

À PROPOS DU TEMPS ET DE LA TEMPORALITÉ : ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES D'UN PROJET DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT

Introduction. Sur le temps et la temporalité.

Conformément à ce qu'indique Ardoïno (1992), la considération du "temps" dans l'enquête sur l'éducation n'a pas été une question simple. On ne connaît pas très bien ce qu'il est, ni comment en faire référence. La réflexion sur le temps dans l'investigation semble supporter différentes sortes de complexité: conceptuelle, dans le sens où nous manquons de définitions claires théoriques sur lui; empirique, dans la mesure selon laquelle les acteurs impliqués dans les situations objet d'analyse manquent de représentations capables d'apercevoir le temps social abstrait des horloges, le temps biologique des organismes vivants, le temps psychologiquement vécu, le temps historique, le physique, etc. Et finalement soutiens une complexité méthodologique, dans la mesure où l'élection d'un type de conception suppose, d'une certaine façon (plus ou moins explicite) une appréhension du temps comme partie intégrante de son épistémologie.

Une quantité remarquable des enquêtes sur la Pédagogie qui considèrent le temps comme le composant constitutif de la vie quotidienne, le conçoivent ainsi que partenaire du développement des événements de la salle de classe. Dans ce cas, le temps s'associe à sa possibilité de pondération, de mesure. Il s'agit du temps planifié, du temps vraiment écoulé, du temps assigné aux tâches, etc. L'aperçu du temps change si nous considérons *"le temps vécu, expérimenté même collectivement, de façon subjective et intersubjective, dans la durée de l'existence de chacun d'entre nous"* (ARDOÏNO, Op. cit., page 44, traduction mimeographie). Donc, pour différencier ce "temps" de celui que l'on associe trop souvent à sa mesure, nous l'appellerons "temporalité" et cette signification sera tennue en compte dans ce travail.

Dans ces conditions, nous proposons maintenant, préciser à quoi consiste l'analyse de la temporalité achevée dans un projet d'enquête sur l'éducation universitaire. Il s'agit d'une étude qualitative centrée sur l'analyse de la tâche à l'université.

Pour cela, on approfondira premièrement dans la notion de temporalité, la liant à un paradigme épistémologique de la complexité et à une approche théorique multireférentiel. Puis, nous présenterons quelques hypothèses de travail construites depuis l'étude d'un cas, qui permettent comprendre les situations d'éducation comme analyse de la jonction des différents genres de temporalité.

Sur le concept de temporalité. Quelques questions épistémologiques.

La notion de temporalité implique directement l'existence d'un sujet. À cet égard, quant on parle de temporalité nous finissons d'en parler du temps pour commencer à en parler de la signification subjective du temps.

Il est curieux de remarquer, comme l'indique Denise Najmanovich (1994) dans une analyse de l'évolution épistémologique du concept de "temps", que l'idée de mesure, si établie dans la science moderne, renferme un sens étymologique lié à l'existence du sujet, mais d'une certaine façon oublié. Étymologiquement, "mesure" surgit du latin *mederi* qui signifie "guérir" et partage une même racine avec "mesurer". Également, trouvent une origine commune les mots "modération" (une des vertus grecques) et "méditation" (l'esprit dans un état harmonieux, être conduit vers le centre, etc). Pour les Grecs et après pour les Romains, la mesure se rapportait fondamentalement à l'ordre et l'harmonie internes des choses: on ne considérait pas la mesure dans un sens moderne, comme une comparaison d'un objet avec un patron externe ou une unité. Ce dernier procédé, connu et utilisé chez certains secteurs restrictif, était considéré comme une manière d'extériorisation d'une "mesure interne" plus profonde et plus riche. *"La modernité a balayée la mesure interne et a conservée l'écorce privilégiant ce qui est quantitatif"* (NAJMANOVICH, 1994, page 191-192).

D'une certaine façon, le virage de la "mesure" à la subjectivité, représenterait un retour à ce sens éclipsé pendant plusieurs siècles de science moderne.

Chronique d'un cas

Dans un atelier introductif au problème du design, chez une université, un groupe d'élèves travaille avec un enseignant (désormais P). Les travaux de chacun sont placés dans l'avant de la classe et sont successivement pris pour être analysés face au reste des élèves. La consigne consistait à représenter graphiquement, de manière absolument libre, une histoire de Kafka. Il y a peu de travaux par rapport à la quantité d'élèves. On perçoit une certaine sensation de paralysie, comme s'il était difficile pour eux d'exposer leur oeuvre.

(...) P (qui observe un autre travail et surveille à (A11) qui a dit être l'auteur): *-Si je dois te dire quelque chose en ce qui concerne celui-ci, je dirais qu'il est difficile d'utiliser la bulle comme recours. Où est la bulle? Formellement la bulle te force à beaucoup. Placé de cette façon ils ressemblent à deux objets.*

P parle et soudainement une voix l'interrompt du fond de la classe, derrière les élèves et demande "¿Ici, où est Kafka?". Tous les élèves tournent vers la porte de la salle de classe. C'est PT (l'enseignant titulaire de l'atelier). P arrête donc de parler.

PT: *- La couleur doit apparaître sur le fond de la pièce. Dès le début, il est nécessaire de marquer le climat de l'ouvrage. Dans les films que nous avons vus ils étaient noirs ou rouges. (Quelques élèves ont l'air d'être désorientés, ils semblent ne pas savoir qui est PT)*

PT (regardant à P): *- Je ne sais pas si vous y êtes arrivés à cela, mais en principe, il ne peut pas être blanc. Ici, il est nécessaire un climat succulent typiquement kafkiano et non pas blanc. L'histoire ne nous définit pas notre travail d'assigner un espace formel, réel. L'espace de l'histoire de Kafka doit être sombre. Pensez que c'est la nuit. L'unique lumière c'est celle qu'illumine le type. C'est lugubre. Se sont des décisions à prendre mais il est nécessaire de lui incorporer les informations d'une littérature dramatique. Le texte a une angoisse existentielle et je dois le montrer à travers la couleur, il est nécessaire de commencer par la visualisation et la couleur ne vient pas plus tard, vient dès le début. (La PT parle rapidement avec un ton énergique et impératif)*

P (du front de la salle de classe, en regardant à PT): *-Ici nous travaillons avec deux niveaux, le monde iréal sans couleur et le réel avec la couleur.*

PT (l'interrompant): *-Je ne vois pas que ça fonctionne cette histoire de commencer par le blanc sans couleur. De même, je vous dirais de ne pas commencer par le crayon noir. Quoique vous veuillez, une chose c'est vouloir et une autre très différente c'est savoir. Il faut utiliser d'autres techniques.*

(A12) près de PT, murmure *"-C'est la seule qu'on connaît"*.

PT (qui parvient à écouter): *-Non, ne vous trompez pas. Vous ne savez pas utiliser le crayon. Il faut être très dégourdi pour employer le crayon. Cet exercice est pensé pour découvrir les techniques, le crayon est la pratique plus difficile. Ici, je ne vois aucun travail de quelqu'un qui sache utiliser le crayon. Vous ne savez pas l'utiliser. Regardez, les photocopies sont merveilleuses, extrayez des photos, cherchez l'information pertinente. (PT parle fort, il s'adresse aux élèves de façon expéditif).*

(A13) susurre que cela demande beaucoup plus de temps.

PT (en criant): *-Ici, il n'y a aucun travail qui démontre l'effort de deux semaines consécutives d'élaboration. Il devrait y avoir tout au moins 150 travaux. Allez voir les autres groupes et vous verrez. (Quelques élèves ont l'air d'être désorientés. Les élèves des ateliers adjacents regardent de loin la réprimande de la PT aux élèves de cet atelier).*

PT finit son discours et abandonne la salle de classe. On écoute alors la voix d'une élève qui dit "¿On était où nous?" Et le groupe entier éclate de rire.

P: *-Il y a de différents types d'enseignants. Il faut interpréter ce que chaque personne dit, ce qu'elle a dit peut servir à un élève mais certainement pas au travail d'un groupe de 50 élèves. De plus, toi (se référant à A5) tu dessines beaucoup mieux que PT. Je le dis parce qu'il ne faut pas croire à tout ce qu'on écoute. Moi, je les accompagne. Je ne veux pas que tous soient égaux. Je ne veux pas des clones. J'adore que vous dites ce que vous pensiez, quoiqu'elle vous ait traité mal (regardant à A13). Parce qu'elle est la prof titulaire, vous devez savoir qu'il y a des aspects qu'on ne dispute pas. Cela ne peux pas le dire à la PT. Elle est la titulaire. Moi, je fais des cours de formation et capacitation éducative, à elle cela ne lui intéresse même pas, par exemple. Un autre enseignant de la matière a peut-être plus de facilité pour la peinture. Mais pendant la carrière personne lui a enseigné, elle a appris d'après les avis différents des enseignants. Chacun connaît les forteresses et faiblesses des enseignants pendant la carrière. Vous devez l'apprendre. Vous devez*

apprendre à vous aménager tous seuls. Si, par exemple, la peinture t'intéresse et il y a une exposition, et bien tu la visites.

Une élève dit que pénétrer l'histoire pour montrer ce que Kafka veut est un peu ambitieux.

P: -Il existe diverses façons. Si cette histoire la raconte Pinti [se réfère à un artiste comique argentin] il la décrirait différemment, mais il n'y a pas qu'une seule manière, ni une seule technique. Il y a des styles et des façons très différentes, et c'est pour ceci que j'ai apporté les peintures, les photos, parce que tout peut servir. (Le climat se relâche) Par exemple, vous savez que Testa [le célèbre architecte] dessinait dans un bar placé sous son studio. Il dessinait sur les serviettes du bar et le garçon lui gardait toujours ses croquis parce qu'il savait qu'ils appartenaient à Testa. Et lui-même disait qu'il ne servait pas comme enseignant. Cependant il savait bien projeter, il le faisait sur une serviette. De même, il existe d'autres façons quant à comment se mettre à écrire. D'accord, ce n'est pas une histoire technicolor, mais la couleur nous aide vraiment. Je vous connais moi, la PT non. Cette situation peut se répéter souvent dans la carrière, le titulaire vient et vous décoche quelque chose. Elle a raison par rapport à l'insuffisance des travaux présentés par cette classe, mais elle ne vous connaît pas, elle ne sait pas de quoi vous êtes capables.

Un élève demande s'ils vont pouvoir continuer à travailler en blanc et noir. P leur dit que certainement il est meilleur de teinter un peu avec l'encre de Chine.

P: - ¿Personne n'a plus rien à montrer?

Les élèves répondent non à sa question. P leur indique qu'ils devraient aller voir les autres groupes, qu'elle aussi va y aller et donnera son avis. Ils sortent de la salle de classe vers les autres cours. Seulement certains d'entre eux vont voir le reste des groupes, la plupart de la salle de classe part dans la direction du couloir avec ses choses.

Sur "les temporalités" présentes dans la chronique

Sans vouloir épuiser les pensées possibles sur ce qui est arrivé dans la scène énoncée, nous développerons trois points de vue différents sur les sens de temporalité qui semblent s'en mêler là.

La temporalité instrumentale

Nous appellerons de cette façon la temporalité propre du travail dans l'atelier; aux relations entre les différentes étapes de la tâche, dont la logique répondrait à certaines hypothèses que les enseignants possèdent en ce qui concerne comment obtenir l'apprentissage de la conception et sur la signification que les élèves consacrent aux diverses étapes. L'exercice sur la représentation graphique de l'histoire représente pour les élèves et les enseignants de l'atelier, la culmination d'un processus de complexification successives de consignes, partant des plus centrées sur l'observation et sur la reproduction d'objets de la réalité, selon, dans quelques cas, à des variables de dimension et échelle, jusqu'arriver à cette dernière production pour laquelle il n'existe pas de paramètres d'aboutissement (ou au moins ils ne sont pas explicitement fournis) et où l'on berce l'exigence de concrétiser notre idée qui représente la signification que l'élève accorde à la chronique.

"Le temps instrumental" de cette raconte à une forte liaison à la signification que les élèves et les enseignants trouvent dans cette tâche comme la culmination d'un processus. Processus qui ne répond pas à un temps chronologique mais à un temps interne, qui fait possible l'objectivation d'une idée à nous. C'est aussi, dans ce cas, un temps lié à l'évaluation de l'apprentis.

En synthèse, pour pénétrer dans l'analyse de ce type de temporalité, on a besoin de l'utilisation de catégories théoriques qui permettent comprendre les significations liées à la vie technique de ce groupe dans ce moment du processus.

La temporalité dramatique

L'encadrement de la chronique supporte aussi une temporalité propre du développement des "scènes" ou moments qu'en elle puissent se distinguer. Une scène "1" antérieure à l'entrée de PT, une scène "2" dans

laquelle *PT* fait son apparition, une scène "3" postérieure à sa sortie de la salle de classe. À cet égard, la temporalité dramatique pourrait être interprétée, dans la mesure où la classe soit considérée "un scénario" dans lequel se jouent et s'entrelacent des drames divers. *"Dans sa signification banale, le terme drame fait allusion à des événements de caractéristiques intéressantes ou touchantes. Dans le domaine littéraire il fait allusion aux oeuvres qui parlent d'un conflit de la vie humaine, et dans son déroulement et aboutissement, il participe des conditions de la tragédie et la comédie. Dans le domaine psychodramatique le mot drame inclut l'idée d'un espace comme siège et générateur des événements, et l'existence d'une intention, celle d'invoquer un visible sein de sensations et coups de coeur, comme principale signification de l'action du drame: la représentation"* (FERNANDEZ, 1994, pages 152-153).

Dans chaque scène du cas exposé, la position relative des acteurs selon le sens qu'ils accordent à ce qui arrive, change. Chaque scène semble avoir une logique propre des relations de pouvoir, de communication, de représentations réciproques, dont leur transformations sont d'une certaine façon irréversibles. La relation parmi *P* et les élèves se modifie substantiellement après l'apparition de la *PT*, même quant-il y a une tentative vaine d'une élève lors qu'elle explicite "*¿On était où nous?*"

La relation entre *P* et ses élèves dans la scène "1" (dont il y a seulement une référence très courte dans la chronique) est une relation scellée par la tension et par un important élément évaluatif centrée sur la figure de *P*. La scène "2" et l'infiltration causé par *PT* en désapprouvant la figure de *P* face aux élèves, produit un changement des relations qui modifie le niveau de sérialité qu'existaient jusqu'à ce moment, et possibilité une certaine complicité face à l'agresseur maintenant hors de scène.

Démêler la nature de ces relations demanderait, par rapport à ce deuxième type de temporalité, des perspectives théoriques capables d'illuminer la vie sociale de ce groupe et des transformations produites dans celui-ci.

La temporalité psychique

Il s'agirait ici d'une temporalité à part, dans la mesure où c'est, en sens strict, une "atemporalité", l'atemporalité de l'inconscient. La temporalité propre de la production consciente et l'atemporalité propre des conditions régressives s'alternent en accord avec les formes de fonctionnement groupal prédominantes.

L'irruption de la *PT* installe une relation réciproquement destructive dans laquelle l'expérience de la temporalité, intra et intersubjective, n'est pas possible. Encore la troisième scène, ne pourrait non plus être comprise comme une instance d'élaboration ou d'analyse de ce qui est arrivé dans la deuxième scène. Liens reconnaissants et relations d'incidence font que *P* ne puisse pas éviter cette sorte d'alliance défensive avec les élèves. D'y avoir un "temps" partagé, il s'agirait d'un temps archaïque, capable de provoquer un phénomène de résonance fantasmatique partant d'une base de représentations très primitives des membres, sûrement liés à figures d'autorité.

En bref, une analyse de ce genre de temporalité aurait besoin d'une appréciation interprétative de la psychologie profonde, capable de clarifier des processus constitutifs de la vie émotionnelle des groupes.

Conclusion

Pour conclure. Ce que nous avons nommé temporalité instrumentale, dramatique et psychique, ne représente que trois sortes de signification subjective du "temps" vécu à l'intérieur des situations d'enseignement: la signification "du temps" associé au travail, au drame construit intersubjectivement, et à la possibilité de répétition des représentations inconscientes. Son traitement semble avoir besoin de points de vue divers et toujours inconclus.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO, J. (1990), *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Dictionnaire. Paris, PUF.
- ARDOINO, J. (1992), *El tiempo denegado en (y por) la escuela*. Actes du Colloque de la AFIRSE-LYON.

- ARDOINO, J.** (1993a), *Dialogue à plusieurs voies à propos du sujet*. En *Pratiques de Formation-Analyses*, Nro. 23.
- ARDOINO, J.** (1993b), Complejité. En *Dictionnaire critique de la communication*. PUF, Paris, T1, pages. 196-197.
- BLEICHMAR, S.** (1994), *Repetición y temporalidad: una historia bifronte*. En BLEICHMAR, S. (comp.) et autres, *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Paidós, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, L.** (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- NAJMANOVICH, D.** (1994), *De “el tiempo” a las temporalidades*. En BLEICHMAR, S. (comp.) et autres, Op. Cit.
- MORIN, E.** (1992), *Introduction a la pensée complexe*. Paris, E. S. F. editeur.
- ULLOA, F.** (1994), *Del tiempo, sus contratiempos teóricos, sus saltos conjeturales*. En BLEICHMAR, S. (comp.) et autres, Op. Cit.