

À LA RECHERCHE D'UN "SCHOLÊ" POST-MODERNE OU LA DYNAMIQUE DU RAPPORT LOISIR- ÉDUCATION

Roger Sue

Un itinéraire de recherche est toujours un exercice difficile. Nombreux sont les niveaux d'analyse possibles depuis l'histoire de vie, celle des rencontres déterminantes, des lieux institutionnels traversés, jusqu'à l'histoire des idées elle-même, pour (re)tracer un tel itinéraire.

On peut opter pour tel ou tel niveau et le plus souvent en faire un doux mélange ; mais une histoire n'a d'intérêt que si l'on sait l'objet auquel elle se réfère. Pour un chercheur encore jeune, l'enjeu, me semble-t-il, est d'abord de faire connaître et de faire valoir les idées qu'il juge importantes et plus modestement de tenter d'élaborer un "point de vue". Autrement dit, la connaissance des idées me paraît devoir l'emporter, dans un premier temps, sur leur genèse, sur leur histoire et a fortiori sur l'histoire de cette histoire. Tel est du moins mon parti pris, même s'il paraît finalement bien académique au regard d'un exercice qui ne prétend pas l'être.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990

Avant d'entrer dans l'explicitation, nécessairement succincte, de mes travaux de recherche, je voudrais faire deux observations, l'une sur l'objectif idéal d'une telle recherche, l'autre sur une certaine conception de l'approche sociologique.

La première observation peut éclairer le titre de cet itinéraire qui est en même temps, vu d'aujourd'hui, le véritable fil conducteur de mes recherches : A la recherche d'un "Scholê" post-moderne. Objectif inaccessible bien sûr, mythe fondateur plutôt qui multiplie ses figures au fil des enquêtes, mais dont l'unité profonde agit comme un "donneur de sens" et comme trait d'union indispensable entre le passé et les entreprises nouvelles. Ce mythe plonge ses racines dans la Grèce ancienne, il s'articule autour de la notion du scholê d'où dérive le mot école (school, schule, skole). Mais restitué dans son contexte originare, le mot scholê a bien d'autres sens. Il signifie tout d'abord l'état de liberté, l'oïsveté comme manifestation de cette liberté mais aussi et surtout l'éducation à la fois comme condition et possibilité de cette liberté, comme but ultime et comme sens à cette liberté ; car cette liberté est en même temps un état (civil) et un processus d'acquisition jamais achevée par la permanente éducation de soi-même (1). Cet état "en acte" (Aristote) de Scholê qui associe indissolublement loisir et éducation, l'un étant nécessairement la condition de l'autre, *qualifie* le citoyen grec.

Par opposition, le non-citoyen est réduit à l'état de servitude, il est soumis au travail, à la sphère domestique* et privée, c'est-à-dire littéralement privé de loisir et donc d'éducation, il est dit "a-scholê". On retrouve, avec certains déplacements, une conception voisine chez les latins dans la notion d'"otium" (oïsveté et culture) et dans son privatif le "negotium", celui qui est astreint à (se) "marchander" pour vivre.

Quel rapport entre cette conception du loisir-éducation chez les Antiques et l'émergence d'une société post-moderne ?

Une partie de mes travaux a été consacrée à montrer que la rupture progressive avec la modernité pouvait s'analyser dans le changement de mode de production de la société par elle-même (2), changement illustré symboliquement par l'inversion entre le travail et le temps libre devenu trop dominant (3). Cette révolution silencieuse du temps libre (4) encore largement ignorée en raison de l'idéologie hyperdominante du travail, vestige d'un monde qui n'est déjà plus, transforme les pratiques éduca-

* [Domestique : "de la maison", se traduit en grec par Oikos qui donnera le mot économie ; l'activité économique est une activité domestique.]

tives, introduit de nouveaux champs de reconnaissance du culturel et de l'éducatif, interroge les différents systèmes éducatifs sur leurs valeurs et sur leurs finalités. Ce "retour" d'une relation privilégiée entre loisir et éducation donne tout son sens à la recherche d'un scholiste post-moderne qui, à la différence de l'Antiquité concerne tout un chacun.

Cette première observation sur le cadre général de la recherche introduit une deuxième observation de nature plus méthodologique. Il m'a toujours semblé que, plus que tout autre objet, la réflexion sur l'éducation nécessitait un rapport constant avec une théorie sociologique consciente d'elle-même, adaptée à l'évolution de la dynamique sociale, capable de rendre compte de ses changements profonds (5). Et que cette réflexion n'avait jamais été aussi féconde que lorsque cet objet privilégié qu'est l'éducation, pouvait illustrer de manière exemplaire la réflexion sociologique générale et contribuer à un modèle de compréhension le plus heuristique possible. Tel a été le cas des théories positivistes puis des théories de la reproduction (6), tel est le sens par exemple de certaines recherches entreprises par le courant ethnométhodologique. Mais, pour l'heure, la tendance dominante consiste plutôt à valoriser le (socio)graphe en "oubliant" parfois qu'il doit être éclairé par le (socio)logue. Il faut dire que la crise actuelle des principaux paradigmes sociologiques - que, pour ma part, j'interprète principalement comme une déconstruction du paradigme fondateur qu'a été le positivisme produit par la civilisation du travail (industriel) - s'y prête à merveille. Face à cette crise, on peut adopter une démarche inductive en espérant que... l'accumulation des "graphes" produira du sens et de nouvelles formes sociales (formisme (8)), avec cependant le danger de rester prisonnier de conceptions latentes qui ne génèrent plus que de l'information marginale ; ou choisir une voie plutôt "hypothético-déductive", chère à G. Bachelard, avec tous les risques que cela comporte également. Je me suis plutôt engagé dans la seconde voie en estimant que l'étude du loisir, du temps libre puis des temps sociaux dans leurs rapports avec les pratiques éducatives, était susceptible de fournir une clé de compréhension majeure du changement sociétal et, pourquoi pas, de la mutation de paradigme.

Ces deux observations sur le "fil conducteur" et sur le sens d'une recherche qui sont un peu comme une grille de lecture, me permettent d'aborder plus librement les principaux travaux qui s'y rapportent. Par souci de clarté, j'aborderai successivement l'approche sociologique fondamentale et l'interaction avec les phénomènes éducatifs, bien que, on l'aura compris, il y ait eu simultanéité de fait dans la recherche.

1. - De la sociologie du loisir à la sociologie du temps libre et des temps sociaux.

* *Le loisir comme objet*

J'évoquais à l'instant une approche sociologique fondamentale et nous voilà face à la sociologie du loisir qui n'a guère la réputation d'être un genre majeur dans le champ sociologique. Ce paradoxe apparent résume toute une partie de mon itinéraire ; celui du passage progressif de l'étude d'un objet (le loisir) dans ses pratiques, dans son temps spécifique, dans ses formes éducatives, dans ses valeurs, voire dans son ethos (ex : "fun morality" (9)), à la construction d'un modèle d'interprétation sociologique capable, me semble-t-il, de rendre compte, partiellement tout au moins, de la mutation des structures sociales, c'est-à-dire de toute autre chose que de lui-même. Ce qui signifie, pour reprendre la terminologie de M. MAUSS (10), la transformation d'un phénomène usuel en "phénomène social total", non plus objet d'une théorie quelconque, mais producteur de théorie lui-même.

Après une thèse d'Etat sur la question de la démocratisation des pratiques culturelles, j'ai centré mes recherches sur le loisir proprement dit dans l'équipe CNRS "sociologie du loisir et des modèles culturels" fondée et animée par J. DUMAZEDIER. Analyse des pratiques de loisir à travers les enquêtes "budgets-temps" notamment, analyse de leur dynamique productrice, analyse de leurs rapports avec les valeurs émergentes, analyse fonctionnaliste également, et particulièrement de leur fonction éducative, tels ont été quelques-uns des thèmes étudiés, jalonnés par une série de publications (11). Rétrospectivement, il me semble que toutes ces études poursuivaient un objectif commun : démontrer que *le loisir*, et non plus la simple étude *des* loisirs, possédait une certaine unité conceptuelle et une valeur heuristique telles, qu'il ne pouvait plus être pensé comme simple produit de la civilisation du travail et particulièrement de la société industrielle, mais qu'il était également producteur de comportements et de valeurs nouvelles dont l'impact grandissait dans l'explication sociale avec la réduction du temps de travail et la croissance corrélatrice du temps libéré.

Cette approche interactionniste de la relation travail-loisir, loin d'être encore admise de manière générale, est à la base de l'épistémologie de ce champ sociologique, car elle a permis de rompre avec les théories déterministes et unilatérales du travail et de ses effets statutaires, et de dépasser les fameuses théories de la "compensation" (G.FRIEDMANN (12)).

Dans cette entreprise collective, certains aspects de ma contribution me paraissent aujourd'hui avoir particulièrement pesé sur l'orientation de mon itinéraire. Le premier aspect concerne la dimension économique du loisir. Dimension fréquemment oubliée au nom d'un idéal d'activité libre, personnelle et désintéressée, tournée vers l'éducation de soi-même. Mais réduire le loisir à sa propre consommation, objet de toutes les manipulations (13), uniquement destiné à alimenter la dynamique du système productif, était un point de vue tout aussi partial. La place manque ici pour expliciter les distinctions qu'il faut opérer entre *consommation*, *consommation productive*, *consommation productrice*, *production de sa propre consommation* ; c'est par rapport à ces notions que j'ai étudié la dimension autoproductrice du loisir qui, dans la plupart des cas, s'accompagne d'une véritable autoformation (14) non exclusive d'hétéroformation, rejoignant en cela les travaux de G. PINEAU sur la "production de sa propre vie" (15). Il n'empêche que cette question, que l'on peut traduire sous une autre forme par : "Loisir : libération ou aliénation ?", demeure centrale et recouvre, pour une part, la distinction entre production et consommation au sein du temps de loisir. Cette question est aussi fondamentale pour la sociologie de l'éducation à un double niveau. Interrogation sur le mode de production de l'éducation et sur sa maîtrise, aujourd'hui où l'on parle d'"industries culturelles", de "marché éducatif" et pour très bientôt d'"industries éducatives". Interrogation aussi sur le rôle de l'éducation pour permettre au consommateur d'être de plus en plus producteur de sa propre consommation ou, si l'on préfère, d'être de plus en plus actif/acteur de ses propres loisirs.

Un deuxième aspect, assez déterminant de cet itinéraire, a trait à la relativisation du pouvoir explicatif des principales catégories utilisées dans l'analyse sociale. Par définition, et par leurs origines, ces catégories sont issues de la société industrielle, ou tout au moins d'une société régie par la valeur travail en tant que valeur structurante dont dépend l'essentiel du système de valeurs. C'est le cas typique de la catégorie socio-professionnelle (CSP) que l'on identifie trop souvent à une logique objective des classes sociales sans toujours se référer ou questionner la théorie qui l'a construite. Dans l'hypothèse d'une réduction croissante de la prééminence de la valeur travail et de ses effets globalement structurants, il est alors logique de questionner le pouvoir explicatif des catégories qui en dépendent et qui le traduisent, surtout lorsqu'il s'agit d'observer des pratiques de loisir ou des activités éducatives non instituées ou informelles. A partir de cette hypothèse qui servira d'axe majeur à des travaux entrepris ultérieurement, on peut comprendre le sens des obser-

vations tirées d'analyses d'enquêtes nationales ou locales que je résume ici, par nécessité, de manière très synthétique :

- La mesure des écarts sociaux (quel que soit le critère de référence) ne doit pas occulter le développement *général* de l'ensemble des pratiques de loisir et notamment des pratiques culturelles et/ou éducatives avec l'extension du temps libéré (INSEE (16)). Les derniers travaux de C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, dans le champ de l'éducation formelle, illustrent parfaitement cette question (17).

- Cette même mesure des écarts sociaux ne doit pas non plus faire oublier que les écarts constatés à l'intérieur d'une même classe sociale sont le plus souvent bien supérieurs aux écarts existants entre classes sociales différentes, et qu'il est intéressant également d'en connaître les raisons.

- La multiplication de résultats dits "a-typiques" (cas de la pratique d'un instrument de musique par exemple) interroge de plus en plus souvent la pertinence des catégories d'analyse retenues, alors même qu'elles sont en situation hyper-favorable pour fonctionner puisque, dans la quasi-totalité des cas (méthode des quotas), elles servent, par construction, de variables d'échantillonnage.

- Dans les cas (fréquents) où les catégories sociales considérées ont bien une pertinence relative, cela n'interdit pas de s'interroger sur des critères dont la valeur peut être supérieure, ce qui suppose un passage de catégories simples à des typologies plus complexes. D'une manière générale, la situation de "déstructuration sociale", que j'interprète à partir de mon hypothèse centrale, suppose une attitude plus "constructiviste" que "structuraliste", c'est-à-dire pour reprendre les termes de P. BOURDIEU (18) "la (re)construction (à chaque fois) de l'espace social d'une pratique". Mais, à la différence de certains courants actionnalistes aujourd'hui très en vogue, je ne crois pas à la "fin des grands déterminants sociaux". D'une part, les déterminants classiques conservent un poids important pour comprendre nombre de clivages sociaux, même si leur pertinence diminue tout comme les situations auxquelles ils peuvent valablement s'appliquer. D'autre part, à la "déstructuration", passage d'un mode de production à un autre ou de la modernité à la post-modernité pour reprendre le titre de cet article-itinéraire, succède une "restructuration" à laquelle le concept de loisir, de par sa position de plus en plus centrale dans le mode de vie, peut fournir bien des clés.

Le troisième aspect, lié à ce qui vient d'être dit et qui conserve aujourd'hui toute son actualité, porte sur la montée de la notion d'acteur, ce que

d'autres ont appelé son "retour" (19). Bien des analyses sociologiques d'aujourd'hui utilisent abondamment cette notion, mais bien peu indiquent les conditions socio-historiques de son "apparition", comme s'il s'agissait de la simple résultante de nouvelles approches théoriques... Ce défaut d'analyse initiale entraîne des confusions entre l'acteur social, la personne, le sujet ou l'individu. Confusions qui provoquent trop souvent la substitution d'un psychologisme naïf à l'explication de type sociologique. C'est pourquoi mes travaux ont cherché à montrer que deux facteurs essentiels pouvaient contribuer à rendre compte de cette "autonomisation" relative de l'acteur : la libération du temps de travail d'une part, l'élévation globale du niveau culturel moyen d'autre part, deux facteurs liés l'un à l'autre.

En effet, comment concevoir la notion d'acteur, si ce n'est dans un sens très générique qui n'est précisément pas son sens moderne, lorsque l'individu est entièrement soumis à l'emprise d'un travail répétitif, sans week-ends, sans congés, sans retraite et dont la seule "liberté" est la reproduction de sa force de travail comme l'écrivait MARX, situation qui date d'à peine plus d'un siècle. C'est la libération progressive du travail, en allégeant la contrainte institutionnelle la plus forte, qui a permis des investissements plus liés à la personne dans le temps familial, dans les loisirs, dans la production personnelle, lesquels, en favorisant des processus d'autodétermination, ont donné une certaine consistance à la notion d'acteur (qui agit sur sa propre vie).

Cette libération s'est accompagnée de la multiplication d'expériences dans le quotidien renforçant la *formation* de l'identité, et par l'extension très rapide de nouveaux modes de diffusion culturelle, l'élévation du niveau moyen d'information et du niveau culturel général. C'est donc également la formation, formelle et informelle, qui a *formé* l'acteur.

Partant de cette libération, il peut être tentant de développer une problématique de l'autonomie du sujet ; à l'inverse, j'ai tenté d'exposer que d'un déterminisme assez simple par le travail, on passait à de nouvelles déterminations beaucoup plus complexes à saisir, dont les multiples interactions sont précisément constitutives de la notion d'acteur.

*** *Le temps libre comme concept***

Un itinéraire suppose une périodisation, celle-ci suggère des étapes bien distinctes, même si cela est pour partie artificiel et relève plutôt de la rationalisation a posteriori. Dans cette "reconstitution", l'étape sui-

vante peut être symbolisée par le glissement progressif de la notion de loisir à celle du temps libre. Glissement sémantique en apparence peu signifiant, tant les deux termes continuent à être utilisés l'un pour l'autre ; aujourd'hui, je suis convaincu qu'il s'agissait aussi d'un glissement conceptuel et d'un déplacement dans ce champ sociologique sur lequel il faut s'expliquer.

Pour le dire vite, le loisir a toujours été victime de son pluriel, de plus en plus enfermé dans des questions de nomenclatures, de classification que n'épuisait aucune taxinomie dont précisément il cherchait à échapper. Ou, conformément au sens commun, on réduisait le loisir à quelques activités symboliques secondaires réputées futiles (loisir résiduel), ou, compte tenu de la croissance objective du temps libre justement, on procédait à des amalgames d'activités et de pratiques dont la notion de loisir pouvait difficilement rendre compte (les activités familiales ou l'autoformation par exemple). De plus, comme l'avait très bien formulé J. DUMAZEDIER, "le loisir n'est pas le contraire du travail, il le suppose" (20), conception qui interdisait de penser le loisir comme élément principal du basculement du mode de production de la société par elle-même (21). Produit de la société industrielle mais non producteur d'une société nouvelle. Enfin, pour diverses raisons, il me semblait que la question du temps qui s'ouvrira ultérieurement vers des recherches sur la sociologie des temps sociaux, était un élément clé pour comprendre et analyser ce basculement.

C'est en partant de ces hypothèses que j'ai tenté de donner un sens (dans les deux sens du mot) à l'expression "société du temps libre" (22), cela dans un contexte très défavorable puisque la crise économique focalisait plus que jamais l'attention sur le seul travail. Mais cette crise n'était-elle pas justement un indice de la crise du travail lui-même, et de l'inaptitude (ou du refus) des différents pouvoirs à percevoir l'émergence d'un nouveau mode de production de la société, dans lequel le travail (au sens marchand) n'avait plus objectivement le rôle dominant. Je passe sur l'analyse critique des mutations du travail et sur l'irrésistible développement du chômage technologique pour ne retenir que le versant "constructif" de ces recherches, à savoir l'élaboration des critères de reconnaissance du nouveau mode de production de la société par elle-même, en train de se constituer. La notion de "mode de production de la société par elle-même" est empruntée à la sociologie de l'action d' A. TOURAINE (23) ; outre sa critique d'un sens prédéterminé de l'Histoire (au nom de l'historicité), cette notion rappelle, comme l'avait déjà montré MARX, que les sociétés se dotent d'instruments de mesure de leur pro-

duction (la PNB pour nos sociétés) qui évaluent plus ou moins bien la réalité de cette production (en fonction des représentations dominantes), mais qui, en tout état de cause, ne mesurent qu'une part de la production globale de cette société. Le problème (la crise) intervient quand ce qu'elle ne mesure pas devient plus important que ce qu'elle mesure. Mais si tel est le cas, encore faut-il démontrer, c'est-à-dire mesurer d'une manière ou d'une autre, ce qu'elle ne mesure pas, et attester ainsi qu'il y a bien un déplacement du mode de production de la société. C'est pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette question que j'ai utilisé une série de critères énumérés ici de manière très synthétique, dépouillés de leur appareillage statistique. En les regroupant, on peut distinguer des critères de type quantitatif et des critères plus qualitatifs :

- Dans l'ordre *quantitatif*, le premier critère incontestable concerne la réduction continue du temps de travail et donc la croissance corrélative du temps libéré. La dernière enquête "budget-temps" de l'INSEE 1986 en donne une mesure impressionnante, le temps de travail rapporté à la population âgée de plus de quinze ans représente 2 h 31 mn par jour. Cette réduction s'est opérée sous de multiples formes dont on n'a pas toujours conscience : allongement de la scolarité, avancement de l'âge de la retraite, prolongation du temps de vacances, réduction de l'horaire hebdomadaire de travail, travail à temps partiel imposé ou désiré, chômage réel ou déguisé, déplacement du travail productif vers d'autres secteurs d'activité, la formation tout particulièrement, etc... Bref, le temps de travail "normal" pour un individu qui n'aurait jamais connu le chômage ou l'inactivité représente aujourd'hui autour de 15 % de son temps de vie, donnant plus que raison à H. MARCUSE lorsque celui-ci pronostiquait une "inversion des temps sociaux" dès 1955 (24).

Ce critère n'apparaît pas directement lié au déplacement du mode de production, mais il en est la condition de possibilité et commande l'évolution des autres critères. En effet, lorsque le temps libéré devenu temps dominant acquiert une telle place, il n'est plus assimilable ni à une simple reproduction de la force de travail, ni à un simple temps de consommation régulé par le système productif. Il devient temps producteur au plein sens, c'est-à-dire producteur de biens et de services, de socialité, de valeurs, d'éducation, en un mot de plus en plus producteur de la société à l'intérieur d'un temps dominant qui devient progressivement temps *structurant*.

Le deuxième critère s'est donc efforcé de "mesurer" quantitativement ce que pouvait représenter la production matérielle durant le temps libéré, sur la base de quelques études nécessairement parcellaires et

approximatives réalisées par des chercheurs de l'INSEE (25). Le résultat offrait une surprise de taille : en regroupant économie domestique, autoproduction individuelle et collective et les données sur le travail noir, on aboutissait à une masse monétaire dépassant de 10 à 15 % le PNB officiel. Autrement dit, du point de vue même de ses propres instruments, la réalité de la production économique stricto sensu se situait plus dans le temps libéré du travail que dans le travail formel lui-même.

Dans l'*ordre qualitatif*, l'établissement de critères et surtout leur mesure peuvent être plus discutables. Par l'évolution dont ils témoignent, deux critères me semblent particulièrement significatifs. Le premier porte sur la hiérarchisation des valeurs jugées fondamentales par l'opinion. Toutes les enquêtes portant sur ce sujet au cours de la dernière décennie, montrent clairement que les valeurs relevant de la sphère privée l'emportent très largement : la famille est toujours en tête avec un indice moyen de 80 % suivie généralement par des valeurs portant sur la réalisation de soi. Le travail n'occupe jamais les premières places si ce n'est pour une petite minorité. A l'évidence, la production de ce que l'on pourrait appeler la valeur des valeurs est de plus en plus enracinée dans le temps libéré par le travail.

Le deuxième critère porte sur les facteurs de la productivité dont dérive directement la croissance de la production. Là encore, on trouve un consensus de la part des économistes pour estimer que l'élévation du niveau de formation constitue le premier facteur de productivité de ces dernières années. Même les chefs d'entreprise, selon une très récente enquête, placent aujourd'hui ce facteur avant l'investissement en capital et avant l'innovation dans l'organisation interne du procès de production. L'élévation du niveau formel de formation (sanctionné par un diplôme) ne peut à lui seul expliquer une telle évolution, c'est l'ensemble des pratiques formatives de plus en plus présentes dans le temps libéré auquel il faut se référer. En tout état de cause, formelle ou non, la formation est un facteur qui reste encore très largement extérieur à l'entreprise et qui devient pourtant de plus en plus essentiel dans la production au sens strict de l'économie, tout comme au sens extensif de production de la société. Comment ne pas considérer qu'il y a, là aussi, un indice fort du déplacement du mode de production si un individu passe presque autant de temps à se former qu'à travailler, et si une part croissante de cette formation a trait aux pratiques du temps libéré ?

Bien entendu la recherche, dont j'ai rapporté ici quelques éléments directeurs, ne concluait pas à l'inévitabilité de la "société du temps libre".

Il était même plus pertinent de penser que selon la logique libérale, ou pour la simple survie du système actuel de production de la société, on chercherait plutôt à élargir le marché à l'ensemble des pratiques éducatives et du temps libre pour créer de nouveaux emplois et de nouveaux produits (26). Mais une autre logique de production de la société fondée sur le temps libéré était possible, nécessitant une véritable alternative politique qu'il n'est pas possible ici d'évoquer.

** Les temps sociaux comme théorie*

Dans cette première partie d'itinéraire qui va de l'analyse d'un objet à la constitution d'une approche sociologique singulière, j'en arrive à l'étape actuelle, marquée par un nouvel élargissement de la problématique, que l'on peut ici également symboliser par le passage ou plutôt l'extension de la notion de temps libre à celle de "temps sociaux". Il s'agit d'une recherche en cours qui n'entre donc pas dans le cadre d'un "itinéraire". Toutefois, comme son incidence est très forte sur l'approche des phénomènes éducatifs, il est bon d'en indiquer les objectifs.

A défaut d'une prospective nécessairement aléatoire sur une "société du temps libre", j'ai orienté mon travail avec un double souci d'approfondissement théorique et de mise en perspective historique. Si le temps libre succédait au temps de travail comme temps dominant, on pouvait également remarquer que la domination par le travail comme mode de production majeur de la société ne représentait qu'un moment particulier à l'échelle de l'Histoire. Temps de travail qui avait lui-même succédé au temps religieux, temps dominant du Moyen-Age ; J. LE GOFF (27) avait remarquablement démontré comment s'était opéré ce basculement d'une société dominée par le temps religieux à une société dominée par le temps marchand, instaurant un nouvel ordre social et économique, c'est-à-dire un nouveau mode de production de la société qui allait enfanter la modernité. Mais il s'agissait moins de "faire" de l'Histoire que de la lire en sociologue. C'est pourquoi cette mise en perspective s'accompagne d'une consolidation théorique.

L'approche relative aux temps sociaux avait tout d'abord été évoquée, plus que traitée, par l'école Française de sociologie, c'est-à-dire par E. DURKHEIM lui-même mais plus spécifiquement par M. HALBWACHS et H. HUBERT ; elle avait été reprise de manière assez impressionniste par G. GURVITCH puis avait été relativement délaissée. La renaissance actuelle provient pour partie de la sociologie du temps libre mais aussi

de l'influence canadienne qui y voit une nouvelle manière d'aborder la sociologie de l'éducation et de la culture. Pour donner une idée actualisée de cette approche par les temps sociaux, je citerai quelques-unes des hypothèses qui m'apparaissent fondamentales :

- La représentation que se font les sociétés du système temporel et de sa division en différents temps sociaux est une constituante majeure de leur identité ; elle offre donc une "grille de lecture" privilégiée, comme en témoignent de très nombreuses études ethnographiques qui l'ont très fréquemment utilisée sans toutefois la théoriser.

- Les temps sociaux ont pour fonction de subsumer et de désigner une réalité par définition multiforme par des activités symboliques qui reflètent le système de valeurs d'une société. C'est pourquoi l'on parle de "structure symbolique des temps sociaux" (H. HUBERT).

- Les différents temps sociaux s'articulent autour d'un temps dominant, temps pivot, temps structurant qui précisément structure les autres temps qui en dépendent ; ce temps définit le mode de production majeur de la société et peut s'analyser à partir d'un certain nombre de critères dont j'ai donné ici quelques exemples à propos du temps libre.

- Un changement fondamental de la structure des temps sociaux correspond à un changement de temps dominant. Ce changement est en général progressif et peut être considéré comme accompli lorsque tous les critères définissant un temps dominant sont remplis. Ce changement entraîne une mutation *sociétale*, c'est-à-dire du mode de production global de la société par elle-même.

Cette approche sociologique apparaît ainsi particulièrement adaptée aux périodes de "grands" changements comme en témoigne par exemple la montée en puissance du temps libre et du temps de l'éducation. "Les temps changent" dit-on communément, et on ne croit pas si bien dire, l'étude des temps sociaux donne simplement à cette formule un fondement théorique qui en permet l'analyse objective.

2. - Sociologie des temps sociaux et sociologie de l'éducation : interactions et identifications

Il est évident qu'une telle approche théorique de la sociologie, sous-tend une conception particulière de l'éducation, que j'ai tenté d'explicitier tout au long de mes recherches. Pour les résumer brièvement, les consé-

quences de cette approche peuvent être étudiées du point de vue théorique, du point de vue de la problématique générale, du point de vue du champ d'observation des pratiques éducatives, du point de vue de l'organisation structurelle.

** Approche théorique*

. Au plan théorique, le déplacement du mode de production correspondant à une modification de la répartition des temps sociaux, concerne également la production de l'éducation. S'il est vrai que le temps institutionnalisé de l'éducation (allongement de la scolarité, formation permanente) qui progresse au point de concurrencer le temps de travail lui-même est un fait majeur du point de vue de l'évolution des temps sociaux, il est non moins vrai que l'on ne saurait limiter cette production à la seule réalité institutionnelle et formelle. D'ailleurs la sociologie de l'éducation n'y a jamais prétendu ; aux meilleurs temps des théories de la reproduction, les formes institutionnalisées de l'éducation, à commencer par l'école, ont été considérées comme des catalyseurs, révélateurs mais aussi multiplicateurs d'inégalités dans l'éducation produites ailleurs. Reproduction est toujours à prendre dans le double sens de la reproduction des "héritiers" mais aussi de la reproduction d'inégalités produites ailleurs. C'est bien cet "ailleurs" qu'il me semble prioritaire de prendre en compte, d'autant qu'il ne cesse de progresser pour les adultes comme pour les jeunes qui sont comme chacun sait de gros consommateurs de temps libre et de loisirs (28). Mais pour autant j'ai toujours cherché à éviter que cet "ailleurs" du temps libéré ne soit confondu avec la "pédagogie de l'environnement" (A. TOUGH) ou ce que d'autres ont appelé l'"éco-formation" (G. PINEAU). Si ces notions nous sont indispensables pour nous rappeler que l'on ne saurait réduire le phénomène éducatif à ses pratiques identifiables, le risque évident est alors de glisser vers le "tout-éducatif", dans une définition purement anthropologique de l'éducation. Mais entre le réductionnisme institutionnel et la généralisation anthropologique, il y a la place pour identifier des pratiques éducatives à partir de critères comme celui d'objectifs précis poursuivis, celui d'action systématique et méthodique, celui de programme, celui de périodicité, celui d'évaluation. Autant dire que le travail d'identification des pratiques éducatives du temps libéré à partir de ces critères, comme la mesure de leurs effets structurants dans l'ensemble du processus éducatif, reste encore très largement à faire... Ce qui reste à découvrir est toujours plus important que ce qui a été découvert ; c'est pourquoi

j'estime aujourd'hui que le travail de mise à jour de pratiques éducatives ignorées est aussi important que l'étude des pratiques clairement identifiées, moment privilégié où l'éducation sort de l'informel sans être encore formalisée. Ceci me paraît être un des objectifs majeurs pour un sociologue de l'éducation, aujourd'hui plus qu'hier, alors que l'on continue, dans toutes les enquêtes que nous utilisons, à mesurer le "niveau d'éducation" à partir du seul critère du "dernier établissement scolaire fréquenté" (sic).

** Approche problématique*

. Au plan de la problématique générale, la révolution des temps sociaux, au-delà de la reconnaissance des nouvelles pratiques éducatives et de leur gestion, pose plus fondamentalement la question des finalités éducatives souvent occultée ou réduite aujourd'hui au nom de la seule adaptation au marché de l'emploi. Une société où le temps libéré est déjà très largement dominant et le sera demain plus encore, pose justement le problème de la maîtrise et de l'utilisation de ce temps.

On retrouve ici les distinctions que j'ai faites précédemment au sujet de la consommation. Une consommation productrice dans le cadre d'une autoproduction, dont j'ai essayé de montrer qu'elle était une source majeure d'autoformation, est loin d'être un phénomène général. Alors que les possibilités théoriques d'intervention sur la production du quotidien se développent (utilisation des micro-technologies par exemple), la complexité de ce quotidien croît également en maintenant et accentuant dans certains cas les inégalités, entraînant aussi des processus de marginalisation comme en témoigne la désespérante stagnation de l'illettrisme en France. La formation au quotidien et par le quotidien est un aspect oublié de l'éducation, alors que l'urgence s'en fait d'autant plus sentir avec l'extension du temps libéré comme le remarquait déjà J. FOU-RASTIE (29). J'ai évoqué en ce sens la notion de "qualification sociale" par homologie avec la qualification professionnelle ; il est évident qu'on ne saurait concevoir l'une sans l'autre. Il y a un risque non négligeable qu'une société plus axée sur le temps libéré ne soit autant, si ce n'est plus, inégalitaire qu'une société du travail, tant les ressources culturelles à mobiliser, ne serait-ce que pour l'auto-organisation de son temps, prendront de l'importance.

Dans cet esprit, je n'ai cessé de combattre la réduction de la notion d'éducation des adultes, et a fortiori celle d'éducation permanente, à sa seule dimension de qualification professionnelle. Grave déviation dans

la conception de ses initiateurs (Condorcet) mais aussi du dispositif législatif qui l'a instituée (loi Debré, loi Delors)). Cette critique ne se conçoit pas seulement au nom de la logique d'évolution des temps sociaux, au nom de la "qualification sociale" ou même au nom de la formation du citoyen, mais aussi dans l'intérêt d'une formation professionnelle bien comprise dont l'éducation générale constitue nécessairement un *préalable*. L'orientation prédominante des actions de formation professionnelle en direction de publics déjà qualifiés, tout comme les nombreux échecs de ces actions auprès de publics peu ou pas qualifiés, s'expliquent pour une grande partie par le faible niveau de culture générale et par les difficultés d'insertion sociale qui rendent très hypothétiques le succès de ces actions. Chacun sait que ce sont les publics qui ont le plus besoin de formation qui en bénéficient le moins par défaut de savoirs fondamentaux. Il faut revenir à la définition primitive de l'éducation permanente qui fait du quotidien un objet potentiel de culture et qui permet d'engendrer un savoir cumulatif, objectif inaccessible à la seule formation professionnelle.

Cette tendance à la professionnalisation de l'ensemble des processus éducatifs n'épargne pas les jeunes en âge scolaire et risque d'infiltrer de plus en plus les programmes scolaires. L'éducation initiale ne préparera-t-elle qu'aux 15 % du temps de vie que représente aujourd'hui le travail professionnel et probablement moins lorsque les jeunes d'aujourd'hui seront devenus adultes ? A partir de cette question générique, il est facile de montrer que la plupart des pratiques culturelles aujourd'hui ne concerne que de très faibles minorités quel que soit le niveau d'instruction atteint, mettant en relief ce que J. DUMAZEDIER a nommé le "double échec scolaire" (30). Pour tenter d'y remédier, j'ai poursuivi deux pistes de recherche qui me semblent aujourd'hui très insuffisamment développées. Tout d'abord la nécessité, dès le plus jeune âge, d'apprendre à prévoir et à gérer son propre temps, sorte de pédagogie par le temps, méthode privilégiée vers l'auto-organisation et l'autoformation. En résonance avec des travaux auxquels j'ai contribué (31), des recherches fructueuses accompagnées d'expérimentations sont menées par l'INRP (32) en vue d'assouplir et de rendre plus mobile le temps scolaire. La deuxième piste de recherche concerne l'étude du temps extra-scolaire que j'ai défini comme temps *intermédiaire* : entre le temps scolaire lui-même et le temps libéré des jeunes. Les premières analyses démontrent que ce temps établit un point de rencontre qui est non seulement utile en soi, mais qui enrichit le contenu de la scolarité tout comme les activités du temps libéré. D'un côté, la scolarité s'ouvre à des expérimentations

semi-libres ou optionnelles qui peuvent faire l'objet de validation, de l'autre côté, les libres activités gardent la trace d'initiations qui permettent d'en tirer un meilleur profit et qui favorisent des processus spontanés d'autoformation. Il s'agit là d'un temps privilégié pour un libre apprentissage de pratiques culturelles volontaires au sens large, dont le bénéfice rétroagit sur la scolarité et contribue à la préparation à la vie d'adulte. Trait d'union indispensable entre l'école elle-même et ce que l'on a pu appeler l'"école parallèle" (33).

* *Approche empirique*

. Au plan du champ d'observation des pratiques éducatives, c'est, jusqu'à présent, surtout le public adulte que j'ai choisi d'étudier. Il s'agit d'analyses secondaires à partir des enquêtes périodiques "budgets-temps" menées par l'INSEE (1976-1986). De cet indicateur général, fondamental pour mesurer l'évolution des différents temps sociaux et des grands "blocs" d'activités qui leur correspondent, j'ai privilégié l'étude des pratiques culturelles et, dans ces pratiques, celles qui donnaient lieu à des actions de formation (hétéro et autoformation) émanant principalement du milieu associatif. Ce champ recouvre ce que l'on appelle encore parfois l'éducation populaire, mais la place manque ici pour en décrire les principales évolutions et pour expliquer pourquoi je lui préfère aujourd'hui la notion d'éducation des adultes. Partant de l'étude de ces données nationales, j'ai poursuivi avec l'équipe CNRS "Temps sociaux et modèles culturels" l'enquête diachronique menée sur la ville d'Annecy depuis 1956 (34). Terrain privilégié dans tous les sens du mot, outil de référence par l'ampleur des enquêtes comme par l'importance de la période ainsi couverte. Quelques conclusions tirées de la deuxième enquête (1986) m'apparaissent particulièrement significatives :

- Une nette intensification de la dynamique culturelle dans tous les groupes sociaux (avec certains effets de rattrapage dans les groupes défavorisés), remettant en cause les distinctions traditionnelles par genre de culture et singulièrement celle de "culture populaire", au profit d'une culture plus extensive en passe de devenir populaire précisément.

- Un élément majeur d'explication d'une telle dynamique, outre la mise en place d'un cercle vertueux offre-demande exceptionnel dans cette ville, est dû à l'apparition d'un *double mouvement culturel*. D'un côté une élévation générale du niveau culturel moyen permettant un meilleur accès quantitatif et qualitatif aux pratiques culturelles traditionnelles,

notamment par une meilleure intégration du modèle pédagogique (34) ; et de l'autre côté, cette plus grande capacité culturelle permettant de "culturaliser" des pratiques considérées comme des genres mineurs voire non-culturels. Autrement dit, l'acteur devient de plus en plus à même de définir par lui-même ce qu'est le champ culturel et de le constituer en pratiques de formation.

- Une plus grande professionnalisation des animateurs culturels parce qu'ils sont issus de cursus plus élaborés et plus longs de formation qui leur permettent en retour de dispenser des formations de qualité.

- Une grande application à promouvoir une synergie culturelle entre la culture "domestique" et individuelle avec des pratiques publiques et collectives. L'utilisation de la télévision comme support pour développer des pratiques culturelles vivantes et actives est particulièrement remarquable.

- Une tendance à l'hétérogénéité croissante des structures associatives qui dissimule de plus en plus mal l'apparente unité de statut de la loi de 1901 et dont les principaux archétypes sont : la grande association de type service public, l'association "quasi-entreprise" fonctionnant selon les règles du marché ou presque, l'association traditionnelle souvent liée à une fédération dont les ressources s'amenuisent, et enfin l'association "de fait" refusant toute forme d'institutionnalisation mais dont le fonctionnement "en réseau" est en pleine expansion.

* *Approche structurelle*

Je terminerai (provisoirement) cet itinéraire en évoquant la *question des organisations d'éducation d'adultes*. Mon travail de recherche s'est abondamment nourri du compagnonnage régulier avec les principales organisations associatives. Elles ont été longtemps le fer de lance du développement culturel et de l'éducation des adultes au sens large. Face à la pénurie de moyens, beaucoup ont eu tendance à se reconvertir vers la formation professionnelle, délaissant parfois leur mission initiale et leurs objectifs fondateurs, de plus en plus gagnés par le mouvement général de marchandisation de la culture et de ses produits. Il ne faudrait pas oublier que ce marché a pu se constituer grâce à l'action novatrice et désintéressée de ces associations qui, par leur action éducative notamment ont permis une certaine socialisation des besoins culturels. Elles ont plus que jamais besoin d'être aidées pour être des acteurs du développement d'un nouveau projet de société, fondé sur le nouveau mode de production de

la société dont j'ai tenté de dégager quelques lignes directrices. Sans aucun support politique aujourd'hui, elles sont les seules à pouvoir donner une consistance au projet de "scholé" dans une société post-moderne. Si riches de la tradition française d'éducation populaire, il serait regrettable qu'elles soient dépassées par les organisations d'autres pays européens qui ont su jouer la carte de l'unité fédératrice, pour défendre une libre éducation des adultes refusant l'inféodation à la culture marchande. Tel est le cas de la Deutscher Volkshochschul-Verband, de la Dansk Folkeoplysnings Samråd ou encore de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos ; la France ne saurait être absente d'une telle confrontation européenne qui, pour une fois, ne parle pas seulement de libre échange économique.

Roger Sue

*Maître de Conférences à l'UFR de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris V,
chercheur associé au CNRS/IRESCO*

Notes bibliographiques

- (1) VERNANT (J.P.).- "Mythe et pensée chez les Grecs" (I et II).- Paris : Maspero, 1971.
- (2) FOUCAULT (M.).- "Histoire de la sexualité, le souci de soi" (tome 3).- Paris : Gallimard, 1984.
- (3) TOURAINE (A.).- "Production de la société".- Paris : Seuil, 1973.
- (4) MARCUSE (H.).- "Eros et Civilisation".- Paris : éd. de Minuit, 1963.
- (5) DUMAZEDIER (J.).- "Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988".- Paris : librairie des Méridiens, 1988.
- (6) DURKHEIM (E.).- "Éducation et sociologie".- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.
- (7) BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- "La Reproduction".- Paris : éd. de Minuit, 1970.
- (8) COULON (A.).- "Ethnométhodologie et éducation".- *Revue Française de Pédagogie* n° 82, mars 1988.
- (9) SIMMEL (G.).- "Sociologie et épistémologie".- Paris : Presses Universitaires de France, 1981.
- (10) WOLFENSTEIN (M.).- "The emergence of fun morality" in "Mass leisure".- New York : The Free Press, 1958.
- (11) MAUSS (M.).- "Théorie sociologique".- Paris : Presses Universitaires de France, 1975.

- (11) DUMAZEDIER (J.).- "Sociologie empirique de loisir".- Paris : Seuil, 1974.
 . SAMUEL (N.), ROMER (M.).- "Le Temps libre, un temps social".- Paris : librairie des Méridiens, 1984.
 . SUE (R.).- "Le Loisir".- Paris : Presses Universitaires de France, 1980.
- (12) FRIEDMANN (G.).- "Où va le travail humain ?".- Paris : Gallimard, 1953.
- (13) BAUDRILLARD (J.).- "Le Système des objets".- Paris : Gallimard, 1986.
- (14) SUE (R.).- "De l'autoproduction à l'autoformation" in *Education Permanente*, n° 78-79, février 1985.
- (15) PINEAU (G.).- "Produire sa vie : autoformation et autobiographie".- Paris : Edilig, 1983.
- (16) INSEE.- "L'Emploi du temps des Français".- coll. Premiers Résultats, 1986.
- (17) BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.).- "Le Niveau monte".- Paris : Seuil, 1988.
- (18) BOURDIEU (P.).- "Choses dites".- Paris : éd. de Minuit, 1987.
- (19) TOURAINE (A.).- "Le Retour de l'acteur".- Paris : Fayard, 1984.
- (20) DUMAZEDIER (J.).- op. cité
- (21) TOURAINE (A.).- op. cité
- (22) SUE (R.).- "Vers une société du temps libre".- Paris : Presses Universitaires de France, 1982.
- (23) TOURAINE (A.).- "Sociologie de l'action".- Paris : Seuil, 1965.
- (24) MARCUSE (H.).- op. cité
- (25) CHADEAU (A.), FOUQUET (A.).- "Peut-on mesurer le travail domestique ?"
 .- *Economie et Statistiques*, septembre 1981
- (26) SUE (R.).- "Vivre en l'an 2000".- Paris : Albin Michel, 1985.
- (27) LE GOFF (J.).- "Temps de l'Eglise et temps du marchand".- *Annales*, mai-juin 1960.
- (28) INSEE.- "Les Pratiques de loisir".- enquête 1987-1988, Insee, 1989.
- (29) FOURASTIE (J.).- "Des loisirs pour quoi faire ?".- Paris : Casterman, 1972.
- (30) DUMAZEDIER (J.).- "Un échec scolaire caché". Les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif - *Revue Française de Pédagogie* n° 77, Décembre 1986.
- (31) ECHANGE ET PROJETS.- "La Révolution du temps choisi".- Paris : Albin Michel, 1980.
- (32) CORIDIAN (C.), HASSENFORDER (J.), LESELBAUM (N.).- "Les Rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir".- Paris : INRP, coll. Rapports de recherche, n° 6, 1984.
 . HUSTI (A.).- "L'Organisation du temps scolaire".- Paris : INRP, 1981. Voir également "Temps mobile".- INRP, 1985.
- (33) PORCHER (L.).- "L'Ecole parallèle".- Paris : éd. Larousse, 1974.

- (34) DUMAZEDIER (J.).- "Société éducative et pouvoir culturel".- Paris : Seuil, 1976.
- . SUE (R.).- "Quand la culture devient populaire" (Annecy 1956, 1976, 1986). CNRS/IRESKO, 1987.
- (35) BEILLEROT (J.).- "La Société pédagogique".- Paris : Presses Universitaires de France, 1982.