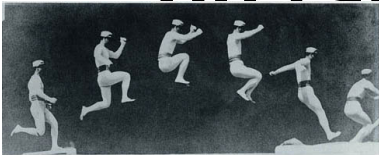


<http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article739>

Temps, critique et émancipation - Six postulats pour une pédagogie critique du rapport au temps



- Recherches
Publication date: jeudi 1er novembre 2012
rythme dans les sciences et les arts contemporains

- Sciences de l'éducation et de la formation

Copyright © Rhuthmos - Tous droits réservés

Sommaire

- [Émancipation et critique en éducation](#)
- [La critique du rapport au temps comme fondement d'une critique sociale](#)
- [Apprendre à remettre en question le rapport au temps comme fondement d'une pédagogie \(...\)](#)
- [Apprendre à discriminer la complexité des temporalités et des rythmes](#)
- [Apprendre à garder une trace et à évaluer les temporalités et les rythmes](#)
- [Apprendre à interpréter la complexité des temporalités et des rythmes](#)
- [Apprendre à argumenter et à négocier l'importance des temporalités et des rythmes](#)
- [Apprendre à formuler un jugement sur les temporalités et les rythmes](#)
- [Apprendre à mettre en crise les temporalités et les rythmes reconnus comme illégitimes](#)
- [Ouvertures](#)
- [Bibliographie](#)

Cette communication a été présentée au colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation », Université de Rennes, 22-24 mai 2012. Nous remercions Michel Alhadeff-Jones de nous avoir autorisé à la reproduire ici.

Émancipation et critique en éducation

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

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

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

L'idée de critique a évolué à travers les époques et au fil de l'histoire des idées. En Occident, les critiques philosophiques, théologiques, littéraires, esthétiques et sociales se sont développées et différenciées à partir de l'Antiquité (Alhadeff-Jones, 2007, 2010b). Les revendications écologistes qui émergent depuis une cinquantaine d'années s'inscrivent ainsi dans la continuité de ce mouvement. Au-delà de la crise climatique, nous avons toutefois à faire face aujourd'hui à une forme de pollution plus difficile à appréhender. Virilio (1995) l'a qualifiée de « pollution dromosphérique » (du Grec *dromos*, courir) pour faire référence à la perte d'appréciation pour l'étendue et les qualités de l'espace qui découle du recours aux nouvelles technologies de communication et à l'hégémonie du « temps réel ». Dans cette optique, le temps requis pour énoncer un jugement pertinent, pour délibérer ou partager une réflexion, comme autant d'actions nécessaires pour donner sens au monde, ce temps-là n'est plus disponible : « La pollution dromosphérique, si elle demeure inchangée et n'est pas régulée, conduira à une perte cinglante de la mémoire culturelle et à une dégradation de l'imagination collective. » (Purser, 2002, p. 160, ma traduction). Elle représente une menace très réelle pour toute initiative visant à promouvoir le développement d'une capacité critique. La position développée dans cette communication repose ainsi sur la conviction selon laquelle, une nouvelle étape de l'histoire de la critique sociale est susceptible d'émerger à partir du besoin de préserver non seulement notre environnement physique, mais aussi « l'écologie temporelle » au sein de laquelle nous évoluons (Grossin, 1996).

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

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

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

Apprendre à discriminer la complexité des temporalités et des rythmes

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

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

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

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

De l'enfance à l'âge adulte, chacun apprend à assimiler et à développer les moyens nécessaires pour garder une trace, repérer, examiner et évaluer les temporalités vécues individuellement ou collectivement : lire l'heure ou la date

sur une montre, un calendrier ou un horaire, décrire l'histoire d'un pays ou d'une institution, rédiger un journal, écrire une histoire ou une autobiographie, etc. Depuis toujours, des moyens diversifiés et ingénieux ont été développés pour rendre compte du passage du temps (Attali, 1982). Pomian (1984) propose ainsi de faire la distinction entre le développement de moyens chronographiques (chroniques, récits, etc.), chronométriques (horloges, calendriers, instruments de mesure, etc.) et chronologiques (systèmes visant à organiser les représentations de temps longs).

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

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

Apprendre à interpréter la complexité des temporalités et des rythmes

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

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

Interpréter les temporalités et les rythmes vécus ou observés suppose ainsi la formulation ou le recours à des chronosophies. En termes d'apprentissage, cela suppose d'apprendre à accéder, à exprimer et à formuler autant sa propre histoire de vie que l'histoire collective à laquelle elle se rattache, de façon à pouvoir interpréter les futurs possibles. En Sciences de l'éducation de façon générale, et en formation des adultes en particulier, le recours à des approches biographiques et autobiographiques a fait émerger de nombreuses recherches sur la nature des apprentissages inhérents à la relecture de son propre passé dans une perspective qui permette à un adulte d'interpréter les dynamiques de formation susceptibles de déterminer ses apprentissages à venir (Dominicé, 2007 ;

West, Alheit, Andersen & Merrill, 2007). C'est également vrai pour les pratiques d'orientation personnelle ou professionnelle qui nécessitent la capacité d'élaborer des projets et d'anticiper son propre développement. En psychologie de l'éducation, on retrouve des préoccupations analogues dans le développement des recherches sur les « future time perspectives » dont l'objet est de déterminer la relation entre motivation, réussite scolaire et anticipation de l'avenir (McInerney, 2004).

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

Dans une perspective réursive, toute théorie de l'apprentissage ou de l'éducation suppose la présence d'une chronosophie qui détermine les modalités à partir desquelles chercheurs et praticiens interprètent les relations de causalité entre apprentissages passés, présents et futurs. Elle implique également des postulats sur le développement individuel et collectif, suggérant par exemple la spécificité des âges de la vie et la présence d'étapes ou de cycles de développement (Clark & Caffarella, 1999). Les chronosophies éducationnelles déterminent la façon dont on appréhende la question : quand apprend-on quoi, avec qui et comment ? Leur existence nécessite que l'on interroge les cadres interprétatifs qu'elles privilégient pour analyser les temporalités vécues.

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

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

En Occident, chacun fait au quotidien l'expérience, à des degrés divers, de tensions et de conflits inhérents à l'expérience de temporalités hétérogènes. Sur le plan individuel, l'expérience de ce type de dilemme renvoie notamment à l'idée de « schizochronie » formulée par Pineau (2000) pour rendre compte du sentiment de fragmentation et de « coupure du sens » qui empêchent les sujets de relier entre eux de façon cohérente les différents rythmes vécus (biologiques, psychologiques, sociaux, etc.) D'un point de vue pragmatique, ces tensions impliquent de gérer des contraintes temporelles, de chercher des formes de flexibilité, de négocier le temps pour soi et le temps pour autrui, ou de réévaluer ses priorités.

En famille, cela suppose par exemple de discuter et de coordonner les rythmes de vie et les dynamiques de développement des parents et des enfants (travail à temps plein ou partiel, répartition des tâches ménagères, agendas, habitudes quotidiennes, etc.) (Jurczyk, 1998). Sur le plan professionnel, cela suppose la négociation des programmes et des plannings de travail, mais aussi des rythmes et des cycles qui ponctuent l'activité, ou encore des normes culturelles qui déterminent les temporalités individuelles, collectives et organisationnelles. Cela requiert par exemple d'apprendre à gérer l'équilibre entre pression temporelle et bien-être, ou contrats à court terme et engagement à long terme (Ylijoki & Mäntyla, 2003).

En regard de temps longs, les choix effectués en famille et au travail impliquent également la prise en considération de temporalités alternatives (inhérentes aux choix de carrière, au planning familial, etc.) Reconnaître la présence de temporalités multiples interroge la façon dont on conçoit les complémentarités, les antagonismes, et les contradictions qui les relient. Cela implique ainsi l'apprentissage d'une capacité d'une part à argumenter et d'autre part à négocier les significations qui légitiment l'importance et la prépondérance qu'on leur attribue dans un contexte donné. Établir le bien-fondé d'un certain rapport au temps constitue un processus argumentatif qui nécessite d'être en mesure d'établir des évidences, d'en délibérer et éventuellement de pouvoir les communiquer (Alhadeff-Jones, 2007). Un tel processus ne va pas de soi car il nécessite de rendre explicites les systèmes de valeurs à partir desquels on établit ou on légitime l'importance de rythmes. Les tensions temporelles vécues ou observées traduisent ainsi des conflits non seulement existentiels, mais aussi moraux, entre des « principes supérieurs communs » (Boltanski & Thévenot, 1991).

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

Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient donc permettre d'une part d'acquérir la capacité d'établir des évidences, de délibérer et éventuellement de communiquer ce qui légitime l'importance ou la prépondérance de rythmes et de temporalités dans un contexte donné. Elles devraient d'autre part permettre d'apprendre à reconnaître et à interroger la pertinence et la légitimité des rythmes ayant une fonction de synchroniseur dans la vie individuelle et collective.

Apprendre à formuler un jugement sur les temporalités et les rythmes

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

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

Pineau (2000) estime que l'autoformation permanente constitue un espace-temps privilégié pour apprendre à opérer et à formuler un tel jugement. Avoir recours à des formes d'alternance (entre travail et études, jour et nuit, etc.)

participerait ainsi à l'émergence de nouvelles formes de rythmes susceptibles de faciliter le développement d'une telle capacité de jugement. Au sein d'un tel processus de « chronoformation » (*ibid.*) le recours aux histoires de vie apparaît comme un moyen critique d'aider des adultes apprenant à identifier et à élaborer leur propre temps, dans la durée et dans l'histoire. Une éducation et une formation critiques du rapport au temps devraient ainsi permettre d'envisager comment on apprend à juger de la justesse et de la justice, et plus généralement des formes d'équilibre et de déséquilibre inhérentes à l'adoption de rythmes de vie, personnels ou professionnels notamment.

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

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

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

Ouvertures

Le rapport au temps, tout comme le rapport à l'espace, est au fondement de notre rapport au monde, à soi et à

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

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

Bibliographie

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

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

Alheit, P. (1994). Everyday time and life time. On the problems of healing contradictory experiences of time. *Time & Society*, 3(3), 305-319.

Attali, J. (1982). *Histoires du temps*. Paris : Fayard.

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris : Flammarion.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boutinet, J. P. (2008). Penser l'anticipation dans sa (ses) crise(s). *Éducation Permanente*, 176, 8-22.

Clark, M. C., & Caffarella, R. S. (1999). Theorizing adult development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 3-8.

Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.

Temps, critique et émancipation - Six postulats pour une pédagogie critique du rapport au temps

Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the moment. Fast and slow time in the information age*. Sterling, VA : Pluto Press.

Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Paris : Octares.

Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.

Institut National de la Langue Française (2005). *Le trésor de la langue française informatisé* [Ressource électronique]. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique & Éditions Gallimard. Consulté à partir de <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Jurczyk, K. (1998). Time in women's everyday lives. Between self-determination and conflicting demands. *Time & Society*, 7(2), 283-308.

Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris : Syllepse.

Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Notes de synthèse. *Pratiques de Formation / Analyses*, 51-52, 9-72. <http://www.rhuthmos.eu/spip.php?art...>

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris : Economica.

McInerney, D. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique*. Paris : Les Prairies Ordinaires. <http://rhuthmos.eu/spip.php?article12>

Morin, E. (1977-2004/2008). *La Méthode*. Paris : Seuil.

Navet, G. (Ed.). (2002). *L'émancipation*. Paris : L'Harmattan.

Parkins, W. (2004). Out of time : Fast subjects and slow living. *Time & Society*, 13(2/3), 363-382.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.

Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.

Purser, R. E. (2002). Contested presents : Critical perspectives on 'real-time' management. In B. Whipp, B. Adam, & I. Sabelis (Eds.), *Making time. Time and management in modern organizations*. (p. 155-167). New York : Oxford University Press.

Sauvanet, P. (2000). *Le rythme et la raison* (vol. 2) *Rythmanalyses*. Paris : Kimé.

Temps, critique et émancipation - Six postulats pour une pédagogie critique du rapport au temps

Sauvanet, P., & Wunenberg, J.-J. (Eds.). (1996). *Rythmes et philosophie*. Paris : Kimé.

Les temporalités éducatives. Approches plurielles. (2006). *Pratiques de Formation / Analyses*, 51-52.

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

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

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