



**HAL**  
open science

## Le temps scolaire et la morale sociale. Un lien fort devenu faible

Joël Zaffran

► **To cite this version:**

Joël Zaffran. Le temps scolaire et la morale sociale. Un lien fort devenu faible. *Temporalités : revue de sciences sociales et humaines*, 2020, 31-32, pp.[en ligne]. 10.4000/temporalites.7906 . halshs-03143018

**HAL Id: halshs-03143018**

**<https://shs.hal.science/halshs-03143018v1>**

Submitted on 3 Jun 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

---

# Le temps scolaire et la morale sociale

Un lien fort devenu faible

*School time and social morality. A strong link that has become weak*

*Tiempo escolar y moral social. Un lazo fuerte que se volvió débil*

Joël Zaffran

---

- 1 À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école alphabétise la jeune génération et lui donne une éducation laïque. Durkheim a consacré de nombreuses pages sur la forme d'autorité que cette éducation doit prendre et sur la morale sociale à transmettre. De sorte que l'école ne transmet pas que des connaissances. Elle est aussi une institution dans le sens où elle transforme des valeurs en rôles et des individus en personnages sociaux. Ces valeurs sont la laïcité, la nation et la patrie et ces personnages sont les citoyens d'une communauté politique nationale et les agents économiques dans une division sociale du travail. Ces valeurs et ces personnages posent deux problèmes. Le premier est leur articulation, et Durkheim le surmonte par la solidarité sociale. Le second est la manière par laquelle les enfants sont préparés à ces valeurs, c'est-à-dire préparés à les accepter et les aimer. Durkheim surmonte ce second problème par une morale sociale distincte, sur le fond, de la morale des religions révélées (la première vise la Raison quand les secondes visent Dieu) mais identique sur la forme. Pour Durkheim, il ne doit y avoir de foi que dans la Raison, car elle est universelle et au fondement du progrès. Ce qui veut dire qu'elle est capable de débarrasser la Nation des croyances traditionnelles. Le rôle des religions révélées est d'élever les âmes par une morale dont la forme provient de principes métaphysiques qui ne peuvent être connus des croyants qu'indirectement, par des signes extérieurs et dont le sens est caché. La condition pour le saisir est le respect des articles de foi et des règles du culte fait entre les fidèles. Le rôle de l'école est de donner la foi dans un idéal commun en déplaçant la vie morale de la famille vers la société, autrement dit d'une communauté restreinte (le village) vers un collectif élargi (la République).

- 2 Bien que la morale sociale traverse en définitive toute l'œuvre de Durkheim, c'est dans *L'Éducation morale* que l'on trouve rassemblés les éléments d'une théorie du fait moral à l'école (le respect, l'autorité, le devoir, l'obligation, l'autonomie). Cependant, on n'y trouve pas le dispositif scolaire qui permet à l'école de construire cette morale sociale qui fait agir en dehors de toute adhésion. Le dispositif étant l'instrument dont se dote l'école pour que les acteurs s'ajustent à des impératifs techniques qui orientent et cordonnent leur action (Barrère, 2013), par quel moyen l'école assure-t-elle le passage d'une personnalité individuelle à une personnalité sociale ? Notre hypothèse est que le temps de l'école est l'opérateur d'une socialisation scolaire qui régule les désirs et normalise les conduites enfantines. Cette socialisation procède en deux temps : le premier est la contrainte exercée sur les enfants et le second est la restitution de la liberté qu'ils avaient avant d'entrer à l'école, et qu'ils continueront de disposer en la quittant. Si cette hypothèse conduit à traiter des normes temporelles et de la socialisation scolaire comme un processus d'intériorisation des obligations de remplir des devoirs définis en dehors des personnes, elle s'ajuste aussi à la remarque de Boudon et Bourricaud (1986, p. 417) selon laquelle, en matière de socialisation, il ne s'agit pas de savoir pourquoi la norme suscite l'enthousiasme, mais d'expliquer comment, sur un plan technique, elle pose des obligations d'ordre moral. De ce point de vue, le temps de l'école est le moyen d'exprimer les valeurs de la société du moment, d'orienter l'action et de la coordonner à celle des autres. De plus, il est le vecteur d'une force sociale à une visée éducative puisqu'elle vise la tempérance des conduites, par extension le contrôle de soi qui précède l'autonomie sociale. La socialisation consiste à transformer la contrainte des normes temporelles en un trait de la personnalité, commun à tous les enfants. À la suite de quoi les enfants sont préparés à recevoir une morale sociale qui assure leur intégration dans la société.
- 3 Pour explorer cette hypothèse, l'article s'adosse d'abord à l'individualisme durkheimien (irréductible à un utilitarisme froid (Durkheim, [1898]) puisqu'il octroie un caractère sacré aux individus qui sont à la fois les fidèles et le dieu d'une même religion), ensuite à la formation morale des jeunes générations par le contrôle des volontés individuelles sans la force physique et le châtiment corporel. Faute de quoi la discipline est réduite à un pouvoir craint moins pour l'autorité qu'il représente que pour les douleurs morales et les souffrances physiques infligées. Dans la mesure où les hommes font la société, il est essentiel qu'ils respectent la morale sociale et qu'en retour les institutions les respectent. Le rôle de l'institution scolaire étant de faire aimer la société aux enfants, leur éducation procède par des obligations morales auxquelles ils se soumettent sans violence, par un dispositif méthodique permettant d'obtenir la subordination sans la menace. Le temps étant supposé résider au cœur de ce dispositif, il faut partir de la nature sociale du temps social puisque Durkheim l'assimile à un ensemble de représentations collectives propres à une société et que le rapport au temps des individus est conditionné à leur contenu. Le temps socialement construit n'est plus une forme *a priori* de l'entendement mais une catégorie sociale que la société institue.
- 4 Si le temps est au fondement d'une société, moins par son caractère objectif que par les formes données aux relations entre les individus, il faudrait pouvoir dire comment il s'impose à eux. C'est un aspect que Durkheim n'aborde pas, du moins pas frontalement, laissant quelques questions en suspens sur la manière par laquelle le fait moral à l'école

prescrit des obligations définies en dehors des enfants et sur la question de savoir pourquoi ils s'en acquittent librement.

- 5 En conséquence de quoi l'article traite du temps de l'école et du fait moral. Son objet est de montrer comment le temps est utilisé comme opérateur méthodique du dispositif de moralisation à l'école. Mais si la société est à l'origine du rapport au temps et de ses usages, la question est posée du fait moral dans une école qui, aujourd'hui, ne ressemble plus du tout à l'école d'hier. Pour répondre, l'article suit quatre parties. La première considère trois affirmations de Durkheim sur le lien de la morale avec la discipline scolaire. Il s'agit de voir comment le temps s'inscrit dans une théorie de la socialisation fondée sur la contrainte et la liberté. À la suite de quoi la deuxième partie articule le temps avec la socialisation méthodique à *l'école de la République*. Elle souligne aussi l'importance de la séparation spatiale dans le processus de moralisation. La troisième partie traite de la diffusion du temps scolaire hors de l'école. Elle montre d'abord que cette diffusion est due aux transformations profondes de l'école et à l'importance prise aujourd'hui par l'emprise du diplôme sur l'accès aux positions sociales, ensuite que cette emprise a distendu le lien de la morale et du temps. Prenant acte de cette évolution, la conclusion pose la question de la morale dans un lieu dégagé d'une part des tensions entre les individus et les collectifs, d'autre part des usages instrumentaux du temps.

## Trois affirmations de Durkheim sur le lien entre morale et discipline scolaire

- 6 L'inculcation des règles collectives par le respect de l'autorité procède d'une morale que Durkheim [1922] adosse à deux principes. Le premier est le sentiment des élèves de devoir développer en eux un esprit vertueux propice à la défense des idéaux collectifs. Le second est qu'ils n'y parviendront pas sans la soumission libre et résolue à la discipline. Pour cela, l'enfant doit avoir les moyens cognitifs suffisants garantissant son jugement. Or, Durkheim voit l'enfant comme un être immature mais soumis à la loi naturelle du changement par le développement des capacités physiques et cognitives. Cette représentation de l'enfant justifie que l'autonomie, pour raisonnée qu'elle soit, est nécessairement le résultat d'un processus qui d'abord le contraint ensuite le libère. Comme l'écrit en 1911 Durkheim dans un article sur l'enfance paru dans le *Dictionnaire de pédagogie*, l'éducation est un passage entre deux états, étant entendu que l'état à créer est à l'opposé de celui qui est donné comme point de départ. Sous sa plume, cela signifie que l'éducation oblige l'enfant à minorer ses penchants naturels, et que la contention morale est le prélude à l'intégration sociale dans une communauté politique dont les prétentions universalistes dépassent les frontières géographiques qui fragmentent le territoire national et lèvent les barrières qui séparent les individus dans la division du travail.
- 7 L'école est l'organe de transmission d'une morale sociale axée sur la Raison et l'éducation, le ferment de la cohésion dans une société fortement hiérarchisée. Elle assume une fonction idéologique de fabrique d'individus en accord avec les valeurs de la théologie républicaine. Durkheim tire trois affirmations de cette théologie. La première est que les hommes pourront sortir de l'état de nature sans violer la loi de nature, à condition qu'ils puissent se réunir en société sous la dépendance d'une force ou d'un même système de forces fondé en raison et qui domine tous les particularismes

(Durkheim, 1918, p. 23). Cette affirmation tirée d'un commentaire du *Contrat social* pointe la fonction de l'école qui est d'absorber des volontés individuelles dans la volonté collective. La deuxième affirmation est que chaque type social a la morale qui lui est nécessaire (Durkheim, 1992, p. 74), redéfinissant ainsi la morale kantienne. Il ne conçoit plus les impératifs de justice indépendamment de la réalité des institutions qui les appliquent. En d'autres termes, il ancre la morale dans la société et considère que la valeur attribuée à ses actes et ceux des autres est le reflet du contexte historique dans lequel s'apprécient les manières d'agir, louées ou blâmées les conduites. Cela signifie donc que la morale évolue en même temps que l'école puisque le fait moral est lié à la société du moment. À ce titre, la grande fresque historique de l'école que Durkheim dessine dans *L'évolution pédagogique en France* [1932] montre d'abord que les doctrines pédagogiques qui n'ont pas toujours existé se raffermissent quand une société traverse une période critique, ensuite que le besoin de pédagogie n'a jamais été aussi criant que dans la société moderne. La troisième affirmation est que toute morale se présente aux individus comme un système de règles de conduite. Cela indique que les règles sont extérieures aux individus, mais aussi que la morale pose des fins et dicte des buts que les personnes sont tenues de poursuivre.

- 8 Ces affirmations servant à tisser le lien entre la morale sociale et l'école ne figurent donc pas uniquement dans *L'Éducation morale*. La raison en est que le fait moral est capital pour contenir le risque de sécession dû aux différences entre les personnes et les groupes sociaux, mais c'est là que l'on y trouve le projet de Durkheim d'inculquer aux enfants des maximes et des obligations qui ont une source sociale et qui doivent perdurer dans le temps. Ce projet considère aussi le processus par lequel les objets de l'éducation, qui sont extérieurs aux personnes, deviennent désirables, car ils n'existent que par les individus qui les ont en eux. Plus généralement, le projet est de sociologiser l'école comme une institution qui soumet les enfants à des lois sociales, mais selon une machinerie pédagogique faisant en sorte qu'ils tiennent à elle. La fonction de l'école est de faire goûter aux êtres la vie en commun au point qu'ils ne puissent plus s'en passer. Pour cela, les enfants doivent acquérir l'habitude d'agir et de penser en commun. Cette machinerie est d'autant plus importante que les habitudes sont à prendre par tous les enfants alors que l'école divise les publics. Il s'avère qu'au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement primaire laïque et obligatoire s'améliore en partie pour ne pas plus laisser à la seule Église catholique le contrôle de la formation morale des jeunes générations. Mais le système scolaire est composé d'une école des « notables » et d'une école du « peuple » auxquelles s'ajoutent une école des garçons et une école des filles (Prost, 1979).
- 9 L'école unique n'existant pas, elle sépare les corps, mais doit élever toutes les âmes vers un ciel unique. Cela suppose une réforme des sentiments qui est une tâche dont les enseignants s'acquittent avec l'ardeur des idéaux républicains défendus dans les écoles publiques. L'école participe donc au projet politique de solidarité et d'universalité des républicains laïcs dans une société marquée par des clivages sociaux et culturels. Elle sanctionne les mêmes savoirs et forme toutes les classes sociales à des principes républicains identiques. Surtout, elle scolarise tous les enfants du même village et de la même ville. Il s'agit d'une institution faisant accéder à une culture et une langue communes, alors même que le territoire national est segmenté par des traditions régionales fortes et vivaces (Lelièvre, 1990). De ce point de vue, *l'école de la République* joue un rôle important auprès d'enfants appelés à devenir des individus libres mais attachés à la Patrie. Pour autant, et comme le précise Cuin (2011), il ne s'agit pas de

remettre en cause les barrières scolaires qui séparent les classes sociales<sup>1</sup>, mais de concilier la distribution des individus dans la société avec leurs aspirations, c'est-à-dire que les positions sociales occupées ou qu'ils occuperont dans la division du travail ne soient pas contrariées par l'immodération de leurs désirs. Le certificat d'études était autant une attestation des compétences d'écriture, de lecture et d'arithmétique acquises par l'élève qu'un titre décerné par l'État pour certifier la valeur du citoyen. La *socialisation* prépare les enfants aux droits de la société à laquelle ils appartiennent et aux devoirs de la corporation professionnelle à laquelle ils appartiendront (Durkheim, [1912] et [1925]).

- 10 Le rôle de l'école de doter tous les enfants d'une morale sociale à la fois individualiste et républicaine réclame deux conditions. La première est que la socialisation fasse acquérir une disposition à limiter les passions. La deuxième est qu'elle les confronte à des principes collectifs craints mais acceptés. Ces deux conditions font de la socialisation un arrachement à l'arbitraire des manières de faire et de penser propres aux petites communautés d'appartenance. Toutefois cet arrachement est une condition de l'unité organique de la société, mais il n'est pas spontané. Pour Durkheim, la nature des individus n'est pas de brider leurs passions. Il y a deux conséquences à cela : l'homme libre n'est moralement complet que si les dérives émotives et les penchants asociaux sont contenus par lui-même ; l'éducation par la violence physique est à rejeter dans la mesure où elle est inapte à faire naître dans les consciences l'attachement aux intérêts de la société. Cette violence est utile à court terme pour tenir la bride haute aux individus. Elle est inutile sur le long terme, à moins de l'infliger continuellement, auquel cas elle est l'instrument d'une menace extérieure grossière et inacceptable pour les individus qui la craignent sans la comprendre, et la déjouent dès qu'ils le peuvent. Par ailleurs, une violence de cette nature porte atteinte au caractère sacré des personnes et cause un préjudice à l'individualisme moral alors qu'il est la pierre angulaire du projet politique républicain. Au lieu de quoi la socialisation scolaire est une discipline douce au service d'une morale sociale qui dépasse les consciences individuelles. Dans ce cas, comment convertir les enfants pacifiquement mais durablement selon un cycle suffisamment continu pour que la société reproduise les conditions de son existence malgré les changements qui la bouleversent ? La socialisation scolaire doit d'abord soumettre tous les enfants à une force qui les contienne et qui les règle, mais qu'ils ne craignent pas. Elle doit ensuite créer une unité morale malgré la séparation physique des élèves et en dépit d'un objectif. Ces deux objectifs ne sont conciliables qu'à la condition que la socialisation soit méthodique, c'est-à-dire qu'elle repose sur des règles élaborées rationnellement et que des normes impersonnelles systématisent leur application. Dans ce dispositif organisé de formation morale, le temps est central par sa capacité à réguler les activités collectives et, à force de régularité et de pression normative externe, d'ajuster les dispositions psychologiques aux impératifs de la société. L'école transforme la nature extérieure du temps en unités mesurables et divisibles. Elle en fait un ensemble de paramètres objectifs, rationnels et dépersonnalisés grâce auxquels les élèves guident leurs actions et en intériorisent la régularité.
- 11 L'expérience du temps puise au caractère structurant et normatif qu'il revêt à l'école (Tabboni 2006) et permet de ressentir physiquement la continuité de ses cycles à travers les canaux affectifs, auditifs ou visuels qu'il emprunte pour affirmer ses valeurs. Il existe de nombreuses photographies d'écoles et de classes. On y repère parmi les supports pédagogiques, les chevalets et le tableau d'élocution ou de lecture qui ornent

les murs, la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* à proximité de l'emploi du temps hebdomadaire, de la liste des récitations et des chants. On y voit aussi un calendrier scolaire qui présente le rythme auquel le corps doit s'adapter, mais permet aussi aux élèves de retrouver l'origine des états de conscience qu'ils ressentent dans l'ordre même où ils se sont déroulés. Le calendrier déploie dans un tableau illimité la durée. Il étale aussi tous les faits historiques marquants qu'il situe par rapport à des marqueurs fixes et déterminés (Durkheim, [1912], p. 20). Il affiche le temps comme un cycle continu d'événements prévus qui reviennent inmanquablement. Le futur y est présenté sous une forme linéaire et répétitive. Les divisions en jours, semaines, mois et années du calendrier scolaire sont le cadre réglementé des activités de la communauté scolaire. Surtout, et comme le souligne Durkheim [1912], le temps est social par excellence. Il est un cadre impersonnel qui rythme l'activité collective en même temps qu'il a pour fonction d'en assurer la régularité. Le calendrier assume par sa rigueur un rôle d'unité sociale et de vitalité de la conscience collective (Hirsch, 2016, pp. 73-74). Cette rigueur figure dans la réglementation métronomique de l'emploi du temps applicable à toutes les écoles et dans tous les départements français (Gerbod, 1999).

- 12 On trouve aussi dans les écoles une pendule indiquant l'heure au pédagogue et aux élèves ainsi qu'un compendium métrique renfermant les instruments de mesure<sup>2</sup>. La proximité des instruments de mesure du temps avec un texte fondamental qui pose les bases de la République n'est pas anodine. Elle révèle que le temps est une institution (Tabboni 2006), car il a une existence concrète et qu'il existe en dehors des individus. De plus, il a un pouvoir coercitif qui se manifeste dans les habitudes qu'elle leur fait prendre et dans ses réactions lorsqu'ils enfreignent ses règles. Enfin, il a une autorité morale qui donne lieu à de la désapprobation envers ceux qui les enfreignent. L'exposition continue aux normes temporelles systématisant les règles de conduite assure le passage de la contrainte qui devient une autocontrainte. En cela, le temps est l'instrument d'une conversion douce de la jeune génération, car ils y coulent leur action dans la forme concrète des normes temporelles déduites de principes vertueux. En d'autres termes, le temps est comme l'école : il est une institution voire une institution dans l'institution puisque le temps et l'école sont emboîtés, et que de cet emboîtement naît la réalité morale sous sa forme concrète. Ainsi, le temps rend apte la jeune génération à s'imposer des devoirs et s'y contraindre.

## Le temps et la socialisation méthodique

- 13 La vertu du temps est la fonction normative et ordonnatrice qui gouverne le corps sans faire appel aux châtiments physiques. Par sa puissance, le temps pénètre le corps pour y contraindre depuis l'intérieur les passions. C'est donc par le truchement du corps que le temps ajuste la jeune génération à la morale sociale, au moins autant sinon plus que l'écriture qui agit aussi sur la personnalité, par conséquent remplit une fonction politique. D'une certaine façon, l'écriture n'est rien sans le temps qui contribue à lier l'individu à un ensemble plus vaste que le groupe avec lequel il partage la tradition orale de la communauté. Quand il écrit, l'enfant n'est plus dans l'échange direct avec les membres de sa communauté d'appartenance. Il est renvoyé à la société. Le texte écrit n'étant plus lié à des événements vécus entre les proches, il se fait abstrait et général pour mieux rassembler des individus dispersés (Goody, 2007). Cette fonction politique de l'écriture transite par les effets de la représentation graphique mais aussi

temporelle sur la cognition. L'écriture permet de fixer dans le temps les préceptes républicains, et ce faisant les rend universels. La *Lettre aux instituteurs de France* de Jules Ferry est emblématique du lien de l'écriture avec le temps et les valeurs puisqu'il déclare se réjouir que l'école laïque inculque des « idées d'ordre universel » à tous les élèves quels qu'ils soient et fasse disparaître en eux leurs défauts « par des maximes écrites, copiées, lues et relues [...] mais surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes » (Ferry, 1883, p. 9).

- 14 Quand ils sont écrits, les préceptes sont appliqués de la même manière, quels que soient les contextes. Ils restent homogènes en dépit de l'hétérogénéité des situations. De plus, la stabilité des préceptes dans la durée évite d'une part une transformation graduelle qui échapperait aux sens, d'autre part permet de les appréhender de façon réflexive. Par ailleurs, des prescriptions normatives qui coordonnent les actions de la vie quotidienne comme l'écriture exigent au préalable l'apprentissage de postures corporelles spécifiques. Le corps est d'abord le vecteur de la morale avant d'être le vecteur de pouvoir par l'écriture. Le temps scolaire sort les enfants de leur expérience vécue du temps irrationnel des campagnes qui les place dans un rapport incertain au futur et les pousse, du fait de cette imprévisibilité, à s'en remettre à Dieu plutôt qu'à la Raison. Dans la mesure où la rationalité est dépendante d'un temps sécularisé qui autorise les anticipations sur les actions à venir, plus largement sur le futur (Bourdieu, 1977), le temps à l'école redresse les corps par l'uniformité des rythmes scolaires, et redresse les penchants sensibles par la prévisibilité des normes temporelles. Une fois son corps redressé, l'enfant peut se livrer aux activités d'écriture. En somme, le pouvoir de l'écrit n'est rien sans le pouvoir du temps.
- 15 Quand l'Église réserve le dimanche au service de Dieu, l'école consacre le jeudi aux bataillons scolaires qui préparent les enfants au libre sacrifice pour la Patrie. *La déclaration au banquet aux instituteurs* de Paul Bert, alors ministre de l'Instruction publique et des Cultes, insiste somme toute sur la convergence des objectifs moraux de l'école et de l'armée :
- Nous voulons pour l'école des fusils [...] Car ce petit enfant, souvenez-vous-en, c'est le citoyen de l'avenir (Bert, 1881, p. 30),
- 16 Le lien entre l'école et la Nation est repris lors de la première commission de l'éducation militaire qui lui donne l'occasion de rappeler que :
- le ministère de l'Éducation nationale ne doit pas avoir pour seule pensée de fournir aux intelligences des éléments de culture ; il devrait se préoccuper aussi, avant tout, peut-être par-dessus tout, de préparer pour la nation des citoyens dévoués, jusqu'au sacrifice suprême. (Bert, 1881, p. 30),
- 17 Qu'il s'agisse de l'élève appelé à devenir un citoyen ou un soldat, l'objectif est de préparer l'entrée dans la communauté des adultes par un dispositif qui substitue l'élève et le vélite au paysan. De ce point de vue, la lecture foucauldienne du pouvoir du temps étayée par les descriptions consignées dans *Surveiller et Punir* (en particulier le chapitre III) complètent l'analyse de Durkheim de la discipline :
- lentement une contrainte calculée parcourt chaque partie du corps, s'en rend maître, plie l'ensemble, le rend perpétuellement disponible, et se prolonge en silence dans l'automatisme des habitudes ; bref on a chassé le paysan, et on lui a donné l'air du soldat (Foucault, 1975, p. 137 et 188).
- 18 Le découpage du temps de l'école en segments finalisés, le codage des gestes et le dressage du corps par des exercices en séquences transforme la durée en un *temps sériel* propice à l'exercice d'un contrôle continu à partir duquel les individus intériorisent la



discipline. Ce *temps sériel* est l'interface objective et dépassionnée entre l'enfant et les maximes morales. Il le met en rapport direct avec la discipline scolaire à laquelle se rapportent ces maximes et il agit sur ses sentiments selon un rapport raisonné aux choses. Le temps provoque donc l'état d'esprit recherché puisque les obligations qui lui sont liées – la ponctualité, la régularité, la prévisibilité – ont des effets sur le plan cognitif et sur le plan politique, la contrainte du temps conduisant à une forme d'exercice de maîtrise de soi (Lahire, 2000). En classe comme dans le bataillon, les apprentissages sont planifiés puis découpés en objectifs à atteindre dans un rythme donné. Ils sont formalisés selon des normes temporelles identiques d'un lieu à l'autre.

- 19 À ce titre, la *forme scolaire* et la définition que Vincent (1994) donne à ce concept permettent d'aller plus avant dans la fonction et les enjeux du temps à l'école. En effet, la *forme scolaire* est une socialisation dont le contenu provient des enjeux politiques de l'école républicaine. Elle est donc dépendante du contexte historique, et se démarque des périodes qui la précèdent puisque l'école transmet des savoirs et éduque à des manières d'être et de faire que la société juge « normaux ». L'éducation qu'elle propose est à la fois intellectuelle, corporelle et morale. Pour cela, elle transite par une *forme* composée de multiples règles précises et définies fixant la conduite à tenir dans un temps et un espace précis. La *forme scolaire* est agissante et instituée, car elle définit une manière d'agir qui s'impose à la jeune génération sans avoir besoin de recourir ni à un raisonnement déductif qui la justifie ni à la présentation du socle moral qui la fonde. De plus, les enfants obéissent aux règles de la *forme scolaire* parce qu'elles sont impersonnelles et qu'ils les estiment « bonnes » d'autant plus qu'elles sont « objectives » car indépendantes des personnes qui les appliquent. La sanction qui découle de la règle n'est pas jaugée subjectivement par une personne ou d'un collectif. Elle n'est pas une appréciation arbitraire de la chose. Elles sont le résultat d'une élaboration méthodique et rationnelle de la vie collective. Mais la *forme scolaire* n'assure pas qu'une fonction d'encadrement. Elle doit être autre chose qu'une discipline qui ne ferait qu'appliquer une sanction, car la punition procède d'une application froide d'un règlement qui sépare les élèves de la chose à laquelle se rapporte la sanction. Le corps réglé ne suffit pas à toucher les esprits. Pour cela, il importe que la discipline reste raisonnée, c'est-à-dire émane d'une personne qui pense et agit par elle-même. C'est en dépassant la règle, c'est-à-dire en l'intériorisant, que les enfants sont en contact direct avec les idées et les sentiments auxquels la règle se rapporte. Cela suppose deux conditions. La première est que l'enfant intériorise le rôle moral de la discipline. La deuxième est que son jugement soit rationnellement formé pour que la loi de la Raison devienne le joug de ses penchants naturels (Durkheim, [1925]). Ces deux conditions exigent un éveil de l'esprit qui procède d'une habitude à se dominer et à se contenir pour sentir les maximes générales de la morale comme obligatoires et contraignantes, mais désirables par leur caractère nécessaire et acceptable. À cet égard, le temps régulier donne à l'éducation le moyen de former rationnellement le tempérament moral de l'enfant et d'éveiller dans son esprit des idées et des sentiments sans le recours à des méthodes irrationnelles ou aux passions aveugles.

## L'école coupée des temps incertains des villages

- 20 Au moment où Durkheim formalise le problème de l'éducation et de la morale, la société est marquée par des « décalages temporels » selon l'expression de Weber (1983).

Le pays est composé de multiples petites sociétés traditionnelles et autonomes dans lesquelles les travaux agricoles dépendaient de l'impératif des saisons variable selon les endroits et obligeant à une soumission fataliste à la nature. Le temps scolaire tranche avec cette représentation traditionnelle du temps. Il est une mesure différente de la saisonnalité des travaux agricoles et des récoltes (Cardi, 2007). Surtout, il est une arme contre les régionalismes culturels. Sa précision et sa rigueur le distinguent du temps des villages variable selon la géographie, les saisons et le climat. *L'école de la République* substitue donc un temps unique et homogène aux temps multiples et incertains des terroirs. Le temps de l'école n'appartient ni aux enfants puisqu'il est organisé par une institution qui rythme leur vie, ni aux familles tenues par l'obligation scolaire, ni aux enseignants obligés de suivre un programme précis. Il appartient à l'institution scolaire que les objets, les textes et les acteurs rendent palpable. Le climat ne se maîtrise pas, à la différence des institutions qui sont des choses extérieures aux personnes, mais sur lesquelles il est possible d'agir. Alors que le temps est vécu différemment dans le nord et dans le sud du pays, et tandis que les individus ne se plient pas au climat de la même manière partout, le temps stable de l'école les soumet de la même façon.

- 21 L'institution scolaire assure une fonction morale qui dépasse les différences dues aux appartenances locales et à la fonction économique de la division du travail. Elle y parvient moins par une soumission directe aux valeurs de la République que par les multiples façons d'aménager le temps dans un endroit fermé. La sanctuarisation de l'école est une condition de l'efficacité du temps, car elle a plusieurs avantages. D'abord, l'élève est séparé de sa famille. Il est reclus et enveloppé des valeurs « sacrées ». Il est guidé face à elles par l'enseignant assimilable à un prêtre laïc qui inculque l'amour de la Patrie (Durkheim, [1910]). Ensuite, elle coupe les enfants de leur communauté et de leur famille. En cela, le temps scolaire est un temps enfermant (Grossin, 1996), c'est-à-dire un temps qui rassemble des activités spécifiques pratiquées dans un agencement rigide (le début et la fin des séquences sont réglementés), qui sont coercitives (les règles s'imposent à tous) et coupées des croyances populaires qui dominent hors de l'école. De sorte que la fonction moralisatrice du temps n'est pas envisageable sans un espace clos et facilement repérable, dont les frontières spatiales contribuent à sa force symbolique. Comme le souligne Giddens (1987), la clôture étaye la fonction du temps de médium d'une socialisation fondée sur la gestion mesurée des activités et des séquences dans un cadre protégé de l'extérieur.
- 22 La séparation du temps scolaire avec les autres temps procède d'un dispositif de conversion à une morale dans une structure stable et indépendante des connaissances transmises ailleurs qu'à l'école, et dont le fonctionnement laisse plus de traces sur les élèves que ces connaissances externes (Dubet, 2002). Surtout, l'emboîtement de l'espace dans le temps de l'école forme un système de règles extérieures et impersonnelles qui fabrique une *conscience du temps* commune (Dohrn-van Rossum, 1997) qui se substitue aux consciences individuelles issues des liens familiaux et communautaires, et ce faisant pousse la jeune génération à suivre d'elle-même les normes temporelles et à en respecter les usages. L'emboîtement du temps et de l'espace qui sanctuarise l'école sacralise par la même occasion les valeurs de la *République*. Le découpage méthodique des journées évacue les temps désordonnés et imprévisibles des terroirs. Par ses usages du temps, l'école assure la cohésion sociale (Compère 1997 ; Sue, 1993 et 2006) et prépare l'entrée dans une communauté politique laïque, rationnelle et patriotique. En

agissant sur le corps pour atteindre les esprits, le temps élève les enfants comme la société le veut et non comme la nature le voudrait.

## Le temps scolaire hors de l'école

- 23 En concevant le temps comme une catégorie de l'entendement de nature sociale, Durkheim autorise le caractère changeant du temps selon les sociétés et les périodes. Comme il l'indique lui-même, l'espace comme le temps n'a jamais une forme définie. Ils se font, se défont, se refont sans cesse (Durkheim, [1912], p. 25). Le temps est donc une donnée collective utilisée et vécue de manière différente selon les cultures ainsi que les périodes (Pronovost, 2001). Par déduction, chaque modèle d'école incarne la morale de la société du moment, et organise un rapport différent aux temps sociaux en général, et au temps scolaire en particulier. Or, des changements profonds ont transformé l'école au milieu du xx<sup>e</sup> siècle, entraînant un changement de la nature du temps scolaire. La massification scolaire et les mutations économiques ont rebattu les finalités d'une école dont il est attendu qu'elle continue d'éduquer moralement la jeune génération, mais en la formant utilement aux impératifs de qualification et d'adaptation au marché du travail (Dubet, 2018). Cette nouvelle fonction fait passer l'école d'une institution à une organisation traversée par des enjeux culturels qui en redessinent les frontières (Dubet et Martuccelli, 1996). L'école qui était en position de monopole culturel est bousculée par de nouvelles problématiques éducatives issues des intérêts, parfois froids et cyniques, des élèves et des familles. Pour reprendre l'expression de Bantigny (2008), l'école n'est plus qu'un îlot au milieu du flot d'informations et des sollicitations, parfois contradictoires, interpellant les jeunes hors de la classe pour qu'ils assurent leur avenir par un investissement fort dans la scolarité, mais aussi qu'ils campent dans le temps par la valorisation du présent et en menant leur vie sur un mode privé (Morin, 1962).
- 24 Par ailleurs, le fait moral durkheimien est entravé par la transformation de l'école en un marché où les parents circulent avec une aisance qui dépend de leur connaissance du système scolaire, et les élèves qui y entrent pour acquérir des qualifications fortement hiérarchisées n'échappent pas à une relation d'échange concurrentielle avec leur établissement voire avec leurs enseignants (Félouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Mais la montée du marché scolaire s'accompagne aussi d'un prolongement hors de l'école de la compétition scolaire. La dispute autour des enjeux de l'école n'est pas cantonnée à l'organisation scolaire. Elle la déborde et se déroule dans toutes les sphères d'activités domestiques et sociales. Ce phénomène accentue l'importance donnée aux jeux d'acteurs à l'école ou hors de l'école (Zaffran, 2000). De ce point de vue, l'école est une arène dans laquelle les élèves se disputent les titres scolaires les plus rentables, ce qui d'un côté affaiblit son rôle d'institution et d'identification aux valeurs universalistes et d'un autre côté renforce son rôle d'organisation régulant les jeux d'acteurs. Au fond, la compétition scolaire a désemboîté le temps et l'espace scolaires. Elle diffuse le premier dans l'ensemble des sphères culturelles et sociales puis l'utilise en retour comme l'instrument d'une réussite et de positionnement scolaires. Le temps scolaire oriente l'action de la jeune génération dans toutes les sphères, à telle enseigne que le temps libre, par exemple, n'en est pas vraiment un dans la mesure où il sert au renforcement des ressources scolaires (Zaffran, 2002). Par ailleurs, la diffusion du temps scolaire hors de l'école exacerbe les tensions de l'univers familial dans son rapport au temps. Comme le montre Douat (2011), ces tensions sont surtout présentes

dans les familles populaires dans lesquelles les emplois du temps domestiques sont éloignés de l'emploi du temps scolaire. Les horaires de travail décalés des parents qui retardent les moments de vie partagée déstabilisent les repères temporels scolaires. La contradiction entre les temps familiaux et le temps scolaire produit chez les enfants le sentiment d'une imposition du temps de l'école qu'ils ressentent comme une contrainte arbitraire dès lors que le temps familial qu'ils ont sous les yeux fait l'objet d'une organisation fragmentée. Certes, et comme le précise Douat (2011), ces décalages temporels ne donnent lieu à des ruptures avec l'école que chez une minorité d'élèves, mais c'est la majorité qui organise son temps en fonction de l'école et l'articule du mieux qu'elle peut au temps familial, faisant de ces décalages temporels la source d'une tension plus que d'une opposition. Il reste que dans les familles favorisées ou défavorisées, le temps scolaire est un paramètre du temps domestique aussi important que le temps du travail.

- 25 Dans ces conditions, il paraît difficile de continuer à concevoir l'école comme une institution qui parvient seule à imposer une discipline scolaire à laquelle les élèves se soumettent sans coup férir. De même, il n'est plus raisonnable de croire que l'autorité des enseignants est « naturelle » parce qu'ils incarnent la Raison et la connaissance, et que cela suffit à obtenir le consentement des élèves. Certes, le temps de l'école continue de socialiser et d'agir sur les corps. Mais l'importance donnée à l'utilité des diplômes, l'accentuation de la compétition scolaire et l'amplification de l'effet du classement scolaire sur les positions sociales l'ont vidé d'une partie de son substrat moral. Le goût de la mesure et de la modération n'est plus formé en vue de préparer les valeurs sociales que l'enfant fera siennes, soit en termes durkheimiens de lui donner le sens de la limite morale et de l'autorité morale, mais d'être préparé aux règles d'un jeu qui réclame de l'appétence pour la performance et le sens des stratégies scolaires. En somme, l'école est passée du statut d'institution fortement régulée à une organisation dans laquelle les objectifs éducatifs se sont diversifiés et où les ajustements entre les enseignants et les élèves ne vont plus de soi. Cela fait passer le temps scolaire d'un registre strictement axiologique à un registre instrumental.
- 26 Si ce glissement n'a pas fait perdre au temps sa fonction moralisatrice, il en a affaibli sa force par l'autonomisation des élèves voire l'individualisation au sens strict du terme, c'est-à-dire un rapport individuel à la tâche demandée par l'enseignant plus que la résolution collective d'un problème qui aiguillonne le sentiment d'une dépendance aux autres. C'est ce que montrent les observations de Durler (2018), en particulier à propos des tâches collectives qui bien qu'en nombre important sont moins régulières que le travail demandé d'organisation et de gestion individuelle. Les élèves doivent planifier et gérer individuellement un ensemble d'exercices à l'intérieur d'une période délimitée. Ils apprennent à travailler seul, sans l'intervention de l'enseignant ou des autres élèves. Par ailleurs, ils doivent respecter les délais impartis, par conséquent veiller à ne pas perdre de temps au risque de se mettre en retard et d'être mal évalué. Ainsi, la responsabilisation qui accompagne l'autonomie accrue des élèves accroît les possibilités de contrôler leur travail et leurs comportements par les enseignants. De la sorte, le rapport réflexif et individualisé au temps participe d'un détachement de certains élèves en référence à d'autres élèves, au moins pendant toute la durée de l'épreuve. Le temps est un critère de jugement et de classement que les élèves doivent intérioriser puis utiliser à bon escient. L'aptitude à différer le plaisir immédiat

redoublée de la capacité à transformer le temps en unité de production de valeur personnelle sont une condition de la réussite scolaire.

- 27 Hier, le temps de l'école était le moyen de préparer les élèves à recevoir les principes supérieurs d'une morale. Aujourd'hui, il est une condition de leur réussite évaluée par leur capacité individuelle à ajuster leur comportement aux exigences d'une école qui classe puis oriente (Zaffran, 2006). Plus largement, c'est l'individualisme « positif » durkheimien qui cède de la place à un individualisme « possessif », celui-là même que Durkheim redoutait parce qu'il plonge ses racines dans un terreau libéral faisant la part belle à un utilitarisme froid et réduisant l'école à un appareil de distribution dans lequel les intérêts supérieurs cèdent devant les intérêts individuels (Baillon, 1982). Dans ce cas, la question se pose de savoir comment l'école peut assurer sa fonction morale malgré le désemboîtement du temps et de l'espace scolaires, l'utilitarisme égoïste qui organise la compétition scolaire et la rencontre dissonante de la culture scolaire avec la culture juvénile.

\* \* \*

- 28 *L'école de la République* est une fabrique de dispositions morales par les usages méthodiques du temps. Elle règle les corps à la mesure du temps, ce faisant les prépare à recevoir les valeurs de patriotisme, d'amour de la Nation et de foi dans le progrès. À la manière de Pascal pour qui il y a tout à gagner à croire à l'existence de Dieu et que cette croyance ne viendrait qu'après que *l'extérieur est joint à l'intérieur* (Pascal, [1669], B 250, L 90), le temps est un opérateur de la morale à la condition où il ne sert pas qu'à régler uniquement les conduites à la manière des automates mais qu'il touche aussi les esprits. Durkheim partage donc l'ontologie de Pascal à savoir que l'habitude du corps crée le sentiment (*nous sommes automates autant qu'esprit*, Pascal, [1669], B 252, L 195) à la différence qu'il faut faire croire l'esprit par les raisons et l'automate par les routines. Autrement dit, l'entendement et la volonté ne suffisent pas à la maîtrise des passions. Il faut que la coutume (dirait Pascal) ou les habitudes collectives (dirait Durkheim) complète l'esprit. Si la première condition pour acquérir de telles habitudes est un temps cyclique figé dans un calendrier prévisible et des normes temporelles guidant méthodiquement et rationnellement l'action, la deuxième condition est que les habitudes s'acquièrent dans un lieu coupé des temps multiples des terroirs, de la communauté et de la famille. La conversion douce des élèves résulte de l'articulation du temps et de l'espace grâce à laquelle la mise en ordre des corps par le temps se fait à l'abri des influences extérieures.
- 29 *L'école de la République* a la capacité à rendre les enfants autonomes parce qu'elle emboîte le temps et l'espace, mais aussi parce que la croyance est forte dans les grands principes qui gouvernent le social. Le temps y assure parfaitement sa fonction de régulation sociale par une mécanique d'autocontrainte d'autant plus acceptée qu'elle fait référence à un idéal peu contestable et d'autant plus efficace que l'élève s'en détache à mesure qu'il l'intériorise. Que reste-t-il aujourd'hui de la doctrine morale de Durkheim ? Quelle est la puissance du fait moral dans un système scolaire qui oppose les établissements d'élite à visée formative des établissements à visée palliative pour élèves à problème, et qui loge entre ces deux extrêmes une école trop massifiée pour assurer l'ensemble de ses missions (Barrère, 2019) ? Enfin, la discipline scolaire est-elle

de même nature alors que l'accélération du temps provoque des tensions entre les projets individuels et les projets collectifs (Rosa, 2012) ?

- 30 Le grand récit de *l'école de la République* n'est plus audible, et le temps est venu d'en écrire un qui jette les bases d'un programme de formation morale de la jeune génération dans un espace donné, à l'abri de l'instrumentalisation du temps et du sens aigu de l'individualisme moderne qui allie la performance avec le succès personnel. Ce programme permettrait de revenir au fondement de la solidarité sociale telle que Durkheim l'a définie, en l'occurrence un principe de dépendance de tous les membres d'une société, quelle que soit la place qu'ils y occupent et la fonction qu'ils y remplissent dans la division du travail. En somme, il s'agit de regarder le temps à venir depuis un *lieu* au sens anthropologique du terme (Augé, 1992), c'est-à-dire depuis un espace de fabrication et de consolidation d'un lien social dont le sens provient du rappel d'une histoire collective passée et d'une socialisation anticipée au grand récit de demain. Il reste à se demander d'abord quel est ce récit, ensuite si l'école a les moyens et l'ambition de (re)devenir un *lieu*.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AUGE M., 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil.
- BALLION, R., 1982. *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Pernoud.
- BANTIGNY L., 2008. « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, 163, pp. 15-25.
- BARRERE A., 2018. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- BARRERE A., 2018. « Retour à l'éducation. Des exercices scolaires éducatifs pour le xxie siècle. Plaidoyer pour un nouveau chantier de recherches », *Éducation et sociétés*, n° 42, p. 69-83.
- BERT P., 1881. *Discours prononcé par M. Paul Bert, à l'occasion du banquet qui lui a été offert par les instituteurs et les institutrices de France le 18 septembre 1881*, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5475355f#>
- BOURDIEU P., 1977. *Algérie 60*, Paris, Minuit.
- BOURRICAUD F., 1977. *L'individualisme institutionnel, essai sur la sociologie de Talcott Parsons*, Paris, PUF.
- CARDI F., 2007. « Durkheim, les paysans, l'école », *Revue française de pédagogie*, 158, janvier-mars, pp. 21-30.
- COMPÈRE M.-M. (dir.), 1997. *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP Economica.
- CUIN C.-H., 2011. *Durkheim. Modernité d'un classique*, Paris, Hermann.
- DORHRM-VAN ROSSUM G., 1997. *L'histoire de l'heure. L'horlogerie et l'organisation moderne du temps*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DOUAT E., 2011. *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute.

- DUBET F., 2002. *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F., Martuccelli D., 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F., 2018. « Durkheim et les questions scolaires : hier et aujourd'hui » in Cuin C. H. et Hervouet R., *Durkheim aujourd'hui*, Paris, PUF, pp. 47-66.
- DURKHEIM E., 1918. « Le "Contrat social" de Rousseau », *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome XXV, p. 1-23 et 129-161, [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Montesquieu\\_Rousseau/Rousseau/Rousseau.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Montesquieu_Rousseau/Rousseau/Rousseau.html)
- DURKHEIM E., 1970 [1898]. « L'individualisme et les intellectuels » in *La Science sociale et l'action*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E., 1986 [1893]. *De la division du travail social*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E., 1988 [1894]. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Champs Flammarion.
- DURKHEIM E., 1991 [1912]. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Librairie Générale Française, collection Le livre de poche.
- DURKHEIM E., 1992 [1925]. *L'Éducation morale*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E., 1992 [1910]. « L'enseignement de la morale à l'école primaire », conférence dactylographiée et non datée à l'École Normale d'instituteurs de Paris, *Revue Française de Sociologie*, volume XXXIII, pp. 609-623.
- DURKHEIM E., 1993 [1922]. *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E., 2014 [1932]. *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G., MAROY C., VAN ZANTEN A., 2013. *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF.
- FERRY J., 1883. *Lettre aux instituteurs*, [https://fr.wikisource.org/wiki/Jules\\_Ferry\\_-\\_Lettre\\_aux\\_instituteurs,\\_1883](https://fr.wikisource.org/wiki/Jules_Ferry_-_Lettre_aux_instituteurs,_1883)
- FOUCAULT M., 1975. *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GERBOD P., 1999. *Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions*, Bibliothèque de l'école des chartes, tome 157, livraison 2. pp. 447-477.
- GIDDENS A., 1987 (1984). *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- GOODY J., 2007. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- GROSSIN W., 1996. *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octarès.
- HIRSCH T., 2016. *Le temps des sociétés. D'Émile Durkheim à Marc Bloch*, Paris, EHESS.
- LAHIRE B., 2000. « Savoirs et techniques intellectuels à l'école primaire » in *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, pp. 172-177.
- LELIEVRE C., 1990. *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.
- MAUSS M., 1904-1905. « Essai sur les variations saisonnières des sociétés eskimos. Étude de morphologie sociale », *L'Année sociologique*, vol. 9, pp. 39-130.
- MORIN E., 1962. *L'esprit du temps*, Paris, Grasset.
- PASCAL B., 1963 [1669]. *Pensées sur la Religion et sur quelques autres sujets*, Paris, Seuil.
- PRONOVOST G., 1996. *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck.

- PRONOVOST G., 2001. « Temps sociaux et temps scolaire en Occident : le brouillage des frontières », in St-Jarre C., Dupuy-Walker L. (dir.), *Le temps en éducation. Regards multiples*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 43-57.
- PROST A., 1979. *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- ROSA H., 2012. *Accélération et aliénation*, Paris, La Découverte.
- SUE R., 1993. « La sociologie des temps sociaux. Une voie de recherche en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre, pp. 61-72.
- SUE R., 2006. « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, 2, n° 28, p. 193-203.
- TABBONI S., 2006. *Les temps sociaux*, Paris, Armand Colin.
- VINCENT G., 1980. *L'école primaire française*, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G., 1994. « Forme scolaire et modèle républicain. L'éducation de la démocratie » in Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 207-227.
- WEBER E., 1983. *La Fin des terroirs. La modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Fayard.
- ZAFFRAN J., 2000. *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros-La découverte
- ZAFFRAN J., 2002. « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux », *Loisirs et Société/Society and Leisure*, vol. 24, n° 1, pp. 137-160.
- ZAFFRAN J., 2006. « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation & Sociétés*, 1, n° 17, pp. 141-158

## NOTES

1. À *l'école de la République*, les voies scolaires dépendent de l'origine sociale, hormis pour les boursiers qui, grâce à leur mérite, sont dirigés vers l'enseignement primaire supérieur ou l'enseignement secondaire. L'école primaire, qui est surtout l'école du peuple, prépare les jeunes générations à assumer leurs futurs rôles dans la division du travail au sein de laquelle ils trouveront facilement une place. Les lycées, qui accueillent les élèves d'origine sociale aisée, assurent logiquement l'enseignement secondaire (les humanités classiques y sont enseignées et conduisent à l'enseignement supérieur) mais prennent aussi en charge les élèves dès le niveau primaire. Dans tous les cas, l'objectif suprême est de conduire les élèves à s'identifier à un État-nation. Si la formation vise l'acquisition d'un savoir de base, elle porte aussi sur une culture patriotique et républicaine dans une France de la fin du 19<sup>e</sup> où les identités régionales sont encore très vivaces.
2. Voir notamment le site *Le temps des instituteurs* (<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/doc-la-classe.html>)



---

## RÉSUMÉS

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le rôle de l'école de la République est d'alphabétiser la France. Il est aussi de donner une éducation morale purement laïque. Les enjeux du fait moral traversent l'œuvre de Durkheim sur l'école, dans laquelle il défend la thèse que l'éducation est morale et qu'elle procède de la seule raison. Cependant, Durkheim ne s'appesantit pas, ou peu, sur le dispositif grâce auquel l'école mène cette éducation morale et rationnelle. L'article traite de ce dispositif abordé sous l'angle du temps. La démonstration vise deux objectifs. Le premier est de montrer que le temps de l'école est l'instrument de soumission à une discipline rationnelle. À ce titre, le temps est au cœur de la socialisation méthodique des enfants qui d'abord les discipline puis les rend autonomes. Toutefois, ce modèle ne vaut que dans un contexte historique donné d'amplification par l'école de l'État-nation et du patriotisme. Le deuxième objectif est de montrer que les usages du temps ont évolué avec la transformation de l'école. Prenant acte de cette évolution, la conclusion pose la question de la morale dans un lieu dégagé d'une part des tensions entre les individus et les collectifs, d'autre part des usages instrumentaux du temps.

At the end of the 19th century, the role of the school was to make France literate. It was also to give a purely secular moral education. The stakes of the moral run through Durkheim's work on the school, in which he defends the thesis that education is moral and that it proceeds from reason alone. However, Durkheim does not dwell, or does so little, on the mechanism by which the school carries out this moral and rational education. The article deals with this system from the point of view of time. The demonstration has two goals. The first is to show that school time is the instrument of submission to rational discipline. As such, time is at the heart of the methodical socialisation of children which first disciplines them and then makes them autonomous. However, this model is only valid in a given historical context of the school's amplification of the nation state and patriotism. The second goal is to show that the uses of time have evolved with the transformation of the school. Upon this evolution, the conclusion raises the question of morality in a frame without tensions between individuals and groups on the one hand, and the instrumental uses of time on the other.

A finales del siglo XIX, el papel de la escuela de la República era el de alfabetizar a Francia. También se trataba de dar una educación moral puramente laica. Los retos del hecho moral atraviesan el trabajo de Durkheim sobre la escuela, en el que defiende la tesis según la cual la educación es moral y procede únicamente de la razón. Sin embargo, Durkheim se detiene poco y nada en los dispositivos con los cuales la institución escolar lleva a cabo dicha educación moral y racional. Nuestro artículo aborda este dispositivo desde la perspectiva del tiempo. Y la demostración tiene dos objetivos: el primero es mostrar que el tiempo escolar es el instrumento de sumisión a la disciplina racional. Como tal, el tiempo ocupa un lugar central en la socialización metódica de los niños, que primero los disciplina y luego los vuelve autónomos. Sin embargo, este modelo solo es válido dentro de un contexto histórico específico, que es el de la amplificación del Estado-nación y del patriotismo por medio de la escuela. El segundo objetivo es dar cuenta de que los usos del tiempo han evolucionado con la transformación de la escuela. Sobre la base de estas evoluciones, se plantea la cuestión de la moralidad en un espacio libre de tensiones entre por un lado, individuos y colectivos, y por otro lado entre usos instrumentales del tiempo.

## INDEX

**Palabras claves** : moral, tiempo, escuela de la República, encastramiento, desencastramiento, masificación escolar, espacio, mercado escolar

**Mots-clés** : morale, temps, École de la République, emboîtement, massification scolaire, marché scolaire, espace, désenboîtement

## AUTEUR

**JOËL ZAFFRAN**

Université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim, joel.zaffran@u-bordeaux.fr