

Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation

Temporalities and professionalization: Toward a reflective and critical approach

Michel Alhadeff-Jones

Volume 3, numéro 4, automne 2014

Rythmes et temporalités formatives de la professionnalisation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1028781ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1028781ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4–12.
<https://doi.org/10.7202/1028781ar>

Résumé de l'article

Envisager les déterminants qui influencent, chez une personne ou au sein d'un collectif, le développement de son rapport au temps constitue un enjeu crucial dans le cadre d'une démarche de professionnalisation. Partant de ce constat, cet article propose d'envisager six finalités caractéristiques d'un apprentissage *réflexif et critique permettant de concevoir et d'interroger les rapports entre professionnalisation et temporalités*. Il propose en particulier d'interroger la façon dont on apprend à discriminer, évaluer, interpréter, argumenter, juger et mettre en crise les temporalités et les rythmes, vécus ou observés, tels qu'ils déterminent la vie quotidienne et l'apprentissage tout au long de la vie. Ce faisant, cette réflexion suggère de concevoir la professionnalisation comme capacité à (ré) organiser une autonomie rythmique.

Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation

Michel ALHADEFF-JONES

Institut Sunkhronos, Suisse
Teachers College, Columbia University
Laboratoire EXPERICE, Université de Paris 8
maj@sunkhronos.org

Mots-clés : temps, temporalité, rythme, professionnalisation, formation, réflexivité critique

Résumé : Envisager les déterminants qui influencent, chez une personne ou au sein d'un collectif, le développement de son rapport au temps constitue un enjeu crucial dans le cadre d'une démarche de professionnalisation. Partant de ce constat, cet article propose d'envisager six finalités caractéristiques d'un apprentissage réflexif et critique permettant de concevoir et d'interroger les rapports entre professionnalisation et temporalités. Il propose en particulier d'interroger la façon dont on apprend à discriminer, évaluer, interpréter, argumenter, juger et mettre en crise les temporalités et les rythmes, vécus ou observés, tels qu'ils déterminent la vie quotidienne et l'apprentissage tout au long de la vie. Ce faisant, cette réflexion suggère de concevoir la professionnalisation comme capacité à (ré) organiser une autonomie rythmique.

Title : Temporalities and professionalization : Toward a reflective and critical approach

Keywords : time, temporality, rhythm, professionalization, adult learning, critical reflection

Abstract : Being able to apprehend the determinants that influence the way a person or a group develops one's relationship with time constitutes a crucial aspect of a process of professionalization. Based on this assumption, this paper formulates six finalities characterizing a critical and reflective approach in order to conceive and question the relationships between professionalization and temporalities. It proposes in particular to question the way one learns to discriminate, evaluate, interpret, argue, judge and challenge the temporalities and the rhythms, lived or observed, that determine the everyday life and lifelong learning. Doing so, this reflection suggests one to conceive professionalization as a capacity to (re) organize a rhythmic autonomy.

Introduction

Temporalités, rythmes et professionnalisation

Qu'elle soit envisagée en tant que dynamique ou comme processus¹, la notion de professionnalisation implique nécessairement une interrogation sur le changement et dès lors la façon dont il s'inscrit dans le temps (Demazière, Roquet & Wittorski, 2012). Les temporalités qui en sont constitutives nécessitent toutefois d'être explicitées dans la mesure où elles ne vont jamais de soi :

Cela est d'autant plus nécessaire que le risque n'est pas négligeable de modéliser la temporalité de la professionnalisation en termes de sens historique, de progression dans une direction donnée, d'évolution dans une gradation. Les usages sociaux n'y échappent guère, qui incorporent, dans les registres tant politique que culturel, institutionnel ou gestionnaire, une visée téléologique [suggérant] une direction considérée comme positive et désirable. (Ibid., p.10).

La professionnalisation engage ainsi des temporalités complexes impliquant des significations, des stratégies et des conduites hétérogènes investies par différents acteurs individuels, collectifs et organisationnels (Roquet, 2007). Elle renvoie notamment aux :

... temps biographique des parcours individuels, temps subjectif des anticipations d'avenir, temps discontinu de la maturation des projets professionnels, temps contingenté des situations de formation, temps réglé de l'accomplissement des tâches, temps incertain des stratégies managériales, temps rationalisé de l'organisation du travail, temps instantané des échanges et des interactions, temps sédimenté de la cristallisation de collectifs de travail, etc. (Demazière, Roquet & Wittorski, 2012, p.10).

Dynamique et incertaine, l'issue des changements inhérents à une démarche de professionnalisation renvoie aux jeux des acteurs et des rapports sociaux qu'elle engage. Les temporalités qui en sont constitutives révèlent dès lors des interactions, des échanges, des conflits, eux-mêmes rythmés (ibid.), dont le déroulement renvoie à des rapports de pouvoir qu'il convient d'analyser et à l'égard desquels il est souvent nécessaire de prendre position.

Être en mesure d'adopter un tel positionnement critique à l'égard des temporalités inhérentes aux dynamiques de professionnalisation ne constitue toutefois pas une démarche allant de soi². D'abord, parce qu'elle suppose de disposer d'une « méthode » permettant d'organiser la complexité de ces enjeux (Alhadeff-Jones, 2007, 2013 b, 2013c; Morin, 1977-2004/2008). Un tel mode d'investigation est en effet requis pour appréhender les éléments constitutifs des ordres temporels (durée, intensité, période, fréquence, tels qu'on les retrouve par exemple dans les horaires, plannings, agendas, routines, habitudes, etc.) et des désordres temporels (p.ex., hasard, aléas, accidents, erreurs, rencontres aléatoires, fluctuations) tels qu'ils s'auto-éco-organisent à travers les rythmes vécus (Alhadeff-Jones, à paraître a). De plus, une telle posture implique également d'avoir recours à une approche transdisciplinaire articulant des référentiels philosophiques, psychologiques, sociologiques, anthropologiques, historiques, etc., afin de rendre compte de l'hétérogénéité des significations qui leur sont attribuées. Ainsi, elle suppose de disposer d'un vocabulaire et d'une grammaire permettant de rendre compte de la diversité, de l'hétérogénéité et de l'enchevêtrement des rythmes constitutifs de notre expérience. Par ailleurs, la difficulté inhérente à une approche critique des temporalités vécues réside également dans le fait qu'elle implique une prise de distance qui requière en soi un temps de réflexion se révélant bien souvent difficile à créer et à préserver. Avec la montée en puissance d'une culture « présentéiste » (Adam, 1990; Nowotny, 1994) et l'hégémonie accrue du « temps réel » (Virilio, 1995), associée notamment au développement des nouvelles technologies de la communication, l'émergence d'une nouvelle forme de pollution « dromosphérique » (du Grec *dromos*, courir) (ibid.) constitue un obstacle supplémentaire pour aménager le temps requis afin

1 Concevoir la professionnalisation en tant que dynamique suggère la présence de forces en interaction et en opposition impliquant des phénomènes désordonnés. En tant que processus, elle suppose un progrès, voire une progression, renvoyant à un ensemble de phénomènes se déroulant dans un ordre déterminé. Privilégiant une perspective complexe (Morin, 1977-2004/2008), je considérerai dans cet article les démarches de professionnalisation à la fois comme dynamiques et comme processus, dans la mesure où les changements auxquels elles renvoient s'organisent au fil du temps à partir de phénomènes à la fois ordonnés et désordonnés. Afin de ne pas alourdir la forme de ce texte, les deux termes (dynamique et processus) seront toutefois employés indifféremment.

2 Ces considérations concernent également les démarches d'insertion professionnelle (Alhadeff-Jones, 2012).

d'annoncer un jugement pertinent, de délibérer ou de partager une réflexion, comme autant d'actions nécessaires pour donner sens au monde (Purser, 2002). Elle représente une menace très réelle pour toute initiative visant à promouvoir le développement d'une capacité réflexive et critique.

1. Pour une approche critique du rapport au temps

Ces deux défis (développer les ressources nécessaires pour interpréter les enjeux temporels de la professionnalisation dans une perspective complexe et aménager le temps d'une réflexivité critique) apparaissent déterminants pour les acteurs impliqués dans un processus de professionnalisation. En effet, en tant que citoyens, professionnels, praticiens, ou chercheurs, la plupart d'entre nous sommes aujourd'hui affectés par l'évolution de cette « culture temporelle » (Grossin, 1996). Chacun est en prise avec « le » temps, et il semble de plus en plus difficile de « ralentir » que ce soit pour souffler, pour prendre un peu de recul, ou simplement pour lire ou réfléchir, seul, en famille ou au travail. Aujourd'hui, développer et promouvoir une réflexion critique implique un rapport au temps qui ne va pas, ou ne va plus, de soi. Un tel constat soulève un certain nombre de questions en regard de la professionnalisation : en quoi le développement d'une capacité à remettre en question les dynamiques de changement et de transformation vécues est-il affecté par une culture du présent et de l'urgence (Aubert, 2003), la difficulté à anticiper (Boutinet, 2008) ou l'expérience de temporalités conflictuelles? Comment appréhender le développement de perspectives critiques qui permettent d'envisager chez une personne ou au sein d'un collectif les déterminants qui influencent le développement de leur rapport au temps et l'affirmation des rythmes qui leur sont singuliers? Comment concevoir de tels enjeux sans en réduire la complexité? En d'autres termes, comment apprendre à interpréter les complémentarités, les contradictions et les antagonismes qui marquent notre expérience du temps de façon à pouvoir gagner en autonomie?

Suivant une perspective inspirée par le paradigme de la complexité (Morin, 1977-2004/2008), cet article s'inscrit dans la continuation de recherches entreprises dans le champ francophone de l'éducation et de la formation (Pineau, 2000; St-Jarre & Dupuy-Walker, 2001; Lesourd, 2006; Les temporalités éducatives, 2006; Roquet, Gonçalves, Roger & Viana-Caetano, 2013). Au-delà des conceptions instrumentales et réductionnistes inhérentes aux approches privilégiant une perspective « gestionnaire » du temps, la position adoptée suggère d'interroger les manières dont on peut apprendre à revisiter nos postulats sur le temps et notre expérience des rythmes vécus, comme fondement d'un projet critique, voire émancipateur (Alhadeff-Jones, 2013a, à paraître b; Mezirow, 1991). Le développement d'une capacité critique suppose des (re) prises de formes, des (re) prises de conscience, des (re) prises de pouvoir et des (re) prises de position qui doivent permettre à chacun d'accroître son pouvoir d'agir (Alhadeff-Jones, 2007). La finalité de cet article suppose ainsi de considérer la compréhension des temporalités inhérentes aux dynamiques de professionnalisation comme un objet d'apprentissage et de formation partagé autant par les professionnels que par les praticiens qui les accompagnent et les chercheurs qui visent à rendre compte de leurs réalités. Cette réflexion part du principe qu'il est aujourd'hui central, sous l'angle de la recherche et de l'intervention, de déterminer comment concevoir les modalités d'accompagnement susceptibles de favoriser le déploiement d'une capacité réflexive et d'un pouvoir d'agir sur notre rapport au temps.

La modélisation multiréférentielle que j'ai développée à partir de l'étude des conceptions de la critique véhiculées en sciences de l'éducation (ibid.) m'a amené à identifier au moins six finalités permettant de différencier des formes hétérogènes de critique. Reprenant ces apports, ainsi que certains éléments de réflexion déjà publiés (Alhadeff-Jones, 2013a), cet article propose de revisiter les enjeux d'un processus de professionnalisation en formulant la spécificité d'une formation critique interrogeant la façon dont on apprend à discriminer, évaluer, interpréter, argumenter, juger et mettre en crise les temporalités et les rythmes, vécus ou observés, tels qu'ils déterminent la vie quotidienne et l'apprentissage tout au long de la vie.

2. Six apprentissages pour concevoir les rapports entre temporalités et professionnalisation

2.1 Apprendre à discriminer la complexité des temporalités et des rythmes

Percevoir le temps implique d'identifier les changements à partir desquels on l'appréhende. La diversité de ces changements est au fondement de l'hétérogénéité des temporalités vécues et observées. Les changements à partir desquels on conçoit le temps renvoient à des phénomènes de nature multiple. L'objet que désigne le mot « temps » renvoie en effet à « *une coordination de plusieurs changements réels (et alors pas trop éloignés les uns des autres) ou représentés, réalisés par une instance qui produit à cet effet des signaux ou des signes, conformément à un programme donné d'avance.* » (Pomian, 1984, p. 352). Dans la mesure où de tels changements sont susceptibles d'exprimer une forme de régularité, ils suggèrent par ailleurs la présence de rythmes (mouvement, battement régulier, cadence, mesure, etc.) qui caractérisent ce

qui est mouvant, fluide, ou modifiable (Sauvanet, 2000). Ainsi, le temps indiqué par les horloges réside dans une mise en correspondance entre une machine artificielle et les changements qui caractérisent la rotation de la Terre autour de son axe et autour du soleil; changements notamment perçus à travers la position des astres dont le mouvement – tout comme celui des horloges – est « programmé » en fonction de certaines constantes physiques. De même, les différents cycles biologiques d'un organisme (sommeil, digestion, reproduction, etc.) sont constitutifs de temporalités exprimées par différents changements (comportementaux, physiologiques, hormonaux, etc.) coordonnés à partir d'un « programme » génétique.

Si la reconnaissance de certaines formes de temporalités va de soi, en raison de la prévalence des changements qui les constituent (p.ex. les cycles naturels circadiens ou saisonniers, les rythmes sociaux qui organisent les institutions religieuses, économiques, ou politiques, etc.); d'autres demeurent plus subtiles ou plus difficiles à percevoir (certains rythmes biologiques et psychologiques, les rythmes urbains façonnés par les environnements construits, les rythmes personnels et interpersonnels constitutifs par exemple des interactions et des comportements verbaux et non verbaux, ou encore les rythmes culturels qui façonnent les langues et les arts) (Lefebvre, 1992; Michon, 2007; Sauvanet, 2000). Dans tous les cas, la perception d'un rythme, et donc d'une temporalité, requiert un apprentissage. Reconnaître la présence de temporalités multiples et hétérogènes interroge dès lors la façon dont on apprend à discriminer autant la succession de changements et de répétitions vécus ou observés, que les rythmes qu'ils sont susceptibles d'exprimer, qu'ils soient physiques, biologiques, psychologiques, sociaux, culturels ou politiques. Cela soulève la question de déterminer la façon dont on apprend à appréhender les structures, les répétitions et les mouvements à partir desquels prend forme tout phénomène rythmique (Sauvanet, 2000).

Discriminer les expressions multiples du temps requiert le développement d'une capacité à sentir, à reconnaître et à identifier l'influence et la spécificité des rythmes qui façonnent l'expérience quotidienne (Lefebvre, 1992). Ces rythmes – parmi tant d'autres – régulent nos vies, bien que nous n'en ayons le plus souvent qu'une conscience limitée (Grossin, 1996). Leur mise en exergue relève souvent de l'expérience d'interruptions, de disruptions ou de contraintes subies (maladie, accident, etc.) Apprendre à discriminer les rythmes suppose également le développement d'une capacité à reconnaître et à identifier la présence de synchronies et d'asynchronies, comme l'expression de la nature à la fois ordonnée et désordonnée, cohérente et conflictuelle, constitutive de la complexité des temporalités individuelles et collectives. Envisager le développement professionnel sous l'angle du rapport au temps suppose en premier lieu d'offrir un temps et un espace contrastant avec les rythmes du quotidien, afin de faciliter une prise de recul et le développement d'une réflexivité nécessaires à leur perception. On retrouve cette intention dans les dispositifs de formation en alternance (Pineau, 2000), dans la mesure où ils offrent une structure permettant de prendre du recul par rapport à l'engagement professionnel. Toutefois, la faculté de discriminer dont il est ici question requiert une démarche plus spécifique dans la mesure où elle suggère de s'appuyer sur une mise à distance qui s'inscrit dans le temps pour interroger explicitement la nature des rythmes vécus.

2.2 Apprendre à garder une trace et à évaluer les temporalités et les rythmes

De l'enfance à l'âge adulte, chacun apprend à assimiler et à développer les moyens nécessaires pour garder une trace, repérer, examiner et évaluer les temporalités vécues individuellement ou collectivement : lire l'heure ou la date sur une montre, un calendrier ou un horaire, décrire l'histoire d'un pays ou d'une institution, rédiger un journal, écrire une histoire ou une autobiographie, etc. Depuis toujours, des moyens diversifiés et ingénieux ont été développés pour rendre compte du passage du temps (Attali, 1982). Pomian (1984) propose ainsi de faire la distinction entre le développement de moyens chronographiques (chroniques, récits, etc.), chronométriques (horloges, calendriers, instruments de mesure, etc.) et chronologiques (systèmes visant à organiser les représentations de temps longs).

Dans une perspective critique, avoir recours à de tels moyens constitue une opération qui ne va pas de soi. D'un point de vue historique, politique et sociologique, leur usage et les valeurs qui les déterminent sont révélateurs de normes et de standards qui ne sont jamais neutres. L'histoire des instruments chronométriques se révèle ainsi être une histoire de luttes, de conquêtes et de conflits d'intérêts (Attali, 1982) autour de la légitimité des moyens à partir desquels le temps est représenté et mesuré. De même, l'écriture de l'histoire d'un individu, d'un peuple ou d'une nation est toujours chargée politiquement. Si « l'histoire est écrite par les vainqueurs », tout récit est la traduction de rapports de forces. Par ailleurs, la capacité à se représenter et à évaluer les temporalités vécues requiert également des connaissances et des compétences dont l'assimilation et le développement ne vont pas de soi, d'un point de vue psychologique notamment (Hoodless, 2002 ; McInerney, 2004). Comment apprend-on en effet à garder une trace du temps vécu? Quelles sont les échelles temporelles que l'on apprend à lire individuellement et collectivement? Comment apprend-on à rendre compte des singularités et des répétitions qui font l'histoire d'une communauté ou d'une organisation? Quelles sont les normes que l'on doit assimiler pour pouvoir rendre compte de processus historiques ou développementaux qui nous façonnent ou auxquels on participe?

Compte tenu de ce qui précède, envisager les processus de professionnalisation sous l'angle du rapport au temps devrait conduire à interroger les moyens auxquels on a recours pour garder une trace et évaluer les rythmes vécus ou observés, ainsi que les temporalités dans lesquelles s'inscrivent l'activité professionnelle et le développement des personnes et des collectifs. Cela devrait conduire d'une part questionner les normes et les standards qui sont sous-jacents à ces moyens, et d'autre part les dispositions nécessaires pour les acquérir.

2.3 Apprendre à interpréter la complexité des temporalités et des rythmes

L'expérience du temps renvoie à la coordination de changements à la fois ordonnés et désordonnés. Apprendre à les discriminer et à les évaluer implique d'être en mesure de les interpréter, c'est-à-dire de leur donner ou de révéler les significations qui peuvent y être associées (Alhadeff-Jones, 2007). Parmi les différentes façons de concevoir ces significations, appréhender les relations entre passé, présent et futur apparaît comme central.

Lorsqu'on considère les temporalités longues, la façon dont on apprend à interpréter ces relations est constitutive de notre façon de questionner et de se représenter l'avenir. Ce que Pomian (1984) appelle « chronosophie ». Une chronosophie ne se contente pas de ce qui est perçu, observé ou déduit des observations. Elle se légitime à partir du recours à diverses techniques visant à rendre l'avenir accessible, à en faire un objet de connaissance. Parmi ces techniques, on peut mentionner la clairvoyance, la divination, l'astrologie, mais aussi la formulation de théories sociologiques, économiques, psychologiques ou pédagogiques, fondées sur le recours aux méthodologies scientifiques.

Interpréter les temporalités et les rythmes vécus ou observés suppose ainsi la formulation ou le recours à des chronosophies. En termes d'apprentissage, cela suppose d'apprendre à accéder, à exprimer et à formuler autant sa propre histoire de vie que l'histoire collective à laquelle elle se rattache, de façon à pouvoir interpréter les futurs possibles. En Sciences de l'éducation de façon générale, et en formation des adultes en particulier, le recours à des approches biographiques et autobiographiques a fait émerger de nombreuses recherches sur la nature des apprentissages inhérents à la relecture de son propre passé dans une perspective qui permette à un adulte d'interpréter les dynamiques de formation susceptibles de déterminer ses apprentissages à venir (Dominicé, 2007; West, Alheit, Andersen & Merrill, 2007). C'est également vrai pour les pratiques d'orientation personnelle ou professionnelle qui nécessitent la capacité d'élaborer des projets et d'anticiper son propre développement. En psychologie de l'éducation, on retrouve des préoccupations analogues dans le développement des recherches sur les « *future time perspectives* » dont l'objet est de déterminer la relation entre motivation, réussite scolaire et anticipation de l'avenir (McInerney, 2004) notamment professionnel. Dans le contexte contemporain, la capacité à envisager l'avenir et à élaborer des projets constitue néanmoins un défi particulier (Boutinet, 2008) qui interroge le développement d'une capacité à anticiper.

Par ailleurs, être en mesure de relier passé, présent et futur à partir d'une chronosophie cohérente implique également d'être en mesure de faire sens des tensions qui sont inhérentes à la complexité de l'expérience du temps. Apprendre à interpréter les significations attribuées au passage du temps suppose par exemple d'interroger la place accordée aux ruptures et aux continuités, aux hasards et aux déterminismes. Cela implique d'apprendre à relier et à coordonner les expériences, les besoins, les attentes qui déterminent les trajectoires de vie individuelles et collectives. Comme l'illustre Alheit (1994), un enjeu central de la formation tout au long de la vie est d'apprendre à donner une cohérence et à articuler expériences quotidiennes et logiques personnelles et professionnelles sur le long terme.

Dans une perspective réursive, toute théorie de l'apprentissage, de la formation ou de la professionnalisation suppose la présence d'une chronosophie qui détermine les modalités à partir desquelles chercheurs et praticiens interprètent les relations de causalité entre apprentissages passés, présents et futurs. Elle implique également des postulats sur le développement individuel et collectif, suggérant par exemple la spécificité des âges de la vie et la présence d'étapes ou de cycles de développement (Clark & Caffarella, 1999). Les chronosophies éducationnelles déterminent la façon dont on appréhende la question : Quand apprend-on quoi, avec qui et comment? Leur existence nécessite que l'on interroge les cadres interprétatifs qu'elles privilégient pour analyser les temporalités vécues.

Concevoir les processus de professionnalisation sous l'angle du rapport au temps suppose ainsi d'acquérir la capacité d'accéder, d'exprimer et de formuler les chronosophies à partir desquelles on attribue un sens aux changements vécus ou observés dans un contexte professionnel. Cela devrait également permettre de rendre intelligibles les tensions qui émergent lorsqu'on cherche à articuler passé, présent et futur. Dans une perspective réursive, cela suggère également de questionner les fondements à partir desquels on conçoit le développement dans le temps du rapport au temps.

2.4 Apprendre à argumenter et à négocier l'importance des temporalités et des rythmes

En Occident, chacun fait au quotidien l'expérience, à des degrés divers, de tensions et de conflits inhérents à l'expérience de temporalités hétérogènes. Sur le plan individuel, l'expérience de ce type de dilemme renvoie notamment à l'idée de « schizochronie » formulée par

Pineau (2000) pour rendre compte du sentiment de fragmentation et de « coupure du sens » qui empêchent les sujets de relier entre eux de façon cohérente les différents rythmes vécus (biologiques, psychologiques, sociaux, etc.) D'un point de vue pragmatique, ces tensions impliquent de gérer des contraintes temporelles, de chercher des formes de flexibilité, de négocier le temps pour soi et le temps pour autrui, ou de réévaluer ses priorités. En famille, cela suppose par exemple de discuter et de coordonner les rythmes de vie et les dynamiques de développement des parents et des enfants (travail à temps plein ou partiel, répartition des tâches ménagères, agendas, habitudes quotidiennes, etc.) (Jurczyk, 1998). Sur le plan professionnel, cela suppose la négociation des programmes et des plannings de travail, mais aussi des rythmes et des cycles qui ponctuent l'activité, ou encore des normes culturelles qui déterminent les temporalités individuelles, collectives et organisationnelles. Cela requiert par exemple d'apprendre à gérer l'équilibre entre pression temporelle et bien-être, ou contrats à court terme et engagement à long terme (Ylijoki & Mäntylä, 2003). En regard de temps longs, les choix effectués en famille et au travail impliquent également la prise en considération de temporalités alternatives (inhérentes aux choix de carrière, au planning familial, etc.) Reconnaître la présence de temporalités multiples interroge la façon dont on conçoit les complémentarités, les antagonismes, et les contradictions qui les relient. Cela implique ainsi l'apprentissage d'une capacité d'une part à argumenter et d'autre part à négocier les significations qui légitiment l'importance et la prépondérance qu'on leur attribue dans un contexte donné. Établir le bien-fondé d'un certain rapport au temps constitue un processus argumentatif qui nécessite d'être en mesure d'établir des évidences, d'en délibérer et éventuellement de pouvoir les communiquer (Alhadeff-Jones, 2007). Un tel processus ne va pas de soi, car il nécessite de rendre explicites les systèmes de valeurs à partir desquels on établit ou on légitime l'importance de rythmes. Les tensions temporelles vécues ou observées traduisent ainsi des conflits non seulement existentiels, mais aussi moraux, entre des « principes supérieurs communs » (Boltanski & Thévenot, 1991).

Reconnaître les rapports de force qui opposent des temporalités suppose également d'apprendre à identifier les processus de synchronisation qui s'opèrent lorsqu'un rythme gagne suffisamment d'influence et se révèle en mesure de pouvoir entraîner partiellement ou totalement d'autres rythmes en leur imposant une mesure ou un battement (Pineau, 2000). Apprendre à négocier l'importance accordée à un rythme donné (biologique, social, individuel ou collectif, etc.) nécessite ainsi d'être capable de reconnaître lorsqu'un individu, un groupe, une culture, ou toute autre entité dotée de rythmes, est en position d'imposer une temporalité à son environnement direct.

Concevoir les dynamiques de professionnalisation à partir de ce point de vue interroge d'une part les manières d'acquérir la capacité d'établir des évidences, de délibérer et éventuellement de communiquer ce qui légitime l'importance ou la prépondérance de rythmes et de temporalités dans un contexte professionnel donné. Cela suppose d'autre part d'apprendre à reconnaître et à interroger la pertinence et la légitimité des rythmes ayant une fonction de synchroniseur dans la vie individuelle et collective.

2.5 Apprendre à formuler un jugement sur les temporalités et les rythmes

Comme le relève Jurczyk (1998), les stratégies mises en œuvre pour négocier des temporalités vécues comme conflictuelles varient en fonction des personnes et des contextes : d'un point de vue individuel, certains adoptent des « stratégies de gestion » (*management strategies*); d'autres cherchent « l'équilibre » (*balance*) ou préfèrent s'inscrire dans une « lutte » (*fighting*) constante. Privilégiant une approche clinique et psychosociologique, Lesourd (2009) formule l'hypothèse d'un « moi-temps » qui permet aux individus, à partir de processus réflexifs et narratifs, d'articuler et de contenir des temporalités enchevêtrées, contribuant ce faisant à la création de son propre milieu temporel. Grosin (1996) réfère quant à lui à la notion « d'équation temporelle personnelle » pour rendre compte des déterminants qui entrent en compte lorsqu'un individu cherche à équilibrer des temporalités opposées.

Ces différentes approches ont en commun de chercher à rendre compte non seulement de la façon dont on argumente et négocie, mais aussi de la manière avec laquelle on apprend à se positionner vis-à-vis de temporalités à la fois complémentaires, contradictoires et antagonistes. L'existence simultanée de différentes façons de faire face aux temporalités vécues implique le développement d'une capacité de jugement visant à accroître la compétence individuelle ou collective à prendre position dans son rapport au temps. Une telle compétence exige d'être capable de reconnaître ou d'établir une forme d'autorité à partir de laquelle on s'autorise à privilégier des rythmes ou des temporalités spécifiques, dans la mesure où ils apparaissent comme justes, équilibrés et légitimes dans un contexte donné.

Pineau (2000) estime que l'autoformation permanente constitue un espace-temps privilégié pour apprendre à opérer et à formuler un tel jugement. Avoir recours à des formes d'alternance (entre travail et études, jour et nuit, etc.) participerait ainsi à l'émergence de nouvelles formes de rythmes susceptibles de faciliter le développement d'une telle capacité de jugement. Au sein d'un tel processus de « chronoformation » (*ibid.*), le recours aux histoires de vie apparaît comme un moyen critique d'aider des adultes apprenant à identifier et à élaborer leur propre temps, dans la durée et dans l'histoire. D'un point de vue professionnel, un tel processus est à concevoir autant de façon individuelle que collective. Il s'agit ainsi de permettre au cours d'un processus de professionnalisation d'envisager comment on apprend à juger de la jus-

tesse et de la justice, et plus généralement des formes d'équilibre et de déséquilibre inhérentes à l'adoption de rythmes de vie, personnels ou professionnels notamment.

2.6 Apprendre à mettre en crise les temporalités et les rythmes reconnus comme illégitimes

Faire l'expérience du manque de temps et des conflits qu'il implique soulève des enjeux de nature politique, face auxquels tout le monde ne dispose pas des mêmes ressources. Le fait de ne pas pouvoir gérer et disposer de son temps de façon consciente et relativement libre est un facteur d'inégalité sociale qui a un impact significatif sur la capacité d'autonomie et d'influence des individus (Jurczyk, 1998). De même, le vécu de tensions associées à l'accélération des rythmes de vie personnelle et professionnelle contribue à l'émergence de nouvelles formes d'aliénation. Wood (1998, cité in Purser, 2002) définit « l'aliénation temporelle » comme la disparité ou la dissonance entre le temps rationnel des horloges et le temps vécu. Elle implique un stress chronique, de l'impatience intense, de la colère, de l'addiction au travail, etc. En conjonction avec un sens – voire un « culte » – de l'urgence (Aubert, 2003) qui comporte en soi des conséquences pathologiques, le vécu de l'aliénation temporelle repose désormais sur des formes de discipline qui sont imposées à soi-même, sur une hyperactivité cognitive centrée sur le présent, autant que sur des réactions défensives à l'égard d'un futur que l'on appréhende (Purser, 2002). Si l'expérience d'un sentiment d'aliénation temporelle n'est pas nouvelle (Bachelard, 1931/1992), nul doute qu'elle se radicalise depuis une trentaine d'années, notamment en raison de la reconfiguration du monde du travail et de l'influence des nouvelles technologies de l'information sur la façon dont on apprend à subir le rythme effréné du « temps réel » (*real time*).

L'hétérogénéité des temporalités observées ou vécues implique la présence d'antagonismes, de luttes, de résistances, et de conflits qui façonnent la nature de l'équilibre entre des rythmes multiples. Apprendre à y faire face de façon critique suppose finalement le développement d'une capacité à défier, à transgresser, et à mettre en crise les « cadres temporels » (Grossin, 1996) qui dominent, voire oppressent, le vécu quotidien et les perspectives sur le long terme. Comme l'illustrent de nombreuses initiatives contemporaines, telles que le « *Slow Food Movement* », apprendre à ralentir et à privilégier des rythmes de vie alternatifs implique le développement de nouvelles stratégies permettant de mettre en crise l'hégémonie de certains rapports au temps (Parkins, 2004). Cela nécessite d'inventer de nouvelles formes de filtre pour faire face aux flux (*flow*) d'expériences et d'informations disponibles (Eriksen, 2001). Comme le suggère Purser (2002), cela implique également la reconnaissance du rôle de la participation et de l'imagination dans la façon dont on se représente le temps. Cela encourage à explorer de façon active la diversité des figures du temps et des expériences rythmiques constitutives de nos « manières de fluer » (Michon, 2007) et de notre « milieu temporel » (Grossin, 1996), au-delà des modèles dominants. Finalement, cela exige de défendre la profonde complexité et multidimensionnalité du temps, en luttant et en cherchant à mettre en crise toute tentative de les réduire à des expressions simplistes et aliénantes. Ainsi, envisager les dynamiques de professionnalisation en tant que processus d'autonomisation impliquant une dimension temporelle suggère de développer les ressources susceptibles de faciliter la transgression des temporalités et des rythmes vécus comme illégitimes, autant que les dispositifs et les représentations qui les véhiculent.

3. La professionnalisation comme capacité à (ré) organiser une autonomie rythmique

En 1931, Bachelard préconisait trois ordres d'expériences pour délier l'être enchaîné dans un temps qu'il appelait horizontal :

(1) s'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des autres — briser les cadres sociaux de la durée; (2) s'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des choses — briser les cadres phénoménaux de la durée; (3) s'habituer — dur exercice — à ne pas référer son temps propre au temps de la vie... briser les cadres vitaux de la durée. Alors seulement on atteint la référence autosynchrone... Soudain toute horizontalité plate s'efface. Le temps ne coule plus. Il jaillit. (Bachelard, 1931/1992, p. 106).

Développer de telles « habitudes » requiert des apprentissages qui ne vont pas de soi. Dans le contexte contemporain, nul doute qu'ils sont plus nécessaires que jamais, mais comment les concevoir et les promouvoir?

Le rapport au temps, tout comme le rapport à l'espace, est au fondement de notre rapport au monde, à soi et à autrui. La façon dont on en fait l'expérience est profondément ancrée en nous dès les premiers jours de la vie. Apprendre à questionner son rapport au temps constitue dès lors un processus potentiellement transformateur et émancipateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens (Mezirow, 1991) développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos connaissances. C'est un processus critique – lui-même inscrit dans le temps – qui exige le recours à des programmes et des stratégies d'apprentissage

dont la mise en œuvre suppose de disposer de modalités d'accompagnement innovantes. Penser l'accompagnement de démarches de professionnalisation dans une perspective mettant l'accent sur une formation critique du rapport au temps constitue une approche qu'il reste toutefois à inventer.

Les considérations développées dans cet article explorent d'un point de vue téléologique six familles d'enjeux inhérents à une telle approche. Six finalités d'apprentissage ont ainsi été esquissées, comme autant d'hypothèses de travail. Concevoir les rapports entre professionnalisation et temporalités suppose en premier lieu d'apprendre à discriminer les rythmes vécus ou observés notamment à travers une prise de recul et l'adoption d'une posture réflexive par rapport aux activités quotidiennes. Cela suggère également d'apprendre à interroger les moyens auxquels on a recours pour garder une trace et évaluer les temporalités et les rythmes vécus, notamment en questionnant les normes sociales et les dispositions psychologiques que cela implique. Envisager un accompagnement critique du rapport au temps suggère également d'apprendre à interroger la façon dont on interprète les significations à partir desquelles on donne une cohérence aux tensions qui émergent au cours de son développement professionnel, par exemple lorsqu'on envisage les rapports entre passé, présent et futur. Cela suppose aussi l'acquisition d'une capacité à établir ce qui légitime l'importance de rythmes donnés, ainsi que la fonction de synchroniseur qu'ils sont susceptibles de prendre. Cela doit permettre par ailleurs de concevoir la façon dont on apprend à juger des formes d'équilibres et de déséquilibres inhérents à l'expérience de rythmes et de temporalités complémentaires, contradictoires et antagonistes telles qu'on les vit notamment au quotidien. Finalement, appréhender le rapport au temps inhérent à un processus de professionnalisation devrait faciliter le développement d'une capacité à défier, à transgresser et à mettre en crise les cadres temporels qui dominent et limitent le pouvoir d'agir sur les rythmes vécus au quotidien et tout au long de la vie.

Une telle approche des démarches de professionnalisation souligne ainsi l'importance de promouvoir, sur le plan individuel et collectif, des (re) prises de forme, en tant qu'émergences de nouvelles manières de discriminer, d'interpréter, d'évaluer, d'argumenter, de juger et de mettre en crise le rapport au temps. Ce faisant, elle interroge les (re) prises de conscience qui peuvent être associées à un tel processus et la manière dont elles contribuent à (re) définir les rapports de pouvoir qui caractérisent leur inscription, notamment dans un cadre professionnel. Finalement, une telle approche suggère de concevoir le processus de professionnalisation à partir de la capacité à (re) prendre position – autant d'un point de vue personnel que professionnel – en affirmant à la fois la singularité du rapport au temps et des rythmes qui sont constitutifs de notre *auto* rythmique, tout en reconnaissant ceux qui caractérisent notre environnement, en tant qu'*oikos* rythmique (Alhadeff-Jones, à paraître a). Dans une telle perspective, il s'agit finalement de concevoir la professionnalisation à partir d'une « éthique du rythme » (Sauvanet, 2000) privilégiant le développement d'une capacité à (ré) organiser et à assumer une autonomie rythmique en constante négociation avec les contraintes temporelles de son environnement.

Références bibliographiques

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Cambridge : Polity Press
- Alhadeff-Jones, M. (2007). *Éducation, critique et complexité : modèle et expérience de conception d'une approche multiréférentielle de la critique en Sciences de l'éducation*. Université de Paris 8 et Université de Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Alhadeff-Jones, M. (2012). Apprendre à négocier les rythmes de l'existence : une stratégie d'insertion. *Rhuthmos*, 6 mai 2012. Texte disponible à l'adresse : <http://rhuthmos.eu/spip.php?article582>
- Alhadeff-Jones, M. (2013a). Pour une éducation et une formation critiques du rapport au temps. In P. Roquet, M.J. Gonçalves, L. Roger, & A.P. Viana-Caetano (Eds.) *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (pp. 87-103). Paris : L'Harmattan.
- Alhadeff-Jones, M. (2013 b). Method and complexity in educational sciences. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10, 1/2, i-vii.
- Alhadeff-Jones, M. (2013c). Complexity, methodology and method: Crafting a critical process of research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10, 1/2, 19-44.
- Alhadeff-Jones, M. (à paraître a). *Rythmes et paradigme de la complexité : Perspectives moriniennes*. In J. Lamy, & J.-J. Wunenburger (Eds.) *Rythmanalyse(s) et complexité*. Fernelmont, Belgique : Transversales Philosophiques, E.M.E Editions. Texte disponible à l'adresse : <http://rhuthmos.eu/spip.php?article1203>
- Alhadeff-Jones, M. (à paraître b). *Time and complexity. Theorizing the rhythms of empowerment in education*. London : Routledge.
- Alheit, P. (1994). Everyday time and life time. On the problems of healing contradictory experiences of time. *Time & Society*, 3(3), 305-319.
- Attali, J. (1982). *Histoires du temps*. Paris : Fayard.

- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Bachelard, G. (1931/1992). *L'intuition de l'instant*. Paris : Éditions Stock.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boutinet, J. P. (2008). Penser l'anticipation dans sa (ses) crise (s). *Éducation Permanente*, 176, 8-22.
- Clark, M. C., & Caffarella, R. S. (1999). Theorizing adult development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 3-8.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (Eds) (2012). La professionnalisation mise en objet. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the moment. Fast and slow time in the information age*. Sterling, VA : Pluto Press.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Paris : Octares.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Jurczyk, K. (1998). Time in women's everyday lives. Between self-determination and conflicting demands. *Time & Society*, 7(2), 283-308.
- Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris : Syllepse.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Notes de synthèse. *Pratiques de Formation/Analyses*, 51-52, 9-72.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris : Economica.
- McInerney, D. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique*. Paris : Les Prairies Ordinaires.
- Morin, E. (1977-2004/2008). *La Méthode*. Paris : Seuil.
- Nowotny, H. (1994). *Time. The modern and postmodern experience*. Cambridge, MA : Blackwell
- Parkins, W. (2004). Out of time : Fast subjects and slow living. *Time & Society*, 13(2/3), 363-382.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.
- Purser, R. E. (2002). Contested presents: Critical perspectives on «real-time» management. In B. Whipp, B. Adam, & I. Sabelis (Eds.), *Making time. Time and management in modern organizations* . (pp. 155-167). New York : Oxford University Press.
- Roquet, P. (2007). La diversité des processus de professionnalisation : Une question de temporalités. *Carrièreologie*, 11(1-2), 195-207.
- Roquet, P., Gonçalves, M.J., Roger, L., & Viana-Caetano, A.P. (2013). *Temps, temporalité et complexité dans les activités*. Paris : L'Harmattan.
- St-Jarre, C., & Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation. Regards multiples*. Sainte-Foy, QC, Canada : Presses Universitaires du Québec
- Sauvanet, P. (2000). *Le rythme et la raison (vol.2) Rythmanalyses*. Paris : Kimé.
- Les temporalités éducatives. Approches plurielles. (2006). *Pratiques de Formation/Analyses*, 51-52.
- Virilio, P. (1995). *La vitesse de libération*. Paris : Éditions Galilée.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merrill, B. (Eds.). (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Ylijoki, O.-H., & Mäntylä, H. (2003). Conflicting time perspectives in academic work. *Time & Society*, 12(1), 55-78.