

Temps scolaire

Guy VINCENT

Professeur de sociologie à l'Université Lumière Lyon II

Le temps scolaire, c'est d'abord, dans la vie des hommes de certaines sociétés, le temps de l'école, un temps qui, depuis le XIX^e siècle, n'a cessé de s'allonger, par la généralisation de la pré-scolarisation, les prolongations de la scolarité obligatoire (16 ans en 1959), la poursuite d'études au-delà de cette durée.

Le temps scolaire, c'est aussi la temporalité spécifique de ce que Durkheim a appelé «l'école à proprement parler»: «l'emploi du temps», qui règle entièrement les activités des écoliers.

Ces deux significations sont étroitement liées, et elles permettent d'analyser l'école elle-même, comme lieu et temps séparés de ceux des autres pratiques sociales. Cette séparation est aujourd'hui remise en cause, quoique faiblement, de deux manières: les tentatives pour créer des formations en «alternance» avec une activité professionnelle, les tentatives pour redéfinir dans le temps quotidien l'articulation entre des activités «périscolaires» et les activités scolaires.

Approche contemporaine

• Le temps scolaire doit être analysé comme un temps social – aux différents sens du terme –, parmi d'autres, en relation avec d'autres. Il correspond d'abord à une période de la vie, qui tranche par rapport à celle qui précède et à celles qui suivent, mais aussi à une période de l'année et de la journée dont la spécificité fait contraste avec les autres.

«Pour séparer les pratiques antécédentes (familiales) ou conséquentes (professionnelles) autant que les pratiques parallèles, il faut séparer le temps de l'école des autres temps, et d'abord son espace des autres espaces. La scolarité commence par un arrachement, vécu souvent comme tel, de l'enfant à la famille et spécialement à la mère, comme un internement dans un autre espace réglé par un autre temps, suivant d'autres normes» (Verret, 1974, p. 109).

Il y a une temporalité propre de l'école, qui est l'une des caractéristiques principales de la forme scolaire comme forme de relation sociale distincte des autres formes de relation (Vincent, 1980), et c'est elle qu'il faut tenter de définir, à travers l'expérience des individus, avant de voir comment les politiques, aujourd'hui, la problématisent.

Le temps scolaire, c'est d'abord l'année scolaire, distincte de l'année civile, avec son découpage en trimestres ou en séquences de semaines

laissant place à de petites et grandes «vacances». C'est aussi la semaine scolaire, mieux accordée au temps religieux qu'au temps du travail. C'est enfin et surtout peut-être le temps de la journée scolaire, réglé par un strict «emploi du temps», écrit dans un tableau et estampillé par les autorités administratives. L'organisation du temps quotidien et hebdomadaire, l'affectation de chaque heure à une activité, à une leçon ou un exercice relevant d'une discipline déterminée (le lundi de 9 h à 10 h, français; le vendredi de 14 h à 16 h, éducation physique), obéit au principe de la répétition (Foucault, 1975, p. 151), voire de l'éternel retour, puisque l'élève, de son point de vue, ne perçoit pas la progression organisée du cours préparatoire au cours moyen, de la sixième à la troisième.

Ainsi se suivent et se ressemblent les années, les semaines et les journées. Les nouveautés de programme, par exemple les langues, ou d'organisation, par exemple la pluralité des enseignants, se détachent d'autant plus, et créent d'autant plus de difficulté sur ce fond répétitif.

De même que l'école est un espace clos, distinct des autres espaces sociaux, elle a donc son temps propre. Il s'en faut de beaucoup, cependant, que dans l'expérience et la mémoire des individus, la relation entre le temps scolaire et les autres temps (vacances, jours de congés, heures de fin de journée) soit une simple relation d'opposition école/loisir, qui en recouvrirait une série d'autres, comme travail/jeu, peine/plaisir, contrainte/liberté, etc. D'abord parce qu'il y a, comme l'a rappelé Georges Snyders, des écoliers heureux. Ensuite parce que le temps scolaire et la forme scolaire tendent depuis plusieurs siècles à dominer la vie sociale (Vincent, 1994): dès lors, le «plaisir» des jours et des heures scolaires fait apparaître comme vides les autres jours et heures.

Personne ne pouvait mieux que J. B. Pontalis, philosophe ami de Merleau-Ponty et psychanalyste, décrire à la fois comment le temps scolaire structure toute notre existence, la complexité des relations entre les différents temps, les complémentarités et les contradictions des significations vécues qu'elles engendrent:

«C'est sur le même petit secrétaire où j'ai composé ce livre, c'est dans la même île que j'écris cette postface... Est venu le temps des vacances, un mot qui toujours pour moi rimera avec enfance, un temps qui marque à la fois la répétition dans ce qu'elle a de naturel, de rassurant – la confiance que donne le retour des saisons et d'abord celui du plein été –, la liberté des heures, la redécouverte de plaisirs immédiats qui font croire à la permanence de nos désirs, à la simplicité de leur objet, à la garantie de leur satisfaction. Pour un peu je parlerais de grandes vacances, comme le lycéen quand l'année scolaire s'achève, quand l'emploi du temps avec ses horaires précis, contraignants – mais il arrive qu'on aime cette contrainte d'autant plus qu'on redoute le vide, la vacance des temps morts –, cesse de régler nos jours, de les découper en autant d'activités bien définies. Comme elle est réglée la vie d'un psychanalyste avec sa succession de séances, semaine après semaine...» (Pontalis, 1994, p. 205).

Pour préciser la spécificité du temps scolaire et en approfondir la signification, il est nécessaire de réfléchir sur la règle. L'emploi du temps assigne à chaque moment ou unité (l'heure, la demi-heure, etc.) non seulement une activité précise, mais une activité dont chaque aspect, chaque geste est minutieusement réglé. L'élève ne fait pas ce qu'il veut quand il veut, il fait ce qui est prescrit, dans le temps imparti, et surtout «comme il faut». Il ne s'agit pas de faire vite, mais bien. Ce n'est pas le résultat qui compte, mais la manière dont il a été obtenu. C'est pourquoi toute expérience d'éducation «nouvelle», aujourd'hui comme hier, doit déstructurer l'espace scolaire (par une certaine «liberté» de déplacement) et le temps scolaire, afin que l'enfant suive son désir de savoir ou simplement ait une activité intellectuelle. P. Perrenoud a décrit de manière très précise les caractéristiques du travail scolaire – ce «travail pas comme les autres». Il a aussi montré comment les diverses tentatives d'éducation fonctionnelle», d'«école active», d'«école moderne», etc., peuvent se comprendre comme création d'une autre temporalité, par rapport à la fragmentation et à la répétition caractérisant le modèle dominant du «bon travail» scolaire (Perrenoud, 1984, pp. 252-258).

L'emploi du temps participe donc du caractère disciplinaire des savoirs enseignés à l'école, il est lié aux «programmes» qui fixent ce que l'élève doit savoir, mais il est surtout lié à la forme de l'activité scolaire : l'exercice. En effet, l'exercice scolaire, – qui s'est répandu dans la plupart des apprentissages : musique, danse, dactylographie, etc. – peut se définir comme «exercice d'application» de règles, et ce que l'élève «apprend» à l'école, c'est avant tout à soumettre l'ensemble de sa conduite à des règles impersonnelles (Vincent, 1980). Le temps scolaire n'est donc pas le temps historique, celui de l'élaboration de projets et de la production d'œuvres.

Il n'est pas non plus, comme on le disait à la fin des années 60, préparation au temps de l'usine, même s'il a favorisé au XIX^e siècle l'acculturation des classes populaires à la société industrielle. Et si l'on parle comme Michel Verret de «bureaucratisation» du temps et de l'espace scolaires, il faut prendre le terme au sens sociologique qui lui donnait Max Weber : la bureaucratie caractérise l'État moderne, aboutissement d'un type de domination «légale-rationnelle» définie par l'obéissance à des règles impersonnelles. L'emploi du temps est constitutif de l'ordre scolaire, qui renvoie non pas principalement à l'ordre économique de la productivité mais à l'ordre politico-moral caractéristique de nos sociétés.

Le temps scolaire exclut le vide, les «temps morts», mais c'est, autant que la «perte de temps», la «dissipation» qui est exclue, c'est-à-dire les dérives de l'enfant suivant ses intérêts et ses désirs. Comme on a pu le dire en reprenant des thèses beaucoup développées en 1968 : *«Le temps scolaire est un temps fragmenté mais plein, qui permet de briser le désir, d'éviter toute implication passionnelle dans l'activité, de dompter l'imagi-*

nation» (Chobaux, 1993, p. 74). Cela ne signifie pas que l'élève n'acquiert pas de savoirs à l'école, ou qu'il ne peut pas prendre plaisir à des exercices. Mais, comme le disait un romancier dans ses souvenirs de lycéen des années 30, «*notre amour refoulé du savoir, nos curiosités spirituelles et artistiques, notre avidité de jouissance, qui ne trouvaient nul aliment à l'école, se jetèrent avec passion au-devant de tout ce qui se produisait hors de l'école*» (Zweig, 1993, p. 56). Cette vie extra-scolaire d'un jeune bourgeois viennois n'est toutefois pas le lot des jeunes d'autres conditions sociales, beaucoup plus dépendants de l'école, ou encore de ceux, notamment dans les classes moyennes, pour qui le temps extra-scolaire, lorsqu'il n'est pas un temps vide, est un «temps scolaire continué» (Verret, 1974, p. 110).

D'une part, en effet, le non-ajustement du temps scolaire aux autres temps sociaux provoque la multiplication des institutions de garde et d'activités «éducatives», d'autre part, des politiques se donnent aujourd'hui pour objectif d'articuler le scolaire et le «péri-scolaire».

- Les problèmes du temps scolaire sont aujourd'hui, dans les expériences pédagogiques innovantes et dans les politiques d'éducation, traités sous l'expression de «rythmes scolaires». Cette expression est très largement idéologique, c'est-à-dire destinée à justifier les tentatives en recourant aux sciences biologiques et psychologiques, censées découvrir une nature (humaine, infantine, etc.), alors même que toutes les sciences de l'homme mettent en évidence les variations selon le milieu. L'expression «rythmes scolaires» recouvre des expérimentations assez différentes, mais qui ont néanmoins deux points communs, d'ailleurs étroitement liés: modification du temps scolaire, et modification du caractère disciplinaire des savoirs scolaires, notamment par leur articulation avec des activités péri-scolaires.

Dans l'enseignement primaire, une première innovation officielle fut réalisée en 1969, avec la création des «disciplines d'éveil», auxquelles 6 heures sur les 27 heures hebdomadaires de l'emploi du temps étaient attribuées, par regroupement des disciplines traditionnelles histoire et géographie, sciences, activités manuelles, musique, arts plastiques, et introduction de méthodes dites actives. Mais ce regroupement ne fut pas repris dans les programmes et instructions de 1985. De 1980 à 1988, dans une cinquantaine de lycées et collèges, l'INRP expérimenta un «emploi du temps mobile»: il s'agissait, par accord entre deux ou trois enseignants et regroupement d'heures, de scinder le groupe-classe et de diversifier les activités en échappant à la logique de l'«heure de cours».

À partir de 1980, des décisions ministérielles portèrent sur l'«aménagement du temps scolaire» dans le 1^{er} degré. Elles relayaient des politiques municipales à Saint-Fons, Épinal, Hérouville, etc. (Best, 1984; Vincent, 1996), qui par la modification de la durée des vacances, de la semaine scolaire, et de l'emploi du temps quotidien, tentaient d'intégrer

à la journée de l'écolier des activités sportives et culturelles. La politique la plus élaborée, dans cet ensemble, a été sans doute celle de Saint-Fons, mise en place dès 1980 : tous les élèves des écoles primaires participent après 15 h 30, soit dans les locaux scolaires, soit dans d'autres lieux (Centre d'arts plastiques, MJC, stade, etc.) à des activités placées sous la responsabilité d'animateurs. Ceux-ci doivent se concerter avec les enseignants ; l'objectif est, en modifiant le temps scolaire, de créer un « espace éducatif », et par là – non sans difficultés – une « autre école ». Mais si les responsables de cette politique veulent dépasser les limites de « l'école de Jules Ferry », ce qui demeure au centre de l'espace éducatif est bien l'école républicaine ou plus exactement « l'instruction publique » telle que l'avait définie Condorcet, celle qui développe en chacun la faculté de juger et en fait un citoyen.

Il s'en faut cependant que la fonction politique de l'école soit conçue de cette manière dans toutes les tentatives de modification des rythmes scolaires. Certains textes commentant les mesures récentes évoquent plutôt d'autres textes qui, au XIX^e siècle comme au XVII^e, assignaient à l'école la fonction essentielle de maintenir ou rétablir « l'ordre », révélant ainsi la liaison étroite entre le procès de scolarisation et le procès d'urbanisation.

« Par sa conception même, tout projet d'aménagement du temps scolaire porte en lui la plupart des éléments potentiels nécessaires pour lutter préventivement contre la violence dans les établissements : développement de l'autonomie, de la responsabilité des élèves par leur valorisation dans des activités électives, [...] présence permanente d'adultes qualifiés et compétents, temps des activités pensé, renouvelé, équilibré sur des semaines pleines, n'offrant aucun interstice propice au désœuvrement, source privilégiée de la délinquance » (Fotinos, 1996).

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a été suivie, en 1991, de décrets et circulaires créant des « contrats d'aménagement du temps de l'enfant » et des « contrats Ville-enfant-jeune ». Les manières assez diverses dont sont utilisées ces formules, liant pouvoirs locaux, établissements et associations, font l'objet d'études.

Approche historique

- *« Nous devons comprendre qu'une pédagogie n'est pas seulement un répertoire de matières enseignées et un système méthodique d'apprentissage : c'est avant tout une organisation de l'espace temporel, une diète, déployées sans relâche dans l'intervalle entre le réveil et le coucher. Sitôt qu'un plan d'éducation dépasse le niveau des principes et des programmes généraux, il s'exprime dans un horaire. Former l'homme, c'est prendre en charge l'esprit et le corps, dans le déroulement temporel de leurs activités »* (Starobinski, 1983, p. 107).

Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1878-1888), définit « ce qu'on appelle en pédagogie l'emploi du temps » comme une « règle » qui « consiste à faire une sage répartition des occupations d'un écolier entre les divers moments de la classe ». Cette règle, que l'auteur de l'article, E. Jacoulet, oppose à la liberté prônée par Montaigne (« toutes heures soient unes, toutes places soient études »), aurait une origine historique précise, la loi du 28 juin 1833, art. 13 : « Il y aura pour les écoles publiques de chaque arrondissement une répartition de leçons et d'exercices qui sera faite par le Comité supérieur et soumise à l'approbation du Conseil royal ». Toutefois, le terme même d'emploi du temps n'apparaît que dans la circulaire de Jules Simon du 18 novembre 1871, qui fit obligation aux instituteurs de dresser, avec un « programme d'enseignement, un emploi du temps en harmonie avec ce programme ». De plus, les règlements élaborés conformément à la circulaire sont restés lettre morte jusqu'aux lois de 1881 et 1883 sur la gratuité et l'obligation. En effet, « la première condition pour qu'un plan d'études et un emploi du temps puissent être fidèlement suivis, c'est que l'école soit régulièrement fréquentée, que les élèves soient assidus et marchent, autant que possible, d'un pas égal sous la direction de leur instituteur ». Or, dans les écoles rurales surtout, la classe n'était à peu près complète qu'au mois de novembre et, dès les premiers beaux jours, elle se dépeuplait.

On voit donc que la forme spécifique du temps scolaire comme temps réglé est liée à l'imposition aux populations du temps de l'école, de la forme scolaire de l'apprendre. Le *Dictionnaire* de F. Buisson participe à son élaboration : en célébrant les vertus « pédagogiques » de l'emploi du temps, en insistant sur sa relation étroite avec le plan d'études redéfini comme « programme » et avec les exercices, en affirmant qu'il « devra être impératif, c'est-à-dire obligatoire pour toutes les écoles de France », qu'il « devra être précis et détaillé, ou, comme on dit, minutaire ». On peut ainsi faire la genèse historique d'un aspect essentiel de l'école, et par là même en dégager les significations, cachées par les pseudo-évidences (nous avons tous vécu l'emploi du temps scolaire).

E. Jacoulet réaffirme donc le caractère pédagogique de l'emploi du temps, et, après l'avoir défini comme règle, il le définit comme « l'ordre » scolaire même, analogue à l'ordre dans la tenue d'une maison. Il y a une progression dans l'énumération que fait l'auteur des effets attendus de la répartition réglée des exercices. On en attend d'abord qu'elle « facilite » le travail des écoliers et des maîtres : elle « excite l'attention », « prévient la fatigue », « empêche les pertes de temps »... En outre, elle est une contribution à l'établissement de « la discipline » dans l'école, et participe à l'éducation morale (« elle prépare les enfants à mettre plus tard dans leur vie d'homme l'ordre qui en est la dignité, et la ponctualité qui en est la force »). Mais encore, et peut-être surtout, l'emploi du temps comme règle établit élèves et maîtres dans un certain rapport au savoir : « elle tempère l'ardeur irréfléchie des élèves qui seraient tentés de sacrifier certaines

études à celle qui a leur préférence; elle impose une salubre contrainte au maître qui par certaine avidité de science serait enclin à donner trop de temps à son enseignement de prédilection».

Parce qu'il impose une forme de savoir (le savoir scolaire, les «disciplines») et de rapport à ce savoir, l'emploi du temps est étroitement lié au «programme» et aux «exercices». «*La rédaction d'un emploi journalier du temps devra être précédée*», annonce le *Dictionnaire*, «*de la rédaction de programmes pour toutes les matières d'enseignement [...] ; il devra être aussi précédé de la répartition de ces matières dans chaque cours, car ce n'est que lorsque le travail de chaque année, de chaque trimestre, de chaque mois aura été déterminé, qu'on pourra utilement régler le travail d'une journée*».

Le programme est donc plus qu'un «plan d'études» qui énumérait simplement les savoirs à acquérir: comme le mot l'indique, il fixe une progression et détermine la nature des «exercices» scolaires. Le *Dictionnaire* souligne la relation emploi du temps-exercices en indiquant que le mot exercices se trouve dans l'ordonnance de 1837 qui réglemente l'organisation des premières salles d'asile et demande à chaque département de fixer en détail «l'emploi de la journée» quant aux «exercices d'enseignement» qui doivent y être pratiqués 2 à 4 heures par jour.

Enfin, tout en insistant sur l'ampleur prise par les programmes de l'enseignement primaire par rapport à l'époque où l'école enseignait seulement à lire, à écrire et à compter, et en déplorant la régression qui s'était produite à partir de 1850, le *Dictionnaire* précise qu'un emploi du temps minutaire ne saurait être imposé à l'enseignement secondaire, où l'on demandera simplement à chaque professeur, chargé de chaque matière, d'avoir terminé son «cours» à la fin de l'année.

• Faut-il cependant croire le *Dictionnaire de pédagogie* lorsqu'il date de 1830, et de 1881 la naissance de l'emploi du temps? Certes, comme dans beaucoup d'articles, référence est faite à la Révolution française: le problème aurait été «posé, pour la première fois, à l'heure où l'émancipation du peuple fit de son instruction une loi de salut public». Cette origine paraît mythique: les deux textes de projets de lois, de l'an III et de l'an IV, cités à l'appui de cette assertion, ne mentionnent que des «règlements sur le régime et la discipline» dans les écoles, et aucune mention n'est faite de l'organisation des écoles centrales. D'ailleurs, en 1911, le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* (toujours dirigé par Buisson, mais avec d'autres collaborateurs) va souligner le caractère vague des textes révolutionnaires sur «le temps des classes», indiquer quel était l'ordre des leçons quotidiennes dans les quatre salles de chaque école centrale, et surtout placer à la fin du xvii^e siècle la date de naissance de l'emploi du temps:

De tout temps et en tout lieu, il a fallu régler l'ordre et la durée des exercices scolaires. Voici quel fut, par exemple, l'emploi du temps mis en vigueur dans les petites écoles de la ville et du diocèse de Lyon, d'après les règlements publiés en 1688 par Démia:

QUESTIONS PÉDAGOGIQUES

MATIN

7h	Entrée de l'école ; les sous-maîtres font réciter la leçon
De 7h30 à 9h	Prière en commun Demandes du catéchisme Déjeuner Lecture Écriture et correction des exemples
De 9h à 9h45	Exercices particuliers pour chaque jour (arithmétique, etc.)
10h	Prière de la fin de l'école

SOIR

1h30	Plain-chant
2h	Récitations des leçons
De 2h30 à 4h30	Prières Demandes du catéchisme Écriture et correction Exercices particuliers
4h30	Prière du soir

(*Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, 1911, p. 543)

Il faut ajouter que, quelques années plus tard, les « écoles chrétiennes », qui se répandront dans toute la France, sont régies par des prescriptions extrêmement détaillées, que l'on trouve dans la célèbre *Conduite des écoles* de J.-B. de La Salle, dont le premier manuscrit date de 1706. Les jours et les heures auxquels doivent avoir lieu les différents exercices sont indiqués avec précision, de même que la manière de répartir le temps de chaque leçon. La tâche était compliquée pour plusieurs raisons. D'abord il s'agit d'enseignement simultané : or, chaque école et chaque classe n'a pas le même nombre d'élèves. De plus, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique est successif, mais chacun est divisé en « ordres » successifs, autrement dit en étapes qui doivent être scrupuleusement respectées (par exemple, l'écolier lit d'abord les cartes d'alphabet, puis le syllabaire, puis il lit le latin, puis dans la *Civilité*, etc.). Il en résulte que chaque « directeur » ou « inspecteur » d'école doit se livrer à des calculs compliqués pour fixer le temps pendant lequel chacun des écoliers d'un ordre de leçon peut et doit lire. C'est ce que décrit l'article 5^e du chapitre III (3^e partie) de la *Conduite* : « De la manière de régler le temps que doivent durer les leçons ». La justification de ces calculs y est aussi clairement énoncée : « *l'inspecteur des écoliers veillera à ce que le maître fasse lire à chaque écolier à peu près autant de lignes qu'il sera nécessaire pour occuper tout le temps qui doit être employé à lire dans cette classe, n'y devant pas avoir de temps inutile dans aucune classe ou employé autrement que*

selon la règle» (*Conduite des écoles chrétiennes*, édition du manuscrit de la Bibliothèque nationale, Procure générale de l'Institut des Frères, Paris, 1951, p. 262). À l'intérieur d'un horaire fixe (les écoliers qui en sont déjà à la lecture dans la *Civilité* écrivent chaque matin de 8 h à 9 h et chaque après-midi de 3 h à 4 h) les variations de durée d'un exercice pour chaque ordre d'écoliers sont donc soumises étroitement à des règles.

Occupation intégrale du temps d'école, activité incessante, soumission de l'ensemble des gestes et des activités à des règles imposées, voilà donc ce qui constitue la nouveauté pédagogique de l'école urbaine du xvii^e siècle, telle que les créateurs de l'Institut des Frères la perfectionnent.

«L'ordre de la classe est d'abord une maîtrise du temps. Sans doute l'emploi du temps n'est-il pas au xvii^e siècle une nouveauté; les règles monastiques médiévales sont déjà scansion de la journée par les offices qui, à heures fixes, rythment son déroulement. Pourtant, l'aspect le plus saisissant des textes normatifs qui proposent un bon gouvernement de l'école est l'obsession d'un remplissage du temps. La vacuité, l'oisiveté doivent être bannies de la durée scolaire car elles sont source de désordre. Pour déloger tout vide par où pourrait s'insinuer le divertissement, il convient d'occuper les enfants à tout moment» (Chartier, 1976, pp. 114-115).

Cette école ne vise pas la rapidité de l'apprentissage, la productivité de l'enseignement, l'acquisition du maximum de savoir-faire (comme le fera, pendant une brève période du xix^e siècle, l'«école mutuelle») : son rythme est lent. Il ne s'agit pas de faire vite, mais de faire comme il faut. L'écolier nouveau style apprend essentiellement à obéir à des règles. Et l'on peut rapprocher historiquement cette vaste entreprise de scolarisation qui couvrit bientôt tout le territoire, du moins les villes grandes et petites, des principes plus moraux que religieux enseignés au xvii^e siècle par les prêtres catholiques dans leurs prêches : prévoir à l'avance chaque activité, ne pas s'abandonner à l'inspiration ou au désir du «moment» (Vincent, 1980). L'Église devient à un certain moment – celui où se développe l'école – «disciplinaire», et, selon la plaisante expression de B. Groethuyzen, rapprochant les transformations de la religion de celles qui vont se produire dans les rapports politiques, Dieu devient constitutionnel.

Au-delà de l'emploi du temps scolaire, il y a donc une temporalité, une manière de vivre, une éthique, une manière d'être assujetti. L'invention de l'emploi du temps scolaire est plus politique qu'économique : «ordre du jour», pour reprendre la définition de Starobinski, l'emploi du temps scolaire est lié au type d'ordre, donc de domination (Weber, 1971) qui s'est instauré dans nos sociétés, et, aujourd'hui, une nouvelle fois dans l'histoire de celles-ci, la reconnaissance de sa légitimité vacille.

BIBLIOGRAPHIE

- BEST F. et al., *Naissance d'une autre école*, Paris, La Découverte, 1984.
- CHARTIER R., COMPÈRE M.-M., JULIA D., *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976.
- CHOBAX J., *Les corps clandestins*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.
- COMPÈRE M.-M., *Du collège au lycée*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, coll. «Archives».
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- FOTINOS G., TESTU F., *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette, 1996.
- PERRENOUD P., *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1984.
- PONTALIS J.-B., *L'amour des commencements*, Paris, Gallimard, 1994, coll. «Folio».
- STAROBINSKI J., «L'ordre du jour», in *Le temps de la réflexion*, t. IV, Paris, Gallimard, 1983.
- VERRET M., *Le temps des études*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1974.
- VINCENT G., *L'école primaire française, Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.
- VINCENT G., «Politiques d'éducation et municipalités: le cas de Saint-Fons», in Henriot-Van Zanten A., Thin D., Vincent G., *Politiques scolaires urbaines*, Lyon, Éd. du PPSH, 1996.
- ZWEIG S., *Le monde d'hier*, Paris, Livre de poche, 1993.
- WEBER M., *Économie et société*, Paris, Plon, 1971.

POUR APPROFONDIR

- CHARTIER R., COMPÈRE M.-M., JULIA D., *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976.
- MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1952.
- PERRENOUD P., *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1984.
- VERRET M., *Le temps des études*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1974.
- VINCENT G., «Politiques d'éducation et municipalités: le cas de Saint-Fons», in Henriot-Van Zanten A., Thin D., Vincent G., *Politiques scolaires urbaines*, Lyon, Éd. du PPSH, 1996.