Des temporalités éducatives (2) : rythmes et éducation

dimanche 13 février 2011, par Francis Lesourd

Sommaire

- 1. Rythmes et individuation
- 2. Rythmanalyses
- 3. Des schizo-chronies
- Bibliographie

Ce texte constitue la deuxième section d'une étude plus large dont on trouvera le début ici.

Comme toute typologie, celle des positions temporelles comporte une connotation d'immobilisme à l'instar d'une structure, quelle que soit l'insistance déployée pour signifier que ces positions se prolongent aussi en modes d'organisation de l'histoire. Il faut donc encore les articuler au rythme qui, quant à lui, est d'emblée porteur de l'évidence de diachronie : il n'existe pas de rythme instantané.

1. Rythmes et individuation

L'essai de Pascal Michon, *Rythme, pouvoir, mondialisation*, est d'un grand intérêt pour une pensée du rythme en éducation aujourd'hui. L'auteur décrit la mondialisation comme entrée dans un monde postmoderne réticulaire, c'est-à-dire « organisé à partir d'assemblages de connexions en perpétuelle mutation » (Michon, p., 2005, p. 4), monde fluide dont les épistémologies contemporaines ne peuvent plus rendre compte. Cependant, « le monde fluide n'est pas un monde sans formes » (p. 8) – quoiqu'il ne s'agisse pas ici de formes spatiales ou de formes de sens que la notion de structure pourrait éclairer. De fait, les formes déterminantes pour les individus, psychiques ou collectifs, sont devenues temporelles. Davantage : « ces formes s'imposent aux mouvements mêmes par lesquels ces individus sont produits ; elles sont des formes du mouvement de l'individuation ; et le pouvoir […] réside de plus en plus dans leur contrôle et leur définition » (p. 8). Partant, nous avons aujourd'hui besoin d'une analyse « qui soit apte à reconnaître les formes du mouvement de l'individuation » (p. 14). Pascal Michon veut montrer que la notion de rythme permet de définir au mieux les formes de l'individuation psychique et collective contemporaine. Se dégageant d'emblée d'une définition classique du rythme qui l'associe à une métrique, l'auteur construit progressivement une acception des rythmes, comme « formes descriptibles de réalités mouvantes » (p. 423) ou comme « organisation non métrique du mouvant » (p. 427), qui rejoint celle de Benveniste. Pour celui-ci, le rythme « désigne la forme dans l'instant qu'elle est assumée par ce qui est mouvant, fluide, la forme de ce qui n'a pas de consistance organique : il convient au *pattern* d'un élément fluide […] C'est la forme improvisée, momentanée, modifiable » (1966, p. 333). L'exploration de Pascal Michon passe par une enquête historique. Il remarque que, lors de ce qu'on a appelé « la première mondialisation » (Berger S., 2003), « un autre monde fluide [est] né il y a un peu plus d'une centaine d'années, à la suite d'une série de phénomènes en grande partie analogues à ceux

dont nous venons d'être les témoins » (Michon P., 2005, p. 14) : révolution technologique et des moyens de communication, internationalisation du marché des capitaux, etc. Or, si « entre 1890 et 1950, le rythme a constitué un objet de préoccupation récurrent pour des disciplines extrêmement variées » (p. 413), parmi lesquelles sociologie, anthropologie, psychanalyse, critique littéraire, etc., il a par la suite laissé place, en sciences sociales, aux structures et aux systèmes avant de renaître de manière dispersée dans les années 1980. Aujourd'hui, dit Pascal Michon, « ce sont ces rythmes qu'il nous faut analyser, comprendre, critiquer et éventuellement remplacer , si nous voulons avoir une prise sur le monde fluide » (p. 459) et sur les formes d'individuation qui peuvent s'y jouer. L'enquête historique est alors de première importance pour penser, à partir des travaux-ressources sur le rythme produits au cours de la première mondialisation, les formes rythmiques d'individuation qui caractérisent la seconde.

Dans la mesure où, d'une part, l'individuation constitue, comme processus, une visée cruciale des sciences de l'éducation et où, d'autre part, l'individuation peut être relue comme rythme, le travail de Pascal Michon – sur lequel nous reviendrons – ne peut qu'interroger les composantes rythmiques de l'éducation. En l'occurrence, il y aurait une histoire à faire du rythme en éducation, qui s'appuierait notamment sur M. Foucault (1975) ou sur M.-A. Jullien (cf. Hess R., 1998, 2006), et à travers quoi l'on pourrait, en reprenant la démarche de Pascal Michon, faire dialoguer des travaux actuels et anciens portant sur le rythme d'un point de vue éducatif.

2. Rythmanalyses

2.1. Rythmes et moments

Un autre courant de recherche sur le rythme peut être identifié à partir de deux approches également nommées « rythmanalyse » : celle qui part de H. Lefèvre (1992) et, en Sciences de l'éducation, se déploie, en s'associant aux ouvrages pionniers de M.-A. Jullien, au travail de R. Hess (1998, 2006) ; celle qui part de G. Bachelard (1963), se prolonge avec les travaux de J.-J. Wunenburger (1992 ; Sauvanet P., Wunenburger J.-J., 1994) et aboutit, en Sciences de l'éducation aux recherches de G. Pineau (1987, 2000, 2006).

L'approche rythmanalytique de Lefebvre correspond à l'introduction explicite du problème du temps dans sa *Critique de la vie quotidienne*. La rythmanalyse lefebvrienne vise à une interdisciplinarité, intégrant l'étude des rythmes de la ville, de la musique, de la parole, de la pensée, mais aussi la chronobiologie, les rythmes et cycles d'origine naturelle socialement altérés. Cette rythmanalyse apparaît aussi dans la « théorie des moments » de l'auteur.

Contrairement à l'acception habituelle, le moment n'est pas assimilé chez Lefebvre à une « courte durée » ou à un « instant ». Il s'agit d'un « centre du vécu » qui « condense autour d'une image centrale ce qui existe, mais épars dans la vie spontanée […] à travers une unité d'ensemble, rassemblant des paroles et des actes, des situations et des attitudes, des sentiments et des représentations » (Lefebvre H., 1989, p. 253, 713). Ainsi « le moment de la contemplation, le moment de la lutte, le moment de l'amour, le moment du jeu ou celui du repos, celui de la poésie ou de l'art, etc. » (p. 713) se répètent au cours d'une vie ; chacun de ces moments se construit en se répétant. « Le moment a sa mémoire ; il s'est formé ; il a mûri » (p. 253). En fait, il suppose une durée et, dans sa coexistence avec les autres moments, génère une histoire. La théorie des moments propose « d'organiser concrètement la conscience sur le type du contrepoint, les moments comme

les voix et thèmes de la fugue, se représentent l'un l'autre, se répondant, se tressant, et reflétant l'unité tonale de l'ensemble » (p. 280). Les moments alternent, résonnent, se recouvrent, émergent, durent et disparaissent et, à ce titre, relèvent bien de la rythmanalyse lefebvrienne.

La notion de moment a été reprise et amplifiée par Remi Hess en un véritable paradigme à travers plusieurs ouvrages, où il explore entre autres moments celui de la danse, de la famille, du travail, celui du loisir, le moment sportif, le moment de création, etc. Hess aborde ces différents moments dans la perspective d'une clinique de l'expérience. Ainsi, le « moment de la recherche » n'est pas séparable du dispositif d'écriture, de l'espace concret et spécialement aménagé où il se déroule (Hess R., De Luze A., 2001). Chaque moment est associé à ses espaces d'élection. L'observation méthodique, qui favorise la conscientisation des moments, apparaît également dans la perspective anthropologique adoptée comme une condition du devenir-auteur de sa propre itinérance. Hess note l'existence d'un « rituel d'entrée et un rituel de sortie dans les moments » [1]. On ne soulignera jamais trop le caractère à maints égards crucial d'un tel passage d'un moment à l'autre. La difficulté de négocier ce type de passage ne vient-elle pas au premier plan lorsque, par exemple, le sujet se trouve dans l'incapacité de circuler entre les moments de la recherche, du travail et de la famille et, de ce fait, fragilise son processus de formation existentielle ? Porter son attention sur ces passages devrait lui permettre, au contraire, de « prendre et de reprendre tel ou tel moment pour le déployer ou le redéployer » (Hess R. , 2004, p. 20), d'inventer en quelque sorte des rythmes pour « passer ».

Dans cette perspective, « l'histoire de vie devient une "clinique" des moments, un effort pour les décrire, pour les articuler » (Delory-Momberger C., Hess R., 2001, 4e de couv.). Le terme « articuler » est ici essentiel. Il renvoie à la notion de « transversalité » c'est-à-dire à la dynamique d'ensemble des moments d'un sujet qui s'efforce de la conscientiser. Or, comme l'écrit R. Hess, cette transversalité des moments est rythmée : « la vie des moments ne suit pas des rythmes constants. Comme dans les symphonies, d'un mouvement à l'autre, on peut passer du 3/4 au 2/4. Il y a des phrasés lents, d'autres très rapides. Les rythmes des moments sont comparables à ceux de la valse » (2006). Partant, dans la mesure où l'Homme, « par ses choix, forge des « moments » » (Lefebvre H., 1989, p. 355), il apparaît capable d'en rythmer l'alternance. Cette invention rythmique constitutive de la transversalité des moments par quoi l'histoire de vie se construit nous porte à questionner dans quelle mesure la construction de cette histoire ne relève pas tout autant d'une intelligibilité musicale que d'une intelligibilité narrative.

2.2. Chrono-formation

Comme nous l'avons mentionné, G. Pineau a proposé le terme de « chrono-formation » pour rendre compte de la façon la plus extensive des différentes temporalités qui peuvent être occasions et objets de formation. La chrono-formation consiste à apprendre une pluralité de rythmes sociaux, cosmiques, biologiques, « mais implique aussi d'articuler pour soi ces rythmes, de les synchroniser personnellement […] Formation permanente, équilibre métastable, toujours compromis et le plus souvent rétabli. […] Il faut donner sa mesure ; rythmer les rythmes » (Pineau G., 1987, p. 103). Ainsi, le sujet acquiert, invente ou découvre des moyens personnels pour configurer les temps, pour « rythmer les rythmes » suivant « un optimum de répartition, une combinaison spécifique de temps équilibrés, variable d'un individu à l'autre, [qui] doit produire un temps biographique propre » (p. 97). Le sujet est ainsi considéré capable de répartir, de combiner, d'équilibrer les rythmes et les temps. « Cette capacité, dit Pineau, nous semble s'exercer aux frontières de ces diverses temporalités par un travail – un jeu – de synchronisation qui produit un son nouveau avec et par-delà ces différentes partitions » (p. 97). Le processus de subjectivation suppose « une chronogénèse, une

production spécifique d'un temps propre, personnel » (p. 96) et, ce, à partir de la trivialité du quotidien lui-même (Pineau G., 2006).

Cette chronogénèse rencontre cependant d'emblée aussi bien des ressources qu'une aliénation temporelles, dont la notion de synchroniseur ou de « donneur de temps » (Sansot P. et al., 1981) permet de prendre la mesure. Issue de travaux de chronobiologistes (Reinberg A., Ghata J., 1982 ; Reinberg A., 1979), la notion de synchroniseur désigne par extension « un chef d'orchestre temporel …un cycle de base influençant suffisamment les autres pour battre la mesure, en tout ou en partie » (Pineau G., 2000, p. 120). En somme, tout rythme qui commande un autre rythme est un synchroniseur – social (par exemple, des rythmes de travail, de l'éducation, etc.), écologiques (rotation de la terre sur elle-même – la nuit, le jour – et autour du soleil – le rythme des saisons) et personnels (le sujet humain produisant son histoire de vie) (Pineau G., 1987, p. 104-105). On pourrait encore mentionner des synchroniseurs relationnels (par exemple, les rythmes du conjoint). Faire couple ou entamer une reconversion professionnelle revient à s'affilier plus ou moins délibérément à de nouveaux synchroniseurs avec quoi le sujet pourra construire de nouveaux rythmes propres et, partant, de nouvelles perspectives à plus ou moins long terme. Comme le pointe Pineau, « un synchroniseur est un rythme donneur de temps et de sens » (2000, p. 152).

La question des synchroniseurs est indissociable de celle du pouvoir. Le sujet peut en effet pressentir que certaines configurations de rythmes tendent à faciliter ou, au contraire, à entraver, et en tout cas à altérer l'élaboration encore hésitante de ses nouveaux rythmes propres – lesquels, scandant sa vie autrement, favorisent également l'émergence d'un nouveau sens à lui donner. Le sujet doit alors se pencher sur de nouvelles façons de synchroniser les rythmes, d'en co-opérer une reconfiguration, de synchroniser les synchroniseurs. Pour ce faire, il lui appartient de conscientiser ces synchroniseurs, quel que soit l'environnement (social, culturel, interpersonnel, intrapsychique) auquel ils renvoient. L'éducation, dans cette perspective vise une émancipation des rythmes, une critique des contraintes rythmiques, une prise en charge des conditions rythmiques de formation du sens. En l'occurrence, si chaque phénomène – culturel, social, interpersonnel, intrapsychique – apparaît producteur et, récursivement, produit de rythmes qui s'altèrent, se synchronisent, se chevauchent – rythmes horlogers, saisonniers, rythmes du travail, des conversations – qui entrent en résonance avec un sujet lui-même rythmé dans son intériorité, sujet qui se forme activement, dans cette polyrythmie ; si la vie du sujet apparaît partie prenante du vaste mouvement en avant et au long cours d'un système complexe de rythmes sociaux, psychologiques, biologiques, écologiques distincts et reliés, alors le sens que le sujet attribue à sa vie ne jaillira en un temps fort qu'à travers le système englobant des rythmes multiples. Ainsi, peut-on dire que c'est le rythme qui donne sa force au sens, dans l'existence comme en poésie (Lesourd F., 2001b). Et, outre cette perspective explicitement existentielle, les chantiers de recherche consacrés à l'alternance en formation d'adultes (cf. notamment Lerbet G., 1995 ; Geay A., 1998 ; Pineau G., 2000, 2005 ; Boutinet J.-P., 2005a) [2] sont exemplaires de l'effort de penser le rythme comme condition de la production de sens, d'interroger le caractère formateur du rythme à travers ses dimensions sociales, institutionnelles voire écologique.

Soulignons les analogies et les différences des approches des auteurs mentionnés. A un premier niveau d'analyse, la « valse » des moments tissant l'histoire de vie (R. Hess), l'action de « rythmer les rythmes » qui débouche sur la construction d'un « méso-temps personnel » (Pineau) et le rythme comme « mouvement de l'individuation » – où les « individus » sont, en outre, décrits comme des « rythmes de rythmes » (Michon P., 2005, p. 423) – renvoient, pourrait-on dire, à une vision commune du rythme comme création de mobilités identitaires.

Cependant, les auteurs fondent leurs approches du rythme sur des schèmes d'intelligibilité différents. Michon exclut explicitement les rythmes cosmiques et biologiques de son questionnement : « les rythmes de l'individuation sont ontologiquement différents des rythmes naturels » ; les rythmes biologiques « font partie d'une sphère de complexité inférieure relativement indépendante des évolutions historiques » (2005, p. 425). Cette séparation est affirmée comme un principe : « Le rythme, en tant que forme du mouvement de l'individuation ne constitue donc pas un principe universel reliant le biologique à l'économique en passant par l'individu et le social. Il dépend d'une histoire qu'il est possible de restituer et sur laquelle nous sommes en mesure d'agir. » (p. 425-426) L'enquête historique de l'auteur constitue en effet une ressource de première importance. Pineau, au contraire, envisage l'interdépendance des rythmes bio-psycho-socio-anthropo-cosmiques au fondement de la formation d'une histoire, suivant une épistémologie proche de celle d'Edgar Morin. Et, chez Hess, la notion même de moment, de par son enracinement dans le vécu du quotidien, ne peut que tenir compte de l'ensemble des modalités rythmiques qui, en tant qu'elles affectent le sujet, participent à la « condensation » des moments en « centres du vécu » et à la « valse » de leur transversalité historicisante. Chez Pineau comme chez Hess, le rythme désigne donc un mouvement d'individuation ou de subjectivation, mais la rythmanalyse des deux auteurs comprend aussi bien les alternances non métriques entre les « temps de solitude et temps de contact social », etc. (Pineau), ou entre les moments dont la vie « ne suit pas des rythmes constants » (R. Hess), que des cycles plus réguliers tels que les rythmes cosmiques et biologiques. Une telle approche nous paraît particulièrement féconde en ce qu'elle permet d'envisager une éducation de l'attention portée par le sujet : à ses propres rythmes biologiques (relevant de la prévention en éducation à la santé) ; aux rythmes cosmiques (le jour, la nuit, les saisons, etc., relevant de l'écoformation) ; au tissage de ces deux types de rythmes dans le mouvement de construction de son histoire.

3. Des schizo-chronies

Une critique des rythmes en éducation suppose également le repérage des configurations de rythmes susceptibles de favoriser ou, au contraire, d'entraver le renouvellement ou le surgissement de nouvelles modalités de sens. Ce renouvellement est vraisemblablement barré par les configurations dans lesquelles les rythmes biologiques, psychologiques, sociaux et les rythmes de l'environnement naturel sont clivés. Pour parler de ce clivage des temps, des rythmes, où les synchroniseurs sont désynchronisés, Pineau a forgé le néologisme de « schizo-chronie », c'est-à-dire de coupure des temps.

La première schizo-chronie s'opère entre le sujet et son propre temps singulier. Le temps chronologique et la quantification associée du temps vécu, qui rythment de nombreux secteurs de la vie sociale, constituent une configuration de synchroniseurs puissante s'il en est. Or, comme l'écrit Pineau, « l'utilisation-réflexe de la seule plate-forme du temps universel […] coupe de la production de ce qui peut être appelé le méso-temps personnel, celui que la personne doit prendre, se donner pour exister entre le biologique, le social, le cosmique […] Cette aliénation temporelle est si forte qu'elle parait inévitable » (Pineau G., 1987, p. 36). C'est, en effet, de par cette coupure, toute l'élaboration de configurations rythmiques personnelles qui tend à s'immobiliser.

On retrouve là, en termes de position temporelle, ce que nous avons décrit comme une objectivation des temps : celle-ci renvoie bien à une coupure par quoi l'accès du sujet à sa propre capacité de temporaliser créativement est barré par la pression du temps chronologique (renforcée par d'autres temps : sociaux, institutionnels, etc.). Cette objectivation aliénante des temps correspondrait à une coupure « par excès » de pression temporelle. On peut cependant repérer une seconde coupure

entre le sujet et son temps singulier, une coupure « par défaut » de repères temporels qui s'exprime à travers la désynchronisation et l'effroi face à l'histoire des sujets en exil temporel.

Certains synchroniseurs semble cependant susceptibles de rétablir la production du « méso-temps » qui constitue une condition du processus de subjectivation. Pineau mentionne les « synchroniseurs narratifs » que constituent les histoires de vie (Pineau G., 1987, p. 150). Raconter son histoire c'est, en effet, intervenir sur sa propre rythmique existentielle pour confirmer le statut de temps fort accordé à certains événements personnels ou aux tournants qui marquent les grandes étapes de son existence ; pour déplacer, dans d'autres cas, « l'accent rythmique », au sens où certains moments prenant ou perdant rétrospectivement de l'importance, leurs altérations modifient par résonance l'ensemble des scansions d'une vie.

Cette première schizo-chronie se prolonge en une seconde, entre le sujet et ses rythmes biologiques, dont elle n'est pas toujours aisément dissociable. Par exemple, les souffrances temporelles dues aux conditions de travail relevant d'un processus d'objectivation des temps procèdent autant de la paralysie des rythmes psychiques et des rythmes des communications interpersonnelles que de désorganisations des rythmes biologiques. Les activités qui empêchent le sujet de ralentir ou d'accélérer son activité suivant sa propre décision constituent des synchroniseurs responsables à long terme de troubles nombreux (évoqués plus haut) à travers quoi la faillite conjointe du rythme, de la santé et du sens personnels est patente. Ceci vaut également pour l'exil temporel : les maladies des exclus sont, pour une part, des chronopathologies dans la mesure où les sujets sont en difficulté même de prendre rendez-vous avec des soignants.

On notera pourtant l'émergence d'occasions de reliance à ses propres rythmes biologiques qui, bien que minoritaires, veulent penser le processus de subjectivation sans évacuer sa corporéité. Ainsi, l'on s'interroge quant aux synchronisations adéquates entre rythmes scolaires et rythmes biologiques de l'enfant (Montagner H., 1990 ; Leconte P. et Leconte-Lambert C., 1995 ; Testu F., 2000). Cependant, en formation des adultes, les recherches sont rares qui relient rythmes biologiques et processus de formation (cf. Pineau G., 2005). Ces éléments esquissent un chantier de recherche qui, relevant de l'éducation à la santé, permettrait d'interroger les corrélats somatiques des positions temporelles.

La troisième coupure, qui s'inscrit dans le chantier de recherche de l'écoformation [3] , se situe entre le sujet et les rythmes naturels. Elle est d'autant moins visible que ces rythmes semblent avoir perdu de leur sens pour beaucoup. Ces rythmes, considérés dans leurs interactions avec les rythmes biologiques, sociaux et personnels, ont cependant des effets formateurs que leur coupure supprime. Outre ses corrélats physiologiques, l'alternance du jour et de la nuit organise les rythmes dans l'imaginaire même, en résonance avec ses « régimes » anthropologiques diurne et nocturne (Durand G., 1969), associés à des modes de connaissance contrastés (Pineau G., Marie-Michèle, 1983). Les rythme annuels, également synchroniseurs de rythmes biologiques (Reinberg A. et Ghata J., 1982), font bien l'objet de reprises mythopoétiques collectives (l'idée de « saisons » de la vie) dont l'apprentissage favorise la modélisation intuitive du temps long de l'existence (Lesourd, 2001b). Quant aux rythmes climatiques, à la frontière du cyclique et du chaotique, ils semblent surtout, si l'on peut dire, exemplaires de l'imprévisible de par la charge d'incertitude qu'ils véhiculent matériellement, socialement et symboliquement. Le climat creuse dans le sujet le goût du moment opportun, du Kairos, moment qu'il faudra bien saisir, autant pour semer que pour conduire le troupeau (Moneyron A., 2001) ou pour changer de vie. Si le sujet peut sans cesse redécouvrir que les occasions existentielles à ne pas manquer sont, à l'instar du climat, tout sauf contrôlables, c'est

sans doute en partie à son incorporation des rythmes climatiques et de leurs reprises symboliques qu'il le doit (Lesourd, 2001b).

LA SUITE ICI

Bibliographie

La bibliographie de cet article est disponible ici.

Notes

[1] Communication personnelle.

[2] Cf. également les dossiers « L'alternance : pour une approche complexe », *Revue française de pédagogie*, 1999, n° 128, et « L'alternance, une alternative éducative ? », *Éducation permanente*, 2005-2, n° 163.

[3] Ce néologisme, proposé dans les années 1980 par G. Pineau, désigne *« la formation que chacun reçoit par contact direct et réfléchi avec l'environnement (l'*oïkos *: habitat). Notre hypothèse centrale est que nous saurons peut-être former un environnement viable et durable si nous savons comment l'environnement nous forme, nous, êtres humains reliés et éco-dépendants »* (Cottereau D., 2002). En d'autres termes, il s'agit d'éprouver comment l'environnement naturel nous forme pour mieux décider de la façon dont on le forme en retour.