit forcément consulté, et d'une nécessaire prise de parole des intéressés eux-mêmes que réside un enjeu fondamental. Pour Robert Penin, « il serait dommage de se priver d'une démarche qui témoignerait de la volonté des adultes et des institutions d'associer réellement les enfants à l'organisation de leur vie d'enfants. Il serait dommage surtout de se priver de ce qu'ils ont à dire. Car, lorsque cela a été fait, ils ont su exprimer leurs désirs, leurs souhaits, leurs attentes »⁴³⁶. Il semble que l'élan du texte officiel de 1985 proposant, à propos de

⁴³¹ Farge, Arlette. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris : éditions du Seuil, collection La librairie du XX^e siècle, p. 75.

⁴³² Sansot, Pierre. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : éditions Payot, collection Manuels Payot, p. 154.

⁴³³ Collectif. (6 juin 2005). L'actualité. *La lettre de l'éducation*, n°490, pp. 1-2.

⁴³⁴ Chesneaux, Jean. (1996). *Habiter le temps*. Paris : éditions Bayard, p. 271.

⁴³⁵ *Ibidem*, p. 270.

⁴³⁶ Penin, Robert. (1998). *Du temps à ménager*. Paris : éditions Milan, collection Questions d'éducation, p. 82.

la mise en place des Aménagements du Temps Scolaire, d'associer les enfants à la démarche d'élaboration des projets soit restée lettre morte, et que l'enfant soit renvoyé à l'étymologie latine *infans*, « celui qui ne parle pas ».

Ces observations, portant principalement sur l'enfant et sa vie d'écolier, sur l'école et ses dispositifs éducatifs, sont proches de celles qui ont été développées à propos du vécu social du temps. La difficulté d'une prise de parole des *gens de peu*, les vécus très inégaux de la régulation globale du temps, le respect souvent anxiogène des injonctions liées à l'organisation du temps de travail et des temps de la vie sociale, les conséquences de la domination de certains groupes sociaux sur le temps de leurs concitoyens moins favorisés, autant que l'aisance ou même le plaisir à vivre un temps fortement cadencé, sont autant de domaines permettant d'observer, à travers les approches du temps, le fonctionnement d'une société. S'y révèlent les enjeux que nous avons abordés dans les différents chapitres de cette thèse, et que nous pourrions caractériser de la façon suivante :

- ***Des enjeux de mise en ordre*** sont observables dans tous les ordonnancements du cours du temps (horaires, plannings, rendez-vous, mise en place des fuseaux horaires, généralisation de l'usage de l'horloge et de la montre,...), dans la pratique du projet lorsqu'il en est réduit à n'être qu'un outil de planification et de suivi des actions, dans les diverses procédures d'aménagement du temps scolaire et du temps de l'enfant. De façon plus indirecte, le travail de l'historien est également concerné, en tant que reprise pour mise en cohérence des éléments du passé, de même que l'écriture autobiographique ou celle des histoires de vie, en tant que tentative, pour une part, de rendre lisible le parcours de vie de l'auteur.
- ***Des enjeux d'accès à la parole*** se révèlent dans les pratiques d'écriture et d'autobiographie, surtout concernant des populations pour lesquelles elles représentent une revanche par rapport à une vie « discrète ». Il s'agit donc plus globalement des tentatives d'expression des mineurs sociaux que sont les exclus, les chômeurs, les personnes âgées et, dans une certaine mesure, les enfants. Les pratiques visant à réguler les paroles collectives, à faire advenir des espaces de parole concernant notamment le temps (je fais référence ici aux bureaux du temps) sont concernées par ces enjeux, ainsi que le projet en tant que forum d'idées et de confrontation d'opinions.
- ***Des enjeux de pouvoir*** sont à l'œuvre dans l'assujettissement des bénéficiaires d'aménagements des temps (enfants répartis d'office dans des ateliers), les préséances affirmées dans les négociations partenariales, l'ordonnancement du temps d'autrui et de la collectivité. L'acte de « dire le temps » est représentatif de cet enjeu, sous ses formes les plus brutales (oppression, dictature) comme sous ses pratiques plus diffuses (modes de vie des loisirs et de la consommation mettant en jeu les rythmes de vie des professionnels de ces domaines, par exemple).
- ***Des enjeux d'initiative*** sont observables dans la saisie de temps intersticiels, l'investissement d'espaces marginaux, la vie à l'écart des injonctions de l'organisation collective du temps (que ce soit le fait de personnes âgées ou exclues, ou le projet par exemple de jeunes gens de vivre en marge des règles

dominantes). Ils sont présents également dans la possibilité d'élaborer et de conduire des projets ancrés sur les besoins des bénéficiaires et les ressources locales.

- ***Des enjeux de survie*** sont à l'œuvre dans la transmission de témoignages sous leurs diverses formes, des plus informelles aux plus codifiées ; dans l'écriture et l'autobiographie en tant que traces laissées volontairement ou non. Ils sont à l'œuvre également dans les rapports au patrimoine : les mises en valeur de sites, l'ouverture aux visites et leur organisation, l'élection de lieux et de faits particuliers comme jalons de l'histoire. On peut également trouver de tels enjeux dans certaines procédures d'aménagement des temps de l'enfant lorsqu'ils sont le gage d'équilibres territoriaux, et donc de la vie même de communautés rurales.
- ***Des enjeux d'imagination*** sont décelables dans les brèches qu'ouvrent l'artiste, l'écrivain, par leur exploration des limites de la représentation ou de l'expérience ; ainsi que dans tous les dispositifs d'accueil d'une relecture des usages collectifs du temps : bureaux du temps, pratique associative par exemple. Il s'agit alors d'être *temporaliste* comme on peut être urbaniste. La pratique du projet véhicule de tels enjeux lorsqu'il est vecteur de solutions originales et négociées, notamment concernant les rythmes scolaires et les rythmes de vie de l'enfant.
- ***Des enjeux de contemporanéité***, d'adéquation aux usages dominants du temps, sont présents dans l'aisance ou l'autonomie pouvant être manifestées dans les environnements à l'organisation temporelle contraignante, fortement charpentée. Ils sont observables également dans l'adhésion à un certain sens commun que peuvent représenter les usages majeurs diffusés par les médias : mode, communication permanente, zapping, valorisation de la mobilité par exemple. Ces enjeux sont particulièrement cruciaux dans la cohabitation du temps du travail et du temps des loisirs (selon l'approche de Roger Sue), provoquant des conflits d'usages et de modes de vie.
- ***Des enjeux de conservation***, au sens de la *conservation d'un patrimoine*, se développent dans le rapport entretenu par nos contemporains au temps des sociétés traditionnelles, ainsi qu'aux usages et coutumes mis en péril par l'évolution des modes de vie. Il s'agit d'une « écologie du temps » visant à permettre que perdurent des équilibres menacés. La démarche de Pierre Sansot en faveur de modes de vie connotés par la lenteur peut être répertoriée dans ce domaine.

4.3 Pour une pédagogie du temps.

« De manière générale, on peut dire qu'il n'existe aucun domaine de connaissance qui ne soit, d'une façon ou d'une autre, relié au temps. On retrouve la notion de temps sous différentes formes, aussi bien en éveil à l'histoire (étude du passé, notions de chronologie et de durée), en mathématiques (lecture de l'heure), en sciences (pensée diachronique explicative), en français (temps grammatical) ou encore en expression écrite (l'aspect séquentiel de l'acte graphomoteur). De plus, pour apprendre, on ne peut pas rester uniquement dans l'immédiat, il faut pouvoir faire des liens, anticiper, revenir en arrière, organiser et planifier le travail. »⁴³⁷

Pour Lotta de Coster, c'est transversalement dans tous les contenus d'enseignement que l'enfant pourra apprendre à connaître les concepts conventionnels du temps (jour – mois – année), apprendre à s'orienter dans le temps (date – heure), à localiser les événements dans le temps, à estimer des durées ou à structurer le temps (passé – présent – avenir). Pour ce faire, il mobilisera les notions complémentaires que sont l'ordre de succession, l'irréversibilité, la durée, l'aspect cyclique du temps (des événements ou simplement les jours de la semaine reviennent à intervalles réguliers), l'horizon temporel (un jour de la semaine pouvant être celui de la semaine présente, ou celui de n'importe quelle autre semaine dans le passé ou l'avenir). Ces notions, ainsi qu'un vocabulaire précis, permettront à l'enfant d'accéder ultérieurement à des opérations temporelles plus complexes (appréhender des conflits de temporalités, concevoir les décalages et les inventions de la science-fiction, organiser sa généalogie...).

Par ailleurs, l'acquisition de ces différents outils pourra être favorisée par des pratiques spécifiques : « L'appropriation des notions constitutives du temps, des différents concepts temporels conventionnels, et des opérations temporelles par les jeunes enfants se prépare par des activités quotidiennes que l'on peut diversifier »⁴³⁸. Ce sera notamment l'ordination et la sériation chronologiques, la création de frises chronologiques, la tenue d'un calendrier collectif, la gestion d'activités dans une succession, ou encore l'observation d'instruments de mesure du temps, la mesure et la comparaison de durées.

Transmettre de telles connaissances de base correspond à une définition première du pédagogue, « celui qui conduit vers le savoir »⁴³⁹, qui consiste à outiller l'enfant, à lui donner accès, comme pour les éléments des matières scolaires plus traditionnellement définies, aux compétences de représentation, d'expression, de communication qu'il manipulera sur le long terme. Nous abordons là un objectif fondamental de l'école à propos de l'accès au temps : alors que l'enfant vit en parallèle différentes expériences du temps, qu'il est amené à approcher des modes de vie du temps contradictoires, il

⁴³⁷ De Coster, Lotta. (juin 2005). Comment l'enfant apprend le temps. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°434, pp. 64-65.

⁴³⁸ *Ibidem*.

⁴³⁹ Collectif. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : éditions Nathan Université, pp. 726-728.

s'agit de lui permettre d'exprimer son expérience du temps et d'accéder à une parole singulière.

Il sera alors amené à mobiliser de façon complémentaire des ressources de trois types :

- une compétence de l'ordre de la *connaissance* correspondant au « vocabulaire » de base du temps qui a été présenté ci-dessus ;
- une compétence de l'ordre de l'*usage* permettant d'exprimer son vécu du temps, de décrire ou d'imaginer des récits à propos du temps ;
- une compétence de l'ordre de l'*action* donnant accès à l'organisation, à la négociation et à la décision collectives, ainsi qu'à l'expérimentation de temporalités innovantes.

C'est ainsi que l'école pourra non seulement faire connaître le temps, mais aussi le faire vivre, « développer les capacités de chaque sujet à être capable de circuler dans les différentes temporalités », à explorer la « structure feuilletée du temps, plusieurs temps se superposant très souvent »⁴⁴⁰, tant il est vrai que le temps ne se présente pas de façon unique et monolithique, mais bien comme un conglomerat d'univers en constante réorganisation.

Les situations et activités permettant dans le cadre de l'école de faire « vivre le temps » sont présentes pour certaines de longue date dans la pratique scolaire, d'autres sont proposées et expérimentées notamment par les praticiens qui ont été présentés dans cette thèse. Ces pratiques peuvent prendre les formes suivantes :

- *Réguler collectivement, organiser le temps* de vie à l'école, en débattre, à propos de la régulation des projets, du suivi des échéances, de l'utilisation collective des locaux, de l'organisation d'ateliers.
- *Recevoir, encourager et médiatiser la parole* relative au vécu du temps, par la mise en place d'outils spécifiques qui peuvent être le *Quoi de neuf ?* ou la correspondance scolaire, les activités d'écriture comme par exemple la pratique du texte libre, l'atelier d'écriture avec sa spécificité d'animation. Il s'agira aussi d'une posture de réceptivité, tant de la part de l'adulte que des enfants entre eux, à des paroles plus diffuses et délicates concernant le vécu intime, ou la mort par exemple (si l'on se réfère au corpus d'interviews présenté dans cette thèse).
- *Faire connaître des modes stables de régulation des activités dans le temps* par la mise en place des emplois du temps, le respect des échéances de projets, l'utilisation coordonnée d'équipements par différentes classes, les exigences liées aux paliers d'apprentissage et de passages de classes. On pourra également faire éprouver à l'enfant la complémentarité entre ces échéances contraignantes et normées, des durées autorégulées donnant lieu à une forte responsabilisation (le travail autonome), des moments d'investissement plus indéterminé (texte libre, recherches autonomes).

⁴⁴⁰ Fath, Gérard. (2000). Enoncer les problèmes du temps. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Paris : diffusion C.R.A.P. Cahiers pédagogiques, pp. 15 et 7.

- *Tolérer et accueillir des indéisions*, des périodes de flottement dans les acquisitions scolaires comme dans l'organisation des activités, bien plus comme ouverture à leur aspect formateur que par complaisance. L'école pourra ainsi acquérir le statut de « chantier » cher à Célestin Freinet, induisant tout à la fois des visées à long terme, des progressions maîtrisées, des durées plus indistinctes et des approches complémentaires du vécu temporel.
- *Prendre connaissance d'approches diverses du temps* en recueillant des témoignages relatifs à d'autres modes de vie, du passé, d'autres lieux ou d'autres sociétés. Aborder également le récit de fiction qui remet en perspective le temps vécu par le lecteur, lui permettant de le relativiser et d'être à la fois plus imaginaire et plus réceptif.
- *Vivre des expériences où le vécu du temps est modifié* par l'alternance de périodes d'intensité variable (fins de trimestres, reprises, contrôles, compétitions par exemple), ou par des expériences spécifiques comme le séjour en classe transplantée avec l'approche différente des temps domestique et scolaire qu'elle provoque. Les modifications engendrées par la mise en place d'ateliers et d'activités, de modes d'accueil spécifiques dans le cadre d'aménagements des temps de l'enfant sont également précieuses à cet égard.

Il s'agit de concevoir l'école et l'activité de l'enfant en général comme un champ ouvert à des pratiques diverses, variées, novatrices ou provocatrices, parfois déstabilisatrices, voire utopiques. A ce propos, il n'est pas envisageable, ni surtout souhaitable, que la figure du maître disparaisse de la communauté éducative. C'est lui, au contraire, qui est le garant de l'ouverture des champs d'expérimentation et de l'accueil de la parole collective et individuelle. Son statut, comme celui des différents intervenants éducatifs, pourra cependant être questionné, ainsi que les modes d'organisation et de suivi des activités des enfants dans le temps.

Par exemple, se pourrait-il qu'à un moment de la semaine un enfant suive un projet documentaire en histoire avec un enseignant, qu'un autre soit à son cours de guitare à l'école de musique, qu'un troisième suive son entraînement sportif au stade, alors qu'un quatrième est en répétition avec l'atelier théâtre de l'école, au centre social de son quartier ?

Il faudrait, pour envisager un tel fonctionnement, une capacité d'imagination et d'accueil bien particulière, une rigueur d'organisation extrême, en même temps qu'un cadre législatif revisité. L'éducateur et l'enseignant ont à mener ce combat constructif entre le stable et l'indéterminé, à savoir « lutter sans cesse pour assurer la conformité aux institutions et même pour aménager celles-ci en vue d'un meilleur vivre-ensemble, mais que la puissance de les critiquer, la douleur de les supporter et la tentation de leur échapper persistent dans certaines de leurs activités »⁴⁴¹. C'est à une conscience avivée qu'appelle Jean-François Lyotard qui invite par ailleurs à ne pas « étouffer la vieille enfance qui nous marmonne l'éveil »⁴⁴². Nous arrivons ici au deuxième terme de la définition abordée ci-dessus, le pédagogue étant également celui qui mène une réflexion sur les pratiques et les finalités de l'éducation.

⁴⁴¹ Lyotard, Jean-François. (1998). *L'inhumain – Causeries sur le temps*. Paris : éditions Galilée, collection Débats, p.11.

⁴⁴² *Ibidem*, p. 209.

Alors même qu'il conduit l'enfant vers la connaissance, par des cheminements qu'il encadre et dirige, il devra « cultiver inlassablement une posture d'incertitude et entretenir un débat constant »⁴⁴³, selon la formule de Marie Raynal, qui précise que si « enseigner nécessite une seule humilité, c'est bien d'accepter le surgissement de l'inattendu, ce formidable mélange anachronique et cet irrespect absolu d'un ordre impossible »⁴⁴⁴. Elle propose d'accueillir l'inattendu non pas comme une fatalité à tolérer, mais comme une richesse dont il est possible de nourrir et d'étayer l'expérience. Plutôt qu'une détermination trop pointilleuse des activités, le « saucissonnage » des activités trop souvent considéré comme la marque de l'enseignement traditionnel, cela suppose de mettre en place des cadres d'action, des procédures, un outillage matériel au service d'une visée à long terme ; d'accueillir les expériences singulières (bribes du vécu, émotions de lecture, événements, bonheurs et soucis) ; et de savoir assumer et exprimer sa perplexité. Pour Bernard Collot, la classe doit être considérée essentiellement comme un système vivant : « un ensemble lui-même composé d'autres systèmes vivants (les enfants), en interrelation. L'évolution des enfants comme de la classe dépendant de la communication à l'intérieur de la classe et entre l'intérieur et l'extérieur »⁴⁴⁵ : dans une telle approche, la posture de réceptivité, l'ouverture au surgissement de l'inattendu, de la part du maître comme de celle des élèves, sont essentielles.

De tels modes d'action ne sont pas circonscrits à l'école, ils peuvent être la marque des procédures d'aménagement des temps de l'enfant. Nous avons vu que, si certains projets cadrent à l'extrême les activités des enfants jusqu'à leur dénier toute possibilité de choix, d'autres en revanche instituent le dialogue et la concertation comme principes de base, mettent en place des outils permettant à l'enfant de s'engager selon ses choix et sa personnalité.

Le caractère singulier de chaque projet, dont les procédures, l'organisation et l'étendue sont fonction du terrain et des publics concernés, est ainsi précieux. La généralisation des actions d'aménagement des temps de l'enfant sur l'ensemble du territoire et leur normalisation pour un motif d'égalité n'est pas de ce fait pas souhaitable. Comme le relevait Guy Berger, ce serait une négation du principe d'innovation et d'autonomie, la fin de la possibilité « d'être à l'origine de quelque chose qui change »⁴⁴⁶. La possibilité d'un développement des activités dans le temps est également précieuse. A l'opposé des progressions finement mesurées, Bernard Collot revendique une durée disponible permettant à tous les processus de se développer : « L'unité de temps est alors une variable, celle de la durée de l'activité. La continuité permet que les repères créés par la succession des activités sur lesquelles s'appuie l'évolution des langages ne se perdent pas. Les processus alors ne sont pas interrompus, n'ont pas de fin »⁴⁴⁷. Il s'agit ici du développement des processus généraux permettant le développement des langages culturels, qui côtoient toutefois inévitablement des termes et des échéances, instituées ou négociées.

⁴⁴³ Raynal, Marie. (2001). Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux ? *Le quotidien urbain*. Paris : éditions La Découverte, p. 65.

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p.60.

⁴⁴⁵ Collot, Bernard. (2002). *Une école du troisième type*. Paris : éditions L'Harmattan, p.48.

⁴⁴⁶ Berger, Guy. (juin 1995). Commentaire des travaux. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, journées de réflexion*. Documents de l'I.N.J.E.P., hors-série n°3, p.45.

⁴⁴⁷ Collot, Bernard. *Op. Cit.*, p.214.

C'est en fait à un double mouvement que l'enfant peut être amené. Le premier pourrait être de l'ordre de la rencontre : être mis en position, en capacité de faire face à autrui, à des situations qui questionnent, à des événements qui bouleversent, et peut-être même finalement à lui-même. « Tant que des face-à-face n'ont pas eu lieu, infantile et produit d'école demeure tout vivant »⁴⁴⁸, précise Gaston Pineau en introduction à son ouvrage concernant l'autoformation et l'autobiographie. Pour lui, il est fondamental d'être « pris directement par la vie, d'entrer nu dans son cours »⁴⁴⁹. Cela implique que, pour que des chocs formateurs puissent avoir lieu, l'éducateur ou le pédagogue-accompagnateur sachent relativiser l'importance de leur influence et de leur présence. Cela signifie également qu'il est des nudités face à la vie qu'aucune *préparation éducative* ne voilera jamais, même si elle peut permettre de les vivre moins difficilement. Il est difficile de savoir, à ce propos, si une évocation de la mort y prépare et peut avoir pour fonction d'en amoindrir le choc. Pour la fillette qui assiste à la fin de vie de sa grand-mère et en fait état au *Quoi de neuf ?* dans sa classe d'Essey, il serait ainsi bien délicat de vouloir déterminer l'influence du maître ou du groupe. Il sera cependant fondamental que ce choc ait lieu, soit vécu, et de façon complémentaire que la parole de la fillette puisse continuer à être accueillie dans ses différents milieux de vie.

Le second mouvement pourrait être, du moins dans sa phase initiale, plus intérieur ou plus discret. Il s'agirait pour l'enfant d'investir les différents temps qu'il vit, de les habiter pour les « impliquer », dans le sens que Michel Serres donne à ce geste. Evoquant les statues de l'antiquité égyptienne et romaine, le philosophe les considère comme des « boîtes à implications », investies qu'elles sont de concentrations culturelles et symboliques, du temps qu'elles stockent et dont elles sont enveloppées. Faisant un rapprochement avec la formation, il écrit : « Si nous formions les jeunes gens à *impliquer* des textes, nous verrions fleurir des œuvres ».⁴⁵⁰ Nous pourrions le paraphraser de la sorte : « *Si nous formions les jeunes gens à impliquer le temps...* », dans le sens d'envelopper et de densifier les temps vécus en agissant par la parole, l'écriture, l'action collective, la rencontre, de même que par la contemplation ou l'observation... Par cette approche, les temps donnés à observer (comme des statues que l'on dégage de ce qui les recouvrait) portent la trace de ceux qui les ont modelés.

⁴⁴⁸ Pineau, Gaston et Marie-Michèle .(1983). *Produire sa vie*. Paris : éditions Edilig, p.7.

⁴⁴⁹ *Ibidem*.

⁴⁵⁰ Serres, Michel .(1987). *Statues*. Paris : éditions François Bourin, p.330.

4.4 Vers un paradigme du rapport de l'enfant au temps.

Dans les développements de cette conclusion, ainsi que dans l'ensemble des ramifications du travail d'exploration que représente cette thèse, j'ai tenté d'identifier les investissements et usages du temps qui, pour Roger Sue, sont « la respiration de la société »⁴⁵¹. Toute pratique sociale étant « autant régie et codifiée par le temps qui lui est plus ou moins préaffecté à l'avance que par sa latitude à développer librement son espace temporel »⁴⁵², ces usages du temps sont investis dans un maillage complexe de contraintes, de pratiques établies, de conflits, d'échappées d'indétermination et d'espaces de négociation. Ils sont porteurs de fonctions multiples, complémentaires ou contradictoires, que l'on peut saisir comme autant de « segments d'action (ou d') abstraits d'action »⁴⁵³, pour reprendre les formules de Paul Ricoeur à propos du travail de Propp distinguant les parties constitutives des contes. Il s'agit dans cette démarche de « découvrir l'étonnante unité sous le labyrinthe des apparences »⁴⁵⁴. Dans l'enchevêtrement des usages du temps, nous pouvons ainsi caractériser les fonctions suivantes :

Une fonction de cadrage regroupe les mises en ordre et en cohérence, les réglages et calages des fonctionnements impliquant des publics variés. Elle est présente :

- dans l'ensemble des procédures relatives à l'aménagement du temps scolaire et des rythmes de vie de l'enfant, surtout dans leurs déclinaisons les plus abouties que sont le Contrat Ville-Enfant-Jeune et l'Espace Educatif Concerté, qui impliquent des partenariats élargis ;
- dans les plans de lutte contre la délinquance motivant la mise en place d'activités spécifiques pour les enfants et les jeunes, des réflexions sur l'organisation des loisirs, des concertations territoriales ;
- dans la pratique du projet en tant que visée organisationnelle à long terme ;
- dans les rituels et ordonnancements de l'activité scolaire, allant des activités utilitaires et symboliques de repérage dans le temps (entretien, calendrier, observations) à l'usage de l'emploi du temps ;
- dans les cadres de base de la mesure du temps et du repérage dans la durée : temps universel, fuseaux horaires, détermination des repères fondamentaux (méridien de Greenwich, année bissextile, calendrier grégorien, heures d'hiver et d'été notamment) ;

⁴⁵¹ Sue, Roger (juillet – août – septembre 1993). La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°104, p.63.

⁴⁵² *Ibidem*.

⁴⁵³ Ricoeur, Paul (1984). *Temps et récit, Tome 2* ; Paris : éditions du Seuil, collection Points, pp. 68-69.

⁴⁵⁴ *Ibidem*.

- dans la pratique du rendez-vous, l'usage des agendas et des garde-temps que sont les montres, la mise en place de plannings et d'échéanciers ;
- dans les pratiques d'oppression liées à l'usage de la contrainte par les réglementations du temps, par la suppression de l'horizon temporel d'autrui.

Une fonction d'inscription consiste à fixer des limites, à conférer un poids particulier à certaines dates, à marquer des échéances majeures. Elle est observable :

- dans la fixation de l'origine de la datation (naissance de Jésus-Christ), des repères fondamentaux de l'histoire (chute de l'empire romain, découverte de l'Amérique) ;
- dans la mise en scène des signatures de contrats et de chartes, des lancements de plans pluri-annuels, des anniversaires et commémorations, des inaugurations ;
- dans l'importance donnée dans les familles aux dates fondatrices : mariages, décès, naissances ;
- dans la valorisation sociale, par des cérémonies civiles et religieuses, des mariages, des baptêmes et des baptêmes républicains ;
- dans la signalisation (matérielle et en actes) de repères temporels spécifiques à une communauté plus ou moins large : stèles, plaques, monuments aux morts ; dans l'élection de patronymes comme noms de rues ou de bâtiments ;
- dans la rhétorique anticipatrice et impositive des textes officiels utilisant notamment le présent de prescription.

Une fonction de transmission est présente dans tous les actes visant à empêcher l'oubli, et la vacuité d'une existence sociale et individuelle privée de racines. Elle s'exprime :

- dans le dialogue intergénérationnel, spontané ou provoqué dans des actions spécifiques d'animation ;
- dans les politiques publiques de valorisation de la mémoire, allant des commémorations aux dénominations de rues et sites, de l'action des associations d'anciens combattants aux regroupements associatifs de populations issues de l'immigration ;
- dans la conservation familiale de traces (objets, photos, documents), la constitution d'albums, les activités d'écriture (des plus modestes aux plus abouties) concernant la relation de parcours généalogiques ;
- dans la transmission de bases historiques comme trame d'une appartenance communautaire ;
- dans la mise en place d'écomusées, de musées scolaires ; l'organisation de festivals historiques et de classes transplantées spécifiques ;
- dans les actions de recueil de mémoire auprès de personnes âgées, la mise en œuvre notamment du fonds spécifique de textes de témoignage de l'Association Pour l'Autobiographique à Ambérieu-en-Bugey.

Une fonction de préservation vise à consolider, à protéger les traces du passé. Elle est en relation étroite avec l'activité des historiens qui ont en charge d'opérer des hiérarchisations entre ces traces, de leur affecter des charges spécifiques, d'alerter la communauté lorsque l'une d'elles est menacée. Cette fonction s'incarne :

- dans la muséographie en général ;
- dans les politiques de fouilles et de fouilles préventives ;
- dans les diverses actions de sauvegarde, de préservation, d'illumination de sites et de vestiges ;
- dans l'entretien, par les associations d'anciens combattants, des cimetières, stèles et monuments ;
- dans l'organisation de chantiers de jeunes bénévoles sur des sites menacés.

Une fonction de valorisation permettant à l'individu de s'inscrire de façon positive dans son rapport au passé et dans la durée. Elle s'exprime :

- dans l'acte de socialisation de l'écriture en atelier qui autorise des publics peu scolarisés et particulièrement modestes à acquérir une estime de soi précieuse ;
- dans la rédaction de parcours de vie, de façon autonome ou dans le cadre d'offres de soutien ;
- dans la mise en place d'instances de parole, de l'école à la maison de retraite, et dans les prolongements qui peuvent en être induits ;
- dans la prise de connaissance de récits, autobiographiques ou fictionnels, permettant un retour sur le parcours de vie du lecteur.

Une fonction d'émancipation est observable dans tous les actes visant à s'affranchir des dépendances dans le rapport au temps. Elle s'incarne :

- dans la mise en place des Conseils Municipaux de Jeunes qui peuvent être saisis par les enfants et les adolescents concernés comme leviers de propositions ;
- dans l'instauration de Bureaux du Temps qui peuvent être, pour les communautés concernées, des instances de reprise en main des régulations sociales du temps,
- dans la pratique du projet comme outil démocratique permettant l'expression des publics, des consultations et des négociations lors de ses différentes étapes ;
- dans la saisie d'espaces d'indétermination, qu'il s'agisse de lieux géographiques marginaux ou d'échappées dans des temps intersticiels ;
- dans les actions d'animation saisissant l'expression orale, le théâtre, l'écriture comme outils d'une représentation étayée des temps de vie ;
- dans la gestion collective et la négociation de l'organisation des temps de vie à l'école : conseil coopératif, organisation d'ateliers, travail autonome, gestion de projets.

Une fonction d'idéalisation est à l'œuvre dans la volonté de contrecarrer une possible vacuité de l'existence. Il s'agit des plongées nostalgiques, de la survalorisation d'un *âge d'or* de l'enfance, ou de la présentation d'une enfance hors du temps (ou hors des perceptions des contraintes liées au temps), sorte de paradis perdu. Il s'agit également de l'attribution de charges émotionnelles particulières à des bribes d'existence. Les *plaisirs minuscules* de Delerm en sont une illustration flagrante, tant en ce qui concerne l'activité de l'écrivain qu'à travers l'accueil qui a été réservé à son livre, et qui a révélé une attente latente du public. On peut également noter ici l'attachement particulier à un temps révolu, les refus du progrès technique ou des évolutions des modes de vie.

Une fonction de publicité permet, littéralement, de rendre publique l'inscription d'actions ou de projets dans le temps (en même temps qu'elle peut faire usage des outils de la publicité). Elle est observable :

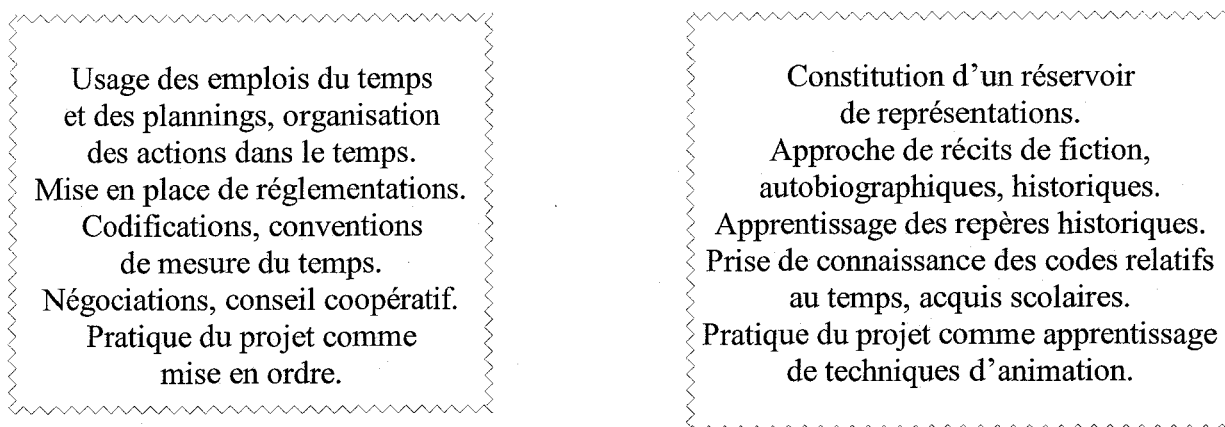
- dans les actions de communication des élus et des organismes décisionnels ;
- dans les mentions légales par voie de presse qui accompagnent le déroulement des projets d'infrastructures ;
- dans les affichages de plannings, d'échéanciers, notamment des plans de travail ou des phases de projets scolaires.

Une fonction d'équipement consiste à transmettre des schémas de représentation du temps, qu'ils soient culturels ou techniques (apprentissage de base du *vocabulaire* du temps).

Ces différentes fonctions peuvent constituer l'approche d'un **paradigme**, dans la mesure où elles concernent l'organisation des conduites temporelles dans les trois domaines fondamentaux qu'a identifiés Jean-Toussaint Desanti : l'*intra-temporalité* ou perception subjective du temps, les *conduites objectives* que sont les régulations collectives du temps, et les *conduites savantes* qui font référence aux réflexions des historiens, sociologues ou philosophes⁴⁵⁵.

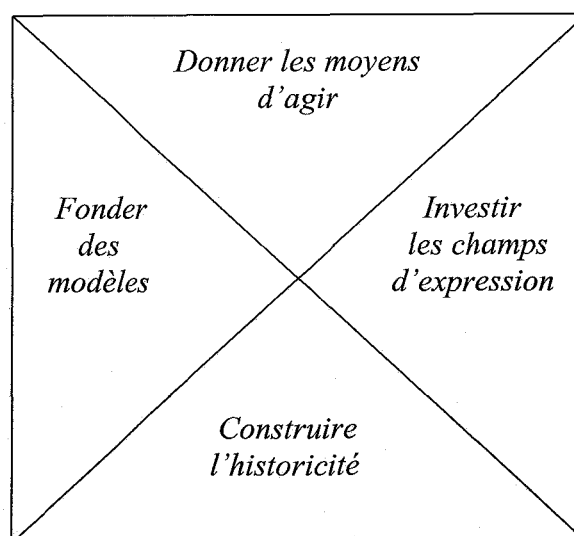
⁴⁵⁵ Desanti, Jean-Toussaint (1992). *Réflexions sur le temps*. Paris : éditions Grasset, collection Figures, p.83.

Ce paradigme peut être articulé sur quatre fonctions essentielles, selon le schéma suivant :



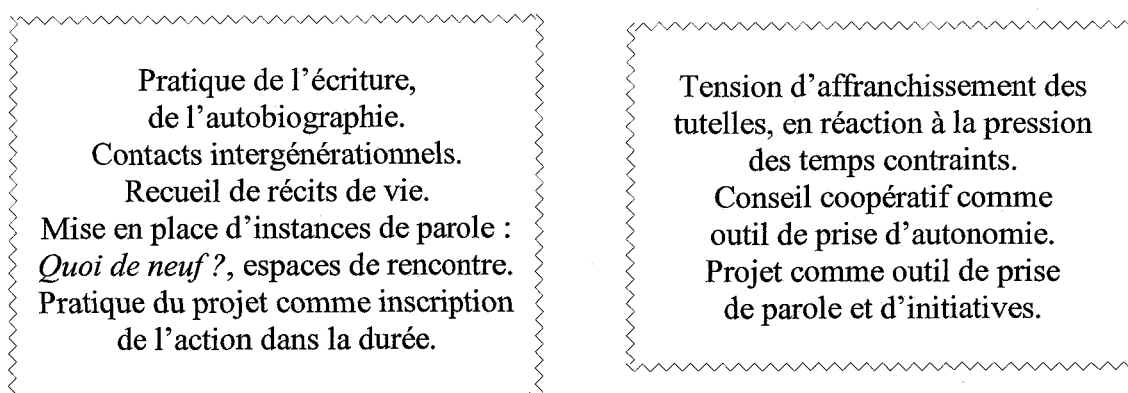
REGULATION

OUTILLAGE



TEMOIGNAGE

EMANCIPATION



Ce paradigme constitue pour une part *un élément de clôture* du travail d'investigation de la thèse. Par l'élargissement des champs présentés, au-delà d'un temps spécifiquement rapporté à l'enfance, il signifie que le temps de l'enfant est intimement imbriqué dans les problématiques globales du temps, qu'elles concernent son organisation, son expression ou sa représentation. « L'apprentissage de la difficile concordance des temps ne s'arrête plus à l'âge scolaire, il devient un apprentissage continu à la base de la construction des devenirs personnels et sociaux »⁴⁵⁶, précise Gaston Pineau. Il évoque ce faisant non seulement les acquisitions liées aux codifications et aux outils de mesure du passage du temps, mais également toutes les remises en cause des capacités et du sens commun provoquées par les prises de risque de la vie sociale : participation à des projets, prises de responsabilités, pratique de l'écriture, confrontation à l'évolution des modes de vie.

Il m'est possible de citer à ce propos la démarche d'une dame âgée que j'ai rencontrée dans une maison de retraite. Devenue aveugle, elle avait appris à composer sur le clavier digital de son téléphone le numéro de l'horloge parlante, et pouvait ainsi, depuis son lit, savoir si la nuit était achevée ou non. Dans cet acte d'auto-formation, nous pouvons lire la saisie volontaire d'un outil technologique et un apprentissage relativement modeste. C'est cependant dans le même temps une prise d'autonomie découlant d'une acquisition de compétence, l'entretien d'une estime de soi, la conservation d'un rapport positif aux règles de la vie en société.

Ce paradigme est également *un outil d'observation* pouvant permettre de prendre en compte avec une acuité renouvelée l'action de partenaires engagés dans des démarches collectives. A travers la grille de lecture qu'il constitue, les motivations, les forces et les faiblesses, l'implication des acteurs de terrain peuvent être caractérisées. C'est notamment le cas pour les projets territorialisés impliquant de nombreuses instances aux motivations et aux stratégies parfois difficilement conciliables.

La démarche qui le sous-tend vise à tisser des liens entre les approches et les représentations du temps qui sont généralement dépendantes de champs disciplinaires distincts. L'université d'été *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ?* a été l'occasion de mettre à l'épreuve cette intention. Elle a permis la rencontre d'enseignants de toutes disciplines et de tous niveaux qui ont pu échanger sur leurs pratiques par des approches transversales :

- la formation par alternance,
- briser le moule de l'heure de cours,
- temps d'enseigner et temps d'apprendre,
- le temps dans les disciplines scolaires,
- temps de l'enfant et de l'adolescent, temps de l'élève, temps de la société.

Elle a favorisé par ailleurs des rencontres fructueuses avec des acteurs majeurs de projets renouvelant l'approche des temps de la formation, et des temps de la société : responsables de formations, observateurs, témoins porteurs d'innovations.

Ce faisceau d'observations croisées sur le thème central du temps de l'enfant et de l'adolescent a permis que s'élaborent des liens décisifs, que s'échafaudent des cohérences d'analyse. « Plus une société accorde une valeur au temps, plus la

⁴⁵⁶ Pineau, Gaston. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : éditions Anthropos, p. 125.

temporalité devient un analyseur percutant du vécu »⁴⁵⁷, résume Aniko Husti qui, par son regard sur les pratiques pédagogiques, a pu provoquer des remises en cause décisives.

Ce paradigme constitue de plus *un outil d'action*. Nous avons vu que le temps n'est pas un facteur neutre, que sa mesure et que les régulations qui y sont attachées ne sont pas qu'un cadre mécanique de l'activité humaine. Le poids des habitudes est fort en ce domaine, notamment à propos de l'usage du temps dans l'organisation scolaire, comme le précise Gaston Pineau : « Les emplois du temps les plus résistants à l'ouverture à des rythmes vitaux spécifiques et différenciés semblent bien être ceux qui se veulent éducatifs, les emplois du temps scolaires. »⁴⁵⁸ Réfléchir à l'organisation des activités scolaires, aux différents aménagements allant de la remise en cause de l'heure de cours comme base intangible à des procédures partenariales, permet d'enclencher des processus d'action plus généraux, de former par la pratique à un regard renouvelé sur le temps. Aniko Husti rapporte ainsi le témoignage d'un enseignant ayant participé aux expérimentations du temps mobile qu'elle a menées : « Avant l'expérimentation, le temps me semblait être un facteur neutre car c'était un impératif. La question ne se posait pas. Après une année d'expérimentation, le temps n'est plus un impératif, car il peut être modulé par le professeur lui-même pour obtenir une meilleure efficacité. Par une telle utilisation, il devient un moyen pédagogique au service des objectifs et de la pratique. »⁴⁵⁹

L'outil que je propose pourra ainsi être utilisé comme *vade-mecum*, comme guide méthodologique de la réflexion et de l'action, par des enseignants mais également par des responsables territoriaux amenés à collaborer avec eux. Il peut permettre de reconsidérer des objectifs, des finalités d'action, de « peser » l'apport des partenaires et l'investissement des terrains d'action : citoyenneté, expression, lecture publique, actions intergénérationnelles, politiques de mémoire...

Concernant l'enfant et l'adolescent, il convient également de considérer qu'agir sur le temps constitue, selon la formule de Jean Chesneaux, « un enjeu démocratique, une exigence de citoyenneté. »⁴⁶⁰ Pour lui, le temps devient « une composante majeure de notre culture politique. »⁴⁶¹ Il convient alors d'agir pour amener l'enfant à assurer des prises sur les rugosités du temps, à la manière de l'alpiniste progressant d'un appui à l'autre. « Si je veux qu'un enfant s'inscrive dans le temps, il faut que je l'inscrive dans le présent. Une des manières d'y parvenir, c'est précisément de l'associer à ce vécu, à cette maîtrise du présent »⁴⁶², précise Guy Berger. Il s'agit également de l'aider à étalonner ce présent à l'aune de l'expression collective, du passé vécu et présenté, d'un futur à construire, à faire advenir, à rêver ou à imaginer.

⁴⁵⁷ Husti, Aniko. (1994). *Gagner-perdre du temps dans l'enseignement*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation, p. 5.

⁴⁵⁸ Pineau, Gaston. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : éditions Anthropos, p.29.

⁴⁵⁹ Husti, Aniko. (1999). *La dynamique du temps scolaire*. Paris : éditions Hachette éducation, p. 130.

⁴⁶⁰ Chesneaux, Jean. (1996). *Habiter le temps*. Paris : éditions Bayard, p. 17.

⁴⁶¹ *Ibidem*.

⁴⁶² Berger, Guy. (2000). Morcellement et unité. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Paris : diffusion C.R.A.P. Cahiers Pédagogiques, p. 103.

Ce paradigme peut être enfin *un outil de formation*. Au-delà des usages dominants, de la reproduction de pratiques codifiées et standardisées (fiches pédagogiques clé-en-main, parcours linéaires des manuels scolaires), il est crucial d'investir des champs de pratiques avec une perception accrue des enjeux, des croisements de problématiques qui en dépendent. Il s'agit ici des activités de prise de parole collective, d'écriture et d'expression, de gestion collective et de négociation, de la mise en place de schémas d'organisation permettant l'irruption de l'inattendu, des ruptures, des parcours atypiques.

Il peut parallèlement constituer une grille d'analyse des pratiques pédagogiques, permettant d'appréhender l'investissement des enfants par rapport au temps, d'observer l'outillage méthodologique d'un enseignant, et les accès au temps qu'il permet ou non aux enfants.

A l'opposé, il peut permettre d'apprécier les *abandons de souveraineté* volontaires d'un enseignant à propos de la gestion du temps, pouvant permettre paradoxalement des régulations plus harmonieuses des activités. C'est un tel renversement de point de vue que propose Bernard Collot : « Le problème du rythme est réduit à celui d'un découpage savant alors qu'il pourrait être posé ainsi : Comment ne plus découper la journée, la semaine, l'année, l'enfant ? »⁴⁶³

Pour l'enfant et l'adolescent, comme pour l'enseignant et pour tout adulte, le temps se révèle à la fois objet d'une formation (par l'intégration de métriques, de codes, par la pratique du projet, la saisie du passé et du futur, par la maîtrise des planifications, l'accueil de l'inattendu), et vecteur d'une formation (par la prise de parole, la contribution aux instances de décision et l'implication citoyenne).

⁴⁶³ Collot, Bernard. (2002). *Une école du troisième type*. Paris : éditions L'Harmattan, p. 200.

EPILOGUE

C'est à Batz-sur-mer, à la sortie du bourg, le long de la plage, que je suis tombé en arrêt il y a quelques années devant une petite maison, ancienne, protégée du côté de la route par un muret bas. Le terrain qui l'entourait hésitait entre jardin d'herbes folles et début de plage mêlant rochers et sable. Le portail, poussé, avait attiré mon attention, avec cette plaque émaillée portant deux mots : « Temps perdu ».

La dame âgée qui y résidait m'avait ouvert, et aimablement renseigné sur cette curieuse dénomination. Il ne s'agissait pas d'une évocation de Proust, mais tout simplement du rappel des réflexions qu'avaient entendues ceux qui, il y a bien longtemps, avaient décidé de construire leur maison si près de la mer : « Vous n'aurez jamais ici un jardin, ni des fleurs, c'est du temps perdu ! ». Peut-être l'un ou l'autre occupant des lieux avait-il tenté d'aménager les abords de sa résidence, toujours est-il que la plaque immuable rendait son verdict.

Il m'est souvent arrivé de penser qu'en me consacrant volontairement au long travail que clôt le présent document, j'affrontais le sens commun, je mobilisais de façon trop exclusive un temps précieux, qu'en somme j'en arriverais à négliger d'autres tâches. Se lancer dans un tel travail nécessite en effet une prise de distance, une mise à l'écart volontaire, la plongée dans une durée mal maîtrisée.

Mais ne devrait-on pas aussi évoquer une métaphore plus statique ? On peut alors faire référence ici à l'appareil de bois du maréchal-ferrant servant à entraver les chevaux pendant qu'on les ferre, et qui s'appelle justement un travail. J'ai été ainsi immobilisé périodiquement dans cet endroit retiré qu'est mon bureau, le temps que l'ouvrage petit à petit se fasse.

Lieu et appareil à la fois, la pièce est encombrée d'un apparent désordre fait d'empilements savants, de tables surchargées, où le cheminement de la pensée, pour protégé qu'il soit, hasarde des méandres, des arrêts, des accélérations, parfois des égarements douloureux.

L'écart et le calme, s'ils sont nécessaires, ne suffisent pas, insécurisent même souvent par une pression diffuse. « Le silence d'une salle d'archives est plus violent que n'importe quel brouhaha de cour d'école »⁴⁶⁴, témoigne Arlette Farge à propos du travail documentaire de l'historien. Public ou privé, le lieu de travail peut avoir cet aspect redoutable de confrontation avec soi-même, avec l'ampleur de la tâche, avec les échéances que l'on a pu se donner, avec la difficulté d'évaluer la validité de ce que l'on échafaude.

« Si lent est mon clopinement de piéton à travers le maquis des phrases où il pourrait sembler que je me promène... »⁴⁶⁵. L'expression de Michel Leiris me semble appropriée à mon rythme de production. C'est en effet à pas de piéton que s'est

⁴⁶⁴ Farge, Arlette. (1989). *Le goût de l'archive*. Paris : éditions du Seuil, collection Points Histoire, p. 64.

⁴⁶⁵ Leiris, Michel. (1948). *Biffures*. Paris : éditions Gallimard, collection L'Imaginaire, p. 81.

échafaudée cette thèse, et assez rares finalement ont été les moments où le marcheur avançait d'un pas rapide et assuré. Les phrases elles-mêmes, malgré l'ambition de les agencer en un jardin bien ordonné, aux parterres géométriques et aux allées rectilignes, composent bien souvent, aux yeux de celui qui les a disposées, ici des agencements malhabiles, là des exubérances encombrantes, là-bas des rayons clairsemés. Entre notes, brouillons, fiches et paperoles, voilà comment le maquis s'est développé.

Ma salle de travail est d'une part ce lieu où je rassemble, collationne, empile, trie physiquement des masses de papier. Elle est d'autre part un carrefour où je croise des références, où j'établis des liens, faisant de ce lieu clos un espace ouvert sur le monde où se rencontrent récits de fiction, traces de paroles, ouvrages savants. « Je dirais que, pour moi, le monde est l'ensemble des références ouvertes par toutes les sortes de textes descriptifs ou poétiques que j'ai lus, interprétés ou aimés »⁴⁶⁶, précise Paul Ricoeur. Il évoque le passage d'un simple environnement (Umwelt) qui pourrait correspondre à l'apparente opacité des éléments se présentant simultanément et enchevêtrés, à un monde (Welt) qui serait tant le terrain d'observation que la compilation des documents rassemblés et ordonnés les uns par rapport aux autres.

Au-dehors est la ville, dans son « brouhaha de cour d'école ». Je peux l'observer d'un bref mouvement de tête, son spectacle étant permanent : promeneurs, circulation, livraisons, sorties d'école. Inutile même de lever la tête : le grondement des camions, les passages de trains, les aboiements des chiens du voisinage, les cris des lycéens s'imposent d'eux-mêmes, envahissant le lieu du retrait.

Les temporalités de nos contemporains sont omniprésentes, tout nous donne à contempler pêle-mêle la hâte, l'oisiveté, les régularités, les scansions de la vie collective, les libertés ou les servitudes qui se révèlent. Il s'agit alors d'aller à leur rencontre, d'approcher les groupes et les individus avec des questionnements qu'à la fois ils contribueront à éclaircir, et qu'ils pousseront à complexifier, peut-être même à invalider.

Interroger, saisir des documents bruts, solliciter des contributions peut s'apparenter à une errance, à un lent cheminement. Combien de courriers à des administrations ou à des mairies, à propos d'aménagements des temps de l'enfant notamment, laissés simplement sans réponse, combien de sites internet jamais réactualisés, présentant des projets séduisants dont on ne peut connaître le devenir ?

Il en va de même de l'approche du milieu scolaire et des écoliers eux-mêmes. Les cheminements sont hasardeux, la parole peu assurée et le matériau recueilli d'un poids délicat à évaluer pour celui qui reste un apprenti. Les terrains se dévoilent et se dérobent, se divisent et s'enchevêtrent alors même que le marcheur les arpente.

Les différents points de vue font reconsidérer, redécouvrir les paysages de la recherche à mesure que l'on y avance, comme pour ces personnages que décrit Jean-Toussaint Desanti dans une fable : « Imagine donc des voyageurs qui auraient entrevu de haut et de loin, au-delà d'une forêt, un lieu leur convenant et auraient formé le projet d'y habiter. De là-haut, ils n'apercevraient aucun chemin capable d'y

⁴⁶⁶ Ricoeur, Paul (1983). *Temps et récit*, tome I. Paris : éditions du Seuil, collection Points, p.151.

conduire. Parvenus dans la plaine, leur situation s'inverserait. La forêt qui les sépare du séjour espéré comporterait un excès de pistes, de sentiers et de routes, qui se recouperaient sans cesse en croisements labyrinthiques... »⁴⁶⁷.

Qu'il s'agisse de forêt ou de maquis, qu'on y clopine ou que l'on s'y avance à grandes enjambées, les territoires provoquent des remises en cause permanentes pour celui qui s'y aventure. Il en va de même pour les populations rencontrées, et même pour les documents. Le marcheur néglige par ailleurs plus ou moins involontairement des pistes, de possibles rencontres ou des lectures qu'il pourra, éventuellement, saisir ultérieurement.

Un parcours de recherche ne se vit pas en dilettante. Il touche aussi à la vie sociale et familiale de celui qui s'y aventure. « La vie est pour tout homme le tissage de ses exils et de ses terres promises, de ses élans et de ses blessures »⁴⁶⁸, affirme Jean-Marie Labelle.

J'ai le sentiment d'avoir entrelacé mon goût de l'écriture avec d'autres passions du récit ; la curiosité nécessaire envers ce qui se fait, se dit et s'écrit à propos de l'enfance et du temps avec d'autres éveils ; l'inconfort du cheminement avec d'autres prises de risques.

⁴⁶⁷ Desanti, Jean-Toussaint (1992). *Réflexions sur le temps*. Paris : éditions Grasset, collection Figures, pp.95-96.

⁴⁶⁸ Labelle, Jean-Marie. (1999). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. *Perspectives documentaires en éducation* (I.N.R.P.), n°48, p.12.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Marquet, Rémigy, Triby. (1998.) *L'expérimentation de l'aménagement des rythmes scolaires à Strasbourg (1996-1998). Rapport final d'évaluation.* Strasbourg : Université Louis Pasteur, Laboratoire des Sciences de l'Education.

Agacinski, Sylviane. (2000). *Le passeur de temps.* Paris : éditions du Seuil.

Anonyme. (16 mai 2000.) Contrat éducatif local : l'exemple de Tronville. *L'Est Républicain.*

Anonyme. (février 2000). L'emploi du temps, la méthode Marc-Antoine Jullien. *La faute à Rousseau*, n° 23.

Anonyme. (19-26 août 1999). Guerre et paix. *Les clés de l'actualité.*

Artaux, Marie-Florence. (1999). *Entre l'enfant et l'élève. L'écriture de soi.* Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Ascher, François. (décembre 1997). Du vivre juste à temps au chrono-urbanisme. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77.

Aubert, Louis. (1996). *L'enfance immobile. Se souvenir.* Paris: éditions du Seuil, collection Philo.

Aubry, Martine .(1997). Intervention du Ministre de l'Emploi et de la Solidarité. *Des villes plus sûres pour des citoyens libres – Actes du colloque de Villepinte (24 et 25 octobre 1997).* Paris : éditions de la Documentation Française.

Auster, Paul. (1991). *La musique du hasard.* Paris : éditions Actes Sud, Livre de poche n°13832.

Aymé, Marcel. (1943/1996). *Le passe-muraille.* Paris : éditions Gallimard, collection Folio, n°961.

Babbit, Natalie.(1987). *La source enchantée.* Paris : éditions Gallimard, collection Castor poche.

Bac, Arnold. (1993). Changer le temps, changer l'école. *Ainsi change l'école.* Paris : éditions Autrement, série Mutations, n° 136.

Ballion, Doray, Duquenne, Lantier. (1996.) *L'aménagement des rythmes de vie des enfants.* Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique. Collection Documents et travaux de recherche en éducation, n° 16.

Barrios, Michel. (1997). *Attention école.* Aspet : éditions Pyrégraph.

Barroux, Rémi. (Décembre 2002). Semaine réorganisée à Rodez. *Le Monde de l'éducation*, n° 309.

Beaude, Pierre-Marie. (1996). *Issa, enfant des sables*. Paris : éditions Gallimard, collection Page Blanche.

Belbéoch, Odile, Londenot, Claude et Nicole du Saussois. (1994). *Vivre l'espace, construire le temps*. Paris : éditions Magnard.

Bellavoine, Monique. L'aménagement du temps scolaire à Val-de-Reuil. *Ecole et temps, actes du colloque des 9 et 10 avril 1990*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Education.

Ben Kemoun, Hubert. (1996). *L'heureux gagnant*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 560.

Bensa, Alban. (septembre 1997). Images et usages du temps. *Terrain*, n° 29.

Berger, Guy. (juin 1995). Commentaire des travaux. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, journées de réflexion*. Documents de l'I.N.J.E.P., hors-série n°3.

Berger, Guy. (mai 2000). Morcellement et unité. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'Université d'été*. Paris: publications du CRAP-Cahiers pédagogiques.

Berger, Guy. (1994). L'organisation du temps vue par les partenaires de l'éducation. *Ecole et temps, actes du colloque des 9 et 10 avril 1990*, Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Bersweiler, Daniel et Dupuis, Pierre-André (coordonné par). (Mai 2000). *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'Université d'Eté de juillet 1999*. Diffusion C.R.A.P. – Cahiers pédagogiques.

Bertaux, Daniel. (1997). *Les récits de vie*. Paris: éditions Nathan, collection 128, n° 122.

Berzin, Christine et Carpentier, Claude. (Juillet-août-septembre 2000.) L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes et son impact sur les acquisitions. *Revue française de pédagogie*, n°132.

Betbede, Marie-Claude. (30 septembre 1998). Les jeunes des villes à la pédagogie des champs. *Le Monde* supplément Initiatives-Emploi.

Bierling, Catherine. (février 2000). Cuisinez votre moi vous-même. *La faute à Rousseau*, n° 23.

Boëton, Marie. (Janvier 2004). Le succès inattendu du *homeschooling*. *Le Monde de l'éducation*, n° 332.

- Bon, François. (2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris: éditions Fayard.
- Boniface, Jean. (2000). Aménager le temps de l'enfant sur une commune. *Quel temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Diffusion CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Bosse, Malcom J. (1986). *Les soixante-dix-neuf carrés*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 130.
- Bottin, Delaunay, Henrich. (Janvier 2000.) *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale n° 2000-01. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Boulin, Jean-Yves et Mückenberger, Ulrich. (2002). *La ville à mille temps*. Paris : éditions de l'Aube / DATAR.
- Boutinet, Jean-Pierre. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : éditions P.U.F., collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Boutinet, Jean-Pierre. (Février 2000). Les formes ambiguës de l'anticipation. *Education et management*, n° 21.
- Bozzio, M et Meuret, D. (Février 1990.) *Rapport sur l'évaluation des expériences d'aménagement du temps scolaire à l'école élémentaire*. Paris, Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Evaluation et de la Prospective. Collection Document de Travail n° 383.
- Brisou-Pellen, Evelyne. (2003). *La dernière étoile*. Paris : éditions Bayard jeunesse.
- Bruner, Jérôme. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: éditions Retz.
- Buchholz, Quint. (1999). *Le collectionneur d'instants*. Paris: éditions Milan.
- Burguière, Evelyne. (1991). L'aménagement du temps dans les écoles maternelles. *Ecole et temps, actes du colloque des 9 et 10 avril 1990*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Education.
- Busnel, François (sous la direction de). (1997). *Le temps, une approche philosophique*. Paris: éditions Ellipses.
- Buzzati, Dino. (1988). *Le régiment part à l'aube*. Paris : éditions Robert Laffont, Livre de Poche, n° 6697.
- Candau, Joël. (1998). *Mémoire et identité*. Paris: éditions P.U.F., collection Sociologie d'aujourd'hui.
- Canter Kohn, Ruth et Nègre, Pierre. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : éditions Nathan.
- Carroll, Lewis. (1994). *Alice au pays des merveilles*. Paris : éditions Gallimard.

Catteaux, André. (novembre-décembre 1993). Les écoles de plein air et l'aménagement du temps de travail. *Animation et Education* n° 117.

Cédelle, Luc. (Octobre 2004). Un autre emploi du temps est possible. *Le Monde de l'éducation*, n° 329.

Chamoiseau, Patrick. (1996). *Une enfance créole – Autant d'enfance*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n°2844.

Chanal, Jean-Claude. (1994). L'aménagement du temps de l'enfant en zone rurale : de nouveaux rapports sociaux, une nouvelle dynamique. *Ecole et temps*. Paris : éditions de l'I.N.R.P.

Charbonnier, Suzon et Hofman, Marie-Hélène. (15 janvier 1987). Sur la tombe de Mémé. *Bibliothèque de Travail-junior*, n° 287.

Charpentreau, Jacques. (1993). *Trésor de la poésie française*, tome 2. Paris : éditions Hachette jeunesse.

Chartier, Annette et Gallet, Daniel. (Janvier 1992.) Vers l'autonomie de l'enfant. *Changer le temps*. Paris : éditions S.U.D.E.L. (coédition SNI-PEGC et JPA).

Chédid, Andrée. (1960/1986). *Le sixième jour*. Paris : éditions Flammarion.

Chédid, Andrée. (1992). *A la vie, à la mort*. Paris: éditions Flammarion.

Chenet, François. (2000). *Le temps. Temps cosmique, temps vécu*. Paris: éditions Armand Colin, collection U.-Philosophie.

Chesneaux, Jean .(1996). *Habiter le temps*. Paris : éditions Bayard.

Christiansen, C.B. et Stock, Catherine. (1993). *La chanson du matin*. Paris: éditions Flammarion, collection Père Castor.

Collectif . (1996). *Mémoire des migrations*. Paris : Le Monde éditions.

Collectif .(1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : éditions Nathan Université.

Collectif .(6 juin 2005). L'actualité. *La lettre de l'éducation*, n°490.

Collectif Adret. (1977). *Travailler deux heures par jour*. Paris : éditions du Seuil, collection Points.

Collectif. *Mémoire des migrations*. Paris : Le Monde éditions – Fondation pour l'Intégration Républicaine.

Collectif. (18 mai 1999). *Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyses*. Paris : ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Collectif. (1976). *Biologie des comportements. Rythmes biologiques – Education. Vers l'Education Nouvelle*, numéro hors-série.

Collectif. (1985). *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* Dijon, éditions du C.R.D.P.

Collectif. (1993). *Rythmes de vie et scolarité*. Paris : éditions Retz, collection Pédagogie pratique.

Collectif. (1998). *Le rapport qualité-temps Europe, tome 1*. Paris : société Chronopost, publication non commercialisée.

Collectif. (28 janvier 2004). Les morts passent devant l'école. *L'Actu*, n° 1413.

Collectif. (avril 2000). La course contre la montre. *Alternatives économiques*, n° 180.

Collectif. (Janvier 2000.) *Un contrat éducatif local à Rennes*. Rennes : réalisation et édition par la ville de Rennes, diffusion directe.

Collectif. (Septembre 2002.) *Les contrats éducatifs locaux*. Paris : ministère de la Jeunesse et des Sports (D.J.E.P.), diffusion sur internet.

Collot, Bernard .(2002). *Une école du troisième type*. Paris : éditions L'Harmattan.

Compère, Marie-Madeleine et Savoie, Philippe. (1977). Temps scolaire et conditions des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. *Histoire du temps scolaire en France*. Editions I.N.R.P. - Economica.

Conseil économique et social. (5 juillet 2002). *Rapport : Le temps des villes : pour une concordance dans la cité*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr

Contrepois, Sabine. (septembre 1998). Sur la vie d'Ivry. Comment donner du sens à l'enseignement. *Page éducation*, non numéroté.

Coran, Pierre, et Zaï. (1998). *Manon cœur citron*. Paris : éditions Flammarion, collection Père Castor.

Corbin, Alain. (1998). *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot. Sur les traces d'un inconnu*. Paris: éditions Flammarion.

Corbin, Alain. (novembre 1997). Sous le signe de l'extra-ordinaire. Entretien avec Marc Dupuis. *Le monde de l'éducation*, n° 253.

Cornède, Pierre. (Février 2000). Les riches heures de l'école. *Education et management*, n° 21.

Czalczynski, Danielle et Sargeni, Isabelle. (5 déc. 1996.) Rythmes scolaires, y a-t-il un pilote ? *Fenêtres sur cours*, n° 115.

Daufresne, Michelle. (1993). *Le sourire de Sara*. Paris : éditions Gautier-Languereau.

David, Michel. (1992). Aménager les rythmes scolaires, c'est faciliter l'intégration et prévenir la délinquance. *Rythmes et blouses*. Paris : éditions du C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation.

De Coster, Lotta .(juin 2005). Comment l'enfant apprend le temps. Les Cahiers Pédagogiques, n°434.

Decool, Jean-Pierre. (1995). Quand les communes refusent de jouer les parents pauvres. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Deux journées de réflexion*. Paris : Documents de l'INJEP - hors-série n° 3.

Delerm, Philippe. (1997). *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Paris : éditions L'Arpenteur.

Delevoye, Jean-Paul. (Décembre 1998.) *Pour une approche globale du temps de l'enfant. L'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires*. Paris : Ministère de la Jeunesse et des Sports. Comité d'Evaluation et de Suivi des Aménagements des Rythmes de l'Enfant.

Desanti, Jean-Toussaint .(1992). *Réflexions sur le temps*. Paris : éditions Grasset, collection Figures.

Desarthe, Agnès. (1998). *Cinq photos de ma femme*. Paris : éditions de l'Olivier.

Desjardins, Marion. (juillet 2002). *Dans les quartiers, un vrai travail sur la mémoire*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr

Detambel, Régine. (2002). *Graveurs d'enfance*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n° 3627.

Ditisheim, Mona. (1984). Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation. *Education permanente*, n° 72-73.

Doisneau, Robert. (1979). *Trois secondes d'éternité*. Paris : éditions Contrejour.

Dollet, Christophe .(2 septembre 1996). L'expérience d'Epinal, au-delà de l'image. *L'Est Républicain*.

Dolto, Françoise. (1986). *Enfances*. Paris: éditions du Seuil, collection Points, n° 600.

Dolto, Françoise. (1998). *Parler de la mort*. Paris : éditions du Mercure de France, collection Le Petit Mercure.

Dosse, François. (1999). *L'histoire ou le temps réfléchi*. Paris: éditions Hatier, collection Optiques-philosophie.

- Douzou, Olivier. (2000). *Misto tempo*. Rodez : éditions du Rouergue.
- Drac, Romain. (février 1995). Le huitième jour de la semaine. *Moi, je lis*, n°88.
- Duez, Hubert et Javelle, Pierre. (2003). *Dans les maisons de nos grand-mères*. Paris : éditions du Chêne.
- Dumas, Philippe. (1981). *Ce changement-là*. Paris : éditions de l'Ecole des Loisirs.
- Dumontier, Marjorie. (février 2000). Métier : collectrice de mémoire ! *La faute à Rousseau*, n° 23.
- Duperey, Anny. (1992). *Le voile noir*. Paris : éditions du Seuil.
- Dupuis, Marc. (Décembre 2002). Parce qu'une heure de cours, c'est trop court. *Le Monde de l'éducation*, n° 309.
- Elias, Norbert. (1996). *Du temps*. Paris: éditions Fayard.
- Ernaux, Annie. (1993). *Journal du dehors*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio n° 2693.
- Ettighoffer, Denis et Blanc, Gérard. (1998). *Le syndrome de Chronos, du mal travailler au mal vivre*. Paris : éditions Dunod / Institut Euro-technopolis.
- Extraits d'articles non signés. (12 au 14 novembre 1999). *L'Est Républicain*, édition de Bar-le-Duc.
- F.N.G.-A.NA.C.E.J. (Brochure non datée). *Grandir c'est vieillir, vieillir c'est grandir*. Document hors commerce.
- Fabien. (avril 1983). Avion vole. *J-Magazine*, n° 37.
- Fajon, Agnès et Durand, Philippe. (Mars 2001). A l'école de Villey-le-Sec, une classe unique à deux. *Le Nouvel Educateur*, n° 127.
- Farge, Arlette. (1989). *Le goût de l'archive*. Paris : éditions du Seuil, collection Points Histoire.
- Farge, Arlette. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris : éditions du Seuil, collection La librairie du XX^e siècle.
- Fath, Gérard. (2000). Enoncer les problèmes du temps. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Paris : diffusion C.R.A.P. Cahiers pédagogiques.
- Faublée, Elisabeth. (janvier 1994). Si j'avais un grenier. *Autrement* n°141, série *Mutations, L'attente*.

- Fauroux, Roger. (1996). *Pour l'école*. Paris : éditions Calmann-Levy.
- Fradin, Yves. (Septembre 1998). Remettre en cause l'emploi du temps saucissonné. *Le Nouvel Educateur*, n° 101.
- Geffard, Patrick. (1^{er}-15 novembre 2002). Entre les images et les mots. *Textes et documents pour la classe*, n° 843 (La littérature de jeunesse face à la mort).
- Geneix, Nicole et Czalczynski, Danielle. (4 déc. 1995.) L'école en question. *Fenêtres sur cours*, n° 88.
- Gevrey, Michel. (1992). Le temps de l'enfant, un problème de société. *Rythmes et blouses*.
Paris : diffusion C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation.
- Giraudou, Odette. (1995). Un conseil communal pour l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Deux journées de réflexion*. Paris : Documents de l'I.N.J.E.P. – Hors série n°3.
- Godard, Francis. (décembre 1997). A propos des nouvelles temporalités urbaines. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77.
- Greisch, Jean. (1990). Empêchement et intrigue – Une phénoménologie pure de la narrativité est-elle possible ? *Etudes phénoménologiques* n°11, tome 6.
- Grimaud, Michel. (1998). *Le tyran d'Axilane*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio Junior, n° 545.
- Grossin, William. (1969). *Le travail et le temps*. Paris : éditions Anthropos – C.N.R.S.
- Grossin, William. (1996). *Pour une science du temps*. Toulouse, éditions Octarès.
- Hall, Edward T. (1984). *La danse de la vie*. Paris : éditions du Seuil, collection Points.
- Haw, Michel et Marchant, Guy. (décembre 1997). Démarche partagée d'individualisation en formation initiale et continue. *Revue Internationale d'Education*, n° 16.
- Héber-Suffrin, Claire et Marc. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : éditions Desclées de Brouwer.
- Héber-Suffrin, Claire. (avril 2000). Rencontre avec Claire Héber-Suffrin, dialogue avec les rédacteurs. *Le journal de l'animation*, n° 8.
- Heinrich, Michel. (nov.-déc. 1995). Une partition à trois temps. *Aux rythmes citoyens*. Bulletin de la J.P.A. n°355.

Hennezel, Marie de. (1995). *La mort intime*. Paris : éditions Robert Laffont (préface de François Mitterrand).

Herbaults, Anne. (2000). *L'heure vide*. Paris: éditions Casterman.

Hervé, Guy. (1^{er}-15 novembre 2002). Comment dire l'indicible. *Textes et documents pour la classe*, n° 843, (la littérature de jeunesse face à la mort).

Hilaire, Marie-Josèphe. (octobre 2002). Echanger des savoirs pratiques. *Les cahiers pédagogiques*, n° 407.

Hobbs, Charles. (1988). *Organisez votre temps, maîtrisez votre vie*. Paris: éditions Le Grand Livre du mois.

Houston, James. (1968/1980). *Akavak*. Paris : éditions Gallimard, collection Castor.

Husti, Aniko (sous la direction de). (1994). *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement. Opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Husti, Aniko. (1994). Quel rythme pour quel enseignement ? *Ecole et temps – Actes du colloque*. Paris : I.N.R.P., collection Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Husti, Aniko. (1985). *Temps mobile*. Paris : I.N.R.P., collection Rencontres pédagogiques n°1.

Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Pédagogie Freinet. (1979 à 1985). *J-Magazine*, n°s 7, 19, 22, 30, 32, 37, 48, 56.

Iuso, Anna. (mars 1997). Les archives du moi, ou la passion autobiographique. *Terrain*, n° 28.

Jacob, François. (1970). *La logique du vivant*. Paris : éditions Gallimard.

Jacquard, Albert. (1982). *Au péril de la science ? Interrogations d'un généticien*. Paris: éditions du Seuil.

Janicaud, Dominique. (1997). *Chronos. Pour l'intelligence du partage temporel*. Paris : éditions Grasset, collection Le collège de philosophie.

Jaouen, Hervé. (1999). *Mamie mémoire*. Paris: éditions Gallimard, collection Page Blanche.

Jeanneney, Jean-Noël. (2001). *L'histoire va-t-elle plus vite ?* Paris : éditions Gallimard, collection Le débat.

Jolas, Tina et Pinton, Solange. (mars 1997). Journal d'un paysan de Creuse. *Terrain*, n° 28.

Jonas, Anne et Hug, Arnaud. (2003). *Le maître des horloges*. Paris: éditions Milan Jeunesse.

Joosse, Barbara M. et Potter, Giselle. (2002). *Les ailes du souvenir*. Paris: éditions Albin Michel Jeunesse.

Jospin, Lionel. (13 novembre 1998). Dans le passé, trouver des leçons pour l'avenir. *L'hebdo des socialistes*.

Josso, Marie-Christine. (1997). Les projets entre ouverture à la vie et soutiens imaginaires de notre incomplétude. *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Lausanne : éditions Delachaux et Niestlé, collection Textes de base en sciences sociales.

Kaldhol, Marit et Oyen, Wenche. (1990). *Adieu Valentin*. Paris : éditions de l'Ecole des Loisirs, collection Pastel.

Kingsolver, Barbara. (2000). *Un été prodigue*. Paris: éditions Rivages.

Kundera, Milan. (1984). *L'insoutenable légèreté de l'être*. Paris : éditions Gallimard.

La Blache, Virginie. (mars 1990). Du temps pour les loisirs à l'école. *Le Monde de l'Education*, n° 169.

Labbé, Brigitte et Puech, Michel (2000). *La vie et la mort*. Paris : éditions Milan, collection Les goûters philo.

Labelle, Jean-Marie. (1999). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. *Perspectives documentaires en éducation* (I.N.R.P.), n°48.

Laffitte, René. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris: éditions Syros, collection Contre-Poisons.

Lalouette, Jacqueline. (mars 1992). Funérailles civiles : d'un siècle l'autre. *Autrement*, n° 128 (Deuils).

Lapeyre, Véronique et Gouty François. (Mai 2000). Aménagement du temps, décroissement et travail en équipe. *Cinquante-cinq minutes pour apprendre*, revue du Réseau Ethique et Pédagogie, n° 2.

Larrieu, Gilbert. (février 1996). Une synergie nécessaire. *Info-rythmes (bulletin de la Direction régionale Jeunesse et Sports d'Ile-de-France)*, n° 16.

Larrouturou, Pierre et Rocard, Michel. (21 mai 1998). Un nouvel enthousiasme. *Le Monde*.

Le Carpentier, Janguy. (février 1996). La municipalité impulse l'aménagement des temps de l'enfant. *Les idées en mouvement, revue de la Ligue de l'Enseignement*, n° 36.

Le Carpentier, Janguy. (janvier 1992). A Hérouville-Saint-Clair, un espace éducatif concerté. *Changer le temps*. Paris : éditions S.U.D.E.L. (Coédition S.N.I.-P.E.G.C. et J.P.A.).

Le Goff, Jacques. (25 février 1999). L'historien étudie le passé pour le présent. Entretien avec Robert Migliorini et Jean-Luc Pouthier. *La Croix*.

Le Goff, Jacques. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio histoire n°20.

Leclerc-Olive, Michèle. (février 2000). Des lignes de vie. *La faute à Rousseau*, n° 23.

Lecomte-Lambert, Claire. (1992). Des rythmes scolaires à la chronopsychologie de l'éducation. *Rythmes et blouses*. Paris : documents du C.N.D.P., collection Documents, actes et rapports pour l'éducation.

Legrand, Christine. (25 octobre 1996). L'enfant, la mort et l'au-delà. *La Croix*, supplément « Parents et enfants ».

Leiris, Michel. (1948). *Biffures*. Paris : éditions Gallimard, collection L'Imaginaire.

Lejeune, Philippe. (octobre 1998). Anne Frank : pages retrouvées. *La faute à Rousseau*, n° 19.

Lejeune, Philippe. (juin-juillet-août 1998). Ecrire sa vie ? Oui. Entretien avec Renaud Ego. *Page*, non numéroté.

Lejeune, Philippe. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: éditions du Seuil.

Lejeune, Philippe. (mai 2002). Pour l'autobiographie, entretien avec Michel Delon. *Le magazine littéraire*, n° 409.

Levi, Primo. (1987). *Si c'est un homme*. Paris : éditions Julliard, collection Presses pocket n° 3117.

Levinas, Emmanuel. (1991). *La mort et le temps*. Paris : éditions de l'Herne, Livre de Poche-essais, n° 4148.

Lipovetski, Gilles. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : éditions Grasset.

Loti, Pierre. (1890/1999) *Le roman d'un enfant*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio classique, n° 3280.

Lowry, Lois. (1994). *Le passeur*. Paris: éditions de L'Ecole des Loisirs, collection Médium.

Lunn, Janet. (1987). *Le passage secret*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche, n° 168.

- Lyotard, Jean-François .(1998). *L'inhumain – Causeries sur le temps*. Paris : éditions Galilée, collection Débats.
- Maffesoli, Michel. (1998). *La conquête du présent*. Paris: éditions Desclée de Brouwer.
- Mangeney, Jérôme. (3 novembre 2002). Ne sollicite-t-on pas trop le souvenir ? *L'Yonne Républicaine*.
- Marie, Ginette, et Mauger, Fabienne. (nov.-déc. 1993). La B.C.D. dans le cadre d'un C.A.T.E., en Z.E.P. *Animation et éducation*, n° 117.
- Marrou, Henri-Irénée. (1966). *De la connaissance historique*. Paris: éditions du Seuil.
- Masseret, Jean-Pierre. (décembre 1999). Il faut des pierres sur lesquelles on bute, entretien avec Alain Jaillet. *Cahiers pédagogiques*, n° 379.
- Maupassant, Guy de. (1984). *Pierre et Jean*, Préface. Paris: éditions Albin Michel, collection Livre de Poche n° 2402.
- Milcent, Blandine. (16 juin 1999). Le nouveau rythme de Volkswagen a jeté le trouble. *La Croix*.
- Million-Lajoinie, Marie-Madeleine. (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie*. Paris: éditions L'Harmattan, collection Logiques Sociales.
- Ministère de l'Education nationale. (17 septembre 1998). Opération « Le Parlement des enfants ». *Bulletin officiel de l'Education nationale*, n° 34.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. (18 juin 1998). *Organisation pédagogique des établissements. Classes relais au collège*. Bulletin officiel de l'Education nationale, n° 25.
- Ministère de la Ville. (19 juin 2001). *Rapport sur le temps des villes*. Diffusion sur le site internet du ministère de la Ville : www.ville.gouv.fr
- Mistry, Rohinton. (1998). *L'équilibre du monde*. Paris : éditions Albin Michel.
- Modiano, Patrick. (1977). *Livret de famille*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio n°1293.
- Montagner, Hubert. (1996). *En finir avec l'échec à l'école*. Paris : éditions Bayard.
- Moravia, Alberto. (1993). *Promenades africaines*. Paris : éditions Flammarion.
- Morlaix, Sophie. (janvier-février-mars 2000). Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 130.

Mounier, Catherine. (2000.) *Réseaux et contrats de réussite. L'éducation prioritaire redéfinie*. Actes de l'université d'été du centre Michel Delay, I.U.F.M. de Lyon. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon, collection Documents, actes et rapports pour l'éducation.

Muxel, Anne .(1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : éditions Nathan, collection Essais et recherches.

Nickly, Michelle. (1982). *Le prunier*. Paris: éditions Albin Michel Jeunesse.

Oppel, Kenneth. (2001). *Firewing*. Paris : éditions Bayard jeunesse.

Orrière, Jean-Charles. (nov.-déc. 1995). En rythmes depuis six ans, déjà. *Aux rythmes, citoyens*, bulletin de la J.P.A. n°355.

Ouzoulias, Raymond .(1994). Cycles. *Dictionnaire de l'Education et de la Formation*. Paris : éditions Nathan Universités.

Palmade, Jacqueline. (Janvier 1990). Postmodernité et fragilités identitaires. *Connexions* n°55.

Paola, Tomie de. (1983). *Nanie-d'en-haut et Nanie-d'en-bas*. Paris : éditions du Centurion.

Paquot, Thierry. (2001). Le quotidien urbain. *Le quotidien urbain*. Paris : éditions La Découverte / Institut des villes.

Peck, Robert-Newton. (1972/1991). *Vie et mort d'un cochon*. Paris : éditions Gallimard, collection Castor Poche.

Pef et Ferrier, Geneviève. (1998). *Zappe la guerre*. Paris : éditions Rue du Monde.

Penin, Robert .(1998). *Du temps à ménager*. Paris : éditions Milan, collection Questions d'éducation.

Penloup, Marie-Claude. (octobre 2000). Et pourtant ils écrivent. *Sciences Humaines*, n° 109.

Pépin, Ernest. (1995). *Coulée d'or*. Paris: éditions Gallimard, collection Page Blanche.

Perec, Georges. (1978). *Je me souviens*. Paris : éditions Hachette, collection Textes du XX° siècle.

Perrenoud, Philippe. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : éditions E.S.F., collection Pédagogies.

Perrin, Jacques. (septembre 2000). L'autobiographie. *Nouvelle revue pédagogique*, n° 1.

Perrin, Robert. (1998). *Du temps à ménager*. Paris : éditions Milan, collection Questions d'éducation.

¹ Picard, Michel. (1989). *Lire le temps*. Paris : éditions de Minuit, p. 8.

Picouly, Daniel. (1995). *Le champ de personne*. Paris : éditions J'ai lu.

Pierrelée, Marie-Danielle, et Baumier, Agnès. (1999). *Pourquoi vos enfants s'ennuient à l'école*. Paris : éditions Syros.

Pineau, Gaston et Le Grand, Jean-Louis. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: éditions P.U.F., collection Que sais-je ? n° 2760.

Pineau, Gaston et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris: éditions Saint-Martin / Edilig.

Pineau, Gaston. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: éditions Anthropos.

Plasait, Bernard. (25 mai 2000.) *Proposition de loi tendant à généraliser l'aménagement du temps scolaire dans les écoles primaires*. Paris : Sénat, session ordinaire de 1999-2000, n° 362.

Platini, Michel. (1^{er} janvier 1995.) Toute la politique du sport à l'école est à revoir. *L'Est Républicain*, supplément n° 252.

Pochet, Chaterine, et Oury, Fernand. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Paris : éditions Maspero, collection Textes à l'appui.

Poplavski, Alexandre. (26 octobre 2002). Le fleuriste des tombes. *Est magazine*, supplément à *L'Est Républicain*.

Prost, Antoine . (avril 1996). La mise en intrigue est essentielle pour l'historien. Entretien avec Jacques Lecomte. *Sciences Humaines*, n° 60.

Rapoport, Danielle. (avril 1996). Il faudrait apprendre à perdre son temps. *Soixante millions de consommateurs* n° 294.

Ratouis, Annie. (juin 1993). Chômage, le temps confisqué. *Pour*, n° 137-138.

Ravoux-Rallo Elisabeth. (avril 1996). Les mécanismes du récit. *Sciences Humaines*, n° 60.

Raynal, Marie .(2001). Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux ? *Le quotidien urbain*. Paris : éditions La Découverte.

Révérénd, Alexandre. (2003). *Le pays du bout du lit*. Paris : éditions Gallimard jeunesse, collection Giboulées.

Richez, Jean-Claude. (décembre 1999). Ville, mémoire et histoire : l'exemple de Strasbourg. *Les cahiers pédagogiques*, n° 379.

- Ricœur Paul. (juillet-août 1988). L'identité narrative. *Esprit*, n° 7-8.
- Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit, tome 1- L'intrigue et le récit historique*. Paris : éditions du Seuil, collection Points.
- Ricoeur, Paul. (1984). *Temps et récit, Tome 2- La configuration dans le récit de fiction*. Paris : éditions du Seuil, collection Points.
- Ricœur, Paul. (1985). *Temps et récit, tome 3- Le temps raconté*. Paris: éditions du Seuil, collection Points.
- Ricœur, Paul. (1999). Le passé avait un futur. *Relier les connaissances, journées thématiques de mars 1998*. Paris : éditions du Seuil.
- Ricœur, Paul. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : éditions du Seuil, collection L'Ordre philosophique.
- Roche, Anne ; Guignet, Andrée et Voltz, Nicole. (2000). *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris: éditions Nathan.
- Rouanet, Marie. (1994). *La marche lente des glaciers*. Paris : éditions Payot.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1782/1999). *Dialogues – Rousseau juge de Jean-Jacques*. Paris : éditions Flammarion.
- Rousso, Henry. (1998). *La hantise du passé*. Paris: éditions Textuel.
- Rushdie, Salman. (1993). *Haroun et la mer des histoires*. Paris : éditions Christian Bourgois, collection 10/18.
- Saint Augustin. (1998). *Confessions – Livre XI*. Paris : éditions Nathan, collection Les intégrales de philo n°35.
- Saint-Exupéry, Antoine de. (1946/1971). *Le petit prince*. Paris : éditions Gallimard.
- Sampiero, Dominique. (1999). *Le temps captif*. Paris : éditions Flammarion.
- Sansot, Pierre. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : éditions Payot, collection Manuels Payot.
- Sansot, Pierre. (2002). *Les gens de peu*. Paris : éditions des Presses Universitaires de France, collection Quadrige.
- Sautereau, François et Durual, Christophe. (1996). *La montre infernale*. Paris: éditions Nathan, collection Lune Noire, n° 6.
- Schapp, Wilhelm. (1992). *Empêtrés dans les histoires – L'être de l'homme et de la chose*. Paris : éditions du Cerf, collection La nuit surveillée.

Schwab, Franck. (septembre 1998). Andrée François. La découverte par des élèves de 3^e d'une figure anonyme de la Résistance et de la Déportation. *Page éducation*, non numéroté.

Semprun, Jorge. (1994). *L'écriture ou la vie*. Paris: éditions Gallimard, collection Folio, n° 2870.

Sepulveda, Luis. (1996). *Le neveu d'Amérique*. Paris : éditions Métailié.

Serres, Michel .(1987). *Statues*. Paris : éditions François Bourin.

SOFRES. (2001). *Les français et le temps dans la ville*. Sondage réalisé pour le compte du ministère de la ville. Diffusion sur le site Internet www.sofres.com

Stioui, Elie. (nov.-déc. 1995). Au collège aussi. *Aux rythmes citoyens, bulletin de la J.P.A.*, n° 335.

Sue, Roger .(juillet – août – septembre 1993). La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°104.

Sue, Roger. (1995). *Temps et ordre social*. Paris : éditions PUF, collection Le sociologue.

Tanaka, Béatrice. (1993). *Les manguiers d'Antigone*. Paris: éditions Flammarion, collection Castor Poche.

Tervonen, Taina. (Avril 2005). Finlande, le pays du lycée à la carte. *Le Monde de l'éducation*, n° 335.

Testu, François. (mai-juin 1996). Que peut apporter « la science » dans le débat sur les rythmes scolaires ? *Cahiers Pédagogiques*, supplément n° 2.

Testu, François .(décembre 2001). On peut passer moins de temps à l'école. *Le Monde de l'Education*, supplément au n° 298.

Testu, François, et Fontaine, Roger. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : éditions Calmann-Levy.

Testu, François. (2000). Quelques priorités à envisager dans le cadre de l'aménagement du temps scolaire de l'enfant. *Bâtir l'école du XXI^e siècle – actes du colloque*. Nancy : éditions du C.R.D.P. de Lorraine.

Testu, François. (nov.-déc. 1995). Rythmes scolaires : quelles nouveautés ? *Aux rythmes citoyens – Bulletin J.P.A.*, n° 335.

Teulade, Pascal et Sarrazin, Jean-Charles. (1997). *Bonjour Madame la Mort*. Paris: éditions L'Ecole des Loisirs.

Thisse, Jean-Pierre. (nov.-déc. 1993). Règlement de C.A.T.E. à Léon Mourraille. *Animation et Education* n° 117.

Thomas, Louis-Vincent. (1978). *Mort et pouvoir*. Paris : éditions Payot.

Thomas, Louis-Vincent. (1988). *La mort*. Paris : éditions des Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ? , n°236.

Thompson, Colin. (1996). *Le livre disparu*. Paris: éditions Circonflexe.

Tournier, Michel. (2004). *Journal extime*. Editions Gallimard, collection Folio n° 3994.

Triby, Emmanuel. (Mai 2000.) Evaluer une expérience d'aménagement des rythmes scolaires. *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Actes de l'université d'été*. Paris : Diffusion CRAP. Cahiers Pédagogiques.

Valadas, Luc, Vogler. (Février 2003.) *Les politiques éducatives à caractère interministériel*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Varley, Susan. (1984). *Au revoir Blaireau*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio Benjamin.

Viala, André. (nov.-déc. 1995). Carnets de campagne. *Aux rythmes, citoyens*, bulletin J.P.A., n° 355.

Vian, Boris. (1962 / 1992). *L'herbe rouge*. Paris : Le livre de poche.

Viard, Jean. (2002). *Le sacre du temps libre*. Paris : éditions de l'Aube.

Vilarasau, Katia. (septembre 2001). Marmots, boulot, dodo : autres tempos ? *Valeurs mutualistes*, n° 213.

Vilarasau, Katia. (septembre 2003). Précurseur en garde d'enfants, *Valeurs mutualistes*, n° 227.

Villemard, Lydie. (Mai 2000). Si j'avais 55 minutes. *L'école en regard* (Réseau Ethique et Pédagogie), n° 2.

Wiesel, Elie. (1958). *La nuit*. Paris : éditions de Minuit.

Wood, Douglas. (2000). *Ecoute les voix de la terre*. Paris : éditions Gründ.

Yonnet, Paul. (1995). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris: éditions Gallimard.



L'enfant et le temps, au carrefour d'enjeux multiples

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée par M. BERSWEILER Daniel

Résumé :

Tant dans les expériences qu'il vit au quotidien, tant au contact des institutions dont il éprouve les usages que dans les relations inter-individuelles de toute nature qu'il est amené à nouer, l'enfant est mis en situation de développer des compétences relatives au temps, qu'elles soient sollicitées ou qu'elles adviennent de manière autonome.

Dans ce travail de thèse, l'auteur a tenté, notamment à partir de la saisie de documents de terrain,

- d'envisager les différents rapports que l'enfant est amené à tisser avec le temps,
- de distinguer de quelle manière il peut construire un rapport personnel au temps,
- de préciser de quels outils il dispose pour ce faire.

L'auteur a tenté enfin d'identifier les enjeux multiples s'attachant au rapport au temps, que ce soit pour l'enfant lui-même, pour les collectivités dans lesquelles il vit, ou pour la société en général.

Mots-clés :

Temps, temps social, temps de l'enfant, temps scolaire, rythmes de vie des enfants, aménagement du temps scolaire.

**UNIVERSITE NANCY 2
U.F.R. CONNAISSANCE DE L'HOMME
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
23, boulevard Albert 1^{er}
B.P. 33-97
54015 NANCY Cedex**