

L'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation

A experiência como processo mobilizador da profissionalização

Experience as a mobilising process in professional development

Pascal Roquet² 

Résumé: L'expérience formative ou professionnelle peut être mobilisée sous différentes manières pour saisir la construction des processus de professionnalisation des individus, des activités ou des organisations. Notre réflexion s'appuiera sur un cadrage théorique articulant expérience et professionnalisation et un cadrage méthodologique issu de la démarche compréhensive. Nous présenterons ensuite trois niveaux de professionnalisation avec des exemples précis (macro, meso et micro) qui permettent de saisir des conceptions et des rôles différenciés de l'expérience dans la production de la professionnalisation. Aussi finalement cette expérience s'inscrit dans une temporalité vécue qui renvoie à des enjeux identitaires formatifs et professionnels.

Mots clés: Expérience. Identité. Temporalité. Professionnalisation.

Resumo: A experiência formativa ou profissional pode ser mobilizada em diferentes maneiras para apreender a construção dos processos de profissionalização de indivíduos, atividades ou organizações. Nossa reflexão será baseada em um referencial teórico que articula experiência e profissionalização e um referencial metodológico resultante da abordagem compreensiva. Apresentaremos, depois, três níveis de profissionalização com exemplos específicos (macro, meso e micro) que permitem entender diferentes concepções e papéis da experiência na produção da profissionalização. Finalmente, essa experiência faz também parte de uma temporalidade vivida que se refere às questões de identidade que são tanto formativas quanto profissionais.

Palavras-chave: Experiência. Identidade. Temporalidade. Profissionalização.

Abstract: Formative or professional experience can be used in many different ways to understand the construction of the professionalization process of a person, an activity or an organization. Our reflexion process will be based on a theoretical frame, who's referring to experience and professionalization and a methodological frame resulting from the comprehensive approach. We will then present three levels of professionalization with specific examples (macro, meso and micro) that will allow us to grasp different conceptions and roles of experience during the professionalization process. So finally, this experience is a part of a lived temporality that refers to identity issues that are both formative and professional.

Keywords: Experience Identity. Live temporality. Professionalization.

¹ **Soumis le:** 20 juin. 2020 – **Accepté le:** 08 janv. 2021 - **Publié:** 03 juil. 2022

² Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – E-mail: pascal.roquet@lecnam.net

Les processus de professionnalisation des individus, des activités et des organisations, renvoient à une pluralité de modes de construction à l'intérieur de groupes professionnels plus ou moins établis ou encore en voie d'émergence. Ainsi les pratiques éducatives et formatives interrogent-elles de façon plus étroite les liens entre travail et formation en mobilisant notamment l'expérience comme processus mobilisateur. Pour mieux comprendre cette perspective, nous proposons de réfléchir sur les liens entre expérience et professionnalisation et sur l'explicitation du paradigme compréhensif qui y est associé, puis sur trois niveaux articulés de professionnalisation : le macro (construction historique et sociale de l'activité), le méso (les dispositifs institutionnels de formation et de travail) et le micro (le vécu du sujet) qui mobilisent l'expérience sur des niveaux temporels différenciés.

Expérience et professionnalisation

Dans le domaine de la formation et du travail, l'expérience renvoie à l'activité, au vécu, à l'expression de ce vécu, « au processus issu de ce vécu », ainsi qu'au « produit de cette expérience » (ZEITLER *et al.*, 2012). Selon nous, l'expérience renvoie aux expériences fondatrices de l'existence, mais également aux expériences affectives, émotionnelles, mémorielles, imaginaires. Parmi ces expériences, certaines ouvrent au monde lui-même, on les nomme généralement les perceptions.

Philosophiquement, nous rejoignons William James et sa conception pragmatique et pluraliste de l'expérience. Les expériences sensibles sont indiscutablement leurs propres « autres », aussi bien intérieurement qu'extérieurement. James développe ainsi sa pensée : « Intérieurement, elles sont une avec leurs parties, et extérieurement, elles se prolongent continuellement dans leurs voisines suivantes, de telle sorte que des événements séparés par des années dans la vie d'un homme se tiennent ensemble sans que leur chaîne soit brisée par les événements intermédiaires » (JAMES, 2007). C'est le principe de la pulsation de la vie intérieure, qui touche tout être à tout moment, et où s'articulent passé, avenir, conscience du corps; aussi, toutes les unités réelles de l'expérience se chevauchent.

Les expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) se recouvrent à tout moment. En ce sens, chaque expérience singulière s'appuie sur celles qui l'ont précédé et induit celles qui vont se produire (DEWEY, 1934). Dans une approche sociologique complémentaire, l'expérience se définit comme une épreuve de subjectivation du vécu qui participe à une dynamique identitaire (DUBET, 1994) dans une forme d'expérience vécue. Le vécu expérientiel rencontre le vécu du sujet qui se professionnalise (CLÉNET, 2012). Ainsi, plus fondamentalement, les processus expérientiels et les processus de professionnalisation s'imbriquent dans les trajectoires individuelles.

L'expérience n'existe que par ces mouvements, ces rythmes, inter et intra-individuels, qui sont l'expression de continuités et de discontinuités inhérentes à tout processus social ou individuel vécu par le sujet. Le rapport entre expérience et professionnalisation se construit alors dans une dynamique temporelle. Si l'expérience

renvoie ainsi à un processus évolutif et cumulatif (DEWEY, 1934), elle s'inscrit également dans un cadre sociétal. Ainsi, aux cadres rationalisateurs de l'ère moderne (c'est-à-dire la société industrielle) et aux temporalités linéaires (la famille et la carrière construites une fois pour toute la vie), s'opposeraient une « déprogrammation », un éclatement des modèles établis au profit de bricolages institutionnels et individuels (BAUMAN, 2003).

La séparation continuité/discontinuité n'est pas aussi tranchée dans cette approche analytique. La continuité peut se regarder à travers la résistance des cadres institutionnels face à l'hétérogénéité des situations individuelles (le temps du programme est toujours d'actualité), mais aussi dans les constructions individuelles, à l'exemple de modèles de carrières professionnelles nomades (la mobilité peut être une forme de continuité dans la réussite professionnelle). Dans cette perspective, l'expérience de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation est multiforme et s'inscrit dans des registres privés et publics de plus en plus éclatés. La discontinuité peut être interrogée à travers les processus de rupture de plus en plus nombreux dans les vies privées et les vies professionnelles, mais aussi dans les modes managériaux des institutions de plus en plus souvent confrontées aux changements permanents.

Ces dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu, à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi des contextes de rupture liant représentation du passé, temps présent et projection dans l'avenir. Elles correspondent à des états expérientiels et donc humains du temps vécu, reconstruits a posteriori par les individus, et modélisés, seulement ensuite, par le chercheur dans son interprétation. Ces temporalités vécues touchent aux processus de stabilisation autant qu'aux processus de changement repérables dans l'éclatement des temporalités modernes. Elles donnent sens aux différentes formes temporelles et traduisent le vécu de la professionnalisation dans le champ des expériences quotidiennes de chacun.

Expérience et compréhension

Dans le cadre du paradigme scientifique dit compréhensif, c'est Alfred Schutz (1987), élève du philosophe Husserl (la philosophie de l'existence, c'est-à-dire la phénoménologie) et admirateur de Max Weber, qui appliqua tous les principes de la phénoménologie aux sciences humaines et fit considérablement progresser la réflexion phénoménologique en ce domaine. Schutz (1987) distingua clairement trois problèmes différents:

- 1) La compréhension comme une forme particulière de savoir immédiat ou de connaissance expérientielle sur les activités humaines;
- 2) La compréhension comme problème épistémologique: comment une telle connaissance compréhensive est-elle possible?
- 3) La compréhension, comme méthode particulière aux sciences humaines.

Sur ce troisième point la spécificité du paradigme compréhensif repose sur une attention au sur l'importance des données qualitatives qui intègre la subjectivité comme

forme de production de la connaissance. L'épistémologie sera caractérisée par la complexité, la recherche du sens vécu, la prise en compte des intentions, la recherche des motivations, des attentes, des raisonnements, des représentations, des croyances, des valeurs des acteurs. En d'autres termes il s'agit d'une démarche visant la compréhension des phénomènes qui met en question le concept de causalité et de recherche des lois, celles-ci étant caractéristique du paradigme positiviste dont le but est non de comprendre mais d'expliquer les phénomènes.

La méthodologie de l'approche compréhensive va utiliser les méthodes cliniques et historiques qui s'attachent à l'originalité irréductible des événements. Elle souligne le simplisme conceptuel de la méthode expérimentale stricte qui conduit à des généralisations erronées et la discordance entre les lois et les résultats de leur application sur le terrain. Elle met l'accent sur le recueil des données subjectives pour accroître la signifiante des résultats et choisit une orientation interprétative qui prend en compte le fait que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et processus observés. La difficulté de distinguer ce qui a été observé de ce qui a été interprété conduit à prendre de multiples précautions pour garder aux recherches leur valeurs de scientificité. Les prétentions à la validité- la vérité, la justesse et la sincérité- que J. Habermas (1987) nous propose sont des concepts essentiels à prendre en considération pour assurer à la recherche une construction scientifique solide.

Le vécu expérientiel se construit donc dans un monde interpersonnel qui est expérimenté comme un monde intelligible, porteur de sens. Ce vécu se transforme en une connaissance expérientielle de tout ce qui touche l'humanité, connaissance radicalement différente de la connaissance concernant des objets physiques du monde. « Nous savons ce qu'Autrui fait, pour quelle raison il le fait, pourquoi il le fait à tel moment particulier et dans ces circonstances particulières. Cela signifie que nous expérimentons l'action de nos semblables selon ses motifs et ses buts » (SCHUTZ, 1987, p. 31).

La compréhension est donc avant tout, non pas une méthode utilisée par le chercheur en sciences humaines et sociales, mais la forme expérientielle particulière selon laquelle la pensée courante s'approprie le monde socio-culturelle par la connaissance et devient par conséquence le résultat d'un apprentissage ou d'une acculturation comme le sens commun expérimente le monde dit de la nature. Cette immersion dans la compréhension de l'expérience de l'autre s'appuie sur une exigence méthodologique: il s'agit de reconnaître la situation observée ou du témoignage rendu, d'accorder du crédit à ce qui est exprimé, de croire en ce qui a pris forme en dehors de soi au point de renoncer provisoirement à notre savoir et de nous laisser transformer.

Il s'agit d'une attitude, d'une démarche qui nous permet de se laisser toucher, lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives et voir, penser, comprendre autrement, donc de ne plus être tout à fait soi suite à cette expérience de l'autre. La compréhension véritable ne peut pas advenir autrement: comprendre c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu. En d'autres termes, la posture vise à renoncer à reconnaître, c'est-à-dire à se reconnaître, non pas qu'il soit possible de comprendre en dehors de soi, mais parce que l'inclusion de l'autre au sein de la vaste étendue que nous sommes permet d'aller au-delà des régions familières de notre moi étriqué.

Ce dépassement de soi pour la compréhension de l'autre dans son vécu expérientiel transforme ainsi notre appréhension du monde et constitue ainsi un cadre de connaissances scientifiques directement lié à la diversité des subjectivités individuelles et sociales. L'expérience individuelle et collective est le moteur de ce savoir immédiat saisi par l'intelligibilité de l'autre dans son rapport à soi et dans son rapport au monde.

La professionnalisation: expérience et niveaux d'activités

Le niveau macro de la professionnalisation

La professionnalisation renvoie à une construction historique, voire chronologique, des activités formatives et professionnelles. Pour les professions établies, les professions en voie de reconnaissance, voire en émergence, ou encore les activités considérées comme non organisées, la compréhension du processus historique est indispensable pour saisir la genèse des dynamiques de la professionnalisation. Les liens entre formation et professionnalisation définissent les articulations entre les différents types de savoirs.

Au niveau macro, la construction et la valorisation de ces savoirs se repèrent sous trois formes: les savoirs théoriques, transmis de façon académique; les savoirs professionnels et les savoirs empiriques, acquis par l'expérience; les savoirs d'action, acquis dans le cadre d'activités formatives et professionnelles spécifiques. Ils peuvent exister séparément ou former des combinaisons, se traduire par des modes formalisés dans des programmes d'enseignement ou des modes plus informels de transmission de savoirs (autoformation, apprentissage par les pairs...). Cette trilogie renvoie à la transmission des modes d'apprentissage d'une activité professionnelle et à son intégration dans le mode d'organisation du groupe professionnel. Il s'agit de produire des processus éducatifs, formatifs, qui fondent la légitimité de l'exercice d'une activité professionnelle.

Cette construction des savoirs s'enracine dans la production de professionnalités, de parcours ou encore de types de carrières professionnelles. C'est l'existence sociale, visible pour soi et pour autrui, de ces carrières qui donne sens aux processus de professionnalisation dans les représentations sociales et individuelles. Autrement dit, les modèles de professionnalisation repérables (le rôle prédominant du diplôme, la valorisation de l'expérience professionnelle, les modèles existant de carrière professionnelle...) se construisent dans la projection de ces parcours dans les représentations institutionnelles et individuelles. L'inscription historique s'effectue par la pérennité des processus ou au contraire par le caractère temporaire de ces modèles. Sans profondeur historique, la professionnalisation devient simplement un enjeu social momentané, sans points d'appuis et sans cadrage temporel suffisamment établi pour les situations et les acteurs concernés.

L'expérience est-elle mobilisable sur ce niveau historique? Dans l'histoire des formations d'ingénieurs (ROQUET, 2000), l'architecture du système de formation se divise autour d'un pôle dominant, celui des grandes écoles, autour du modèle Polytechnique, et un pôle dominé, celui des « techniciens arts et métiers ». L'apprentissage par l'abstraction et par

une insertion professionnelle dans des fonctions de direction au sein de grandes entreprises caractérise le premier pôle; l'apprentissage de savoirs pratiques et expérimentiels et une insertion professionnelle orientée vers des emplois d'exécution, spécialisés, caractérise le second pôle. L'expérience, dans cette perspective, n'est pas considérée comme un mode noble de formation.

L'alternance éducative et formative (ROQUET, 2011) apparaît comme un contre-modèle construit sur la retransmission des savoirs à travers une formation expérientielle valorisant l'engagement du sujet dans la construction de sa professionnalité. L'objectif est d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs professionnels pour rendre le sujet actif de sa formation. L'expérience est ici valorisée comme un mode essentiel de formation de l'activité. Au contraire, le modèle des médiateurs dans le dispositif emplois-jeunes (ROQUET, 2010) est très éloigné des modèles scolaires et professionnels des ingénieurs et du modèle de l'alternance: il n'existe pas de figure stabilisée du médiateur, les filières d'emploi et de formation sont peu repérables. En l'absence de modèles d'activités construits, pérennes et reconnus dans une temporalité historique, l'expérience renvoie ainsi à une construction a posteriori de l'activité (et non pas à un métier répertorié, à une qualification reconnue), ainsi qu'à un horizon possible de ce que pourrait être l'activité de médiation sociale.

Ces trois conceptions différenciées de l'expérience renvoient à des modèles de professionnalisation qui définissent de manière différente le lien formation/emploi: le rapport scolaire diplôme/emploi pour les ingénieurs; l'expérience comme moteur du rapport formation/emploi dans l'alternance; l'impossible relation formation/emploi pour les médiateurs.

Le niveau méso de la professionnalisation

Le processus historique de la professionnalisation n'est pas suffisant pour saisir la complexité de sa traduction dans des dispositifs institutionnels. Le niveau méso-institutionnel correspond à une traduction de la professionnalisation construite sur un plan macro, dans des dispositifs de formation initiale ou continue de professionnalisation (écoles, instituts, universités...) indispensables à la mise en action des dynamiques historiques de professionnalisation.

Cette traduction se définit souvent dans un « programme institutionnel », c'est-à-dire un mode de socialisation des acteurs dans des situations formatives et/ou professionnelles. Les écoles, les universités, les dispositifs de formation, les dispositifs de professionnalisation définissent des programmes institutionnels qui s'inscrivent ou ne s'inscrivent pas dans des modèles historiques antérieurs. Dubet (2002, p. 13-14) le précise de cette manière:

- 1) Ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeur; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre.

L'articulation entre les formes de savoirs, la construction des professionnalités sont autant de constructions sociales qui participent à cette traduction.

Les différents dispositifs formatifs jouent ainsi un rôle socialisant ; ils traduisent des modes de relations à autrui qui valorisent un type de normalisation entre des valeurs universelles d'une profession, et leur transmission auprès d'individus désireux d'exercer une activité définie dans des zones d'autonomie. Quelles que soient leur nature et leur construction, les dispositifs répondent à ces exigences sociales. La continuité et la transformation de ces dispositifs au cours du temps, leur courte existence, voire leur disparition, apparaissent comme des éléments médiateurs entre des modèles professionnels historiques et des individus inscrits dans des trajectoires sociales et personnelles hétérogènes.

Il est assez éclairant de voir que l'expérience, dans ces dispositifs durables de formation ou de professionnalisation, joue un rôle de socialisation professionnelle: les formations d'ingénieurs ont diversifié leurs voies de formation (formation initiale, formation continue, apprentissage) afin d'intégrer les demandes du système productif pour des emplois de cadres techniques, d'ingénieurs de production, demandes parfois en tension avec le modèle de l'ingénieur « grandes écoles » ancré sur la valorisation des savoirs académiques. La valorisation des acquis de l'expérience s'exprime dans la construction identitaire de l'ingénieur promu qui assure ainsi l'émergence d'une professionnalité construite sur l'articulation entre savoirs académiques et savoirs pratiques dans les programmes de formation.

Dans les dispositifs de formation par alternance, les liens entre professionnalisation et formation sont imbriqués et participent au développement de socialisations professionnelles repérables sous diverses formes (compagnonnage, apprentissage, enseignement technique agricole, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur, insertion de publics en « difficulté »). Les dispositifs favorisent le développement d'identités professionnelles très rapidement acquises dans les parcours professionnels.

Au contraire, le dispositif emplois-jeunes, s'il valorise un mode de socialisation professionnelle et promeut l'expérience comme un mode d'acquisition des compétences, renvoie aux individus le fait de construire leur propre activité de médiateur, voire leur propre activité professionnelle. L'expérience n'est pas attachée à un mode de formation, elle est renvoyée au registre du « processus expérientiel » individuel, à la responsabilité individuelle: les jeunes médiateurs construisent leur activité, leur professionnalisation, en intégrant par eux-mêmes leurs diverses expériences, notamment les compétences relationnelles, sans cadre institutionnel établi.

Ces trois processus de construction identitaire interrogent le rôle intégrateur de l'expérience dans le développement des dispositifs de formation et de professionnalisation.

Le niveau micro de la professionnalisation

Le « programme institutionnel » de la professionnalisation transparait dans les rapports institutions/individus, mais aussi dans ce qu'en font les individus à travers leurs

parcours personnels, sociaux et professionnels. Les parcours emploi/formation dans les trajectoires individuelles se présentent comme des « lignes de professionnalisation » au niveau individuel. Le sens de la professionnalisation est réinterrogé en permanence dans ces parcours. Il renvoie aujourd'hui aux « parcours de professionnalisation », spécifiques des nouveaux parcours en alternance formation/emploi dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine. Un autre aspect concerne l'exercice de la réflexivité professionnelle dans un processus de professionnalisation permanent (BATAILLE, 2005).

Dans cette perspective, il est primordial de saisir la diversité et la singularité de ces parcours dans une pluralité temporelle propre à chaque être humain. Les processus de professionnalisation se concrétisent dans des dynamiques individuelles de production de savoirs inscrites dans des activités éducatives, formatives et professionnelles différenciées tout au long de la vie (transformative learning, reconversions professionnelles...).

Les représentations des modèles professionnels trouvent leur signification dans les itinéraires personnels; au contraire, si ces modèles n'existent pas, ce sont de nouvelles formes de professionnalités qui se construisent au sein de parcours biographiques hétérogènes. Les rapports entre expérience et professionnalisation sont des formes de transactions permanentes entre des séquences de vie, prises dans les trajectoires et des modes de professionnalisation saisis au sein de groupes professionnels, de pairs, de collectifs de travail ou d'organisations (entreprises, institutions...). Ces transactions sous-tendent la construction d'identités professionnelles (DUBAR, 2000) et donnent un sens vécu aux « parcours de professionnalisation », marqués à la fois par la continuité et par la rupture temporelles. La professionnalisation du sujet revêt une dimension de l'expérience individuelle, à partir de perceptions d'un « sujet » engagé dans le monde mais aussi dans le monde dans lequel ce sujet est ouvert. Il s'agit d'une construction qui peut se faire tout au long d'une vie: le sujet perçoit autant ses modes de professionnalisation que ses modes de déprofessionnalisation.

C'est souvent une combinaison de modes alternatifs ou concomitants qui définit ces parcours dans leur globalité, s'insérant dans un trajet biographique qui, en quelque sorte, doit trouver son autonomie et son inventivité. Le vécu expérientiel de la professionnalisation se construit sur des combinaisons entre des modèles formatifs et professionnels établis, et par des modes de formation créés par les individus (autoformation, formation sur le tas, formation entre pairs) qui respectent les temporalités individuelles et enracinent les parcours de professionnalisation dans des itinéraires individuels. Face au modèle classique descriptif et classificatoire des parcours emploi-formation, une approche compréhensive des trajectoires individuelles réfute l'hypothèse de parcours prescriptifs ou programmés par les acteurs institutionnels. Au contraire, une multiplicité de contingences, d'opportunités, d'événements, d'aléas et d'accidents de parcours, construisent les stratégies de professionnalisation, contextualisées dans des situations formatives et professionnelles repérables dans les récits.

Au cours de notre recherche sur les ingénieurs (ROQUET, 2004), ce sont les trois modèles professionnels de l'ingénieur (ingénieur « grandes écoles », ingénieur de production, ingénieur promu) qui constituent des représentations mentales et des catégorisations sociales auxquelles se réfèrent les récits des ingénieurs, la mobilisation des savoirs d'expérience étant plus explicitée dans l'identité professionnelle de l'ingénieur promu.

Dans les parcours en alternance, le sujet s'engage à intégrer différents processus expérientiels dans des espaces-temps différents et parfois en tension. Le lieu de formation et le lieu de travail peuvent offrir des cadres d'apprentissage conjoints ou disjoints qui donnent aux sujets la possibilité de dissocier des processus expérientiels formation/travail tout en essayant d'intégrer une continuité expérientielle (l'alternance intégrative). Pour les emplois-jeunes, ceux-ci se heurtent à la difficulté de trouver des représentations de modèles professionnels repérables de la médiation, hormis celles liées aux métiers du travail social et de l'animation; l'expérience se construit sur la base de processus hétérogènes, des constructions instables, des discontinuités, des ruptures, ou encore « des bricolages identitaires » (DUBAR, 2000).

Les savoirs expérientiels s'inscrivent dans ces formes d'expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) constituant un cadre biographique qui se retrouve projeté sans avoir été reconnu, consolidé par un cadre institutionnel (dispositif de formation ou de professionnalisation). Si l'expérience trouve sa signification dans les itinéraires individuels, elle renvoie à une multitude de processus identitaires mobilisant plusieurs formes d'expériences (familiales, éducatives, formatives, professionnelles). Aussi les trajectoires individuelles et les constructions identitaires qui s'y rapportent (micro), dans ce qu'elles supposent comme processus de socialisation, participent directement aux dynamiques de professionnalisation en relation aux deux niveaux déjà évoqués (macro et méso).

Conclusion: expérience temporelle et professionnalisation

Les processus expérientiels et les processus de professionnalisation s'inscrivent dans une triple dimension en touchant: 1) des formes achevées, en cours, ou inexistantes de modèles professionnels; 2) des dispositifs institutionnels de traduction qui peuvent être des dispositifs de formation ou de professionnalisation; 3) des trajectoires individuelles qui s'inscrivent dans des parcours individuels. L'expérience est mobilisée sur ces trois niveaux: elle ancre ou non les modèles professionnels; elle permet aux dispositifs intermédiaires de s'autoorganiser et de se développer; elle contribue à construire les vécus de la professionnalisation. Ces processus, en un sens, se croisent en permanence dans des dynamiques temporelles distinctes qui rythment les expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) des sujets inscrits dans des parcours de professionnalisation différenciés (les ingénieurs, les jeunes en alternance, les emplois-jeunes).

Aussi l'alternance de différentes durées des temporalités (BACHELARD, 1950; BERGSON, 1907) dans les situations formatives et professionnelles sont à la fois considérés comme des modes régulateurs des vécus temporels mais également dans une perspective formative des processus porteurs de production de professionnalité, de professionnalisation (DEMAZIÈRE; ROQUET; WITTORSKI, 2012). Aussi les rythmes définis de façon plus concrète, par l'introduction de changements dans les dispositifs de formation ou de professionnalisation (objectifs poursuivis, contenus d'enseignement ou de formation, référentialisation des activités) se traduisent par des effets d'accélération temporelle (recherche de performance accrue, changement de modèle professionnel...) qui incitent les

organisations éducatives ou formatives à fonctionner sur des rythmes non programmés alternant continuités/discontinuités/ruptures dans leurs activités quotidiennes.

De même, les groupes professionnels et dans un sens plus large les individus sont conduits à intégrer ces temporalités multiples et parfois contradictoires dans leur expérience formative et professionnelle. Si le processus d'accélération sociale analysé par Rosa (2013) comme un processus qui se trouve au cœur de la modernisation apparaît central pour saisir une force normative silencieuse qui se présentent sous la forme de délais, de calendriers et de limites temporelles; les effets n'en sont pas moins conséquents. Aussi pour les individus de nouvelles perceptions temporelles se créent, entre autonomisation et aliénation, sur de nouveaux modèles d'interactions sociales et de nouvelles formes de subjectivité au cœur de leurs activités sociales, personnelles, professionnelles et formatives. Si le quotidien pour l'individu se construit de plus en plus comme une série de réponses à différentes formes de exigences sociales et professionnelles, il contraint ainsi à une course qui va « de plus en plus vite chaque année pour simplement rester en place » (ROSA, 2013, p. 102), produisant des effets de culpabilisation sur le sujet. Dans le champ professionnel des processus de désynchronisation se créent ainsi entre modèles normatifs d'exigence performative et des processus d'individualisation visant l'autonomisation ou/et l'autodétermination dans des projets alternatifs de réalisation de soi.

La dialectique moderne temps long/temps court est revisitée sous de nombreuses dimensions par cette accélération temporelle. Le temps long de la construction expérientielle, de la reconnaissance de l'activité professionnelle par soi et par les « autrui » significatifs reste certainement une figure moderne de la professionnalisation, voire du professionnalisme (FREIDSON, 2001) notamment pour les groupes professionnels établis (formation longue, modèle identitaire professionnel). Le temps court de l'urgence, de la réponse immédiate dans l'exercice professionnel ou encore de l'opportunité de la réponse formative courte, constitue une alternative temporelle de plus sollicitée dans les sociétés modernes.

L'opposition temps long/ temps court pose donc un certain nombre de dualités, de tensions entre des formes temporelles dont la variabilité des durées, voire des intensités crée des frottements dans les usages sociaux. Plus concrètement quelle durée de formation est nécessaire pour la fabrique d'un professionnel? Quelle durée de temps pour construire un dispositif de formation répondant à des besoins de compétences? La nécessaire pérennité de la construction identitaire ou de la professionnalisation s'oppose-t-elle systématiquement à l'urgence temporelle de la résolution de problèmes dans la complexité des situations professionnelles? Autrement dit la réponse longue prévaut-elle sur la réponse courte?

Dans une conception du temps vécu, le temps lent et long de l'expérience se transforme en un temps bref dans la mémoire, aussi toujours pour Rosa (2013, p. 129), « les formes d'expériences classiques du temps, long/bref ou bref/long, sont progressivement remplacées par une nouvelle forme d'expérience du temps qui suit un motif bref/bref ». Le temps bref/bref succède au temps long/temps court dans les expériences temporelles modernes. L'individu s'engage, se forme dans des activités, des situations séparées, isolées les unes des autres.

L'expérience temporelle s'est transformée par le passage d'une modernité solide à une modernité liquide. l'analyse de Bauman (2006, p. 88) pointe cette mutation:

Contrairement à la période précédente, celle de la modernité solide qui vivait vers l'éternité (nom de code d'un état d'identité perpétuelle, monotone et irrévocable) – la modernité liquide ne fixe aucun objectif, et ne trace aucune ligne d'arrivée; plus précisément, elle n'attribue la qualité de la permanence qu'à l'état éphémère. Le temps s'écoule – il n'avance plus.

Dans ce contexte sociétal le débat temps long/temps court se déplace vers une juxtaposition d'états temporels éphémères qui engagerait l'individu dans sa construction identitaire formative et professionnelle. L'alternance temps long/temps courts serait-elle alors obsolète pour la compréhension temporelle des enjeux identitaires formatifs et professionnels?

Références

BACHELARD, Gaston. **La dialectique de la durée**. Paris: PUF, 1950.

BATAILLE, Michel. Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. **L'orientation scolaire et professionnelle**, v. 34, n. 1, p. 19-28, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **La vie en miettes**. Expérience postmoderne et moralité. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **La vie liquide**. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2006.

BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris: PUF, 1907.

CLÉNET, Jean. Se former et se professionnaliser. *In*: DEMAZIÈRE, Didier; ROQUET, Pascal; WITTORSKI, Richard. **La professionnalisation mise en objet**. Paris, L'Harmattan, 2012. p. 153-172.

DEMAZIÈRE, Didier; ROQUET, Pascal; WITTORSKI, Richard. **La professionnalisation mise en objet**. Paris, L'Harmattan, 2012.

DEWEY, John. **Expérience et éducation**. Paris: Armand Colin, 1934.

DUBAR, Claude. **La crise des identités**. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Le Seuil, 2002.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Le Seuil, 1994.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism**. The third logic. Oxford: Polity Press, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Logique des sciences sociales et autres essais**. Paris: PUF, 1987.

JAMES, Willian. **Philosophie de l'expérience**. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2007.

ROQUET, Pascal. Institutionnalisation et professionnalisation de l'alternance: des processus différenciés. *In*: MAUBANT, Philippe; CLENET, Jean; POISSON, Daniel. **Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation professionnelle des enseignants**. Quebec City: Presses universitaires, 2011. p. 247-265.

ROQUET, Pascal. **Les nouvelles formations d'ingénieurs**: une approche sociologique. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.

ROQUET, Pascal. Temporalités, activités formatives et professionnelles. **Recherches Qualitatives**, n. 8, p. 76-92, 2010.

ROQUET, Pascal. Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles: la construction identitaire de l'ingénieur promu. **Savoirs**, n. 4, p. 99-121, 2004.

ROSA, Helmut. **Aliénation et accélération**. Vers une théorie critique de la modernité tardive. Paris: La Découverte, 2013.

SCHUTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

ZEITLER, Andre; GUÉRIN, Jérôme; BARBIER, Jean Marie (org.). La construction de l'expérience. **Recherche et formation**, n. 70, 2012.