

GUILLAUME RUIZ

# LA SOCIALISATION TEMPORELLE DES APPRENTIS

Le cas des médiamaticiens et assistantes  
en soins et santé communautaire dans le canton de Vaud

ETHNOGRAPHIES



# **LA SOCIALISATION TEMPORELLE DES APPRENTIS**

**LE CAS DES MÉDIAMATICIENS ET DES ASSISTANTES EN SOINS  
ET SANTÉ COMMUNAUTAIRE DANS LE CANTON DE VAUD**

### COLLECTION «ETHNOGRAPHIES»

Dans le prolongement des « Recherches et travaux de l'Institut d'ethnologie de Neuchâtel », la collection « Ethnographies » rassemble aujourd'hui les thèses de doctorat, essais et ouvrages thématiques de chercheuses et chercheurs issus de l'anthropologie et d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Elle se focalise sur les recherches qui fondent leur analyse des processus socioculturels sur des enquêtes qualitatives de longue durée en privilégiant l'observation participante (ou l'immersion), le décentrement et la réflexivité. La collection entend dynamiser et faire rayonner la démarche ethnographique en l'envisageant au-delà du seul cadre de l'anthropologie et en soulignant sa pertinence pour de multiples disciplines. De par son format et son style, « Ethnographies » s'adresse à un large public (acteurs du monde académique, mais aussi praticiens et professionnels des différents champs étudiés), soucieux de réfléchir à la complexité culturelle et sociale.

La collection est dirigée par Hervé Munz et encadrée par un comité scientifique représentant le monde romand de l'anthropologie et des sciences humaines et sociales.

GUILLAUME RUIZ

**LA SOCIALIZATION TEMPORELLE DES APPRENTIS**

**LE CAS DES MÉDIAMATICIENS ET DES ASSISTANTES EN SOINS  
ET SANTÉ COMMUNAUTAIRE DANS LE CANTON DE VAUD**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2021

Case postale 5  
2002 Neuchâtel 2  
Suisse

[www.alphil.ch](http://www.alphil.ch)

Alphil Distribution  
[commande@alphil.ch](mailto:commande@alphil.ch)

DOI: 10.33055/ALPHIL.03181

ISBN papier: 978-2-88930-412-7

ISBN PDF: 978-2-88930-413-4

ISBN EPUB: 978-2-88930-414-1

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Illustration de couverture: © iStock

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl, [www.nusbaumer.ch](http://www.nusbaumer.ch)

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: Marie Manzoni

## **Sigles et abréviations**

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
ASSC	Assistants en soins et santé communautaire
CFC	Certificat fédéral de capacité
CPNV	Centre professionnel du nord vaudois
ES	École supérieure
ESSC	École de soins et de santé communautaire
HES	Haute école spécialisée
HEU	Haute école universitaire
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
LFP <sub>r</sub>	Loi fédérale sur la formation professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques



## Introduction

Le lundi.

En Suisse, dans des dizaines de milliers de chambres de jeunes apprentis, des réveils sonnent le glas du week-end, dispersant aux aurores les dernières vapeurs de liberté qui flottent dans l'air. Les jeunes gens s'apprêtent. Certains passent un complet-cravate ou un tailleur, d'autres endossent un bleu de travail. Beaucoup n'ont cependant pas besoin de vêtements particuliers, mais qu'à cela ne tienne. Tous sont attendus par un employeur qui les a retenus, eux, pour leur apprendre un métier. Se hâter est nécessaire. Il ne faudrait pas arriver en retard. Parfois, les quelques minutes passées à rêvasser au creux d'un coussin suffisent pour écorner l'image d'employé fiable et sérieux renvoyée jusqu'ici.

Le lundi, il s'agit de raccorder à un rythme généralement plus contraignant que celui qui a prévalu pendant le week-end. En début d'apprentissage, l'exercice est souvent éprouvant. D'autant plus qu'à la nécessité de faire bonne impression, s'ajoute la charge d'un nouveau cycle de formation, ainsi qu'un travail de réorganisation temporelle autour de ce nouveau temps dominant qu'est la formation professionnelle initiale. Dans bien des cas, un important sentiment de fatigue caractérise cette période qui a également pour corolaire de pousser nombre d'apprentis à faire l'impasse sur des activités sportives, artistiques ou sociales qui parfois rythmaient leurs vies

depuis la prime enfance. L'enjeu est bien d'éviter le surmenage et de s'aménager suffisamment de temps pour réviser. Souvent, la réussite de la formation en dépend.

Au fil de l'apprentissage, un nouveau rythme de vie est adopté. Sur les différents lieux de formation d'abord, la maîtrise d'un certain nombre de compétences professionnelles et la connaissance approfondie du «cadre temporel» qui y prévaut conduisent à intérioriser des habitudes, mais aussi à maîtriser des tactiques pour s'économiser. Les apprentis apprennent que le temps «se joue»; qu'il est possible de se réapproprier des moments pour soi, afin de se ménager. Ils comprennent progressivement aussi que «prendre le temps» permet parfois de faire son travail au plus près de son éthique professionnelle, lorsque cette dernière est – comme c'est par exemple le cas dans les métiers des soins – mise à l'épreuve par une cadence de travail qui impacte la qualité de la relation aux patients.

Mais des changements s'opèrent également en dehors de la formation. Parce que de nouveaux espaces sociaux sont fréquentés, de nouvelles amitiés se tissent, des relations amoureuses se nouent, nécessitant alors de leur consacrer du temps. Parfois, les jeunes se découvrent aussi des nouveaux loisirs et s'y adonnent plus ou moins longuement. Dans un mouvement d'autonomisation, notamment face à la sphère familiale (ZAFFRAN, 2010), la capacité à savoir organiser son temps acquiert de l'importance pour pouvoir coordonner différentes activités. Pour ce faire, les apprentis font notamment usage de toute une série d'outils rattachés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) auxquelles ils ont été accoutumés depuis leur plus jeune âge. Leurs expériences du temps s'en trouvent inmanquablement impactées.

Aussi, lorsque les jeunes sont interrogés sur leurs expériences temporelles, les incohérences ne sont pas rares. Ils peuvent à la fois se décrire comme particulièrement soucieux de bien organiser leur temps, et être tout à fait capables de le faire, et quelques instants plus tard déclarer adorer l'improvisation et ne rien vouloir planifier. Mais ces incohérences sont toutes relatives. Elles se dissolvent même, si

l'on accepte l'idée que les individus sont porteurs d'identités sociales plurielles et non forcément cohérentes entre elles (LAHIRE, 2011). Loin d'être contradictoires, ces propos soulignent un élément fondamental : les normes temporelles qui cadrent les interactions sociales ne sont pas les mêmes selon les espaces et les personnes fréquentées. Plus important encore, ils permettent de mettre en évidence que les temporalités sont variables et reliées aux identités sociales mises en jeu. C'est à la croisée de la sociologie de l'éducation, du travail, mais aussi des âges et des générations, du genre et des identités sociales, que ce livre invite à continuer l'exploration des pratiques et représentations temporelles des jeunes, pour insister sur le fait qu'il n'existe pas une, mais bien des jeunesses que parfois (presque) tout oppose.

*Les apprentis :  
une population qui s'impose au prisme de problématiques multiples*

Si l'apprentissage ne concerne qu'une partie des jeunes et que sa durée ne couvre pas la totalité de cette tranche de vie qu'est la jeunesse, pourquoi s'intéresser en particulier à la catégorie sociale des apprentis ? Quatre raisons principales ont sous-tendu ce choix.

La première découle du manque d'études consacrées aux apprentis comparativement au nombre de jeunes qui effectuent un apprentissage à la suite de leur scolarité obligatoire. Il faut en effet savoir que cette orientation concerne près de deux jeunes sur trois en Suisse (SEFRI, 2016). Et bien que le système de formation professionnelle initiale helvétique soit fréquemment cité en exemple à l'international, que ce soit dans la littérature scientifique ou dans les médias, nombre de ses facettes restent encore inexplorées par la recherche. Il s'agit ainsi de participer à remédier à cette importante lacune, qui a notamment pour corolaire de voir érigé ce système en modèle alors même qu'il n'est pas exempt de reproches en termes de reproduction d'inégalités sociales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir par exemple les études suivantes : LAMAMRA & MASDONATI (2009) ; IMDORF (2013) ; BONOLI (2016) ; RUIZ & GOASTELLEC (2016).

La deuxième raison relève d'un intérêt pour les processus de socialisation qu'une grande partie de la littérature sur la question décompose en deux grandes étapes: les socialisations primaire et secondaire (BERGER & LUCKMANN, 1996; DARMON, 2015). La première renvoie aux processus de socialisation qui prennent place durant l'enfance, consacrant surtout deux types d'institutions: la famille et l'école. Eu égard à la primauté des apprentissages qui s'y jouent, ses effets seraient plus durables et plus résistants au changement que ceux découlant de la socialisation secondaire (LAHIRE, 2012a). Cette deuxième étape est définie par Berger et Luckmann (1996, p. 189) comme «*l'acquisition de connaissance spécifique de rôles, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail*» qui la posent ainsi presque comme un synonyme de la socialisation professionnelle. Dès lors, l'apprentissage revêt un intérêt certain pour comprendre les effets de socialisation, notamment professionnels, et leurs interactions à l'articulation de ces deux grandes périodes.

De plus, l'entrée par une telle approche constructiviste permet d'insister sur le caractère socialement construit du temps, et, partant, de mettre l'accent sur les conditions de son apprentissage qui restent souvent à l'ombre des démonstrations. Loin d'être innées, les manières de percevoir, de se représenter, de sentir ou encore de «travailler» le temps résultent d'un apprentissage particulièrement long, indéniable reflet de leur complexité. À titre d'exemple, Valérie Tartas (2009) souligne qu'il faut en moyenne entre sept et neuf ans à un enfant pour «apprendre l'heure», c'est-à-dire apprendre à lire et interpréter le système symbolique et complexe des horloges et du calendrier, ainsi qu'à y adapter sa sensibilité et son comportement.

La troisième raison se rapporte à la résurgence du temps en tant qu'objet sociologique depuis les années 1980, notamment par le biais de la sociologie du travail. Initialement investigué par quelques sociologues au début du xx<sup>e</sup> siècle, à l'instar d'Émile Durkheim, de Marcel Mauss ou d'Henry Hubert, le temps reste avant tout l'apanage des philosophes et des historiens, même si quelques travaux épars, mais non moins importants viennent ponctuellement affiner la connaissance sociologique de cet objet (HIRSCH, 2016). Son retour sur

l'établi des sociologues apparaît corolairement aux transformations qui impactent l'organisation du monde du travail dès la fin des « Trente Glorieuses » (1944-1973) suite à la crise pétrolière qui frappe de plein fouet les pays industrialisés et dont l'une des conséquences tient dans la montée de l'incertitude et la fragilisation du lien social. C'est précisément parce que ce dernier est subordonné au partage de règles temporelles communes que l'étude des temporalités sociales reprend de l'importance (BESSIN, 1997). Les entreprises se réorganisent et abandonnent progressivement le mode d'organisation fordiste et hiérarchique pour privilégier un fonctionnement en réseau qui repose sur l'esprit d'initiative et l'autonomie des acteurs dont le revers consiste en une fragilisation économique et psychologique (BOLTANSKI & CHIAPPELLO, 1991). En ce sens, les formations professionnelles initiales apparaissent comme des espaces particulièrement indiqués pour comprendre les attentes formulées à l'égard des travailleurs de demain ainsi que les transformations à l'œuvre dans les processus de production d'une part – la recherche d'efficience passant par une quête de gain de temps – et, d'autre part, dans les relations professionnelles. Le temps participant des rapports de pouvoir (TABBONI, 2006), le questionner permet alors aussi d'investiguer les déplacements qui s'opèrent pour certaines catégories de travailleurs dans l'espace professionnel en regard de la marge de manœuvre temporelle qui leur est accordée.

La quatrième raison, enfin, s'inscrit au cœur des réflexions qui occupent la sociologie des âges et renvoie notamment au « choc des générations » qui se donnerait à voir depuis l'arrivée sur les bancs scolaires puis sur le marché du travail de la « Génération Y » dont les caractéristiques seraient particulièrement différentes de celles de leurs aînés (ROLLOT, 2012). Décrite par ce dernier auteur – mais également par d'autres – en des termes généraux et valant surtout pour les sociétés occidentales, cette génération, née entre 1981 et 1999, soit à l'heure de l'émergence des NTIC, serait celle du questionnement et de la remise en question (« Y », à lire en anglais, renvoie phonétiquement à l'adverbe interrogatif « *why* »). Elle serait passionnée de nouvelles technologies, créative, ambitieuse, mais réticente aux formes de travail en entreprise – du fait d'un rapport décomplexé à l'autorité – et donc difficile à

conduire<sup>2</sup> (DEJOUX & WECHTLER, 2011). Si sa validité scientifique est questionnable, il n'en demeure pas moins que son usage ordinaire a des effets concrets sur la perception que se font tant les formateurs en entreprise que les enseignants des jeunes apprentis dont chacun a la charge et, partant, des types de mesures pédagogiques et des modalités d'interaction qu'ils mettent en place. Au fondement de ces enjeux générationnels se profile une question de fond, celle des conditions qui cadrent la reproduction de l'ordre social en vue d'en garantir sa pérennité, question dont l'actualité est toute relative puisqu'elle était au début du xx<sup>e</sup> siècle déjà au cœur des préoccupations d'Émile Durkheim (1968). Ce travail se veut également comme une contribution à cette problématique et à son renouvellement, d'autant plus dans un contexte social où l'incertitude (CASTEL, 2009) et les logiques de compétition stimulées par la société capitaliste (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999) apparaissent agir comme une caisse de résonance aux catégorisations simplificatrices qui nient la complexité, et donc la richesse de l'autre, tout en contribuant à mettre ce dernier à distance en insistant sur ce qui sépare au détriment de ce qui rassemble.

## **1. Entrer en apprentissage : l'amorce d'importants changements**

Entamer un apprentissage n'a rien d'anodin. C'est d'abord l'écho d'une sélection scolaire. En Suisse, seuls les élèves ayant obtenu de très bons résultats scolaires peuvent, à l'issue de leur scolarité obligatoire, prétendre choisir entre une formation générale et une formation professionnelle. Les autres doivent se prononcer pour l'un des quelque 230 apprentissages proposés sur l'ensemble du pays (SEFRI, 2016). Ce chiffre est toutefois variable selon les cantons. Le canton de Vaud, lui, en offre environ 180.

---

<sup>2</sup> L'arrivée de cette génération sur le marché de l'emploi suscite auprès de ses aînés des préoccupations vraisemblablement très prononcées, eu égard au nombre d'études et d'articles, scientifiques ou non, qui apparaissent en effectuant une simple recherche sur Google avec l'entrée « Génération Y ».

La grande majorité des apprentissages se font en alternance. Les jeunes passent en général trois à quatre jours par semaine au sein d'une entreprise formatrice, et un à deux jours aux cours professionnels. Afin de trouver une place d'apprentissage, une importante anticipation peut parfois prévaloir, d'autant plus si les aspirations des jeunes accusent une distance face aux attentes des recruteurs, que ce soit en termes de résultats scolaires, de savoir-être, de genre (RUIZ & GOASTELLE, 2016) ou encore d'origine ethnique (IMDORF & SEITERLE, 2015).

Contrairement à certaines idées reçues, effectuer un apprentissage dans un métier précis ne cantonne pas à devoir l'exercer toute sa vie. La réorientation est possible. Le système de formation helvétique propose de nombreuses passerelles et formations complémentaires qui (ré)ouvrent l'espace des possibles formatifs. Pratiquement, même si les études sur la question sont encore rares, ces passerelles semblent faiblement empruntées et la possibilité de rejoindre le domaine des hautes écoles paraît dépendre pour une bonne part de la place accordée aux matières générales au sein de chaque formation professionnelle initiale (MEYER, 2016).

Il existe ensuite une grande hétérogénéité parmi les apprentissages. C'est une véritable « géométrie variable » – dessinée par des niveaux de diplômes différents, mais également par des degrés d'exigences divers sanctionnés par des certificats équivalents – qui caractérise la Suisse (CORTESE & IMDORF, 2013). Ainsi, être orienté en apprentissage peut autant signifier suivre une formation délivrant une Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) au bout de deux ans – formation qui concentre les jeunes les moins scolaires et présentant des aptitudes essentiellement pratiques – qu'effectuer un apprentissage avec une maturité professionnelle intégrée, qui en plus du Certificat fédéral de capacité (CFC) généralement obtenu en trois ou quatre ans selon la formation, ouvre notamment les portes des Hautes écoles spécialisées (HES).

L'orientation en formation professionnelle ne constitue donc pas une « fatalité », d'autant plus que l'apprentissage bénéficie en général en Suisse d'une certaine reconnaissance et, par extension, d'assez bonnes

perspectives professionnelles. Loris<sup>3</sup>, rencontré lors des entretiens alors qu'il effectuait sa dernière année de médiamatique, en fournit un exemple. Après avoir achevé la filière scolaire la plus exigeante à l'école obligatoire, parcours qui lui aurait permis de s'inscrire au gymnase (ou lycée selon les contextes) puis de faire une formation universitaire, il a préféré entamer un apprentissage avec une maturité intégrée dans le but de poursuivre ses études en HES. Loris juge qu'à terme son dossier, fort d'une expérience professionnelle, sera plus intéressant pour les potentiels employeurs que celui d'un autre jeune du même âge uniquement muni d'un titre académique. Son exemple illustre ainsi l'existence d'une hiérarchie symbolique des titres en Suisse qui nuance la perception d'une formation générale consacrée s'opposant à l'apprentissage comme expérience de relégation – surtout avec les apprentissages les plus exigeants.

Mais l'entrée en formation professionnelle initiale se couple également de changements significatifs dans le « rythme de vie ». Les horaires de travail et des cours professionnels diffèrent de ceux de l'école obligatoire. Ils sont notamment plus longs. La durée des trajets pour s'y rendre aussi, ce à quoi il faut ajouter la préparation des devoirs et la révision des tests en dehors des heures de cours et de l'activité professionnelle. Cette situation peut conduire certains jeunes à vivre des réveils matinaux, aux alentours de cinq heures trente du matin, et des retours tardifs au domicile, parfois à 19 heures au plus tôt. La situation peut être d'autant plus pénible que le métier de formation est caractérisé par des horaires irréguliers qui déstructurent encore davantage le rythme de vie connu jusqu'alors, comme c'est précisément le cas des assistantes en soins et santé communautaire<sup>4</sup> (ASSC). Les repères temporels qui participent à structurer le quotidien sont bouleversés et pour beaucoup une fatigue s'installe dès les premières

---

<sup>3</sup> Afin de préserver l'anonymat des apprentis rencontrés, leurs prénoms ont été modifiés.

<sup>4</sup> Les apprentis ASSC étant très majoritairement des jeunes femmes, il a été choisi, à rebours de la règle d'accord stipulant qu'au pluriel, le masculin l'emporte systématiquement sur le féminin, de faire l'inverse, ceci afin de rappeler le caractère profondément genré de cette formation.

semaines. Plusieurs mois sont alors nécessaires pour retrouver un rythme et bien souvent le prix à payer réside dans l'abandon d'activités sportives, artistiques, ludiques ou sociales dont certaines participaient à structurer le quotidien depuis l'enfance. À ma connaissance, cet aspect-ci de la vie apprenitive n'a pas encore été suffisamment investigué. L'interroger met pourtant à nu les variations importantes en matière de ressources permettant de gérer ces nouvelles contraintes au sein de la population apprenitive. Si certains jeunes apparaissent déjà bien dotés pour en minimiser l'impact, d'autres expérimentent un véritable saut dans l'inconnu qui a pour corolaire une adaptation parfois longue et pénible à leur nouvelle situation.

Plus largement, l'entrée en apprentissage, et la socialisation professionnelle qui en découle, constituent pour beaucoup de jeunes une période de vie marquée par de nombreux changements identitaires. Les transitions entre les divers espaces de la formation (les cours en école et l'entreprise) constituent une difficulté supplémentaire étant donné les différences importantes qui existent en termes de normes et de rôles sociaux (VEILLARD, 2012). Mais ces transformations identitaires ne sont certes pas la stricte conséquence de cette seule socialisation. Elles concordent plus largement avec une période de la vie dont c'est là l'une des plus grandes particularités (ERIKSON, 1993) en raison notamment du processus d'autonomisation cognitive, affective et sociale qui la caractérise (LEHALLE, 1991).

Mentionnons également que l'identité sociale se situe à l'interface de plusieurs espaces sociaux, ce qui soulève la question de la place qu'occupe aujourd'hui l'identité professionnelle, mais aussi celle de « personne en formation professionnelle » parmi les autres identités qui participent d'une définition de soi à la fois stable et dynamique (LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ, 1998). Si certaines recherches montrent que le travail n'a depuis quelques années plus forcément une place centrale dans la définition de l'identité sociale durant la socialisation secondaire (DE SINGLY, 2000a), il s'agit tout de même de souligner que durant cette période concomitante à l'insertion professionnelle initiale, l'identité professionnelle continue à occuper une place déterminante, précisément parce qu'elle est en

pleine construction d'une part et au cœur de tensions résultant de l'ajustement de différentes identités sociales d'autre part (LAMAMRA & MASDONATI, 2009). En effet, en raison de l'accroissement de la durée de la transition entre la scolarité obligatoire et l'apprentissage, les jeunes sont maintenus dans un statut d'adolescent, ce qui les confronte à une injonction paradoxale, entre assignation à un statut dont la dépendance – notamment aux parents – est encore forte, et nécessité de faire preuve d'autonomie et de responsabilité en prenant déjà des décisions importantes quant à un avenir professionnel (LIEBERHERR, 2007).

Cette situation de désajustement entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée en apprentissage voit alors se former une population apprenie hétérogène qui ne réunit plus uniquement des adolescents de 15-16 ans, mais aussi des « adultes émergents » dont les caractéristiques sont différentes, notamment parce qu'ils seraient dans une phase de vie offrant plus de possibilités d'exploration identitaire, que ce soit dans la sphère du travail, dans leur vie amoureuse ou dans leur vision du monde (LAMAMRA & MASDONATI, 2009). De plus, et comme le relèvent ces deux auteurs, ce primat de l'identité professionnelle découle également de la pluralité des transformations identitaires qui touchent spécifiquement les apprentis, ces derniers étant pris dans un processus engageant trois formes identitaires imbriquées : l'identité professionnelle, l'identité de métier et l'identité d'apprenti.

La première se réfère de manière globale à l'identité d'employé – ou de salarié – en opposition à celle d'élève et met notamment en jeu la place de l'identité professionnelle de la personne dans son identité globale suivant l'importance accordée à la sphère du travail, comparativement à d'autres sphères de vie. La deuxième est relative au métier choisi, partant qu'il existe des cultures professionnelles spécifiques (HUGHES, 2012) et donc une socialisation qui implique une adhésion plus ou moins importante à des manières de faire, des valeurs, des représentations, en somme à tout ce qui permet à un groupe de s'identifier en tant que tel, de reconnaître – ou non – ses membres et de se distinguer des autres. Quant à la troisième identité,

elle fait référence à l'identité d'apprenti qui n'est ni totalement similaire à celle d'un élève ou d'un gymnasien, bien que l'individu fréquente les cours professionnels, ni complètement en lien avec celle d'un professionnel puisqu'étant encore en formation, il est au mieux un professionnel en devenir.

À plusieurs égards donc, la formation professionnelle initiale participe d'une période caractérisée par de nombreux changements, notamment d'ordres organisationnel et identitaire. Comme nous le verrons, ces derniers peuvent néanmoins varier en intensité, tributaires qu'ils sont des différents types de ressources dont les jeunes en apprentissage sont pourvus et selon qu'ils suivent leur formation en alternance ou en école. Certains d'entre eux – il s'agira alors de voir s'ils répondent à certaines caractéristiques sociologiques précises – optent en effet pour cette dernière modalité puisqu'elle offre entre autres possibilités celle de repousser le moment de la confrontation avec le monde professionnel.

### *De l'intérêt de la démarche dispositionnaliste – contextualiste*

Dès la prime enfance, les individus fréquentent des espaces sociaux variés : la famille et une partie de son réseau social, la crèche, l'école ou encore diverses activités extrascolaires pour n'en citer que quelques-uns. Ils sont alors en contact avec d'autres individus dont certains vont jouer un rôle significatif dans la transmission de manières spécifiques de penser, de sentir, d'agir. Au gré de la répétition de situations stabilisées et structurantes, se constituent chez l'individu « *des anticipations pratiques, des schémas structurants, bref, des dispositions ou des habitudes mentales et comportementales le prédisposant à appréhender d'une manière spécifique les futures interactions et situations auxquelles il va être soumis* » (LAHIRE, 2007, p. 276). C'est précisément pour saisir les processus de socialisation et leurs effets, notion qui dans son acception sociologique renvoie au « *mouvement par lequel le monde social – telle ou telle "partie" de celui-ci – façonne – partiellement ou globalement, ponctuellement ou systématiquement, de manière diffuse ou de façon explicite et consciemment*

*organisée – les individus vivant en son sein*» (LAHIRE, 2013, p. 116), que cette démarche apparaît féconde.

Parfois perçue à tort comme profondément déterministe, elle tient avant tout d'une approche causale-probabiliste dans la mesure où si elle implique bien une causalité historique des expériences passées de l'individu sur ses actions présentes, cette causalité est probabiliste au sens où comme le relève Claude Dubar (2015, p. 76) «*elle exclut toute détermination mécanique d'un "moment" privilégié sur les suivants. Plus les appartenances successives ou simultanées sont multiples et hétérogènes, plus s'ouvre le champ du possible et moins s'exerce la causalité d'un probable déterminé.*» Ainsi, en raison de la pluralité des espaces de socialisation, les acteurs peuvent être porteurs de dispositions hétérogènes, voire contradictoires. Cette remarque présuppose une vision non homogène des individus permettant de rendre compte de comportements *a priori* perçus comme incohérents entre eux, vision qui sera pleinement assumée ici.

Aussi, les dispositions n'agissent pas de manière permanente, mais en fonction des contextes dans lesquelles elles sont activées ou, au contraire, mises en veille (LAHIRE, 2006). De plus, elles peuvent se combiner partiellement entre elles selon les situations ou fonctionner indépendamment, mais apparaissent assez peu transférables. Enfin, toutes les dispositions n'ont pas la même force ni la même durabilité (LAHIRE, 2012a). Il apparaît en effet que celles acquises durant l'enfance sont plus résistantes au changement que celles acquises *a posteriori* puisque les expériences préalables constituent le jalon à partir duquel les individus appréhendent par la suite et tout au long de leur vie leur environnement (BERGER et LUCKMANN, 1996).

Ce faisant, cette démarche, qui place les notions de contexte et de disposition au cœur de ses réflexions sur les processus de socialisation, s'est révélée particulièrement appropriée dans le cadre de cette recherche. Elle offre d'une part la possibilité de réfléchir au poids des dispositions temporelles héritées de la socialisation primaire et de leur articulation plus ou moins heureuse avec celles attendues au sein des formations professionnelles suivies. D'autre part, elle permet de

rendre compréhensible la présence d'expériences temporelles *a priori* incohérentes chez certains apprentis rencontrés en complexifiant le regard posé sur eux.

## **2. L'approche temporaliste, une piste heuristique pour comprendre ce qui se transforme**

Se pourrait-il que le temps, cette «entité» *a priori* perçue comme extérieure aux individus et dont la principale caractéristique serait de leur imposer son implacable diktat, se révèle être un levier particulièrement précieux pour comprendre toute une série d'éléments constitutifs de la vie sociale?

Pour répondre à cette question, un bref historique du concept de temps en sociologie apparaît nécessaire. Ce travail de cadrage participera ainsi à clarifier pourquoi, mais aussi comment, les concepts de temps, et de temporalités, seront mobilisés pour appréhender toute une série d'aspects de la vie des apprentis.

### **2.1. Du temps aux temporalités sociales**

Si aux débuts de la sociologie quelques travaux, à l'instar de ceux de Karl Marx dans *Le Capital* (2009) ou de Georg Simmel dans sa *Philosophie de l'argent* (2007), traitent par la bande de la question du temps, ils s'y intéressent avant tout à partir de son articulation avec le travail et l'argent, autrement dit en regard de la place qu'il occupe dans les rapports de production. C'est cependant à Émile Durkheim et ses proches collaborateurs, Henry Hubert et Marcel Mauss, que l'on doit les premiers efforts de conceptualisation du temps social. Ils soutiennent alors que le temps est une construction sociale, un résultat de la «conscience collective» visant à fournir un sens et des repères communs qui orientent et structurent l'action (LALLEMENT, 2008). Pour ces auteurs, même si les diverses séquences qui se succèdent au gré de l'année n'ont pas toutes les mêmes qualités, selon qu'il s'agit ou non

d'une période de fête religieuse par exemple, et même si le temps résulte bien d'une organisation spécifique à un groupe social donné, il reste défini au singulier – à la fois homogène et extérieur aux individus – tel qu'il est perçu par la religion et par la physique newtonienne.

À la suite de ces quelques travaux portant un intérêt marqué au temps – ceci notamment en raison du fait que pour les durkheimiens, le temps incarne une forme d'aboutissement de la pensée collective permettant ainsi d'affirmer le primat de la société sur l'individu –, l'intérêt s'étirole. Le temps est déjà l'apanage des historiens et des philosophes, et la sociologie en tant que science naissante s'en désintéresse, comme pour mieux se distinguer (ANCEL, 1996). Mais l'autre raison tient dans la fragilité même du legs définitionnel laissé par les durkheimiens. L'idée d'un temps social unique et identique dans tous les espaces sociaux s'effrite à l'aune des thèses pluralistes qui mettent à mal une vision homogène de la société. Les travaux sociologiques sur le temps se font alors rares, même si quelques contributions viennent ponctuellement apporter des éléments décisifs (HIRSCH, 2016).

Maurice Halbwachs d'abord affirme qu'il y a autant de temps que de groupes et qu'aucun temps ne s'impose à tous (1997), soulignant l'existence d'une pluralité irréductible de temps sociaux. Mais c'est au débat que Georges Gurvitch entretient avec l'historien Fernand Braudel, sur les qualités du temps, que l'on doit d'importantes avancées dans le travail définitionnel du concept (MAILLARD, 2005). Dans son texte de 1958 «La multiplicité des temps sociaux», paru en 1963 dans son ouvrage *La vocation actuelle de la sociologie*, Gurvitch s'attelle à la mise en place d'une typologie visant à identifier tous les types de temps sociaux possibles. En huit types, sa catégorisation reste cependant abstraite et peu opérationnelle.

À partir de ces travaux, et à rebours de la notion de temps qui met l'accent sur ce dernier comme institution sociale (BOUFFARTIGUE, 2012), émerge le concept de «temporalités», qui insiste à son tour sur le fait que le temps n'est pas une donnée exogène et qu'il en existe une diversité qui sont subjectifs, vécus par les individus, les groupes ou selon les situations (MERCURE, 1995).

Parallèlement à ce qui se joue sur la scène française en ce début de xx<sup>e</sup> siècle, il ne faudrait cependant pas oublier l'apport fondamental de Max Weber en Allemagne à la question du temps en sociologie. Engagé à l'instar de Durkheim sur des recherches traitant de la religion, Weber met en avant dans son ouvrage *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (2004) l'influence des apprentissages, des habitudes et des habitus sur les expériences temporelles des individus et par conséquent sur leur productivité au travail (THOEMMES, 2013). Il pose ainsi les bases des études sur la force des dispositions et des identités sociales et notamment professionnelles.

## **2.2. La fin des « Trente Glorieuses » ou le retour des temporalités sous la lunette sociologique**

Si William Grossin, père du temporalisme en France, conclut bien à une influence des représentations et valeurs temporelles relatives aux temporalités professionnelles, soulignant au passage la prépondérance du temps professionnel sur les autres temps sociaux, son analyse prend place à la fin des « Trente Glorieuses », période caractérisée par une situation d'importante croissance économique et de quasi-plein emploi. Son ouvrage *Les temps de la vie quotidienne* paraît en 1974, soit une année après la première crise pétrolière qui vient mettre un terme à cette période d'après-guerre, portée par les promesses du progrès, notamment technique. L'édifice de la modernité semble se lézarder, faisant dire à certains qu'un changement d'ère est en cours, autrement dit, qu'un « régime d'historicité » centré sur le futur est en passe d'être supplanté par un autre qui consacre le présent (HARTOG, 2012). Claude Dubar résume cette transition en disant qu'« *entre 1968 et 1989, la glorification de l'avenir va laisser place à la révolte et à la peur, à l'angoisse des catastrophes nucléaires puis écologiques, à un nouveau régime d'historicité dépréciant le passé récent, valorisant l'histoire du présent, les commémorations de la mémoire, l'incertitude de l'avenir et la dette à l'égard des générations futures* » (2013, p. 22).

Le retour du temps et des temporalités sur l'établi des sociologues dès les années 1980 apparaît corolairement aux changements économiques

et sociaux qui découlent des restructurations amorcées pour répondre à la crise qui frappe les pays industrialisés dès le milieu des années 1970. Ce sont d'abord les sociologues du travail qui réinvestissent cet objet. Comme l'analysent Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999), un « *nouvel esprit du capitalisme* » se déploie. L'organisation fordiste du travail, qui vient parachever un long processus de disciplinarisation du travail à l'aide du temps mesuré par les horloges et amorcé au XVIII<sup>e</sup> siècle en Angleterre (THOMPSON, 2004), est progressivement abandonnée dans toute une série de secteurs professionnels. Si les rapports hiérarchiques s'aplanissent au profit d'une organisation en réseau et qu'une autonomie accrue est conférée aux employés, signe que les conditions de travail se transforment, les conséquences de l'adoption d'un mode de gestion par projet et l'instauration des principes du toyotisme, ne sont pas toutes à leur avantage. Ce modèle d'organisation du travail développé au Japon consacre notamment l'intériorisation de la discipline temporelle en demandant aux employés, en plus de travailler le plus vite possible, de participer activement au processus réflexif visant à optimiser le temps de travail (BOUTON, 2013). Les frontières entre les activités professionnelles et les autres activités, séparation qui avait prévalu durant la période de l'industrialisation, s'effritent (THOEMMES & DE TERSSAC, 2006). L'instauration du travail en flux tendu qui découle de ce nouveau modèle, dont la caractéristique principale consiste à mobiliser la main-d'œuvre en fonction de l'intensité de la demande, participe également à déstructurer l'organisation globale du travail. En effet, les entreprises engagent et licencient au gré d'une conjoncture économique fluctuante. Mais plus spécifiquement, cette organisation du travail impacte aussi les horaires de travail, en instaurant notamment des régimes d'horaires coupés. Comme nous le verrons, c'est précisément le cas des ASSC qui doivent quitter leur poste de travail aux heures creuses de la journée, souvent en début d'après-midi, pour y revenir ensuite en fin d'après-midi, lorsque la charge de travail s'intensifie à nouveau.

Ces divers changements apparaissent en lien avec les mutations des temporalités économiques où le court terme prime. En effet, les résultats du trimestre des entreprises cotées en bourse influencent la

redéfinition de leurs stratégies, participant alors à créer de l'incertitude, mais aussi de l'urgence. Les effets de cette dernière sont contrastés : elle peut en certains cas intensifier le sentiment d'exister (LACHANCE, 2012), dans d'autres avoir des conséquences délétères sur les conditions de vie des individus. Certaines maladies, comme la dépression ou le burnout, semblent constituer des symptômes de ce climat de stress permanent et d'exigence de flexibilité qui apparaît au final rarement à l'avantage des employés (SENNETT, 2000).

Mais le temps et les temporalités ne sont pas uniquement réinvestis par la sociologie du travail, puisque les études de genre s'en emparent également. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, on assiste à une augmentation importante des femmes sur le marché du travail (MARUANI, 2004). Cette augmentation accompagne des changements culturels qui voient les femmes revendiquer davantage d'indépendance. Plus largement, et à la suite des épisodes de Mai 68, l'ordre social genré qui cantonne les femmes au rôle d'épouses au foyer est contesté. Les mouvements féministes participent activement de ce changement et contribuent non seulement à révéler les conditions des femmes, mais aussi à dénoncer les nombreuses discriminations dont elles font l'objet. À l'ombre des corps qui investissent les espaces publics et s'y dénudent, faisant miroiter une égalité des sexes, la reproduction d'un ordre genré persiste, notamment au sein de la sphère privée. Après la journée de travail, c'est avant tout aux femmes qu'incombe la gestion de toute une série de tâches domestiques. Si le concept de « double journée de travail des femmes » fait alors son apparition, permettant de poser en réciprocité le travail salarié et le non salarié, il reste prisonnier d'une vision comptable du temps qui empêche de comprendre que la pénibilité de cette situation ne découle pas tant de l'enchaînement séquentiel des activités que de leur simultanéité. En effet, loin d'être autonomes, les temps sociaux s'interpénètrent avec pour conséquence l'accroissement de ce que Monique Haicault (1984) nomme la charge mentale. Ce n'est pas parce que les individus, et plus particulièrement les femmes, sont sur leur lieu de travail, qu'elles ne pensent pas à ce qui se rattache aux activités domestiques et de *care* puisque c'est avant tout à elles

que la prise en charge des activités de soins auprès des proches incombe (DAMAMME & PAPERMAN, 2009). C'est également toute cette dimension qualitative du temps que les études sur le *care* ont mise en évidence, dimension qui ne peut se comprendre à l'aune des horloges et qui intègre un aspect éminemment moral étant donné qu'elle implique non seulement une série de dispositions comme la disponibilité ou l'anticipation, mais également une capacité de jugement permettant d'identifier le « *moment opportun* » pour agir (BESSIN & GAUDART, 2009).

Enfin, ce retour en force des approches temporalistes participe plus largement d'un sentiment de transformation dans les économies temporelles des sociétés contemporaines. Le temps serait « *en crise* » (REVAULT D'ALLONNES, 2012; ZAWADZKI, 2002) et les individus retranchés dans le présent (LAÏDI, 2000). Ceci aurait pour conséquence majeure un sentiment permanent d'urgence (AUBERT, 2003). Par-delà les réflexions de ces auteurs, reste néanmoins le constat communément partagé d'un malaise temporel croissant dans les sociétés occidentales (CHESNEAUX, 1996). C'est à Hartmut Rosa (2013; 2014) que revient l'effort de synthétisation et de théorisation le plus abouti pour tenter d'expliquer ce mouvement d'accélération, qu'il identifie comme étant l'expérience majeure de la modernité. C'est à la conjonction d'une triple accélération, technique, sociale et du rythme de vie<sup>5</sup>, que les sociétés occidentales contemporaines sont engagées dans un processus qui impacte la presque totalité des espaces de la société.

Cependant, loin du vécu ordinaire des individus, l'approche sociohistorique de l'accélération proposée par Hartmut Rosa fait l'impasse sur les innombrables pratiques temporelles des individus qui pourtant sont au principe des effets qu'il met en avant. En effet, ce ne sont ni les calendriers, ni les aiguilles des horloges qui imposent

---

<sup>5</sup> La théorie de l'accélération d'Hartmut Rosa relevant d'une certaine complexité, il serait illusoire de vouloir la détailler ici. Au-delà de l'invitation faite au lecteur d'aller en prendre connaissance par lui-même dans son ouvrage phare, *Accélération, une critique sociale du temps*, un certain nombre d'éléments seront néanmoins repris tout au long de ce travail.

leur diktat, mais bien les êtres sociaux qui, dans des interactions empreintes de pouvoir et dans des contextes spécifiques, s’y réfèrent et les brandissent comme autant de moyens de pression ou, au contraire, les tournent et détournent à leurs avantages. Conséquence d’un nécessaire recul apposé à la focale pour pouvoir construire une théorie générale, un flou relatif à cette dimension microsociologique demeure au cœur de la théorie de Rosa, laissant alors une importante latitude pour interroger les expériences temporelles des individus.

Ces expériences subjectives du temps, ou « temporalités », renvoient à la fois à la manière dont les normes, les valeurs et les représentations temporelles travaillent les individus, mais également à la façon dont ces derniers « travaillent le temps », action que l’on peut entendre comme « *l’effort intra personnel ou interpersonnel en vue de favoriser ou prévenir différentes expériences temporelles* » (FLAHERTY, 2011, p. 11). Norbert Elias (1996), qui déplorait l’absence d’un verbe d’action permettant de qualifier ce travail temporel a proposé la forme linguistique de « temporer ». Elle sera mobilisée ici pour insister sur le fait que le temps n’est pas uniquement exogène aux individus, mais prend aussi corps à partir de leurs multiples actions.

### **2.3. Le temps et les temporalités, des rapports au monde qui s’apprennent**

Spécifier que « le temps » est une construction sociale permet d’insister sur l’une de ses caractéristiques principales : son appréhension par tout un chacun est le fruit d’un apprentissage. Ce dernier passe par la maîtrise de sa dimension quantitative et mathématique, indispensable pour apprendre à lire l’heure – ce qui n’a rien d’évident puisque cette dernière se situe à cheval sur différents systèmes de notation (décimal en deçà de la seconde, en base 60 pour les secondes et les minutes, en 24 unités pour les heures formant une journée, etc.). Cet apprentissage est également nécessaire pour savoir se situer dans le temps calendaire dont les propriétés sont à la fois cycliques – puisque chaque semaine recommence le lundi et chaque année civile le 1<sup>er</sup> janvier – et linéaires (le 12 juin 2017 ne se répétera *a priori*

jamais une deuxième fois). Cependant, le temps et plus spécifiquement les temporalités ont aussi une dimension qualitative. Pour revenir à l'exemple du calendrier, tous les jours de l'année n'ont pas la même signification. Le lundi de Pâques n'est, pour beaucoup, pas un lundi ordinaire. Et plus régulièrement, le dimanche n'a, dans bien des cas, pas la même « texture temporelle » que le mercredi, ni la même signification pour tous, surtout lorsqu'il est investi par certains d'une dimension religieuse (LEMARCHAND, MALLET & PAQUOT, 2017). Il en va de même pour les différents moments au gré de la journée.

Mais plus largement, la dimension qualitative intègre une composante morale qui fait qu'il y a des moments plus ou moins opportuns qu'il s'agit de savoir identifier. Elle implique une capacité de jugement *in situ* qui intègre tout à la fois, protagonistes, normes et valeurs engagées (BESSIN, 2014). Par exemple, on n'arrive pas en retard à un entretien d'embauche sans motif valable ou on attend que son interlocuteur ait terminé de parler pour prendre la parole. Il sera peu probable d'obtenir le poste convoité en cumulant ces deux « impairs temporels » et il y a fort à parier qu'un tel comportement soit perçu par l'employeur comme de l'irrespect, de la grossièreté, un manque de fiabilité ou encore de motivation, ce qui souligne bien l'existence de nombreuses valeurs afférentes au temps. Loin d'être naïfs face à genre d'enjeux, de nombreux apprentis rencontrés ont souligné l'importance d'être ponctuels, voire de savoir arriver un peu avant l'heure, afin de faire bonne impression auprès de leur employeur.

Le processus de socialisation aux différents temps et temporalités commence dès la prime enfance. Progressivement, les parents imposent plus ou moins fortement aux jeunes enfants des repères temporels, comme les heures du coucher ou des repas. Puis, c'est par une myriade de remarques et d'actions ordinaires, dont une partie n'apparaît pas être la conséquence d'un programme éducatif sciemment appliqué, que les parents – ou toute autre personne occupant une place centrale dans le processus de socialisation – transmettent des normes et des représentations temporelles et sensibilisent leurs enfants à différents moyens permettant d'avoir une prise sur le temps. Cette socialisation apparaît toutefois modulée par une série d'éléments prépondérants.

Il y a d'abord une composante culturelle. Différentes recherches en anthropologie sur la question<sup>6</sup> ont en effet mis en avant l'existence d'expériences temporelles variées selon l'origine culturelle des individus. Le genre ensuite constitue une « ligne de fracture » entre hommes et femmes. De nombreuses études ont souligné non seulement le poids de l'organisation sociale sexuée de la vie sociale sur les pratiques et représentations temporelles des hommes et des femmes (LE FEUVRE, 1992), mais également les nombreuses dispositions et compétences temporelles (disponibilité, anticipation, patience, gestion du temps familial, etc.) attendues des femmes face aux activités de *care* dont elles sont encore aujourd'hui les principales responsables (DAMAMME & PAPERMAN, 2009). Enfin, le niveau socio-économique des parents, autrement dit l'emplacement que les familles occupent dans l'espace social, a également une incidence sur les représentations temporelles des individus (BOURDIEU, 1977). À titre d'exemple, il s'avère que le niveau de précarité influence les capacités d'anticipation et de projection dans l'avenir. Ceci a notamment pour conséquence de placer certains individus, de fait les plus précaires, en contradiction avec les temporalités exigées par les grands rythmes collectifs et institutionnels, comme ceux propres à l'école (MILLET & THIN, 2005).

L'institution scolaire, justement, joue elle aussi un rôle prépondérant dans l'enseignement des règles et normes temporelles (VASQUEZ, 1980). En plus d'une socialisation à un certain type de rythme et d'horaires, elle inculque une discipline temporelle, comme la ponctualité ou le respect des délais. Tout manquement à l'un ou à l'autre entraîne généralement une lourde sanction. Elle participe également à socialiser les enfants à certaines dispositions, comme la vitesse d'exécution et d'apprentissage (PRONOVOST, 2001). Bien qu'imposée plus ou moins uniformément à tous les élèves, cette socialisation temporelle a des effets variables et les différences persistent à la sortie de la formation obligatoire, laissant les jeunes plus ou moins outillés face à la gestion de leur temps.

---

<sup>6</sup> Voir par exemple FABIAN (2014), HALL (1992) ou encore GELL (1992).

S'il existe un certain nombre d'études portant sur les usages du temps des adolescents<sup>7</sup>, elles insistent avant tout sur la maîtrise progressive du temps comme moyen de gagner en autonomie. Mais les études sur la socialisation temporelle et ses effets au sein d'espaces formatifs durant cette période de la vie restent encore peu nombreuses et lorsqu'elles existent, elles concernent avant tout un public scolaire ou étudiantin. Les formations professionnelles initiales apparaissent presque totalement délaissées par de telles études. C'est là un des objectifs de cette recherche que de combler cette lacune en s'intéressant aux pratiques temporelles des apprentis et à leurs acquisitions, pour souligner d'une part que loin d'être subi, le temps peut aussi se jouer, mais que d'autre part, ces ressources ne sont pas également distribuées au sein de la population, conduisant à la (re)production d'inégalités temporelles, trop souvent ignorées.

### **3. La formation professionnelle initiale en Suisse et ses usagers**

Dans un contexte international marqué par une forte concurrence économique, les autorités suisses misent beaucoup sur une formation professionnelle forte plutôt que de privilégier l'accès d'une majorité aux études générales, comme c'est le cas par exemple en France. Ce choix n'est certes pas récent. Il s'inscrit au contraire dans une épaisseur historique où l'apprentissage apparaît intimement lié aux intérêts de la classe moyenne des artisans et petits entrepreneurs (TABIN, 1989). Quant au fonctionnement de ce système formatif, il se caractérise par un certain degré de complexité : pluralité d'acteurs collaborant à son pilotage, hétérogénéité de diplômes ou encore modalités diverses de formation. Il est de plus traversé par une multitude d'enjeux économiques et sociaux. Plusieurs études ont en effet souligné sa forte sensibilité aux fluctuations de l'économie d'une part et les efforts qu'il reste encore à faire en vue d'atteindre

---

<sup>7</sup> Voir notamment PRONOVOST (2009), ZAFFRAN (2010), LACHANCE (2011 ; 2012).

les principes d'égalité des chances et de traitement, d'autre part. Cependant, sa capacité à jouer favorablement sur les chiffres du chômage des jeunes<sup>8</sup>, couplé à l'existence d'un réseau de passerelles qui permet à sa suite de poursuivre des études professionnelles ou de raccorder avec des études supérieures, suscite un fort intérêt à l'étranger, intérêt qui tend à éluder le fait qu'il contribue malgré tout à (re)produire un certain nombre d'inégalités sociales.

Compte tenu de sa complexité, un travail d'éclairage visant à donner une série d'éléments clés pour sa bonne compréhension apparaît nécessaire. Pour ce faire, une approche de type sociohistorique retraçant sa genèse a été privilégiée. Elle prend comme fil rouge l'évolution de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPf), autour de laquelle se cristallise ses principaux enjeux, dont on peut notamment relever le maintien de son attractivité auprès des jeunes (TABIN, 1989) et, plus récemment, son « désenchâssement » croissant avec la fin de la scolarité obligatoire (AMOS, 2007), témoignant de transformations sensibles sur le marché de l'emploi (HANHART, 2006) et de l'évolution des exigences des employeurs face aux nouveaux apprentis.

Une fois le chemin allant du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui parcouru, les deux formations retenues dans le cadre de cette recherche feront chacune l'objet d'une présentation. Un bref historique, une description de leur organisation ainsi qu'une présentation des principales caractéristiques de leur public – qui comme nous le verrons, accusent des différences notables qui ne sont pas sans incidences sur les temporalités des apprentis – seront proposés.

---

<sup>8</sup> Alors qu'il était de 3,4% pour les 15-24 ans au 1<sup>er</sup> mars 2017 en Suisse (SECO, 2017), il affichait par exemple à la même période et pour la même catégorie d'âge un taux de 6,7% en Allemagne, de 23,7% en France ou encore de 40,5% en Espagne (Eurostat, 2017).

### **3.1. Une genèse par l'évolution de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)**

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, les corporations d'artisans qui ont prévalu durant tout le Moyen Âge absorbent péniblement le choc provoqué par les transformations socio-économiques et politiques découlant à la fois de la Révolution française – à sa suite la liberté de l'industrie est appliquée en Suisse – mais également de la Révolution industrielle (BONOLI, 2015). Les rapports sociaux et de production se modifient. Une concurrence s'installe entre l'industrie et l'artisanat. Tandis que les artisans peinent à former des jeunes, les industriels se montrent peu intéressés à embaucher des apprentis. La situation de la formation professionnelle atteint un seuil critique puisque les patrons ne veulent plus perdre de temps, et donc d'argent, à former des jeunes. L'Enquête industrielle<sup>9</sup> menée entre 1882 et 1883 vient alors souligner ce problème et mettre en évidence la nécessité d'une réforme de l'apprentissage (TABIN, 1989).

C'est dans un contexte peu réglementé – la Constitution fédérale laissant une grande autonomie aux cantons – que les associations professionnelles du domaine des arts et métiers et du commerce s'activent pour promouvoir et relancer la formation des jeunes. Les membres de ces associations, avant tout issus de la classe moyenne, se montrent effrayés à l'idée de perdre les privilèges liés à leur statut social, faute de pouvoir faire face à la concurrence étrangère et industrielle. En 1908, le peuple suisse accepte de modifier la Constitution fédérale, attribuant ainsi à la Confédération la compétence de légiférer dans le domaine des arts et métiers. Le processus d'institutionnalisation est lancé et c'est en 1930 que la première loi fédérale sur la formation professionnelle est votée (BONOLI, 2015).

---

<sup>9</sup> L'Enquête industrielle de 1882-1883, conduite par le Département fédéral du commerce et de l'agriculture à la demande de l'Assemblée fédérale, visait à se renseigner sur l'état des industries qui se plaignaient des traités commerciaux, et à examiner s'il était possible de contribuer à leur relèvement (TABIN, 1989).

Traversée par les enjeux liés à un potentiel déclassement social des membres des associations des arts et métiers appartenant à la classe moyenne, la formation professionnelle se retrouve dans une tension majeure. Elle est prise entre un désir de conservatisme qui vise à maintenir un certain ordre social, synonyme de divers privilèges pour les membres de la classe moyenne, et une nécessité progressiste, puisqu'il s'agit également d'y intégrer des aspects nouveaux de la société, à l'instar des aspirations d'égalité et de liberté héritées de la Révolution française. Ainsi, la première loi en porte les traces (BONOLI, 2016). Comme le relève Jean-Pierre Tabin (1989, p. 82), elle « *a plusieurs buts, relativement indépendants. S'il s'agit bien d'améliorer la formation professionnelle en Suisse, de lutter contre l'afflux de main-d'œuvre étrangère, de relever la qualité des produits, de permettre l'introduction de machines demandant des travailleurs qualifiés, il s'agit aussi de trouver le moyen de stabiliser la main-d'œuvre suisse, trop mouvante aux yeux de certains.* » Par ailleurs, une attention particulière est accordée à ce que les apprentissages ne soient pas trop spécialisés, ceci afin d'accroître les possibilités d'adaptation et de maximiser les chances de retrouver un emploi en cas de chômage. Enfin, et en plus de la formation dispensée en entreprise, l'enseignement professionnel est rendu obligatoire et son organisation confiée aux cantons. Les examens de fin d'apprentissage sont quant à eux financés par l'État fédéral et confiés aux organisations professionnelles. Leur réussite donne accès à un titre protégé par la loi. Les trois grands acteurs pilotant la formation professionnelle, Confédération, cantons et organisations professionnelles, entament ainsi leur collaboration, encore pérenne aujourd'hui.

Après sa première entrée en vigueur en 1930, la LFPr est modifiée trois fois. En 1963 d'abord, en lien avec l'évolution du secteur secondaire qui soutient l'embellie économique à la suite de la Seconde Guerre mondiale. De fait, cette deuxième version vise moins l'amélioration de la protection des apprentis que l'uniformisation des conditions de formation entre les différentes entreprises, encore très disparates. Entre autres, l'orientation professionnelle est progressivement reconnue institutionnellement, diminuant l'importance du rôle jusqu'alors joué par la famille dans l'intégration au monde du travail, tandis que les

subventions fédérales sont massivement augmentées, l'État y acquérant un plus grand rôle (TABIN, 1989). La dimension scolaire apparaît également renforcée et le perfectionnement, prémices de la formation continue, consolidé. Les maîtres d'apprentissage<sup>10</sup> se voient proposer des cours et des branches de culture générale sont instaurées pour les apprentis; des notions de civisme y sont notamment dispensées (FORSTER, 2003). Dans un contexte où le temps libre et les loisirs font leur apparition, les tenants de la formation professionnelle veillent à la stabilité de l'ordre social. En ce sens, l'apprentissage participe aussi d'un dispositif de contrôle social et plus particulièrement d'encadrement moral de la jeunesse.

À la suite de la baisse du nombre d'apprentis durant les années 1960, conséquence de la massification des études secondaires, les années 1970 sont marquées par un regain d'intérêt pour cette formation. Le spectre du chômage à l'issue de longues études universitaires pousse les jeunes, et surtout les filles, à davantage entreprendre un apprentissage (TABIN, 1989). La seconde révision de la loi, datant du 19 avril 1978, s'inscrit dans un contexte de récession où le relèvement des compétences des apprentis constitue une priorité. Les cours obligatoires pour les formateurs sont renforcés et des cours d'introduction aux techniques de la profession sont mis en place par les associations professionnelles. De plus, des cours facultatifs ainsi que des leçons d'appui sont proposés aux apprentis. Pour les plus faibles d'entre eux, une formation élémentaire en entreprise est introduite. Tout est mis en place pour soutenir l'économie et faire face à la concurrence des marchés étrangers (FORSTER, 2003). Enfin, alors que cette loi octroie à la Confédération les compétences pour définir les contours de chaque apprentissage, l'Ordonnance sur la formation professionnelle publiée l'année suivante concrétise les normes légales. Le Département fédéral de l'économie est chargé de fixer les exigences minimales pour chaque apprentissage, ce qui était jusqu'alors du ressort des cantons, tandis que c'est à ces derniers que sont confiées les tâches de surveillance. Les autorités

---

<sup>10</sup> Le maître d'apprentissage désigne la personne en charge de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise formatrice. Aujourd'hui, cette appellation a été remplacée par celle de «formateur en entreprise».

cantonales assurent en outre l'organisation des écoles professionnelles et s'occupent des examens de fin d'apprentissage, ceci en collaboration avec les associations professionnelles qui assurent également des tâches exécutives, comme l'organisation des cours d'introduction. Enfin, cette loi est épurée de ses nombreux passages moraux au profit d'une vision plus technocratique de la formation professionnelle, soulignant, au terme de son processus d'élaboration, la victoire des milieux économiques et leurs soucis avant tout pragmatiques pour former des jeunes porteurs de solides compétences techniques plutôt qu'instruits de savoirs généraux, de sens critique et civique.

Enfin, la dernière révision de la LFPr date de 2002. Appliquée dès le 1<sup>er</sup> janvier 2004, elle s'inscrit dans la veine de la précédente. L'accent est mis sur l'élévation du niveau de compétence des apprentis. Pour ce faire, les exigences pour endosser le rôle de formateur en entreprise sont relevées, à l'instar des qualifications pédagogiques des enseignants en école (BUGNON, 2006). Afin d'assurer l'existence d'un socle commun de compétences propres à un métier, des cours interentreprises gérés par les associations professionnelles sont mis en place. Cette mesure permet de limiter la «sur» ou la «sous» spécialisation de certains apprentis, conséquence fréquente d'une formation professionnelle au sein d'une entreprise affichant un certain degré de spécialisation. Alors que l'on parlait jusque-là de formation duale pour parler de l'alternance entre cours en école et formation en entreprise, l'appellation «formation triale» fait progressivement son apparition pour signifier l'existence de ce troisième espace formatif.

Cette nouvelle loi introduit également un système de passerelles pour accroître la perméabilité non seulement entre les formations professionnelles – puisque différents niveaux coexistent –, mais également avec la formation générale. Une certaine flexibilité doit permettre aux apprentis de continuer facilement à se former dans des milieux professionnels connexes, ou de pouvoir se réorienter sans que le coût soit à la fois trop élevé pour eux et pour la collectivité.

Nous l'avons vu, l'offre de formation professionnelle initiale s'est progressivement complexifiée, mais surtout les exigences n'ont cessé

d'augmenter. Alors que le Certificat Fédéral de Capacité (CFC), obtenu en trois ou quatre ans selon la formation suivie, a constitué le diplôme emblématique de ce système, de nouvelles certifications ont progressivement fait leur apparition au niveau de l'apprentissage. La maturité professionnelle<sup>11</sup> d'abord, mise en place dès 1993, ouvre les portes des hautes écoles spécialisées (HES) et des écoles supérieures (ES). Elle permet en outre de rejoindre les hautes écoles universitaires (HEU) moyennant un examen complémentaire. Puis en 2002, avec la nouvelle LFPPr apparaît l'Attestation de Formation Professionnelle (AFP) qui vise à qualifier en deux ans les apprentis dont les difficultés d'apprentissage sont plus marquées. Sa mise en place est laissée au choix des associations professionnelles. Elle apparaît ainsi variable et semble surtout concerner les secteurs traditionnellement engagés dans l'apprentissage et les CFC qui rencontrent depuis quelques années des difficultés à recruter des apprentis (comme le bâtiment, l'alimentation ou l'artisanat), notamment en raison de la pénibilité du travail qui s'y rapporte (LAMAMRA & MOREAU, 2016).

### 3.2. L'apprentissage aujourd'hui

Aujourd'hui en Suisse, près de deux tiers des jeunes entament une formation professionnelle initiale à la suite de leur scolarité obligatoire (SEFRI, 2017). À l'instar de l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark ou encore la Hongrie, la formation en alternance y occupe une place centrale (VEILLARD, 2012). Près de 90 % des apprentis ont signé cette

---

<sup>11</sup> La maturité professionnelle se décline en cinq orientations: 1. *Technique, architecture et sciences de la vie*, qui peut se faire en complément d'un apprentissage de type technique ou artisanal; 2. *Nature, paysage et alimentation*, en lien avec un apprentissage dans le secteur de la nature et de l'environnement; 3. *Économie et service*, relative à une formation dans une entreprise de la branche économie et services ou en école de commerce, celle-ci concernant les apprentis médiamaticiens; 4. *Arts visuels et arts plastiques*, en complément d'un apprentissage dans les professions artistiques ou les arts appliqués et 5. *Santé et social*, en lien avec une formation dans le domaine sociosanitaire ou dans les soins du corps (Orientation.ch, 2017a). Cette dernière concerne plus précisément les ASSC.

année-là un contrat d'apprentissage avec une entreprise (SEFRI, 2017), le reste s'étant engagé à temps plein dans une formation professionnelle en école, comme cela prévaut dans d'autres contextes nationaux, tel en France où l'enseignement technique et professionnel s'effectue avant tout dans des lycées techniques (MOREAU, 2003). Cependant des différences importantes existent entre les régions linguistiques de Suisse, les cantons romands affichant un nombre d'apprentis en école professionnelle plus important que les cantons alémaniques (WETTSTEIN, SCHMID & GONON, 2018).

La formation en entreprise est organisée de sorte à alterner chaque semaine un ou deux jours de cours en école professionnelle avec trois ou quatre jours au sein de l'entreprise formatrice. Près de 40 % des entreprises qui ont la capacité de former des apprentis le font (SEFRI, 2017a). Plus largement, et toutes entreprises confondues, c'est un cinquième (18,4 %) des entreprises suisses qui participent à la formation des apprentis (WETTSTEIN, SCHMID & GONON, 2018).

Par ailleurs, les apprentis suivent en moyenne une trentaine de jours de cours interentreprises sur la durée de leur formation. Organisés et dispensés par les associations professionnelles, ces cours visent à assurer un socle commun de compétences entre tous les apprentis d'un même métier puisque selon les domaines de spécialisation des entreprises dans lesquelles ils sont formés, des lacunes peuvent contrarier leurs chances de réussite aux examens finaux.

Structurellement, ce système de formation est pensé pour s'enchaîner directement à la suite de la scolarité obligatoire (AMOS, 2007). Cependant un désajustement est apparu depuis le début des années 1990. La crise conjoncturelle et l'augmentation du chômage qui touche alors la Suisse provoquent un important déséquilibre sur le marché de l'apprentissage, les entreprises adoptant des restrictions face à l'engagement d'apprentis (VALLI, 2012). Imbriqué dans le marché du travail, le système de formation professionnelle est sensible aux changements qui y interviennent (HANHART, 2006). Les mesures visant à endiguer ce phénomène, voulues transitoires, se sont pérennisées pour accueillir aujourd'hui dans le canton de Vaud près d'un quart des jeunes qui, à la

sortie de l'école obligatoire, n'ont pas de place d'apprentissage (DFJC, 2019). Les différences cantonales sont toutefois très importantes et apparaissent notamment influencées par « *la part de jeunes étrangers, par l'offre de places d'apprentissage et le chômage des jeunes, par la proportion de jeunes fréquentant une école de formation générale, par le niveau des seuils fixés pour accéder aux [offres transitoires] ainsi que par l'adéquation des aptitudes des candidats aux exigences des entreprises de formation* » (LANDERT & EBERLI, 2015, p. 33-34).

L'objectif de ces mesures transitoires est triple. Elles servent à la fois à *compenser* des carences scolaires, à *orienter* les jeunes en les aidant notamment à faire un choix de formation et à constituer leurs dossiers de postulation et à *réguler* le déséquilibre entre l'offre et la demande des places d'apprentissage empêchant ainsi les jeunes qui ne trouvent pas de formation de se retrouver sans solution (WETTSTEIN, SCHMID & GONON, 2018). Alors que chaque année l'offre absolue dépasse la demande, de nombreux jeunes restent sans solution. Si une partie des dossiers reçus sont jugés insuffisants par les entreprises formatrices (LINK, 2013), l'autre raison tient à la désertion par les jeunes de certains secteurs, comme l'hôtellerie ou le bâtiment, dont la pénibilité du travail et leur moindre valorisation sociale constituent des raisons à leur faible intérêt (RUIZ & GOASTELLEC, 2016).

Les candidatures ayant tendance à se concentrer sur certains apprentissages<sup>12</sup>, une concurrence se fait jour. Elle a pour conséquence le développement de toute une série de mécanismes ségrégatifs. Les chances d'obtenir une place d'apprentissage sont variables selon la nationalité des postulants (IMDORF & SEITERLE, 2015) et il apparaît que de ce point de vue, les entreprises se montrent plus discriminantes que les écoles professionnelles à plein temps (SEIBERT, HUPKA & IMDORF, 2009). Qui plus est, cette discrimination se rejoue lors de la recherche d'un emploi qualifié, une fois le diplôme obtenu (FIBBI, KAYA & PIGUET, 2003).

---

<sup>12</sup> L'apprentissage d'employé de commerce apparaît être le plus prisé (SEFRI, 2017a). Plus largement, ce sont les apprentissages en lien avec l'informatique, l'industrie de transformation, la vente ou encore la santé et le social qui sont courtisés (RUIZ & GOASTELLEC, 2016).

Par ailleurs, le milieu social d'origine des postulants a aussi une influence sur les chances d'obtention d'une place. Les apprentis dont les parents ont eux-mêmes fait un apprentissage apparaissent favorisés, puisqu'ils ont une meilleure connaissance du marché des places d'apprentissage et possèdent davantage de contacts dans les institutions de formation (HILLMERT & WESSLING, 2014). Mais l'origine sociale entretient également un lien avec la transmission d'un certain nombre de dispositions, notamment en matière de savoir-être, en accointance avec les attentes des recruteurs (GOASTELLEC & RUIZ, 2015). Il existe également des pratiques de sélection en fonction du genre, les métiers étant reliés à toute une série de stéréotypes genrés (IMDORF, 2013). Cependant, les discriminations de genre ne s'arrêtent pas à la fin du processus de recrutement. Elles tendent à persister durant la formation, participant à l'apprentissage d'une division sexuelle du travail qui relègue davantage les femmes aux tâches subalternes (LAMAMRA, 2011). Enfin, l'âge constitue également une source de discrimination, les entreprises préférant engager des apprentis légèrement plus âgés, à leurs yeux d'une plus grande maturité (RUIZ & GOASTELLEC, 2016).

Une autre particularité propre à ce système réside dans la précocité à laquelle intervient non seulement l'étape de sélection et d'orientation – puisque c'est en général vers l'âge de 11 ou 12 ans que les élèves sont orientés dans des filières scolaires d'exigences différentes qui conditionnent les possibilités de faire une formation générale ou professionnelle – mais également le moment de la socialisation professionnelle. Les apprentis sont exposés particulièrement tôt à la réalité d'un vrai marché, puisqu'ils doivent trouver une place d'apprentissage, mais également se confronter au monde adulte et aux organisations soumises aux contraintes de productivité et rendement. Selon le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2014), l'âge moyen d'entrée en apprentissage était de 16,6 ans en 2012<sup>13</sup> alors qu'en Allemagne, il était estimé pour la même année à 20 ans (MARTINOT, 2015).

---

<sup>13</sup> Il faut noter que ce chiffre est variable selon les cantons. Cependant, il apparaît plus élevé dans les cantons romands, la tradition de la formation professionnelle étant moins développée que dans les cantons alémaniques. Pour le canton de Vaud, ce chiffre serait pour l'année 2012 de 18,5 ans si l'on en croit un article paru à ce sujet dans la presse (*24 Heures* du 27 août 2012).

En somme, et malgré un processus d'harmonisation de la formation, l'apprentissage demeure un espace non seulement complexe, piloté par trois acteurs différents (la Confédération, les cantons et les organisations du travail), mais aussi en perpétuelle mutation. Enchevêtré au secteur économique, il est soumis à ses fluctuations et à ses exigences, avec pour conséquence une augmentation sensible des attentes des entreprises face aux compétences des apprentis.

#### **4. Les médiamaticiens et les assistantes en soins et santé communautaire : des apprentis aux caractéristiques contrastées**

En 2014, quelque 250 formations professionnelles initiales étaient proposées sur l'ensemble du territoire helvétique (SEFRI, 2014), dont près de 180 sur le seul territoire vaudois (DGEP, 2014). Cette offre importante a d'emblée constitué une difficulté face au choix à opérer. Quelles formations retenir et selon quels critères? Ce sont au final ces derniers (nombre suffisant d'apprentis dans chaque métier, possibilité de suivre la formation en entreprise ou en école, métiers marqués d'un point de vue du genre et existence de valeurs temporelles distinctives) qui une fois additionnés, ont logiquement participé à identifier deux apprentissages : les assistantes en soins et santé communautaire et les médiamaticiens.

##### **4.1. Assistantes en soins et santé communautaire : une formation née pour répondre à une double restructuration**

Les assistantes en soins et santé communautaire (ASSC) constituent une population relativement récente. La formation a été mise en place au début des années 2000 dans un contexte particulier de double restructuration, au niveau de la formation professionnelle et des métiers des soins. Appelées à seconder les infirmières dans leur travail, mais

également à s'occuper d'activités propres à la sphère domestique, les ASSC voient les tâches qui constituent leur cahier des charges ainsi que la variété des lieux dans lesquels elles sont amenées à exercer, participer à leur conférer une identité complexe.

#### **4.1.1. Une brève histoire de la formation**

En 2001, alors qu'elles sont encore au stade de projet pilote, les premières classes d'ASSC du canton de Vaud ouvrent simultanément aux écoles de soins de Subriez (Vevey) et de Morges<sup>14</sup>. Quelque cinquante candidates en poussent les portes pour obtenir, trois ans plus tard, leur CFC (LEHMANN *et al.*, 2011). En 2004, l'école de soins de Saint-Loup propose à son tour la formation. Les trois établissements, forts de spécificités propres, comme la possibilité d'effectuer une maturité professionnelle intégrée sur le site de Morges ou celle de faire une formation raccourcie en un an pour les aides-soignantes certifiées à Vevey, cohabitent de manière séparée jusqu'en 2008, date à laquelle ils se regroupent en une fondation unique, l'École de soins et santé communautaire (ESSC) (LEHMANN *et al.*, 2011). Pour comprendre l'émergence récente de cette formation, dont l'éventail des savoirs et des compétences inscrits au plan de formation est particulièrement hétérogène, un retour sur l'évolution des contextes sanitaire helvétique et de la formation professionnelle depuis la fin des années 1970 est nécessaire.

Alors qu'en 1981, l'espérance de vie à la naissance en Suisse était de 72,4 ans pour les hommes et de 79,2 ans pour les femmes, elle n'a cessé d'augmenter depuis pour atteindre 80,8 ans pour les premiers et 84,9 ans pour les secondes en 2015 (OFS, 2016). Ce prolongement est allé de pair avec l'augmentation des maladies chroniques et des cas de multimorbidité, à savoir les cas d'individus touchés par au moins deux ou plusieurs maladies chroniques à la fois, générant alors des situations dépassant la simple somme des différentes maladies prises séparément et complexifiant le travail pour le personnel soignant

---

<sup>14</sup> La formation d'ASSC débutera officiellement en 2002 (TREDE & SCHWERI, 2012).

(MOREAU-GRUET, 2013). Hervé<sup>15</sup>, enseignant à l'École de soins et de santé communautaire, explicite ceci en ces termes :

*« Si on fait une courbe avec le niveau fonctionnel des individus dans la population, on avait une courbe avec une espérance de vie dans les années 70 qui était environ de 70, 73 ou 74 ans. Euh, 74 ans. Ce qu'on avait, c'était une population qui vieillissait. Et puis à un moment donné, il y avait un événement qui déclenchait un déclin fonctionnel et puis la personne allait inévitablement décéder. [...] La courbe était relativement, bouf, comme ça, elle était relativement raide. Les planificateurs à l'époque disaient ben voilà, même si on a le vieillissement de la population, euh, ça devrait prendre la même forme. On imaginerait, si on projette la chose dans l'avenir, avec une augmentation diététique, nutritionnelle, médicale, des conditions de travail, et cetera, prendre toutes les choses qu'on pourrait imaginer prolonger la vie de la population, qu'on finirait avec une population, qui ouais, voilà, ils vont augmenter de quelques années, mais qu'on aura la même forme. On a la descente et puis on a le même nombre de personnes qui sont les grands consommateurs de santé. Mais le problème c'est que, où tous les systèmes sanitaires se sont plantés à cette époque-là, c'est que le début du déclin fonctionnel n'a pas avancé. Il est resté pareil, par contre la courbe est devenue plus longue. »*

(Hervé, enseignant ASSC)

Cette situation cumulant une augmentation de la population générale d'une part et un accroissement des personnes de plus en plus âgées présentant des maladies chroniques d'autre part, participe activement à mettre sous pression un système de soins déjà caractérisé par un manque de personnel infirmier qualifié. Cette pénurie n'a toutefois rien de nouveau et prend racine en Suisse dès le milieu du xx<sup>e</sup> siècle, lorsque les infirmières laïques viennent progressivement, mais en nombre toutefois insuffisant, remplacer les infirmières issues de la sphère religieuse dont le déclin est amorcé par la crise des vocations (MERÇAY, 2009). Ainsi, dès les années 1950, les employeurs sont systématiquement forcés de

---

<sup>15</sup> Les prénoms des enseignants sont fictifs.

recruter du personnel à l'étranger. Aujourd'hui encore le problème relatif au sous-effectif persiste (PRADIER, DUSSAP & RYBARCZYK, 2015) et ne semble pas près de se résorber. En effet, l'Observatoire suisse de la santé (Obsan) a publié en 2009 un rapport où différents scénarios étudiés concluent tous à une importante pénurie de personnel soignant d'ici à 2020 (JACCARD RUEDIN *et al.*, 2009).

La situation est prise au sérieux par les différents acteurs du monde de la santé et, selon Hervé, c'est dans le courant des années 1990 qu'émerge l'idée de créer une filière au niveau CFC pour se doter de personnel soignant formé, notamment dans les institutions pour personnes âgées, les services de soins à domicile ou encore les centres médico-sociaux :

*« C'était fin des années, milieu des années 80, fin des années 90. Je n'ai pas participé, mais j'ai vu des traces de ces discussions de créer une filière niveau CFC de soignants. Alors c'était quelque chose qui se discutait également en France ou en Grande-Bretagne à l'époque et c'était toujours refoulé car, bon en tout cas dans l'industrie, dans les discussions entre les patrons, on avait fréquemment l'émission d'une crainte qu'on allait créer des infirmières bon marché. Alors le modèle qu'on avait choisi en Suisse, qui était intelligent, était, c'était une histoire de dire que non, on ne va pas remplacer des infirmières, par contre, on va restructurer le rôle de l'infirmière dans des services et ne plus être une personne qui dispensait des prestations. C'est une personne qui coordonne des autres personnes qui le font. C'est le modèle qu'on a vu ailleurs avec des différents niveaux de personnes diplômées, dans des autres pays où il y avait moins de peine à recruter des personnes diplômées. On avait des super diplômées qui géraient des personnes avec des équipes avec des personnes avec des formations ES [École Supérieure] par exemple. »*  
(Hervé, enseignant ASSC)

Comme le précise Hervé, cette restructuration n'est pas allée sans un certain nombre de changements dans les tâches effectuées par les infirmières, les poussant à davantage occuper des fonctions de coordination notamment. Dans les grands changements qui s'opèrent dès le début des années 1990 au niveau de la formation professionnelle

en Suisse, afin de rendre son système eurocompatible, et parallèlement à la volonté de créer une formation de niveau CFC: les Hautes Écoles Spécialisées sont créées en Suisse en 1995 et dès 2001, la Haute école spécialisée santé-social de Suisse romande (HES-S2) est mise en place (HES-SO, 2013). Le rôle des infirmières est ainsi en partie redéfini et leur place au sein de la hiérarchie des métiers des soins se déplace « vers le haut » pour faire place aux nouvelles venues.

Quant aux ASSC, la mise en place de leur formation intervient dans le contexte de l'intégration des professions sanitaires dans la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPPr) du 13 décembre 2002. Cette loi, qui entre en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004, place notamment sous la compétence fédérale les professions relatives aux domaines de la santé, du social et des arts réglementées jusque-là au niveau cantonal (Educa.ch, 2015). Cette nouvelle formation vient alors remplacer celles d'infirmière assistante<sup>16</sup> et d'aide-familiale CFC (SCHÄFER, SCHERRER & BURLA, 2013).

Ordonnées en 14 domaines dans le plan de formation en vigueur lors de cette recherche, les connaissances, compétences et attitudes attendues en fin de formation recouvrent une hétérogénéité de tâches. Allant de la capacité à savoir faire une prise de sang à celle d'assurer les tâches ménagères en passant par des connaissances en alimentation ou sur l'organisation du quotidien des patient-e-s, les nombreuses facettes du curriculum donnent à voir une volonté de mettre en place une formation plutôt généraliste et facilement ajustable à la diversité des institutions médicales, que ce soit des hôpitaux ou des établissements médico-sociaux.

Dès sa mise en place, la formation rencontre un certain succès. Pour l'année 2014, pas moins de 591 apprenties suivent le cursus, le plaçant en quatrième place des apprentissages les plus suivis dans le canton de Vaud (DGEP, 2014). Ce succès semble pouvoir s'expliquer par au moins trois facteurs. Le premier réside dans l'attractivité d'une formation axée autour des soins auprès des jeunes filles (GIANETTONI *et al.*, 2015) drainant ainsi un contingent important parmi ce public.

---

<sup>16</sup> Certificat de capacité de la Croix-Rouge Suisse (CC CRS).

À ce propos, 84 % des personnes suivant la formation en 2014 étaient de sexe féminin (OFS, 2015). Le deuxième facteur tient au fait qu'une fois le CFC obtenu, il existe de nombreuses possibilités de formation supérieure, ce qui évite de cantonner par la suite les apprenantes au seul métier étudié. Un large espace des possibles existe: entrer dans une école spécialisée pour devenir ambulancière par exemple, ou faire une maturité professionnelle pour accéder à la HES santé-social en vue de devenir infirmière ou encore physiothérapeute. Enfin, la troisième raison identifiée tient dans l'hétérogénéité du public en formation. Il n'est en effet pas rare de croiser au sein d'une même classe, des jeunes tout juste âgés de 16 ans vivant leur première expérience professionnelle comme des personnes dépassant la quarantaine en voie de (re)qualification.

#### **4.1.2. Échantillon**

Qui sont donc les apprenties ASSC qui composent l'échantillon retenu ici? Au total, alors que 591 étaient inscrites pour l'année scolaire 2014-2015, 309 questionnaires ont été pris en compte dans l'analyse. 83,8 % des participantes sont de sexe féminin. Elles ont en moyenne 17,6 ans en première année. Quant à leur nationalité, 42,3 % sont suisses, 34,1 % indiquent posséder deux passeports, dont le suisse et 23,6 % sont étrangères.

Concernant l'origine socioprofessionnelle des parents, 6,8 % des apprenties ont des parents dirigeants, cadres supérieurs ou exerçant des professions libérales, 32,2 % des parents cadres moyens, inférieurs ou exerçant des professions intellectuelles et d'encadrement, 42,8 %, des parents employés, ouvriers ou petits indépendants qualifiés et enfin, 18,2 % des parents exerçant une activité professionnelle en tant que travailleurs non qualifiés.

Par ailleurs, 93,8 % de l'échantillon ont fait leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud et, au sein de ce système de formation, 33,7 % sont passés par la voie secondaire à option (VSO), 56,9 % par la voie secondaire générale (VSG) et 9,4 % par la voie secondaire baccalauréat (VSB).

### **Le système scolaire vaudois : trois filières de niveaux différents jusqu'en 2013**

Des apprentis qui ont participé à cette étude, ceux ayant fait leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud ont connu un système divisé en trois filières de niveaux différents. Ce système a cependant été ramené à deux filières lors de l'introduction en 2013 de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO). Par ordre d'exigence décroissant, il y avait :

- la *Voie Secondaire Baccalauréat* (VSB), préparant les élèves à entrer au gymnase afin d'y obtenir le baccalauréat, diplôme ouvrant l'accès aux études supérieures ;
- la *Voie Secondaire Générale* (VSG), conduisant aux formations professionnelles et permettant aux meilleurs des élèves fréquentant cette filière d'entamer une école de culture générale pour pouvoir rejoindre ensuite les portes des HES et des ES ;
- la *Voie Secondaire à Option* (VSO), scolarisant les élèves les plus faibles et les préparant exclusivement à entamer une formation professionnelle initiale.

Cette proportion témoigne du fait que la formation d'ASSC attire une proportion assez marquée de jeunes ayant obtenu des résultats scolaires plutôt faibles. Et si on dénombre davantage de filles parmi les sujets étant passés par la VSO, cela participe avant tout du fait qu'elles sont bien plus représentées parmi les apprenties ayant des parents exerçant une activité professionnelle en tant que travailleurs non qualifiés (20,2% des filles contre 8,2% des garçons) mettant en évidence un lien entre catégorie socioprofessionnelle des parents et filière scolaire fréquentée. En effet, si seulement 10,5% des enfants de parents exerçant une activité professionnelle en tant que dirigeants, cadres supérieurs ou de professions libérales sont passés par la VSO, c'est le cas de 37% de ceux ayant des parents employés, ouvriers ou petits indépendants qualifiés ou encore de 43,8% de ceux dont les parents exerçaient une activité en tant que travailleurs non qualifiés.

Par ailleurs, seul un tiers (34 %) des apprenties ASSC a fait une transition directe depuis l'école obligatoire. Une régression logistique binaire<sup>17</sup> informe que ce n'est pas tant la filière suivie à l'école obligatoire que la CSP des parents qui présente des différences significatives. En effet, plus elle est favorisée, plus les chances de faire une transition directe sont significativement élevées : jusqu'à cinq fois supérieures pour les enfants de dirigeants, cadres supérieurs et occupant des professions libérales par rapport à ceux de travailleurs non qualifiés.

La facilité à faire une transition directe, plus marquée pour les jeunes issus de milieux sociaux favorisés, semble d'une part être l'écho de ressources familiales spécifiques, qu'elles soient matérielles, financières, instrumentales<sup>18</sup> (BOURDON, COURNOYER & CHARBONNEAU, 2012) ou encore relatives au capital social des familles (LECOUTRE, 2006). D'autre part, sachant que le savoir-être des apprentis constitue un critère de jugement central lors des engagements (RUIZ & GOASTELLEC, 2016), il est également possible que le type d'habitus des jeunes issus de milieux favorisés, autrement dit leur manière de parler, de penser, de sentir ou encore d'agir, ait été préféré lors des entretiens par les recruteurs, ces derniers l'estimant plus ajusté aux standards du métier en matière de savoir-être.

Parmi les apprenties qui font une transition indirecte, à savoir celles qui n'enchaînent pas directement leur formation d'ASSC à la fin de leur scolarité obligatoire, 27,1 % passent par une mesure transitoire. C'est plus que la moyenne vaudoise, située à 22,1 % en 2015 (LANDERT & EBERLI, 2015). Ce résultat souligne d'abord le lien entre le passage par une filière scolaire à faible exigence, surtout la VSO, et la probabilité de

---

<sup>17</sup> La régression logistique permet d'isoler dans un modèle les effets de chaque variable explicative sur une variable d'intérêt (ici la capacité de faire une transition directe de l'école obligatoire vers l'apprentissage) et d'identifier le poids de chacune d'entre elles, *toutes choses égales par ailleurs*. On dit qu'elle est binaire lorsque la réponse à la variable d'intérêt n'a que deux modalités (oui ou non, vrai ou faux, etc.).

<sup>18</sup> Les ressources instrumentales renvoient à la présence dans son réseau d'acteurs (parents ou encore conseillers pédagogiques), capables de fournir une aide quant aux démarches administratives et soucieux de veiller à la défense de ses droits et intérêts auprès de certaines institutions dans certaines situations délicates (BOURDON, COURNOYER & CHARBONNEAU, 2012).

se retrouver dans une mesure de ce type<sup>19</sup>. Il met ensuite en évidence le manque de ressources, notamment en termes de capital social, qui permet de faire jouer le réseau social pour trouver une place d'apprentissage de la part d'un certain nombre de familles (MONETTE & FOURNIER, 2000). Enfin, il pointe l'existence d'une concurrence accrue sur les places de formation dans les métiers féminins puisque la demande tend, en raison des stéréotypes de genre qui participent à fortement structurer le « choix » de l'orientation professionnelle des jeunes, à davantage se concentrer sur quelques formations seulement (CHARLES, 2005), notamment liées aux secteurs de la santé, de la vente et des services sociaux (PAGNOSSIN, 2011).

Les autres raisons au principe des transitions indirectes renvoient soit à une première formation postobligatoire non achevée (17,5 %), achevée avec succès (7,9 %) ou à des expériences diverses, comme des stages, des séjours linguistiques ou encore l'occupation momentanée d'emplois non qualifiés (13,5 %).

En outre, les apprenties se répartissent à parts presque égales entre la voie école (55,2 %) et la voie entreprise (44,8 %), sans que des différences statistiquement significatives liées à l'origine sociale ou au sexe apparaissent face à ce choix. Pour les premières, leurs motivations ont avant tout résidé dans la possibilité de changer de lieu de stage tous les six mois et de continuer à bénéficier de 13 semaines de vacances scolaires par année. Pour les secondes, c'est surtout l'idée de toucher un premier salaire qui les a décidées à opter pour la voie entreprise.

Enfin, dans l'échantillon, 17,5 % des ASSC visent une maturité professionnelle. Elles sont cependant surreprésentées si on considère que le questionnaire a été passé dans toutes les classes de maturité intégrée, mais seulement dans une partie des classes CFC. Toutefois, les résultats montrent que la maturité intégrée concerne davantage les apprenties en voie école.

---

<sup>19</sup> Pour les deux formations confondues, les jeunes passés par la VSO ont 12 fois et ceux passés par la VSG 6,5 fois plus de chances que ceux ayant fait leur scolarité en VSB de passer par une mesure transitoire.

### **Les mesures transitoires : une place croissante dans le paysage éducatif vaudois**

Les mesures transitoires visent avant tout à accueillir les jeunes qui n'ont pas trouvé de place de formation à l'issue de leur scolarité obligatoire. Elles poursuivent deux grands objectifs: le renforcement des connaissances scolaires et l'encadrement dans l'élaboration ou la concrétisation d'un projet professionnel (Orientation.ch, 2017b). Selon un rapport national consacré à ces mesures en Suisse, le canton de Vaud affiche un taux de fréquentation particulièrement élevé (LANDERT & EBERLI, 2015). Il concernait en effet 16,3% des jeunes à l'issue de leur scolarité obligatoire en 2015, et même 22,1% en incluant ceux qui effectuent un raccordement<sup>20</sup>, soit plus d'un jeune sur cinq, alors que cette proportion n'était que d'un jeune sur 20 lorsque ces structures sont apparues en 1991 (SCRIS, 2016). Sur sol vaudois, ces mesures sont notamment gérées par la Confédération (le «Semestre de motivation», abrégé SEMO, qui est financé par l'assurance chômage en fait partie) et par le canton qui pilote «l'École de la transition», même si d'autres structures, parfois privées, complètent cette offre (LANDERT & EBERLI, 2015). La palette des mesures proposées permet de couvrir des besoins particulièrement hétérogènes, qu'ils concernent ceux des jeunes avec de grandes lacunes scolaires et sans aucun projet professionnel ou ceux d'individus déjà sûrs de leurs choix, mais qui faute d'avoir pu trouver une place d'apprentissage sont sans activité. Cependant, et quelle que soit la durée du programme suivi (de 3 à 12 mois), tous les jeunes accusent au final une année de décalage par rapport à ceux ayant effectué une transition directe puisque chaque nouvelle volée d'apprentis entame sa formation au mois d'août.

<sup>20</sup> Le raccordement permet à certains élèves à l'issue de leur scolarité obligatoire de faire une année scolaire supplémentaire, ceci afin de préparer les examens relatifs à la filière de degré supérieur. Jusqu'à ce que la dernière volée termine sa scolarité selon l'ancien système en trois filières de niveaux différents, deux raccordements existaient. Le Raccordement 1, permettant à un jeune issu de VSO d'obtenir un diplôme de VSG et le Raccordement 2, permettant d'obtenir un diplôme de niveau VSB à partir d'un niveau VSG.

## 4.2. Les médiamaticiens : généralistes et polyvalents

Créé pour répondre aux besoins spécifiques d'une entreprise de télécommunications en pleine mutation – prise entre un processus de transformation pour passer du statut de régie fédérale à celui de société anonyme de droit public dans un mouvement de libération du marché et un développement important des nouvelles technologies de l'information et de la communication –, le métier de médiamaticien émerge à la toute fin des années 1990. Généraliste, il se situe à l'articulation de différents domaines professionnels comme le multimédia, le marketing, le commerce et l'informatique dont il est censé assurer l'interface. Se détachant progressivement de son ancrage initial, notamment en raison des différentes compétences qui le composent et qui le rendent intéressant pour répondre aux besoins des PME, le métier reste cependant mal connu du public et semble peiner à se répandre dans le bassin économique helvétique. Après un bref historique de la formation visant à mieux comprendre son identité, son organisation sera abordée. Ici, et contrairement au cas des ASSC, les différences entre la voie école et la voie entreprise sont notables. Enfin, un dernier point visera à présenter les caractéristiques principales de l'échantillon retenu dans le cadre de cette recherche et dont l'idéaltype de l'apprenti est un garçon au parcours scolaire bon à très bon avec des parents dont la catégorie socioprofessionnelle est moyenne à supérieure.

### 4.2.1. Une brève histoire de la formation

Les rares documents retraçant l'émergence de ce métier et de sa formation permettent de dater son apparition en 1997; une création de l'association SIGMEDIA sous l'impulsion de quelques collaborateurs de l'entreprise Swisscom, active dans le domaine de la télécommunication (ICT journal, 2013). Articulée autour de quatre domaines d'activité – l'informatique, le commerce, le marketing et le multimédia –, la formation se veut polyvalente et généraliste. Elle semble avoir été pensée pour faire le pont entre ces différents secteurs

dont la constante spécialisation tend à générer des difficultés de communication. Selon Yves, enseignant en médiamatique, le métier aurait initialement été mis en place par Swisscom pour répondre à des besoins spécifiques à l'entreprise.

*« Mon hypothèse aujourd'hui, c'est que Swisscom qui est une grosse boîte avec beaucoup d'argent, à un moment, ils ont besoin de personnes, ils ont besoin de main-d'œuvre à bon marché, euh, et donc à partir de là, ils ont, très résumé, très résumé hein, et voilà avec mon point de vue des choses, ont créé cette formation, se sont engagés dans la création de cette formation et ont eu des personnes qui justement pouvaient assumer des tâches inhérentes à cette entreprise, de nouveau, à moindre coût. »*

(Yves, enseignant en médiamatique)

Dès 1988, l'ancienne régie fédérale des PTT (poste, télégraphe, téléphone) amorce son processus de transformation. Alors que le 10 juin 1996, le Conseil fédéral propose de libéraliser les télécommunications en regard de l'évolution des progrès technologiques en la matière, Telecom PTT devient Swisscom le 1<sup>er</sup> octobre 1997. Swisscom se transforme ainsi en une société anonyme de droit public et entre sur le marché libre (Swisscom, 2016). L'entrée en concurrence avec d'autres entreprises induit une certaine réorganisation, ceci afin de développer des stratégies de communication et de marketing. C'est dans ce contexte que le métier de médiamaticien apparaît, capable de faire l'interface entre ces domaines et ceux de l'informatique et du commercial, désormais appelés à collaborer étroitement.

Une première classe de médiamaticiens est ouverte en 1997 à Bellinzona, dans le canton du Tessin. L'année suivante, des classes ouvrent dans différents cantons suisses alémaniques ainsi qu'à Bienne, ceci afin de proposer la formation en Romandie. Le premier règlement d'apprentissage et d'examen de fin d'apprentissage, finalisé le 24 mars 1998, entre en vigueur cette année-là. En 1999, la formation est aussi proposée en école. Neuchâtel et Sainte-Croix sont les pionniers en la matière. À la rentrée suivante, la formation est également proposée en entreprise dans le canton de Vaud. Dès 2008,

elle est intégrée au Centre Professionnel du Nord Vaudois (CPNV), à Yverdon-les-Bains, auquel l'école de Sainte-Croix est rattachée.

En 2010, ICT Formation professionnelle Suisse reprend le rôle d'association faîtière assurée jusque-là par SIGMEDIA. Après deux ans de travaux, la nouvelle Ordonnance fédérale de médiamaticien entre en vigueur pour la rentrée 2011. Elle permet notamment d'harmoniser au niveau national la durée et les contenus de la formation ainsi que la durée et les contenus des cours interentreprises (ICT journal, 2011). Tissé d'identités multiples – ce qui semble à la fois en faire sa force et sa faiblesse, notamment parce que son rayon d'action s'avère difficile à circonscrire et donc à présenter –, son plan de formation est l'un des plus conséquents des formations professionnelles initiales. Il comporte plus de 430 objectifs formatifs répartis en six domaines de compétences différents (ICT formation professionnelle, 2010).

Si aujourd'hui, de nombreux apprentis médiamaticiens sont encore formés par l'entreprise Swisscom, cette dernière s'est progressivement retirée, à partir de la moitié des années 2000, du rôle central qu'elle occupait dans la définition de l'identité de la formation, laissant cette dernière évoluer pour s'adapter à d'autres réalités professionnelles, davantage chevillées aux besoins des PME.

C'est souvent cette identité de généraliste qui est mise en avant pour convaincre les PME, qui au lieu d'employer à temps partiel un informaticien, un comptable, ou encore un webdesigner pour gérer la communication visuelle et le site internet de l'entreprise, ont la possibilité d'embaucher une seule personne, avec les avantages organisationnels et économiques que cela présuppose. Toutefois, et après plus de 15 ans d'existence, le métier continue à être relativement méconnu du public et des entreprises, comme l'ont relevé tant les enseignants que les apprentis interrogés dans le cadre de cette recherche. Si ce manque de visibilité pourrait limiter l'envie des jeunes d'effectuer la formation – de peur de ne pas trouver un emploi à son issue –, il n'en reste pas moins qu'elle était en 2014 la quinzième formation la plus suivie dans le canton de Vaud, avec 290 apprentis inscrits et répartis entre la voie école et la voie entreprise (DGEP, 2014). La raison principale de cet apparent

paradoxe semble résider dans le fait qu'une fois leur diplôme en poche, la majorité des apprentis continuent de se former en se spécialisant dans leur domaine de préférence, domaine qu'ils ont eu le temps d'identifier durant les quatre années de leur formation<sup>21</sup>.

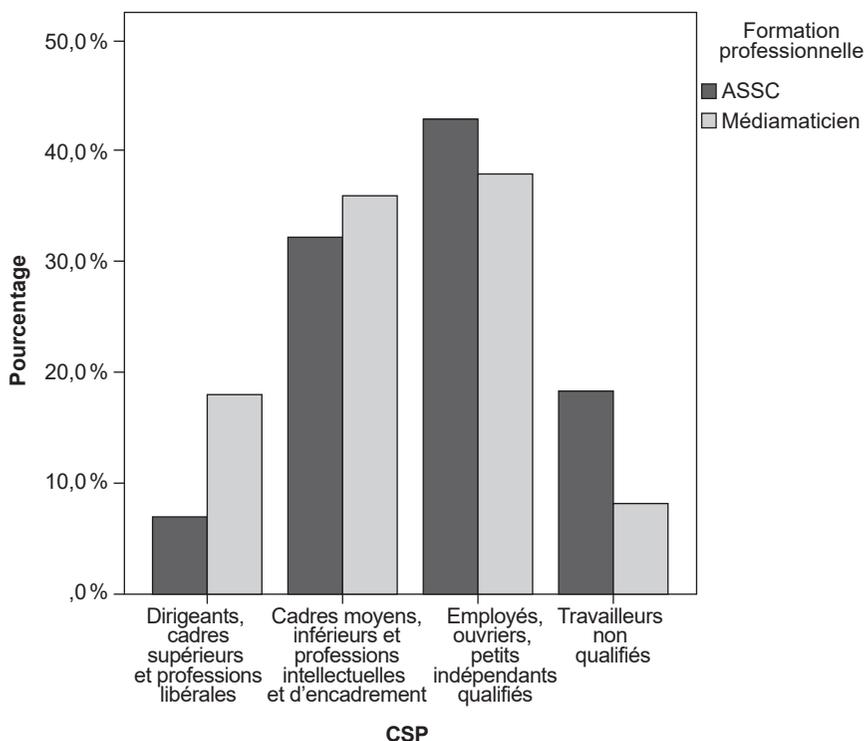
#### **4.2.2. Échantillon**

Sur les 290 personnes inscrites en formation de médiamatique en 2014 (DGEP, 2014), 214 questionnaires ont été pris en compte. Parmi eux, 69,2 % correspondent à des individus de sexe masculin. En première année, la moyenne d'âge des apprentis est de 16,6 ans, soit une année de moins que les ASSC. Cette différence d'âge relativement importante à l'entrée en apprentissage sera discutée dans le premier chapitre. Par ailleurs, 50,9 % sont suisses, 36 % cumulent deux nationalités, dont la suisse et enfin 13,1 % sont étrangers.

Concernant l'origine socioprofessionnelle des parents, la différence avec celle des apprentis ASSC est sensible. En effet, chez les médiaticiens, 18 % avaient ont des parents dirigeants, cadres supérieurs ou exerçant des professions libérales, 36 % des parents cadres moyens, inférieurs ou exerçant des professions intellectuelles et d'encadrement, 37,9 %, des parents travaillant comme employés, ouvriers ou petits indépendants qualifiés et enfin 8,1 % des parents étaient des travailleurs non qualifiés. Le graphique suivant compare l'origine socioprofessionnelle des parents entre les deux formations, donnant ainsi à voir une différence statistiquement significative<sup>22</sup>.

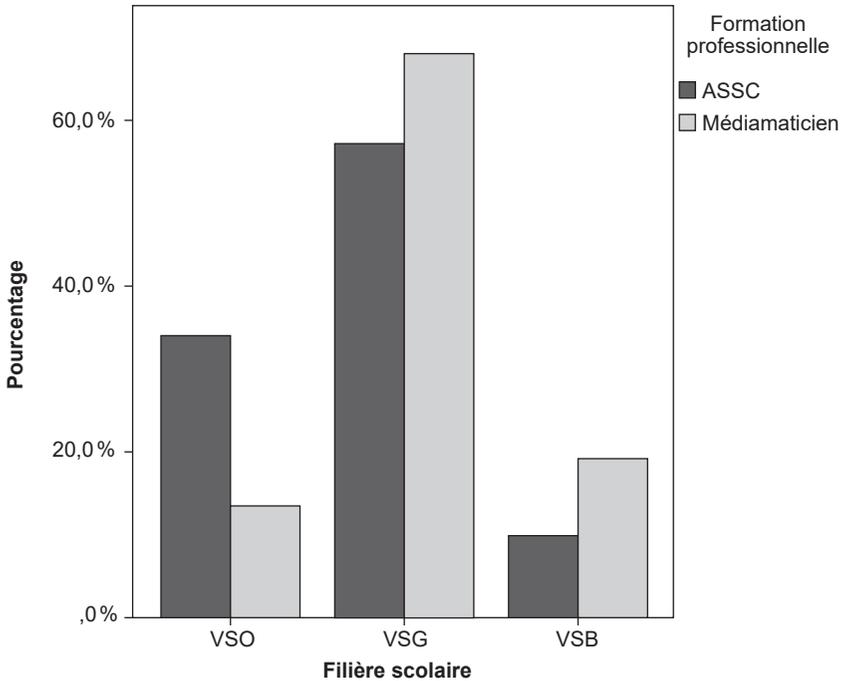
<sup>21</sup> Selon une étude menée par le CPNV en 2009 sur le devenir de leurs anciens apprentis, 66 % des médiaticiens ont continué à se former à la suite de leur apprentissage, tandis que 25 % d'entre eux ont immédiatement trouvé un emploi (ICT journal, 2013).

<sup>22</sup> Lorsqu'il sera mentionné que la différence entre deux résultats est statistiquement significative, c'est que la valeur  $p$  du test statistique est égale ou inférieure à .05, autrement dit que la fiabilité du résultat obtenu permettant de rejeter l'hypothèse nulle est égale ou supérieure à 95 %.

**Graphique 1. Origine socioprofessionnelle des apprentis selon la formation**

Par ailleurs, 70,1 % des apprentis médiamaticiens ont fait leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud. Ce pourcentage, nettement moins élevé que chez les ASSC, s'explique avant tout par le fait que la formation n'est pas proposée dans tous les cantons romands, poussant un certain nombre d'apprentis à venir sur le sol vaudois pour l'effectuer<sup>23</sup>. Parmi ceux ayant effectué leur scolarité dans le canton, 13% ont fréquenté la VSO, 68% la VSG et 19% la VSB. Comme le présente le graphique suivant, la différence est significative entre les deux formations.

<sup>23</sup> C'est le cas de 52 personnes dans l'échantillon, soit 24,3%.

**Graphique 2. Filière scolaire fréquentée selon la formation**

Si la répartition des apprentis en école et en entreprise est quasiment identique pour les ASSC, ici, la majorité est inscrite en voie école (65,4%). Cette modalité a d'ailleurs une large préférence du public féminin puisque 74,2% des filles y font leur apprentissage, contre 61,5% des garçons. Ici, les apprentis ayant opté pour un apprentissage en entreprise souhaitent avant tout acquérir le plus rapidement possible une expérience professionnelle, quitter le milieu scolaire, mais aussi percevoir un premier salaire. Pour ceux ayant opté pour la voie école, ils souhaitent au contraire en priorité pouvoir continuer à évoluer dans un cadre scolaire notamment parce qu'ils ne se sentent pas encore prêts à se confronter au monde professionnel. Certes, la possibilité d'avoir davantage de vacances a également été évoquée, mais c'est aussi parce qu'une trentaine d'entre eux n'ont pas trouvé de place en entreprise qu'ils se sont réorientés vers l'apprentissage en école.

Par ailleurs, 52,7% des apprentis médiamaticiens ont effectué des transitions directes. C'est bien davantage que les ASSC. Ils sont logiquement bien moins que ces dernières à passer par des mesures transitoires (18,5%), soulignant pour eux des difficultés moindres à trouver une place d'apprentissage, que ce soit en raison de leurs meilleurs résultats scolaires, de leurs ressources familiales ou encore d'une pression potentiellement moindre dans la relation entre l'offre et la demande de places. À ce propos, une différence semble exister entre la voie école et la voie entreprise, cette dernière étant caractérisée par une difficulté plus grande à obtenir une place en raison d'une offre restreinte découlant d'une méconnaissance du métier parmi les entreprises.

Parmi les apprentis médiamaticiens ayant effectué une transition indirecte, 16,6% ont préalablement commencé une première formation postobligatoire, sans la terminer; 8,3% en ont achevé une avec succès et 3,9% en ont profité pour faire des stages, des séjours linguistiques ou occupé des emplois non qualifiés.

Enfin, 20,1% de l'échantillon vise l'obtention de la maturité professionnelle. La voie suivie apparaît déterminante puisque 39,2% des apprentis en entreprise font une maturité intégrée, contre 10% en école. Il semble que cette différence puisse s'expliquer à la conjonction d'une présence plus marquée d'apprentis issus de VSO en voie école et d'une charge de travail scolaire plus importante dans cette modalité de formation.

## **Synthèse.**

### **Des formations aux identités sociales contrastées**

Les caractéristiques des apprentis engagés dans ces deux formations nous renseignent sur un élément particulièrement important. N'importe qui ne fréquente pas n'importe quelle formation professionnelle. Il existe bien des parcours de vie, des points de départ et de passages biographiques, qui tendent à conduire vers tel ou tel type de formation. Ainsi, si le sexe constitue une variable évidente, particulièrement pour les ASSC, l'origine sociale, mesurée ici par la catégorie socioprofessionnelle des parents, en est une autre.

Par ailleurs, bien qu'il ait jusqu'à présent davantage été question des aspects différenciant les deux formations, un dernier élément communément partagé mérite d'être souligné. Il s'agit de la récente création de ces deux métiers afin de répondre à des mutations relatives au monde du travail induites par des transformations du modèle capitaliste. Toutes deux présentent un profil de généraliste. On retrouve ainsi l'une des prérogatives qui a persisté tout au long des mutations de la LFPr: celle de ne pas trop spécialiser les apprentissages. Dans un contexte marqué par une instabilité croissante sur le marché du travail et des exigences de flexibilité de plus en plus prononcées (SENNETT, 2000), ces métiers non spécialisés se révèlent particulièrement adaptables à toute une série de terrains professionnels. L'employé porteur d'une identité professionnelle plurielle et doté de compétences couvrant un rayon varié de domaines occupés jusqu'alors par des employés formés à effectuer ces tâches précises, apparaît plus facilement transférable d'un secteur à un autre, au gré des besoins de l'entreprise. Pouvant effectuer diverses tâches, que ce soit de la comptabilité à la conception de projet pour les médiamaticiens et du repassage du linge à la prise de sang pour les ASSC, ce type d'employé s'avère doublement plus économique. Au niveau de sa formation d'abord, puisque cette dernière concentre toute une série de compétences transmises auparavant à divers professionnels. Au niveau de son employabilité ensuite, car il permet notamment de cumuler plusieurs quotités à temps partiels jusqu'alors occupés par différents employés. La plus-value semble ainsi non négligeable pour les employeurs. Exigence de flexibilité et métiers généralistes apparaissent alors comme particulièrement conciliables. Comme le précise Marc Bessin (1999), la flexibilité, inscrite au cœur d'un modèle économique qui privilégie un rapport au court terme et qui, comme l'a démontré Hartmut Rosa (2013), se caractérise par un processus d'accélération, induit de nouvelles formes de temporalités pour les individus. Elle exige de doter les employés, et notamment les employés subalternes, de compétences temporelles, eux qui jusqu'alors, et tant qu'un modèle fordiste d'organisation du travail prévalait, ne semblaient que peu concernés par ce type de compétences. Dans ce contexte, ces dernières se voient allouer, comme nous le verrons dans la deuxième partie, une place importante au sein des curricula.

Enfin, pour revenir au caractère généraliste de ces formations présenté à l'avantage des employeurs, il s'est avéré qu'au lieu d'apparaître par un jeu de paires opposées comme préjudiciable aux apprentis, il se révèle également valorisé par un certain nombre d'entre eux. Contraints de choisir une orientation professionnelle à la sortie de l'école obligatoire, soit vers l'âge de 16 ans, le caractère généraliste de certaines formations constitue une solution enviable pour continuer à se former tout en gardant un espace des possibles ouvert. Dans certains cas, cela permet de se familiariser avec un domaine d'activité (comme celui des soins) regroupant divers métiers tout en se laissant un temps de réflexion supplémentaire en vue de s'inscrire ultérieurement dans une formation davantage spécialisée.

## Chapitre 1

---

### **Les temporalités à l'épreuve de l'entrée en apprentissage**

L'entrée en formation professionnelle initiale n'a rien d'anodin. Pour la plupart des apprentis, les premiers mois sont synonymes d'importants changements. Si les transformations relatives aux identités sociales ont déjà été largement étudiées (LAMAMRA et MASDONATI, 2009; DUBAR, 2015), celles qui concernent les temporalités des jeunes restent encore inexplorées. Elles ne sont pourtant pas des moindres. Les horaires de travail et des cours professionnels sont plus longs qu'à l'école obligatoire, la durée des trajets aussi; s'y ajoutent en outre les temps de préparation des devoirs et de révision des tests. Pour faire face à ce nouveau quotidien, certains apprentis endurent des réveils très matinaux et des retours tardifs au domicile. Souvent, ils doivent également renoncer à des activités sur leur temps libre, activités qu'ils pratiquaient parfois depuis l'enfance. Les repères temporels qui participent à structurer leurs journées sont bouleversés. Avec la fatigue qui s'accumule, un sentiment de stress s'installe. L'apprentissage tend à desserrer l'encadrement pédagogique par rapport à l'école obligatoire, enjoignant les jeunes à progressivement prendre en charge eux-mêmes leur organisation temporelle, à agencer leurs plannings journalier, hebdomadaire et annuel. Plusieurs mois sont alors nécessaires pour retrouver un rythme.

Toutes les expériences des apprentis ne collent cependant pas au tableau qui vient d'être dépeint. De grandes variations existent et certains gèrent mieux ces changements que d'autres. Ils se montrent notamment plus habiles à organiser leur temps, témoignant de leurs capacités plus développées à le rationaliser. Comment expliquer ces différences ?

Ce chapitre est ainsi consacré à l'impact de l'entrée en apprentissage sur l'emploi du temps des jeunes. Cependant, avant de s'intéresser à l'ampleur des changements qui influencent les temporalités des apprentis lors de leur entrée en formation, ainsi qu'aux variations et aux éléments qui y sont au principe, un premier point revient sur les quelques mois qui précèdent cette entrée. Comme nous l'avons vu ci-avant, lors de la présentation du système de formation professionnelle initiale et des deux formations retenues, l'obtention d'une place n'a rien d'évident. Le deuxième point propose d'identifier les principales variables qui permettent d'expliquer pourquoi certains apprentis ont davantage que d'autres l'impression que leur emploi du temps est impacté, que leur rythme de vie change ou encore qu'ils doivent davantage renoncer à des activités extrascolaires. Enfin, le troisième point s'intéresse au rôle des dispositions héritées de la socialisation primaire dans la capacité des apprentis à gérer les changements temporels inhérents aux premiers mois de formation. L'analyse est principalement focalisée sur la famille, même s'il s'agit de garder à l'esprit qu'elle ne répond pas de tout. Ainsi, l'hypothèse centrale de ce chapitre postule que les dispositions temporelles acquises durant la socialisation primaire influencent activement la capacité à faire face aux changements temporels découlant de l'entrée en apprentissage.

## **1. Entre anticipation et temporisation**

Parce que les possibilités de faire une transition directe pour ceux qui le souhaitent se situent à la conjonction de facteurs individuels et structurels (qu'ils tiennent de l'état du marché de l'emploi ou de l'organisation scolaire), une inégalité des chances caractérise ce processus. La capacité à anticiper apparaît alors comme une ressource importante

dans ce contexte. Cependant, tous les apprentis ne font pas preuve d'une même anticipation. Quelles sont les conditions qui la favorisent ?

Par ailleurs, étant donné le caractère précoce de la socialisation professionnelle initiale en Suisse, nombre de jeunes ne se sentent pas encore prêts à entamer un apprentissage sitôt leur scolarité obligatoire terminée. Si certains choisissent de repousser cette entrée, que ce soit par une année consacrée à faire des séjours linguistiques ou des stages en entreprise, d'autres trouvent le moyen de faire une transition directe tout en décalant le moment de la confrontation avec le monde de l'entreprise. Ils optent alors pour une formation en école, ou privilégient un apprentissage qui ne soit pas trop spécialisant d'emblée pour se laisser un temps supplémentaire de réflexion et d'expérimentation.

### **1.1. L'anticipation, une affaire de genre**

Les filles anticipent significativement plus que les garçons la recherche de leur place d'apprentissage. Quelle que soit la formation considérée et, au sein de celle-ci, quelle que soit la filière scolaire fréquentée en amont de l'apprentissage, elles ont systématiquement tendance à s'y prendre plus tôt que leurs camarades de sexe masculin.

Le tableau suivant permet d'observer ces écarts. Il présente également les différences entre garçons et filles qui ont fait une transition directe. Les isoler de celles et ceux qui ont fait une transition indirecte permet ainsi de supprimer les biais potentiels liés au « bénéfice » d'une durée de recherche plus longue, souvent marquée par la fréquentation d'une mesure transitoire<sup>1</sup>, où un soutien actif à la postulation est notamment proposé.

---

<sup>1</sup> Parmi les élèves ayant fait une transition indirecte, 43,7% sont passés par une mesure transitoire (SeMo, OPTI, préapprentissage ou raccordement). Si l'on concentre l'analyse uniquement sur les jeunes étant passés par une structure transitoire, les différences s'aplanissent, illustrant l'influence des moyens qui y sont déployés pour aider les élèves à trouver une place.

**Tableau 1. Anticipation selon le sexe**

	<b>Moins de 3 mois</b>	<b>Entre 4 et 6 mois</b>	<b>Entre 7 et 12 mois</b>	<b>Plus d'une année</b>
Garçons	44 22,6 %	77 39,5 %	52 26,7 %	22 11,3 %
Filles	53 26,7 %	84 26,5 %	113 35,6 %	67 21,1 %
Parmi les élèves ayant fait une transition directe				
Garçons	19 19,8 %	42 43,8 %	28 29,2 %	7 7,3 %
Filles	13 11,5 %	39 34,5 %	48 42,5 %	13 11,5 %

Ainsi, que ce soit de façon générale, ou spécifiquement parmi les apprentis ayant fait une transition directe, les filles anticipent davantage que les garçons leur recherche de place d'apprentissage. Deux explications principales ont été identifiées.

La plupart des études portant sur les mesures transitoires pointent une surreprésentation de filles (HÄFELI & SCHELLENBERG, 2009), témoignant de leur plus grande difficulté à trouver une place d'apprentissage directement après leur scolarité obligatoire. Ce phénomène semble en grande partie trouver son explication dans le fait que la formation professionnelle initiale est basée sur un modèle traditionnellement androcentré (MOREAU, 2003). Nous l'avons vu dans la partie dévolue à la présentation de l'apprentissage en Suisse, ce dernier est un système de formation historiquement masculin. Ce n'est qu'à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que les filles font d'abord timidement leur apparition dans les écoles professionnelles, puis qu'elles rejoignent plus massivement ce type de formation dès les années 1970 (TABIN, 1989). Aujourd'hui encore, elles restent légèrement minoritaires parmi les apprentis, représentant 45,7 % des diplômés de la formation professionnelle initiale (SEFRI, 2017).

Mais surtout, elles se concentrent sur un nombre restreint de métiers (CHARLES, 2005), notamment liés aux secteurs de la santé, de la vente et des services sociaux, avec pour conséquence une concurrence forte en raison du nombre élevé de candidats (LAMAMRA, 2011 ; PAGNOSSIN, 2011).

Dans un contexte marqué par des chances d'engagement moindres, les jeunes femmes tendent donc à davantage anticiper la recherche d'une place d'apprentissage. L'anticipation apparaît alors comme un moyen de compenser cette inégalité, ceci à double titre. D'abord parce que plus les démarches sont effectuées tôt, plus les possibilités de postuler en différents endroits en cas de refus sont élevées. Ensuite, parce que les recruteurs tendent à percevoir l'anticipation comme une attitude positive ; cela concourt donc à valoriser la candidature. Loin d'être innée, l'anticipation apparaît ici comme un moyen possible pour faire face à une inégalité. En ce sens, cette situation induit des temporalités différentes entre les hommes et les femmes.

## **1.2. Temporiser sa socialisation professionnelle**

Pour autant que le parcours scolaire ait été linéaire et la transition vers le monde professionnel directe, la socialisation professionnelle commence généralement dès l'âge de 16 ans. Pour toute une série de jeunes, cette étape est ressentie comme trop précoce. Certains n'ont pas encore fait de choix, si ce n'est celui de passer une année dans une mesure transitoire pour se laisser le temps de réfléchir. D'autres, même s'ils ont déjà identifié un apprentissage ou un secteur professionnel en particulier, ne se sentent pas encore prêts à rejoindre le monde de l'entreprise et tout ce qu'il peut incarner à leurs yeux.

Mais dans certains cas, la socialisation professionnelle initiale peut aussi rimer avec spécialisation. Or un certain nombre de jeunes appréhende d'entériner si tôt un choix qui puisse s'avérer trop contraignant par la suite. Tous les apprentissages n'offrant pas un degré de spécialisation égal, l'identification d'une formation généraliste peut alors constituer une solution à ce problème. L'apprentissage de médiamaticien, généraliste et couvrant quatre domaines professionnels

différents (le multimédia, le marketing, le commerce et l'informatique), constitue une alternative particulièrement intéressante pour se laisser encore quelques années avant de préciser un choix.

### **1.2.1. Ne pas se sentir prêt pour entrer en entreprise**

À l'issue de leur scolarité obligatoire, tous les jeunes ne se sentent donc pas prêts à franchir les portes d'une entreprise formatrice. Plusieurs alternatives s'offrent alors à eux. Certains effectuent des séjours linguistiques à l'étranger. D'autres prennent une année sabbatique pour faire différents stages ou occuper des petits boulots, pour clarifier leur choix de formation et entamer en douceur le processus de socialisation professionnelle. D'autres encore s'inscrivent volontairement dans une mesure transitoire, révélant ainsi un usage social de ce type de dispositifs qui ne fut probablement pas envisagé lors de leur création au début des années 1990 pour répondre à l'augmentation du chômage des jeunes.

Pour nombre d'entre eux, l'apprentissage en école constitue une alternative pour commencer un apprentissage sans avoir à se former au sein d'une entreprise. L'école professionnelle prolonge l'expérience scolaire, garantissant la sécurité d'un certain nombre de repères dans un univers cependant nouveau. Parmi les apprentis médiaticiens en école, un peu plus d'un quart (27,3 %) évoque comme raison au choix de cette modalité la volonté de continuer à évoluer dans un milieu scolaire, tandis que 7,2 % rapportent explicitement s'être sentis encore trop jeunes pour évoluer en entreprise. C'est par exemple le cas de Maeva qui a commencé sa formation directement après sa scolarité obligatoire, alors qu'elle n'avait pas encore 16 ans.

*«Maeva: Dès le début, j'avais choisi déjà d'aller à l'école, je préfère être dans une école.*

*Guillaume: Qu'est-ce qui te plaisait? Pourquoi ça te plaisait plus d'être à l'école que de faire un apprentissage dans une entreprise?*

*Maeva: Ben je n'étais pas encore prête pour aller dans une entreprise et je ne le suis toujours pas.*

**Guillaume:** *Quand tu dis que tu ne te sentais pas prête, c'est que tu ne voulais pas encore être dans un monde avec des adultes?*

**Maeva:** *Ouais, c'est surtout le monde des adultes, en fait (petit rire). Je ne veux pas.»*

(Maeva, 2<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

L'appréhension que suscite la confrontation aux adultes et au monde de l'entreprise revient plusieurs fois dans les propos des apprentis interviewés. Anthony, lui aussi en médiamatique, rapporte également ne pas s'être senti prêt en fin de scolarité pour «*vraiment entrer dans le monde du travail*», optant pour le cadre sécurisant de l'école professionnelle où les supérieurs sont encore des enseignants et les collègues des camarades, des pairs qui tendent à partager des univers de référence et des intérêts passablement proches.

### **1.2.2. Opter pour une formation professionnelle généraliste pour se laisser le temps de préciser un choix**

Pour les jeunes rencontrant des difficultés à faire un choix professionnel précis alors même que leur scolarité obligatoire n'est pas encore achevée, l'option de suivre une formation qui ne soit pas trop spécialisée peut constituer une aubaine: ils bénéficient ainsi de quelques années supplémentaires pour identifier un métier plus précis au sein d'un secteur professionnel cependant déjà relativement défini. Thomas, en dernière année de médiamatique, revient sur les raisons qui l'ont poussé à choisir cette formation en mettant en évidence cette stratégie-ci:

*«C'est des cours assez intéressants. C'est quatre ans. En plus, ça me laisse encore la possibilité de choisir, parce que j'avais peur de me lancer dans un gymnase ou dans un apprentissage où c'est très carré. Pour finir, soit tu fais ça toute ta vie, soit il faut tout recommencer depuis le début. Tandis que la média, ça me laissait encore quatre ans pour choisir sérieusement ce que je voulais faire. Moi, je me suis dit que c'était pas mal comme premier choix, donc voilà pourquoi je suis venu en média.»*

(Thomas, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Son témoignage donne à voir l'existence d'usages sociaux particuliers qui font de l'étape de la formation professionnelle initiale une étape à visée d'orientation avant tout. C'est là une stratégie qui permet de contourner l'imposition d'un choix précoce faite aux jeunes qui entament une formation professionnelle initiale pour se donner le temps de prendre une décision mûrement réfléchie.

Chez les ASSC, en revanche, la formation en école ne préserve pas d'un contact direct avec le monde de l'entreprise, puisque les apprenties y effectuent des stages dès le début de la première année. De fait, c'est davantage motivées par la variété des lieux de formation dans lesquels elles sont envoyées tout au long de leur apprentissage que certaines apprenties optent pour cette modalité. Comme le précise Hugo, en dernière année d'apprentissage, changer tous les six mois de lieu de stage permet de se faire une idée claire des enjeux et des spécificités propres aux différents secteurs des soins. Travailler dans un établissement médico-social peut s'avérer être une expérience fort différente de celle d'occuper un poste en soins aigus dans un hôpital ou encore en néonatalogie. Cette expérimentation permet de guider les choix ultérieurs, qu'ils concernent le secteur d'exercice en tant qu'ASSC ou une formation supérieure spécialisée dans l'un ou l'autre de ces domaines.

## **2. « Mais où est passé mon temps ? » D'un modèle explicatif appliqué aux formations**

Pour une majorité des apprentis médiaticiens et ASSC, l'entrée en apprentissage s'accompagne d'importants changements dans leurs temporalités. À ce propos, seuls 8,4% d'entre eux déclarent qu'ils ont été faiblement impactés dans leur emploi du temps au début de leur formation, alors que 57% rapportent que cet impact a été moyennement élevé et 34,6%, fort. De plus, 42,2% mentionnent avoir fortement dû renoncer à des activités qui comptaient pour eux, faute de temps. En témoignent les deux extraits suivants avec Iris et Anthony, tous deux en apprentissage de médiatique, qui ont dû

faire l'impasse sur la majorité des activités qu'ils pratiquaient durant leur temps libre.

*« Je faisais beaucoup de choses. Je faisais du nunchaku, de la guitare, euh, je faisais de la gym aussi, mais j'ai tout arrêté (petit rire). Je n'ai plus le temps. »*

(Iris, 2<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

\* \* \*

*« J'ai dû arrêter le théâtre et au début ça m'a fait, ça m'a rendu un peu triste parce que j'avais aussi mes amis au théâtre et puis je ne les voyais plus. Là, je ne sais pas si je pourrai recommencer parce que je n'ai vraiment pas le temps. »*

(Anthony, 2<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Cependant, tous les apprentis ne rapportent pas avoir pris de telles décisions. Certains se sont au contraire engagés dans des activités supplémentaires. Afin d'identifier les éléments au principe de ces variations, plusieurs variables ont été mobilisées<sup>2</sup>. L'analyse est conduite séparément sur les deux formations, ceci dans le but d'en respecter les différences contextuelles.

## 2.1. L'entrée en apprentissage chez les ASSC

Trois indicateurs méritent ici attention. La filière scolaire fréquentée à l'école obligatoire constitue un indicateur statistique prépondérant. Les apprenties issues de la filière scolaire la plus faible (VSO) doivent plus que les autres fortement renoncer à des activités qui comptent pour elles (52,1 % d'entre elles contre 37,3 % des VSG et 42,3 % des VSB).

Pourtant, moins la filière suivie à l'école obligatoire était exigeante, moins les apprenties ont rapporté avoir été inscrites par leurs parents à des activités extrascolaires (54,3 % des VSO contre 29,6 % des VSB).

<sup>2</sup> Des tris à plat et des tests d'indépendance ont été conduits pour identifier si des différences statistiquement significatives apparaissaient.

mentionnent avoir des parents qui les ont faiblement inscrites à des activités sur leur temps libre). Les jeunes ayant fréquenté la filière scolaire la moins exigeante renoncent donc plus alors qu'elles avaient un volume d'activités extrascolaires moindre que celles passées par une filière scolaire exigeante.

En creusant davantage la question, on observe également qu'un lien statistiquement significatif apparaît entre le degré d'inscription à des activités extrascolaires et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents. Plus celle-ci est modeste, moins les apprenties déclarent que leurs parents les ont inscrites à des activités extrascolaires. Le tableau ci-après rend compte de cette relation de façon plus détaillée.

**Tableau 2. Taux d'accord selon la CSP à la proposition: « Quand j'étais plus jeune, mes parents étaient plutôt du genre à m'inscrire à plein d'activités en dehors de l'école (sport, musique, etc.) »**

	Faiblement d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord
Dirigeants, cadres supérieurs et professions libérales	13 22,8 %	31 54,4 %	13 22,8 %
Cadres moyens, inférieurs et professions intellectuelles et d'encadrement	61 36,7 %	65 39,2 %	40 24,1 %
Employés, ouvriers, petits indépendants qualifiés	85 42,1 %	79 39,1 %	38 18,8 %
Travailleurs non qualifiés	36 52,2 %	25 36,2 %	8 11,6 %

Qu'est-ce que ces résultats peuvent donc bien nous raconter? Ils rejoignent d'abord ceux d'études préalables, comme celle de Renaud Lieberherr et François Ducrey (2007) menée dans le canton de Genève sur la propension des familles d'origine favorisée à davantage

occuper le temps extrascolaire de leurs enfants. Ils soulignent ensuite que ce n'est pas tant la CSP des parents qui renseigne directement sur le degré de renoncement aux activités extrascolaires que la filière scolaire fréquentée. En effet, c'est parmi la filière scolaire la moins exigeante que tendent à se retrouver les jeunes issus des milieux sociaux les plus modestes et avec l'emploi du temps extrascolaire le moins rempli, alors même qu'ils doivent pourtant davantage renoncer que les autres à des activités qui comptent pour eux sur leur temps libre. La raison est que cette variable tend à regrouper deux caractéristiques allant souvent de pair: le niveau socio-économique des parents et le degré de réussite scolaire de leurs enfants (BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Ainsi, la difficulté à assimiler des savoirs scolaires peut constituer un facteur à cet arrêt. Comme le rapportent certaines apprenties interviewées, cette décision vise à maximiser leurs chances de réussite en allouant davantage de temps à la révision des tests et à la préparation des devoirs. Les propos de Cécilia, passée par la VSO et qui pratiquait de la danse trois fois par semaine, l'illustrent :

« **Guillaume** : Et ça, tu as arrêté quand la danse ?

**Cécilia** : Il y a à peu près un an.

**Guillaume** : Parce que tu t'es rendu compte que tu avais...

**Cécilia** : Ben parce qu'à la base, j'avais besoin de réviser et après j'ai eu mon copain, donc ça n'a rien changé quand même. Mais ouais, non, alors. Non, c'est la danse, j'ai arrêté. Je me suis dit, ouais, comme ça, j'ai plus de temps pour réviser. »

(Cécilia, refait sa 1<sup>re</sup> année d'ASSC, voie école)

En outre, il apparaît que les apprenties ASSC de nationalité étrangère déclarent être davantage impactées que les autres dans leur rythme de vie et dans leur emploi du temps. Deux explications permettent de rendre compte de ce résultat. La première identifie une surreprésentation d'apprenties de nationalité étrangère parmi celles dont les parents affichent la CSP la plus modeste<sup>3</sup>. Or, nous

<sup>3</sup> 48,4% des apprenties de nationalité étrangère ont des parents occupant des emplois en tant que travailleurs non qualifiés contre 16% de celles ayant la double nationalité suisse et étrangère, et 5,6% des apprenties de nationalité suisse.

l'avons vu, c'est parmi ces jeunes que les difficultés scolaires sont les plus importantes, impliquant une renonciation plus importante aux activités extrascolaires. C'est précisément le cas de Cécilia, arrivée en Suisse à l'âge de 12 ans d'un pays du sud de l'Europe et dont les parents, qui n'ont pas poursuivi leur formation au-delà de la scolarité obligatoire, occupent des emplois non qualifiés.

La seconde raison, qui tient davantage ici de l'hypothèse, s'imbrique dans la première. Comme l'ont montré Sandra Hupka et Barbara Stalder (2004), les enfants issus de l'immigration bénéficient de ressources familiales généralement limitées durant leur parcours formatif puisque leurs parents, faute d'avoir été eux-mêmes scolarisés dans ce système, ne sont pas à même de partager leur expérience; ils rencontrent aussi de plus grandes difficultés pour accéder à diverses informations formelles et informelles relatives au système éducatif. Tout se passe alors comme si par manque d'informations et faute d'un partage expérientiel avec leurs parents permettant d'anticiper un certain nombre de changements, les apprenties ASSC de nationalité étrangère étaient davantage impactées dans leur emploi du temps et leur rythme de vie.

Par ailleurs, il apparaît que selon le type de transition effectuée de l'école obligatoire vers l'apprentissage, les jeunes ne sont pas également impactées dans leur emploi du temps. Seules les apprenties ayant préalablement terminé une formation professionnelle initiale ou gymnasiale rapportent avoir été significativement moins impactées que les autres. La raison à cette différence résulte du fait que lors de leur première formation postobligatoire, ces jeunes ont déjà adapté leur emploi du temps aux contraintes temporelles de l'apprentissage.

## **2.2. L'entrée en apprentissage chez les médiamaticiens**

Globalement, les résultats permettent d'aller ici dans le même sens que pour les ASSC. Plus la filière fréquentée à l'école obligatoire était exigeante, plus les apprentis rapportent avoir été inscrits à des activités

extrascolaires par leurs parents (10% de ceux issus de la VSO contre 18,3% de ceux passés par la VSG et 24,1% pour la VSB). Pourtant, ce sont surtout ceux ayant fréquenté la filière la moins exigeante qui ont le plus dû renoncer à des activités comptant pour eux (50% de ceux passés par la VSO contre 34,5% pour ceux issus de la VSB). Tout se passe comme si forts d'un avantage en termes d'organisation et de gestion du temps, les apprentis ayant eu plus de facilité à l'école et y ayant également été socialisés à un rythme de travail plus soutenu, pouvaient davantage se permettre de moins renoncer à des activités extrascolaires lors de leur entrée en apprentissage. Habités à un rythme de travail plus soutenu à l'école et amenés à davantage participer à des activités extrascolaires – impliquant l'apprentissage d'une gestion spécifique du temps pour pouvoir leur concilier les impératifs scolaires –, ils semblent plus à même de gérer les contraintes temporelles propres à l'apprentissage.

À l'instar des ASSC, il apparaît ici que les individus ayant déjà achevé avec succès une formation préalable subissent moins de changements que les autres au niveau de leur emploi du temps.

Après avoir dressé statistiquement le portrait des différences face aux changements dans les temporalités lors de l'entrée en apprentissage, reste à investiguer plus finement les effets de la socialisation primaire qui s'en trouvent au principe. Le point suivant propose d'y venir en se concentrant prioritairement sur le rôle de la famille dans la constitution de dispositions temporelles spécifiques, jouant sur les capacités à organiser son temps pour faire face aux changements découlant de l'entrée en apprentissage.

### **3. Le poids des dispositions temporelles familiales**

Si les différences qui découlent de la socialisation familiale ont déjà été investiguées par quelques recherches, que l'on pense aux travaux de Bernard Lahire s'intéressant à la gestion familiale du temps notamment par le biais des pratiques scripturales domestiques

(LAHIRE, 2011) ou à ceux menés au Québec par Gilles Pronovost et qui soulignent que la famille est « *une vaste entreprise de socialisation au temps* » (2009, p. 24-25), la genèse de ces dispositions temporelles reste encore mal connue. Comment sont-elles transmises? Sont-elles le fruit d'un programme éducatif sciemment appliqué ou appartiennent-elles davantage au registre de l'impensé, découlant d'une socialisation plus générale à une certaine forme d'être au monde, à l'adoption d'un certain habitus (BOURDIEU, 2015)? La réponse se situe entre ces deux registres et dépend en partie de la position de la famille dans l'espace social.

L'étude des pratiques de gestion du temps des apprentis et de leurs contextes permet d'apporter d'autres explications à leurs variations. Ainsi, Caroline, qui fait sa formation d'ASSC en maturité professionnelle et qui – en plus d'avoir gardé la pratique de la natation, de la course à pied et d'activités en famille le week-end (comme le ski et la marche, même si elle a réduit ces deux dernières) – s'investit désormais dans l'association de jeunesse de son village et fait du baby-sitting à côté de sa formation pour gagner un peu d'argent, rapporte :

« **Guillaume** : Tu étais plutôt quand même quelqu'un qui anticipait, qui faisait les choses dès que les profs te donnaient les devoirs ?

**Caroline** : Ouais, ça j'aimais. Enfin, c'est mes parents qui m'ont dit. Au début, ça me saoulait de faire comme ça et puis après, je me suis rendu compte que c'était mieux parce que ben, du coup, après, il n'y a plus rien à faire, enfin, le week-end ou comme ça. J'essayais de faire vraiment le max la semaine et puis le week-end, pas trop bosser. »

(Caroline, 1<sup>re</sup> année d'ASSC, Mpro<sup>4</sup>, voie école)

---

<sup>4</sup> « Mpro » signifie que l'apprentie suit, parallèlement au cursus ordinaire lui permettant de se préparer à obtenir son CFC, des cours pour obtenir une maturité professionnelle. Cette modalité est exigeante et n'est accessible qu'à partir de bons résultats obtenus à l'école obligatoire.

## Dispositions ou compétences temporelles ?

Nous l'avons vu en introduction, les manières de se représenter le temps et de temporer n'ont rien d'inné et découlent avant tout d'apprentissages socialement situés. Ainsi, en matière d'«apprentissage temporel», deux vocables différents apparaissent parmi les approches temporalistes qui se sont penchées sur cette question. La notion de «compétences temporelles» d'abord, que l'on retrouve par exemple dans les études qui raccordent avec la sociologie du travail<sup>5</sup>. Ces compétences y apparaissent comme le fruit d'un apprentissage tant formel qu'informel visant à effectuer une tâche précise.

Le second vocable est celui de «disposition temporelle». Il s'agit de le différencier de celui de «compétences» puisque comme le précise Bernard Lahire, si ces dernières ne sont mobilisées par les acteurs que lorsque les situations l'exigent, les dispositions sont davantage une *inclinaison*, une *propension* à certaines formes d'action découlant de l'incorporation d'expériences passées :

*«Lorsque [les] expériences ont forgé chez l'acteur des habitudes particulières de comportement, d'action ou de réaction, celles-ci peuvent devenir des dispositions, au sens où l'acteur est, de par son expérience passée, prédisposé ou enclin à voir, sentir ou agir d'une certaine façon plutôt qu'une autre. Qui dit "disposition" dit propension ou tendance à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière. La disposition repose sur un mécanisme d'anticipation pratique du cours des événements»* (2013, p. 139).

Les dispositions temporelles ont donc un ancrage plus profond que les compétences. Elles sont le fruit d'une exposition longue à des manières de faire, de penser ou encore de sentir, ce qui suppose l'inscription des individus au sein de relations sociales durables (LAHIRE, 2012b).

<sup>5</sup> Ce qui ne constitue point un hasard en regard de la genèse de la notion de compétence puisque c'est au sein de cet espace social qu'elle a connu son plus grand essor depuis les années 1980, accompagnant un véritable programme de singularisation du travailleur au détriment du collectif (MONCHATRE, 2004).

Par ailleurs, Caroline tient un agenda particulièrement bien ordonné, où les informations sont notées avec différentes couleurs qui renvoient aux diverses activités dans lesquelles elle est impliquée, ce qui lui permet d'organiser finement son temps. Cette disposition à organiser son emploi du temps participe, comme le donne à voir l'extrait suivant, d'une socialisation familiale spécifique :

*« Elle [sa mère] note tout aussi. Bon, elle ne fait pas les couleurs [rires]. Je pense que ça lui est passé, mais elle note tout. Vraiment, il y a tout qui est écrit. Enfin, à la maison, c'est vrai, il y a des Post-it un peu partout, à la cuisine, à la porte d'entrée. Dès qu'il ne faut pas oublier un truc, on note et tout ça. Mais ouais, elle note tout et puis mon papa aussi, il note tout. Il a toujours eu un agenda ou maintenant, il fait ça dans son natel [téléphone portable], mais avant il avait un agenda et tout ça et puis ouais, ils notent tout. Les deux! »*

(Caroline, 1<sup>re</sup> année d'ASSC, Mpro, voie école)

Le développement de ces dispositions apparaît à la conjonction de trois facteurs. Le premier tient à la présence de parents eux-mêmes porteurs de dispositions passablement développées en matière de gestion du temps, comme c'est le cas pour Caroline. En donnant l'exemple au quotidien, les parents participent tout au long de la socialisation primaire à rendre « naturels » ces types de rapports au temps aux yeux de leurs enfants. Il semble ainsi à ceux-ci relativement « normal » de planifier, de noter les rendez-vous, de faire des listes, ou encore de faire preuve d'une grande ponctualité.

Mais pour augmenter les chances d'acquisition de telles dispositions temporelles, ce premier facteur semble devoir être accompagné de l'imposition d'une certaine « discipline temporelle » par les parents, visant à inculquer des manières précises de planifier son temps. L'exemple de Maeva, médiaticienne en deuxième année d'apprentissage (dont la mère est décrite tout au long de l'interview comme intransigeante sur le travail scolaire et la pratique des activités extrascolaires [tennis et piano] lorsqu'elle était à l'école obligatoire,

mais aussi comme quelqu'un valorisant particulièrement l'organisation et la ponctualité), en rend compte :

*« Non, alors ma mère, elle est stricte [petits rires]. Et je pense que c'est d'elle que je tiens ce, cette partie organisée [...]. Et puis à la maison, aussi, elle est organisée et tout. À l'heure! »*

(Maeva, 2<sup>e</sup> année de médiatique, voie école)

Enfin, le troisième facteur est relatif à la dimension genrée de la socialisation temporelle. Si d'autres apprentis rapportent également avoir développé de telles dispositions dans des contextes familiaux caractérisés par une forte organisation du temps, force est de constater que cela ne concerne aucun garçon de l'échantillon. Comment rendre compte de cette différence ?

Les jeunes rencontrés en entretien, quel que soit leur sexe, décrivent la plupart du temps leurs mères comme bien plus organisées que leurs pères, allant même parfois jusqu'à naturaliser ce type de compétences. Bernard Lahire (2011) illustre d'ailleurs que les pratiques scripturales au sein de l'économie domestique, dont la planification à l'aide de supports écrits fait notamment partie, comportent une dimension genrée. Ce sont avant tout les femmes qui tiennent les agendas, écrivent des notes de rappel ou encore font les listes d'achats tandis que les hommes tendent à désertier ces pratiques et justifient cette désaffection en invoquant notamment une « sorte de fierté masculine ou d'honneur masculin liés à la mémoire incorporée » (LAHIRE, 2011, p. 205). De plus, ce sont aussi souvent les mères qui font preuve de davantage de disponibilité en mettant leur temps libre au second plan pour pouvoir organiser celui des autres membres de la famille et prendre en charge les activités de *care* (DAMAMME & PAPERMAN, 2009). Tout se passe alors comme si par effet d'identification aux pratiques genrées, filles et garçons étaient différemment sensibilisés aux façons de se représenter le temps et de temporer. C'est en tout cas ce que suggère Anne Dafflon Nouvelle lorsqu'elle souligne qu'à l'âge de deux ou trois ans déjà, « *les enfants ont des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiques dévolus à chaque sexe* » (2006, p. 13).

Par ailleurs, la capacité à s'organiser stratégiquement pour faire ses devoirs à différents moments de la semaine et ainsi maintenir sa participation à des activités sur son temps libre apparaît socialement située. En reprenant la catégorie socioprofessionnelle des parents et en ne concentrant l'analyse que sur les apprentis de première année (n=174), ce qui permet d'être au plus près des dispositions temporelles préalables à l'apprentissage, il ressort que ce sont surtout les jeunes issus de la CSP la plus modeste qui témoignent de la plus grande régularité. 37,5 % d'entre eux font leurs devoirs un peu chaque jour contre par exemple 22,2 % de ceux issus de la CSP la plus favorisée. Ces derniers ont eu par contre plus tendance que les autres à cocher plusieurs réponses à la fois dans le questionnaire<sup>6</sup> (33,4 % d'entre eux contre 6,3 % pour ceux de la CSP la moins favorisée), illustrant de leur part un usage plus varié des différents moments disponibles dans la semaine et donc d'un apprentissage d'une gestion du temps spécifique qui permet de jongler avec davantage d'activités.

Le sexe des apprentis révèle également des différences importantes. Si les filles font davantage preuve de régularité (31,6 % d'entre elles contre 20 % des garçons) et sont davantage prêtes à faire leurs devoirs sitôt que les enseignants les donnent (15,4 % contre 6,2 %), les garçons disent davantage s'y prendre à la dernière minute (38,5 % d'entre eux contre 6 % des apprenties). De plus, les filles ont bien plus que les garçons coché plusieurs réponses (23,1 % contre 13,9 %), témoignant chez elles d'un usage plus varié du temps pour faire les devoirs. Ces différences s'observent par ailleurs, quelle que soit la CSP des parents, accréditant l'existence d'un effet genré.

Cependant, si ces résultats renseignent sur le « quand », ils ne disent rien du « comment », à savoir des techniques de révision qu'ont les apprentis et qui apparaissent, elles aussi, socialement situées, comme l'illustre en contre-exemple l'extrait d'entretien suivant avec Samimé. En quatrième et dernière année d'apprentissage de médiamatique,

---

<sup>6</sup> Quatre réponses étaient possibles dans le questionnaire (« je les fais sitôt que le prof les donne », « j'en fais un petit peu chaque jour », « je profite du week-end pour les faire », « je les fais à la dernière minute »).

celle-ci a grandi avec des parents souvent absents du domicile et sans aucune aide de leur part pour faire ses devoirs et réviser ses tests :

« **Samimé** : J'arrivais à chaque fois à faire les devoirs qu'il fallait, on va dire. Je n'en avais pas énormément. Quand il fallait les faire, ben je les faisais. Je ne sais pas comment je les faisais, mais voilà, ça se faisait. Hum, ouais, voilà. Sinon, ce qui m'a un petit peu déçue à l'école obligatoire, c'est que je cherche toujours cette, j'essaie toujours de comprendre comment on peut réviser quelque chose. Ça, c'est mon défaut. Je n'ai jamais eu cette explication de comment réviser.

**Guillaume** : C'est-à-dire ?

**Samimé** : Euh, on ne m'a jamais appris comment réviser un test, quelque chose comme ça. Donc je ne sais pas comment je suis arrivée jusque-là, sans savoir réviser. C'est un petit peu ça. »

(Samimé, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

La maîtrise de certaines techniques d'apprentissage, de priorisation des tâches ou de regroupement de certaines matières à réviser permet également un jeu sur le temps dont l'apanage concerne davantage les filles ainsi que les apprentis dont les parents ont un certain niveau d'études.

Ces tendances rejoignent ainsi les constats d'Anne Barrère (1997) dans son étude sur le travail scolaire des lycéens où elle pointe une organisation du travail scolaire à domicile plus laborieuse pour les jeunes issus de milieux populaires en raison d'un soutien familial plus faible, et une plus grande difficulté à comprendre les directives de travail et leurs implicites, conduisant à développer un sentiment d'insécurité et d'étrangeté face à son propre travail. Patrick Cingolani (2014) parle quant à lui de l'existence d'une « *dimension programmatique* », au sens où certaines familles des classes moyennes et supérieures ont davantage tendance à rationaliser leur vie privée, engendrant des comportements portés sur l'anticipation et la gestion rationnelle et serrée du temps, afin de s'assurer et assurer à leur progéniture des places privilégiées dans un jeu social – et scolaire – marqué par un degré sensible de compétition. L'idéologie du management s'introduit dans les familles faisant de chaque individu « *un capital à fructifier* » (DE GAULEJAC, 1998). Ainsi, le choix de certains loisirs de type académique (artistiques et culturels) et

le déni des pratiques qui n'ont aucune valeur ajoutée et qui de ce point de vue sont perçues comme autant de « temps perdu », participe à ce titre de ces stratégies familiales visant à favoriser la réussite scolaire (ZAFFRAN, 2011). Entre propension des apprentis issus de milieux sociaux plutôt favorisés à avoir eu un temps extrascolaire davantage rempli (et rempli d'activités « scolairement utiles ») et capacité à savoir organiser le travail scolaire (de sorte à permettre la cohabitation de nombreuses activités dans l'agenda), les résultats de cette recherche participent à confirmer l'existence de cette dimension programmatique socialement située.

Cependant, si la famille apparaît bien comme un espace important de socialisation au temps, processus à la fois largement influencé par l'acquisition d'un certain habitus et par un travail conscient de la part de certains parents visant à outiller leurs enfants en matière de gestion du temps, quelques entretiens révèlent qu'elle ne constitue pas le seul espace de socialisation capable de forger des dispositions temporelles. La pratique de certaines activités sur le temps libre y contribue également. Il apparaît toutefois que ces pratiques doivent s'inscrire dans une durée suffisamment longue pour produire des effets (LAHIRE, 2012b). C'est par exemple le cas d'Hugo, apprenti en troisième année d'ASSC qui a pratiqué un sport à haut niveau durant toute sa scolarité obligatoire, impliquant trois à quatre entraînements plus un match par semaine, et qui a développé dans ce contexte une capacité à « gratter » tous les petits « temps morts » pour faire ses devoirs et réviser ses tests. C'est fort de cette disposition qu'il relate ainsi pouvoir aisément gérer son temps, tant au sein de son entreprise formatrice que dans l'organisation de son travail scolaire relatif aux cours professionnels.

Si ce chapitre n'épuise de loin pas tous les espaces de socialisation de la vie infantile susceptibles de modeler les temporalités des enfants, il permet néanmoins de démontrer que certains d'entre eux participent à forger chez les individus des dispositions temporelles particulières. À la rencontre de ces dernières avec l'expérience de la formation professionnelle initiale se tissent des expériences contrastées, jouant sur les temporalités propres à l'entrée en apprentissage et, partant, sur la qualité des premières expériences inhérentes au processus de socialisation secondaire.

## Synthèse. Des apprentis inégalement dotés pour faire face à l'entrée en apprentissage

Si quelques apprentis formulent spécifiquement le projet de passer par une mesure transitoire pour retarder l'heure du choix et de la socialisation professionnelle, d'autres, moins enclins à passer par ce type de structures, jouent à la fois sur le degré de spécialisation des formations (optant pour des apprentissages généralistes comme celui de médiamaticien) et sur la modalité d'apprentissage (choisissant de se former en voie école), ceci afin de repousser le moment de la confrontation avec le monde de l'entreprise. Loin d'être passifs face au séquençage structurel des parcours de vie, certains jeunes, dont les entretiens suggèrent qu'ils partageraient une origine sociale plutôt favorisée que modeste, témoignent de stratégies leur permettant de moduler dans la durée les étapes impliquant des choix importants.

Par ailleurs, l'entrée en apprentissage constitue une épreuve à géométrie variable dont la difficulté apparaît accentuée pour les apprentis issus des filières scolaires les moins exigeantes. Schématiquement, se trouvent d'un côté du spectre des jeunes qui tout au long de leur socialisation primaire ont été stimulés par de nombreuses activités extrascolaires, leur apprenant (outre l'expérimentation de temporalités diverses) à jongler entre différents temps sociaux, et à qui les parents ont transmis toute une série de dispositions temporelles qui leur facilite leur gestion du temps. L'entrée en apprentissage leur apparaît comme moins difficile et même s'ils doivent faire l'impasse sur des activités qui leur tiennent à cœur, ils ne doivent pas renoncer à tout, ce qui leur permet de garder un emploi du temps varié – sinon équilibré – entre temps de formation et temps des loisirs, équilibre qui comme le mentionne Roger Sue (2006) joue positivement sur la cohérence et l'interconnexion des apprentissages. Cette situation ne va pas sans rappeler l'« *effet Matthieu* » mis en avant par Robert K. Merton (1968), soulignant l'accumulation des avantages pour ceux qui occupent déjà des places favorables dans l'espace social.

De l'autre côté du spectre se situent des jeunes dont le temps extrascolaire n'a pas particulièrement fait l'objet par les parents d'un

« investissement » à l'aide de loisirs académiques renforçant « *l'ethos du travail scolaire* » (ZAFFRAN, 2011), et dont les dispositions temporelles acquises au sein de la famille placent l'individu dans une temporalité courte, où l'anticipation n'est que rarement de mise et la capacité à développer des « *stratégies temporelles* » pour s'organiser au quotidien, moindre. Ces dispositions temporelles, cumulées dans bien des cas à des difficultés d'apprentissage plus marquées, conduisent à davantage renoncer à des activités extraformatives durant les premiers mois de la formation.

Enfin, la socialisation genrée à certaines pratiques temporelles – socialisation qui conjugue notamment au féminin les pratiques scripturales d'organisation du temps qui permettent « *une répartition des activités (individuelles ou collectives) dans le temps objectivé et, du même coup, une planification (ou un retour) sur ce qui a été fait, impliquant un rapport plus réflexif au temps (passé, présent ou à venir)* » (LAHIRE, 2011, p. 219) – constitue une dimension supplémentaire qui, en interaction avec les deux autres (dispositions temporelles particulières des parents et discipline éducative), semble jouer favorablement sur les chances de ne pas avoir à faire l'impasse sur des activités de loisir pour se consacrer uniquement à sa formation.

## Chapitre 2

---

### Les cadres temporels de l'apprentissage

Au cœur de la socialisation secondaire, la socialisation professionnelle joue un rôle prépondérant dans la construction des identités sociales (BERGER & LUCKMANN, 1996). L'apprentissage d'un métier ne se résume pas à l'acquisition d'un savoir-faire spécifique. Il s'inscrit plus largement dans un processus de transformation de la personne, d'émergence d'une nouvelle conception de soi et du monde. Le modèle ternaire d'Everett Hughes (2012), construit à partir de l'observation de la formation des médecins, offre un levier pour comprendre les tensions et les enjeux auxquels les apprenants sont soumis. Ce sont d'abord leurs stéréotypes du métier qui sont mis à mal par leur confrontation à la réalité des pratiques. À la suite de quoi s'installe une période d'ambivalence, une « installation dans la dualité », pour reprendre la formule de Hughes, durant laquelle les apprenants doivent composer entre le registre de leurs représentations antérieures (le modèle professionnel idéal) et le registre réellement appliqué par les professionnels en exercice. La fréquentation d'un groupe de référence au sein de la profession leur permet, par effet d'identification, de se projeter dans des rôles souhaitables et de bénéficier d'un regard légitimant leurs capacités, réduisant ainsi cette tension. Cette forme de socialisation anticipatrice (MERTON, 1997) permet de faciliter l'acquisition des normes, valeurs et modèles de comportement des

membres du « *groupe de référence* » (DUBAR, 2015). *In fine*, une phase de conversion intervient durant laquelle les stéréotypes et le sentiment de dualité sont refoulés pour laisser place à une meilleure conscience de ses capacités physiques, mentales et personnelles et de ses goûts et dégoûts, ouvrant alors sur une vision plus nette de ses perspectives professionnelles.

Toute socialisation professionnelle implique non seulement l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être temporels propres aux différents métiers, mais également l'identification et le respect de normes et valeurs temporelles qui s'y rattachent. Ce processus génère des attitudes caractéristiques face au temps de travail qui participent à leur tour à légitimer les individus comme membres d'une organisation spécifique et, par extension, d'une profession en particulier (LALOY, 2011). Alors qu'il peut apparaître incongru de se rendre au travail le dimanche pour un coiffeur, c'est une banalité pour un ambulancier. Ce qui est « temporellement juste » dans un métier, ne l'est pas forcément dans un autre. En certains cas, savoir travailler vite, c'est savoir travailler bien. Le médiamaticien a tout intérêt à savoir rapidement coder un site internet afin de pouvoir honorer davantage de commandes dans une durée donnée, maximisant le profit de son employeur, ou le sien s'il est indépendant. Mais en d'autres cas, c'est là une manière suspicieuse de pratiquer son métier. Qu'une ASSC se vante de réussir à prendre en charge dix patients en une matinée et certains soupçons quant à la qualité de son travail ne tarderont pas à peser sur elle, révélant alors que les temporalités engagent indissociablement des rapports moraux (BESSIN & GAUDART, 2009).

La socialisation aux savoirs, savoir-faire et savoir-être temporels ainsi qu'aux normes et valeurs temporelles propres aux métiers s'exerce de différentes façons. La plus évidente est celle qui découle du contact avec des professionnels aguerris. Elle se déroule principalement au sein de l'entreprise formatrice. Par imitation, ou lors d'échanges verbaux avec leur formateur et leurs collègues, les apprentis acquièrent progressivement des compétences temporelles en adéquation avec celles promues dans leur métier (FILLIETTAZ & DE SAINT-GEORGES, 2006).

Mais cette socialisation s'effectue aussi à l'école professionnelle, au contact des enseignants qui sont, excepté pour les branches générales,

eux-mêmes des professionnels de la branche qui ont pratiqué le métier ou qui parfois continuent encore à le pratiquer à temps partiel en dehors de leur emploi d'enseignant. Si ces derniers sont en charge d'appliquer le curriculum prescrit de la formation, à savoir enseigner les diverses compétences inscrites dans les ordonnances et les plans de formation spécifiques à chaque apprentissage, les observations conduites dans les classes montrent qu'ils nuancent parfois ces prescriptions à l'aune de leur propre pratique professionnelle et qu'ils forment les apprentis à certaines compétences qui ne participent pas strictement de ces textes programmatiques. Enfin, la dernière façon, certainement la moins évidente, découle des formes spécifiques que prennent les dispositifs de formation.

La formation professionnelle initiale peut, en effet, être envisagée comme un dispositif, et plus spécifiquement comme un dispositif de formation. Initialement, la notion de dispositif en sciences sociales puise aux travaux de Michel Foucault, qui le définit comme « *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit* » (2001, p. 299). Le dispositif, pris dans son sens large, est une « *organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis* » (ALBERO, 2010, p. 51). Loin d'être fortuit, cet agencement temporel a, et c'est là l'hypothèse centrale de ce chapitre, des incidences concrètes sur les temporalités des apprentis, participant ainsi de leur socialisation aux caractéristiques temporelles du métier étudié.

Afin d'investiguer spécifiquement la dimension temporelle du dispositif, la notion de cadre temporel, développée par William Grossin (1996) apparaît pertinente<sup>1</sup>. Ce dernier la définit ainsi (p. 24) :

« [La notion de cadre temporel] *recourt à l'espace pour fournir une image du temps, du moins d'une portion de temps. Elle isole d'un*

<sup>1</sup> Pour une discussion approfondie de la notion de cadre temporel, consulter HACHET & RUIZ (2019).

*large environnement une étendue close mais remplie. Elle enferme quelque chose dans des limites définies. Se juxtaposent ainsi, ou plutôt s'opposent un contenant et un contenu, une chronologie et un événement, un horaire et une durée, deux repères temporels et un état (ou une activité), c'est-à-dire ce que nous avons appelé une géométrie et une "substance".»*

Dans une première dimension, le cadre «encadre», délimite donc des espaces, construit une géométrie, établit des frontières. Il révèle une dimension objective et collective des temps. Dans une seconde dimension, le cadre comprend une «substance», des «temps internes» ou des «temps enfermés» qui font appel à une dimension plus subjective et qualitative.

C'est à partir des entretiens avec les enseignants et les apprentis, et des résultats issus du questionnaire que ce chapitre entend montrer en quoi les dispositifs formatifs de la formation professionnelle initiale participent à modeler les perceptions temporelles des apprentis pour les adapter au métier étudié.

## **1. Au temps des cours en école professionnelle**

Deux jours par semaine, puis un jour durant la dernière année de formation, les apprentis ASSC et médiaticiens se rendent à l'école professionnelle pour y suivre des cours. Les apprentis médiaticiens en école y effectuent la totalité de leur formation, excepté durant leur troisième année où ils sont en stage en entreprise. Si la durée de ces journées se rapproche de celle d'une journée de travail standard (les apprentis débutent en général les cours entre huit heures et huit heures et demie, et terminent vers dix-sept heures), l'organisation du temps ressemble fortement à celle en vigueur à l'école obligatoire. L'unité de base reste l'heure scolaire, d'une durée de 45 minutes et non 60 minutes. Cette unité se superpose à l'enseignement d'une discipline en particulier, composé de savoirs qui sont en général le fruit d'une double contrainte. La contrainte didactique d'abord, puisqu'il

s'agit de transposer les savoirs dans une forme qui soit enseignable, et la contrainte d'ordonnement curriculaire ensuite, qui comporte une double dimension : synchronique, au sens où les savoirs doivent être cohérents, complémentaires ou compatibles avec les différents enseignements proposés au même moment, et diachronique, car les apprentissages doivent avoir un caractère successif, cumulatif et progressif (FORQUIN, 2008).

Le déroulement d'une partie de la formation professionnelle initiale sur le modèle de la forme scolaire apparaît alors constituer une source de tension pour certains apprentis qui déprécient ce mode de transmission des savoirs, mais dans une certaine mesure aussi pour une partie du corps enseignant.

### **1.1. Un temps prisonnier de la forme scolaire ?**

La forme scolaire se caractérise avant tout par « *la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer. [Il s'agit d'] un mode qui distingue le moment de l'action "authentique" et celui de la formation, qui anticipe, codifie et planifie les apprentissages visés, qui impose des contraintes et des règles de fonctionnement basées sur l'asymétrie de l'instructeur (supposé savant et compétent) et de l'instruit (supposé ignorant)* » (MAULINI & PERRENOUD, 2005, p. 147). La forme scolaire, en tant que forme sociale visant à répondre aux enjeux relatifs à l'instruction et à la socialisation des nouvelles générations, s'est concrétisée à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle en Occident par la création de nouvelles écoles dans les villes visant à scolariser tous les enfants, autrement dit à dispenser aussi une instruction aux enfants du peuple (VINCENT, LAHIRE & THIN, 1994). Elle est désormais répandue dans tous les pays du monde, notamment sous l'impulsion des organisations internationales qui l'ont présentée comme condition au développement (MAULINI & PERRENOUD, 2005). Elle implique l'émergence d'une nouvelle forme de relation dans la transmission des savoirs basée sur des règles impersonnelles. Bien que sa définition présente quelques variations selon les auteurs, celle

proposée par Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994) et qui se décline en cinq traits sera retenue ici. (1) Elle consacre d'abord les formes scripturales de transmission de savoirs et d'apprentissage, dont l'avantage est de les objectiver pour pouvoir les accumuler et les appliquer en tous lieux, indépendamment des individus qui ont la charge de les enseigner. (2) Ceci implique une codification des savoirs et des pratiques qui vont venir constituer le curriculum prescrit des formations. L'enseignement peut ainsi être systématisé et produire des effets de socialisation durables. (3) S'ensuit l'émergence d'une relation sociale nouvelle qui pédagogise les relations sociales d'apprentissage, consacrant ainsi deux nouveaux rôles : le maître d'école et l'élève. Parce que cette relation souffre d'une importante asymétrie, (4) elle participe de l'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir basées sur des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres. Elles permettent d'une part de conférer une certaine autorité au maître, garant légitime de leur application, et d'autre part de limiter l'arbitraire des sanctions infligées aux élèves. (5) Enfin, la forme scolaire consacre un lieu spécifique, l'école, mais aussi un temps spécifique.

Questionner ce temps spécifique présente une valeur heuristique dans la mesure où il peut être considéré comme un des lieux révélateurs d'une société tout entière, un espace où se rencontrent de nombreux intérêts et idéaux comme le bien-être des enfants et des adultes, les besoins de l'État et de la société ou encore les perspectives sociétales (COMPÈRE, 1997). Ainsi, Roger Sue mentionne que « *la forme scolaire et notamment le temps scolaire sont calqués sur l'organisation du travail industriel, sa discipline et ses valeurs auxquelles ils doivent préparer. Il y a une parfaite congruence entre temps dominant du travail et son mode de reproduction privilégié par l'institution scolaire* » (2006, p. 193). Les horaires sont très similaires et le travail y est également découpé en tâches. En outre, en raison de l'usage disciplinaire que l'école fait du temps, le non-respect des horaires et les retards sont en général sévèrement punis. Que cela concerne les arrivées tardives, dont la sanction est souvent accompagnée d'une remarque dans l'agenda de l'élève pour rappeler aux parents leur devoir éducatif en matière de ponctualité et le sens

des rapports de pouvoir, ou encore le retard dans un rendu de travail, souvent gratifié d'une note particulièrement basse (zéro ou un), ces punitions participent à socialiser les jeunes à l'acceptation de la discipline, à la soumission et à la productivité (FOUCAULT, 1993). En ce sens, au-delà de la cellule familiale, c'est bien aussi l'école qui inculque à l'enfant comment structurer son temps. Il y apprend à faire usage d'un agenda pour rationaliser son temps, à travailler selon un certain rythme, à corrélérer temps de travail et réussite scolaire comme redoublement à perte de temps et échec scolaire et personnel. Il s'y habitue aussi à vivre des transitions très courtes entre différentes activités pour ainsi savoir rapidement régler son comportement selon les nouvelles normes qui prévalent (PRONOVOST, 2001).

Enfin, la socialisation scolaire au temps est le moment d'un double apprentissage quelque peu contradictoire. Il s'agit de se plier à un cadre temporel particulièrement rigide, tout en apprenant que ses frontières sont floues. En effet, du fait des devoirs et de la préparation des tests, le temps scolaire « déborde de son cadre ». À la suite du temps scolaire s'agrége le temps périscolaire (activités en lien avec l'école sans en faire directement partie) puis le temps extrascolaire (activités qui complètent l'éducation des enfants), faisant de l'école un temps total, au sens où c'est autour de ce dernier que s'organisent les autres activités. Cela participe ainsi de l'apprentissage et de l'acceptation d'horaires de travail flexibles, mode d'organisation du travail de plus en plus répandu (DEVETTER & DE CONINCK, 2012).

Cette organisation scolaire du temps se perpétue au-delà de l'école obligatoire puisqu'elle se retrouve à la fois au sein de la formation générale, mais également dans la formation professionnelle initiale où elle côtoie le cadre temporel propre à la formation en entreprise. Dans ce contexte, il apparaît légitime de questionner les objectifs de ce dispositif formatif qui continue à faire recours à la forme scolaire et à son cadre temporel particulièrement rigide, structuré, régulier et coercitif qui isole d'un large environnement temporel un temps spécifique, teinté d'une vision scolastique dont le présupposé est de permettre une formation non directement adossée aux impératifs économiques (BOURDIEU, 1997).

À l'aune d'une vision foucauldienne du dispositif (2001), cela permet d'abord d'exercer un contrôle des corps dans un temps et un espace précis face à une population adolescente – ou de jeunes adultes – dont l'encadrement constitue un enjeu social particulier (ZAFFRAN, 2010). Une autre hypothèse consiste à y voir une socialisation à la position sociale qu'occuperont la plupart des apprentis une fois leur formation terminée. Discipline et obéissance sont ainsi renforcées dès le début de leur socialisation secondaire, participant à rendre « naturel » leur place dominée dans l'espace social des positions professionnelles. Enfin, il apparaît que l'organisation du temps à l'école professionnelle permet d'imprimer un rythme particulier au travail, dont l'objectif est bien de rendre les futurs professionnels le plus efficaces possible.

## **1.2. Rythme des cours : entre perception et enjeux**

Parmi les nombreux éléments mis en avant dans l'ouvrage de Muriel Darmon sur les classes préparatoires (2015), il ressort que les filières d'apprentissage se différencient notamment par leur socialisation à un rythme de travail spécifique. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche vont également dans ce sens. De plus, et en mobilisant toute une série de variables, ils permettent de mettre en évidence les types de parcours scolaires au principe de perceptions différenciées face au rythme des cours.

### **1.2.1. Le rythme des cours : une perception différenciée selon la filière scolaire et le type de transition**

Il a d'abord été question de comprendre si certaines caractéristiques sociales jouaient sur la perception du rythme des cours. Parmi les différentes variables retenues<sup>2</sup>, la filière scolaire fréquentée à l'école

---

<sup>2</sup> Ces différentes variables sont : le sexe des individus, la catégorie socioprofessionnelle des parents, la nationalité, la filière scolaire fréquentée à l'école obligatoire, la voie

obligatoire est apparue comme étant l'une des deux variables affichant des différences statistiquement significatives. Quelle que soit la formation, moins la filière scolaire suivie par les apprentis à l'école obligatoire était exigeante, plus ils avaient tendance à rapporter que le rythme des cours leur semblait rapide.

De plus, une différence statistiquement significative est apparue selon le type de transition effectuée de l'école vers l'apprentissage. Quelle que soit la formation, les résultats mettent en évidence une difficulté légèrement plus importante à suivre les cours pour les jeunes passés par des mesures transitoires. Si ce résultat peut sembler redondant dans la mesure où il a déjà été présenté que ce sont avant tout les apprentis passés par des filières scolaires peu exigeantes qui fréquentent ce type de structures, il renseigne sur le fait que malgré un passage par des programmes visant à consolider diverses connaissances et compétences, la capacité de ces mesures à infléchir la difficulté à suivre le rythme des cours semble faible.

Un autre résultat mérite également attention, en lien cette fois-ci avec l'adéquation entre la structure temporelle des cours professionnels et les caractéristiques de la profession visée. Partant du principe que le rythme des cours est aussi déterminé par le nombre de séquences qui composent une unité de temps, autrement dit ici le nombre de périodes (ou de branches) par jour, il s'avère que selon la formation, les ASSC et les médiamaticiens préféreraient un séquençage de leurs journées de cours significativement différent.

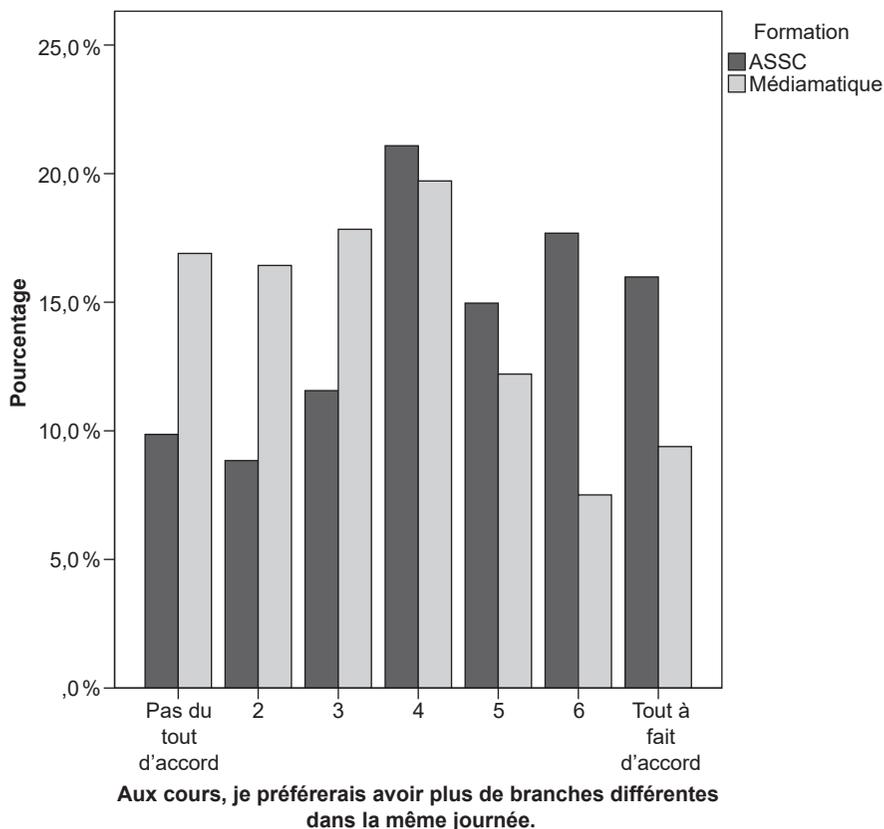
Ce résultat semble éclairant quant au degré d'adéquation de la forme scolaire avec les normes et valeurs propres aux deux métiers. Tout se passe comme si le morcellement de la journée de cours imposé par la forme scolaire présentait un degré d'adéquation moindre pour les médiamaticiens où prime une organisation du travail au projet.

La tension entre adéquation de la forme scolaire et type d'organisation du travail atteint son paroxysme en dernière année de formation

---

d'apprentissage suivie (école ou entreprise), le diplôme visé (CFC ou maturité professionnelle) et le type de transition effectuée depuis l'école obligatoire.

**Graphique 3. Nombre de branches souhaitées quotidiennement selon la formation**



pour les médiamatiques en école après que ces derniers ont effectué une année entière de stage en entreprise. Le taux d'absentéisme augmente alors fortement<sup>3</sup>, témoin de leur difficile retour à un mode d'apprentissage de type scolaire, à une soumission à la discipline et à l'important contrôle qu'exerce ce dispositif de formation.

<sup>3</sup> La proportion des apprentis médiamatiques en voie école absents trois fois ou plus par mois en cours évolue comme suit: 17,6% en première année, 27% en deuxième année, 15,3% en troisième année et 42,3% en quatrième année.

## Travailler au projet ou à la tâche

Les temporalités liées à l'organisation du travail à la tâche ou à celles du travail au projet présentent de nombreuses différences. Ici, la présentation de ces deux formes d'organisation du travail est à considérer sous une forme idéale-typique, mais offrant un éclairage utile pour comprendre certains effets découlant de ces socialisations professionnelles sur les temporalités des apprentis.

Le travail organisé à la tâche est une des conséquences de la mécanisation du travail qui dissocie le temps de l'activité (TABBONI, 2006). Le taylorisme, qui découle des travaux que mène Frederick Winslow Taylor dès les années 1880, participe activement de ce processus en décomposant et en mesurant la durée de chaque geste en vue d'accélérer la cadence d'une part et d'engager des ouvriers peu qualifiés et donc peu coûteux d'autre part (BOUTON, 2013). Ce n'est plus la tâche qui « donne le temps », mais le temps, et de fait exclusivement sa dimension chronologique, qui détermine la tâche. Ce type d'organisation implique pour l'ouvrier une dépossession de son temps de travail, accroissant le rapport de pouvoir entre l'employeur et ses employés. Aussi, les métiers où prime une organisation de ce type ont une propension plus marquée à se doter d'un cadre temporel rigide et contraignant. Les employés arrivent et quittent leur poste de travail à une heure fixe, déterminée par l'employeur. Les apprenties ASSC commencent en général leur journée de travail vers sept heures quinze du matin, sans avoir la possibilité de choisir l'heure d'arrivée qui leur est imposée. Cela découle de l'impératif d'être présent au colloque durant lequel l'équipe de nuit transmet les informations à l'équipe de jour. En outre, si le plan de formation, qui fait abondamment recours à la notion de tâche pour qualifier les actions des ASSC, ne détermine pas en amont la durée de ces dernières, il apparaît qu'une durée implicite, participant du curriculum réel, puisqu'elle est évoquée par les enseignants en cours ou les formateurs et collègues en entreprise, leur est rattachée. Comme le mentionne Hugo, en troisième année d'apprentissage d'ASSC, elle est cependant variable selon la pathologie du patient. La raison de cette chronométrie est avant tout économique, en témoigne cette phrase prononcée par un directeur d'EMS lors d'une journée de formation sur la gestion du temps en EMS organisée par Curaviva (l'association des homes et institutions sociales en Suisse) : « *Le rapport au temps qu'on nous impose n'est que chiffré.* » Cette organisation du travail à

la tâche est source d'une tension majeure pour les ASSC puisqu'elle entre en conflit avec la socialisation à une éthique de la sollicitude qui implique notamment une certaine empathie de la part des professionnels à l'égard des personnes dépendantes (AVRIL, 2008), posture éthique qui est inscrite dans une temporalité radicalement différente où la dimension qualitative du temps occupe une place particulièrement importante.

Du côté des médiamaticiens prime une organisation du travail au projet. Ce dernier mot apparaît d'ailleurs pas moins de 59 fois dans leur plan de formation, alors qu'il est, à titre comparatif, totalement absent de celui des ASSC. Comme l'analyse Jean-Pierre Boutinet (2012), la figure du projet concentre l'acte de création. Il est doté d'une charge sémantique positive. Dans son acception technique et en lien avec le monde professionnel, la notion de projet renvoie à une organisation articulée autour d'un objectif fixé dans le futur qu'il s'agit d'atteindre. Outre la figure du gestionnaire de projets en entreprise qui calcule notamment les coûts et la durée des différentes opérations nécessaires à la réalisation, la notion de projet qualifie aussi le travail de l'artiste, figure emblématique du travail de création (MENGER, 2003), et à laquelle de nombreux apprentis médiamaticiens apprécient s'identifier. Cette identification joue un rôle important dans l'acceptation d'horaires atypiques et d'une flexibilité importante. Le travail de création ne pourrait souffrir d'horaires fixes. Ainsi, et concernant les horaires, la majorité des apprentis médiamaticiens ont rapporté que dans le cadre de leur entreprise formatrice, ils bénéficiaient d'horaires souples tant qu'ils effectuaient leur quota d'heures mensuelles. Ces deux cadres temporels, celui des ASSC et celui des médiamaticiens, participent ainsi d'une socialisation temporelle différenciée.

### ***1.2.2. Socialiser à la rapidité en école pour être efficace en entreprise***

Il est apparu que le rythme de travail qu'imprime le dispositif scolaire n'a rien d'anodin et diffère entre les deux formations. Les enseignants en sont les premiers témoins. Du côté des ASSC d'abord, ils s'accordent pour dire qu'il y a certes beaucoup de matière à transmettre, mais que le rythme des cours est tempéré par une redondance des apprentissages

et que cette réitération fait partie du plan de formation. Elle permet de certifier qu'un certain nombre de compétences centrales soient, à terme, pleinement maîtrisées par les apprenties. Les ASSC étant en charge de pratiquer certains actes médico-techniques, comme les prises de sang, il y a un enjeu majeur à s'assurer de la maîtrise de ces connaissances et compétences garantissant la sécurité des patients et du personnel soignant tout en évitant d'engager la responsabilité de l'employeur face à une potentielle erreur médicale ou un mauvais traitement infligé à la patientèle.

Du côté des médiaticiens, le rythme des cours est élevé. L'identité hybride du métier n'y est pas étrangère dans la mesure où elle démultiplie le nombre de compétences à maîtriser dans le temps de formation imparti. Et alors que le rythme est déjà assez élevé en raison de la quantité d'objectifs de formation à atteindre, certains enseignants ajoutent encore au curriculum prescrit un certain nombre d'éléments issus de leur propre expérience professionnelle en tant que praticiens. Comme le rapporte Christophe, lui aussi enseignant en voie école et qui était préalablement responsable de projet en entreprise :

*« Donc j'ajoute pas mal de choses. Bon, j'ai de la chance, j'ai pas mal de libertés par rapport à ces cours-là, donc je peux rajouter un petit peu à ma sauce et il y a de plus en plus d'application sur les projets. Au début, on leur demande des choses très simples, en management, puis après justement c'est ce fameux projet qu'en marketing, où ils sont trois, et on décide de, par moment, de jouer le rôle du client, moi je joue le rôle du chef de service, etc. On essaie de les mettre dans le bain là. Ouais, ça, c'est intéressant. On est... on aime bien et ils aiment bien ça, ouais. [...] Ils doivent gérer, ils ont des PV. Là, on a... je suis assez content, ça fait deux ans qu'on a mis ça en place et c'est très motivant. Ça prend beaucoup de temps, mais c'est motivant, ouais. Et ça avec la pression, je leur dis toujours, en gestion de projet, il y a la pression. Elle est toujours là donc ça fait partie du jeu. On leur met la pression pour voir un petit peu comment, comment ils réagissent, comment ils gèrent, voilà. »*

(Christophe, enseignant en médiatique)

Cette mise sous pression progressive, passant à la fois par un jeu de rôle dans lequel les enseignants jouent les clients ou les chefs de service, mais aussi par l'ajout croissant de travail à faire et donc par une augmentation du rythme de travail pour mener à bien le projet dans le délai imparti, vise à rendre les apprentis efficaces en entreprise.

Dans un espace professionnel articulé autour d'une organisation du travail au projet, la rapidité d'exécution participe d'une qualité requise permettant notamment de se démarquer de la concurrence. Cette dernière est d'ailleurs double ici. Elle se rapporte d'abord à la concurrence entre les entreprises : les délais étant souvent serrés, les entreprises qui proposent une réalisation rapide des projets apparaissent avantagées. Elle concerne ensuite celle qui existe entre les formations professionnelles. Il faut en effet rappeler que l'apprentissage de médiamaticien est à la fois plus récent que d'autres dont il recouvre en partie les compétences, comme ceux d'employé de commerce ou d'informaticien, mais moins connu des employeurs. Dans ce contexte, la possibilité de rejoindre aisément le marché du travail une fois le diplôme décroché n'est pas garantie, ce qui joue potentiellement sur la pérennité du cursus. Tout se passe donc comme si les acteurs de la formation avaient porté une attention particulière à la capacité à travailler vite pour offrir un avantage non négligeable à leurs apprentis, les stages offrant par ailleurs une vitrine intéressante pour montrer aux entreprises les bénéfices à engager des médiamaticiens, ceci afin d'être d'autant plus compétitives.

## **2. Au temps de l'entreprise**

Demandez à un apprenti comment se passe sa formation et il y a fort à parier que sa réponse évoquera spontanément ses horaires de travail. C'est que ces derniers, généralement bien différents des horaires scolaires, impliquent un important réagencement de l'emploi du temps. En formation professionnelle initiale, la socialisation aux normes et valeurs temporelles est centrale. En les reconnaissant et en les respectant, l'apprenti entre dans une communauté de pratiques

spécifiques en synchronisant ses temporalités avec celles en vigueur dans cet espace. Il y acquiert ce que Ryad Kanzari (2008) nomme «*l'identité temporelle de métier*», qui caractérise les spécificités temporelles propres à chaque métier que les individus intègrent durant leur socialisation professionnelle et qui apparaît renforcée lorsque l'activité professionnelle présente des caractéristiques temporelles spécifiques, comme des horaires atypiques.

Plus largement, l'apprenti synchronise également ses temporalités avec celles du « monde adulte », jouant alors activement sur les processus de transformations identitaires et les tensions qui en découlent, particulièrement marquées durant cette période de socialisation professionnelle initiale (LAMAMRA & MASDONATI, 2009). Ces normes temporelles s'inscrivent notamment au cœur des cadres temporels qui structurent les activités professionnelles. Dans les métiers des soins, les horaires atypiques, faits d'horaires coupés, de travail de nuit ou durant les jours fériés, sont communs. Ils en viennent même, dans une certaine mesure, à être valorisés par les professionnels qui y sont assujettis (BOUFFARTIGUE & BOUTEILLER, 2006) puisqu'ils permettent de réinvestir d'autres temps sociaux, comme ceux propres à la sphère domestique et aux loisirs (LAPORTE, 2013). Ce constat n'est d'ailleurs pas démenti ici. Certaines apprenties ASSC rapportent mettre à profit leurs horaires coupés, à l'instar d'Aline, qui profite de ses longues coupures durant l'après-midi pour aller voir ses amis ou réviser ses cours. Loin d'être passives face aux horaires atypiques qui peuvent prendre différentes formes, les apprenties apprennent à s'adapter et à redéfinir leurs expériences temporelles.

## **2.1. Des cadres temporels professionnels loin d'être similaires**

Que ce soit par le biais des questionnaires ou des entretiens, il apparaît non seulement que la socialisation aux temps professionnels en entreprise présente des différences importantes selon les formations, mais également qu'une même formation professionnelle conduit

les apprentis à expérimenter des cadres temporels variés. La raison principale relève du fait que les entreprises formatrices qui participent d'une même formation ne présentent pas toutes une organisation temporelle similaire et un rythme de travail égal.

Il apparaît d'abord que la durée des journées de travail diffère entre les deux formations. Les ASSC rapportent en effet travailler 8 heures et 24 minutes par jour, tandis que les médiamaticiens évoquent une durée moyenne de 8 heures et 7 minutes, affichant une différence quotidienne de près de 20 minutes. Ces variations semblent avant tout être le reflet de normes temporelles propres à chaque métier. Quant à la variance, relativement importante (autour de 25 minutes pour les deux formations), elle atteste de l'existence de « *cultures temporelles locales* » (THOEMMES & ESCARBOUDEL, 2005), autrement dit, de caractéristiques temporelles propres à chaque entreprise.

Par ailleurs, le cadre temporel peut également varier selon les responsabilités confiées aux apprentis. Cette responsabilisation peut d'abord passer par une autonomie accrue octroyée à l'apprenti, lui laissant ainsi une marge de manœuvre plus grande pour gérer son propre temps. Mais comme le mentionne Hugo, apprenti ASSC en troisième année d'apprentissage en voie école, l'assouplissement du cadre temporel apparaît tributaire du jugement des caractéristiques individuelles par les responsables :

*« Ils ont vu que, le stagiaire qui était là avant moi, pas du tout. Lui, il a été suivi tout le long. Eux, ils m'ont dit que moi, voilà, ils me sentaient, en m'ayant vu et tout, ça allait. J'ai eu la chance de pouvoir être autonome tout de suite. Mais, j'ai eu d'autres stages où j'étais en binôme tout le temps avec quelqu'un à ne faire quasiment rien. Juste à être suivi tout le temps, à que regarder beaucoup et, c'est long, c'est pesant et tu ne prends pas confiance. »*

(Hugo, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Aussi, cette responsabilisation peut également, en de rares cas toutefois, découler de l'assignation à l'apprenti de tâches relevant d'un poste hiérarchiquement supérieur. Ce cas a été observé parmi

les ASSC rencontrées en entretien. Le monde professionnel des soins se caractérise par une forte hiérarchisation des statuts – les ASSC se situant hiérarchiquement au-dessus des aides-soignantes, mais en dessous des infirmières – ainsi que par une pénurie de personnel soignant. Cette dernière conduit parfois certains services à minimiser les différences de statut pour amener des employés à prendre certaines responsabilités pouvant outrepasser leur domaine de compétences. C'est par exemple le cas de Sarah qui rapporte que ce changement de statut, rendu possible par une conjonction d'éléments comme son propre niveau de compétences, la confiance que ses responsables lui témoignaient et une porosité plus marquée entre les statuts sur son lieu de travail, participait à modifier son cadre temporel. Lorsqu'elle effectue des tâches relevant du cahier des charges des infirmières, son cadre temporel apparaît assoupli et la part de temps qu'elle peut organiser à sa guise, plus importante.

## **2.2. Entre horaires atypiques, variables et heures supplémentaires : un apprentissage différencié et différenciant des temporalités professionnelles**

La socialisation professionnelle initiale va de pair avec un apprentissage des normes et valeurs temporelles propres aux différents métiers. Comme en témoignent les résultats du questionnaire et les entretiens, les apprentis médiamaticiens et les ASSC accusent des différences majeures, face aux horaires atypiques, variables et face aux heures supplémentaires, découlant sur un apprentissage temporel différencié. Mais parce que ces expériences temporelles occupent aussi un rôle dans le processus de construction identitaire des individus, ces apprentissages temporels sont également différenciants, en ce sens que les caractéristiques temporelles propres à leurs métiers sont mobilisées par les individus et plus largement par les membres d'une société pour définir leur identité sociale.

### **2.2.1. La socialisation aux horaires atypiques**

Les horaires atypiques renvoient à tous les types d'horaires qui ne correspondent pas à la norme du travail, effectués en journée et sans coupures de plusieurs heures, du lundi au vendredi. Travailler le samedi ou le dimanche, effectuer un horaire coupé (par exemple de 7 h 15 à 12 h puis de 16 h à 20 h) ou encore, plus rarement ici, travailler de nuit, constituent ainsi des horaires atypiques.

Alors que seulement 7,2 % des médiamaticiens interrogés effectuent des horaires atypiques au sein de leur entreprise formatrice<sup>4</sup>, cela concerne près des deux tiers des ASSC (62,6 %), témoignant bien de la normalité de ce type d'horaires dans de nombreux métiers relatifs aux soins. Ainsi, pour assurer une présence du personnel soignant en continu auprès des patients, de nombreuses institutions ont non seulement recours au travail de nuit et le week-end, mais également aux horaires coupés. La mise en place de ces derniers permet d'économiser sur la main-d'œuvre aux heures de la journée où elle est la moins nécessaire, comme en début d'après-midi dans les EMS où nombre de résidents font la sieste. Cette gestion du temps spécifique par les employeurs s'inscrit ainsi dans un processus de « chasse aux temps morts » engagé dès les débuts de la rationalisation du travail et qui se déploie aujourd'hui selon trois axes : (1) l'installation de machines plus performantes (THOEMMES, 2012) ; (2) une restructuration des horaires de travail collant au mieux au principe du « juste-à-temps », ou également appelé « flux tendu » et qui vise à éviter à la fois le sous-effectif en cas de grand besoin et le sureffectif dans le cas contraire (BERNARD, 2005) avec pour conséquence une intensification du temps de travail pour les employés en raison d'une élimination des porosités, des pauses, bref, de ces périodes de travail relâchées qui ne seraient pas totalement productives (APPAY, 1999) ; (3) et du développement de dispositions spécifiques visant

---

<sup>4</sup> Les cas d'horaires atypiques chez les médiamaticiens semblent principalement concerner les stages dans les entreprises actives dans le secteur du multimédia et qui sont amenées à travailler dans le cadre de performances scéniques en soirée ou la nuit et/ou le samedi ou le dimanche.

l'efficacité auprès des employés, principe central du « toyotisme »<sup>5</sup> (BOUTON, 2013).

Il est intéressant de relever une progression dans cette socialisation aux horaires atypiques au gré de la formation. Une coupe par année permet de prendre la mesure du processus. La différence entre chaque année est d'ailleurs significative sur un plan statistique.

**Tableau 3. Progression des horaires atypiques chez les ASSC selon l'année de formation**

	Fait des horaires atypiques	Ne fait pas des horaires atypiques
1 <sup>re</sup> année	48 48,5 %	51 51,5 %
2 <sup>e</sup> année	73 69,5 %	32 30,5 %
3 <sup>e</sup> année	49 72,1 %	19 27,9 %

Si un peu moins de la moitié des apprenties ASSC effectuent des horaires atypiques durant leur première année de formation, cette part passe à plus de deux tiers dès la deuxième année de formation pour s'y maintenir en dernière année. Ceci illustre une socialisation

<sup>5</sup> Le « toyotisme » est le nom d'une organisation du travail élaborée dans les années 1960 par l'ingénieur Taiichi Ono et notamment appliquée dans les usines de voitures de la marque Toyota au Japon. Elle repose sur des techniques de motivation des ouvriers pour que ces derniers s'associent activement à l'entreprise et développent un sens aigu de la responsabilité, ceci afin d'atteindre la qualité maximale, le « zéro défaut » et la meilleure rentabilité. Comme le précise Christophe Bouton (2013, p. 54) : « *Le toyotisme a renforcé le contrôle physique et psychique du travailleur, il a transplanté la discipline temporelle dans la tête de l'ouvrier.* »

progressive à ce type d'horaires. Mais bien que progressive, elle peut être difficilement vécue par certaines apprenties qui, dans une période de vie où la sociabilité est généralement assez intense, doivent alors faire l'impasse sur de nombreuses activités sociales. Comme l'illustre l'entretien avec Caroline, en 1<sup>re</sup> année d'ASSC, ces horaires peuvent être vécus comme une privation du temps libre :

*« Mais au début, et puis en plus je trouve que, enfin, tous les gens qui travaillent dans la santé, infirmière, médecin, tout ça, ils ont, ils n'ont pas de vie, enfin. Il n'y a que ça. Pas de vac, oui, il y a des vacances, mais presque pas. On est décalé par rapport à tout le monde. Les week-ends, on travaille. La nuit, on travaille. »*

(Caroline, 1<sup>re</sup> année d'ASSC, Mpro, voie école)

L'acceptation de ces horaires passe alors à la fois par un apprentissage pratique et par un travail de redéfinition des aspects normatifs des temporalités sociales dominantes. La dichotomie entre jours ouvrables en semaine et jours de repos durant le week-end nécessite d'être redéfinie. Il en va de même pour la symbolique des jours de la semaine – qu'une majorité d'individus partage –, qui doit être repensée pour ne pas avoir à souffrir d'une désynchronisation sociale d'une part et, d'autre part, pour réussir le travail de synchronisation avec les idéaux et normes de la profession (BOUFFARTIGUE & BOUTELLER, 2006).

### **2.2.2. La socialisation aux horaires variables**

Les horaires variables renvoient à la possibilité pour les collaborateurs de déterminer l'heure d'arrivée et de départ de l'entreprise, ainsi que les moments auxquels les pauses sont prises, ceci dans les limites fixées par l'employeur. Par exemple, les apprentis peuvent choisir d'arriver le matin entre 7 heures 30 et 9 heures puis de partir entre 16 heures et 19 heures. Les collaborateurs soumis à ce régime horaire doivent néanmoins effectuer leur quota d'heures définies ; le système octroie donc une autonomie accrue en matière de gestion de temps, mais implique aussi une responsabilisation plus forte de l'employé.

Ce sont surtout les médiamaticiens qui bénéficient de ce type d'horaires. Alors que 19,8 % des ASSC déclarent qu'elles ont des horaires variables, cela concerne 76 % des médiamaticiens. Ici toutefois, les apprentis bénéficient de ce régime horaire dès leur première année de formation. Aucune socialisation progressive particulière n'est prévue par le programme, la raison étant certainement que ces horaires représentent plutôt un avantage qu'une contrainte. Comme nous le verrons ci-après, la nécessité de savoir gérer leurs horaires conduit les apprentis à développer une vision économique du temps, qu'ils apprennent progressivement à gérer comme un véritable capital.

### **2.2.3. La socialisation aux heures supplémentaires**

La socialisation aux heures supplémentaires apparaît aussi fortement différenciée selon les deux formations. Comme le présente le tableau ci-dessous, les apprentis des deux cursus rapportent des différences statistiquement significatives face aux heures supplémentaires qu'ils effectuent durant leur formation professionnelle.

**Tableau 4. Heures supplémentaires effectuées selon la formation**

	<i>Est-ce qu'il vous arrive de faire des heures supplémentaires ?</i>			
	<b>Non, jamais</b>	<b>Oui, mais très exceptionnellement</b>	<b>Oui, une à trois fois par mois</b>	<b>Oui, au moins une fois par semaine</b>
ASSC	104 38,1 %	93 34,1 %	43 15,8 %	33 12,1 %
Médiamatique	16 12,8 %	42 33,6 %	24 19,2 %	43 34,4 %

Cette différence est probablement la conséquence des horaires variables et de l'organisation du travail au projet qui prime chez les médiaticiens et qui nécessite parfois d'effectuer un surplus d'heures dans un laps de temps restreint afin d'honorer une commande dans un délai fixé. Face à l'affirmation : « *lorsqu'on est apprenti, c'est normal de faire des heures supplémentaires* », ils ont significativement moins affiché leur désaccord que les ASSC (38,4% d'entre eux n'étaient pas d'accord contre 68,2% des ASSC), témoignant d'une connaissance claire de leur part du type d'organisation de travail primant dans ce métier.

### **2.3. Préciser les contours des cadres**

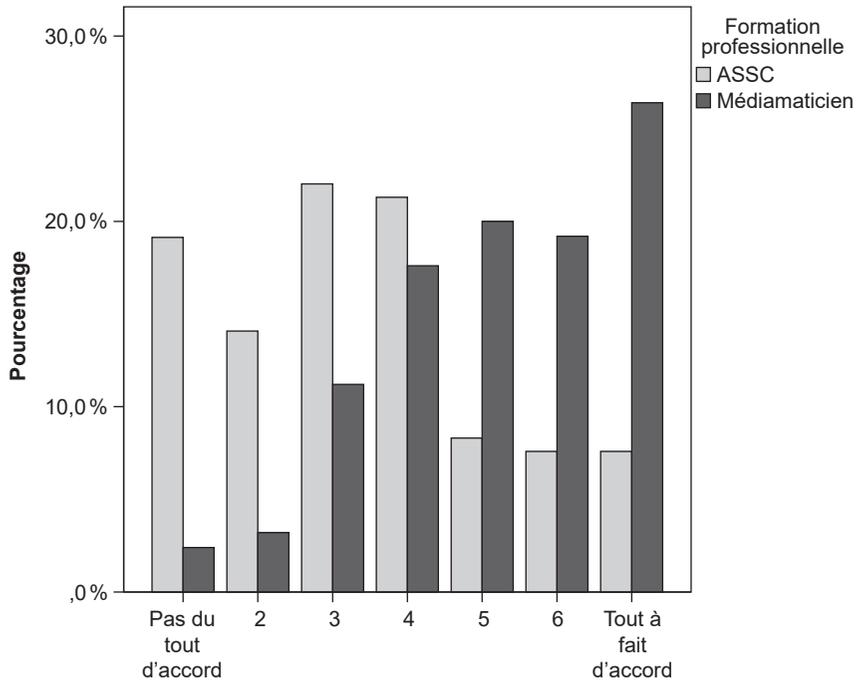
À la lumière des différents éléments présentés, il s'agit à présent de dresser les idéaux-types des cadres temporels des deux formations étudiées. Ce travail sera essentiel dans l'exercice de compréhension des différentes tactiques que les apprentis mettent en place sur leur lieu de travail pour « braconner » le cadre et ainsi résoudre toute une série de tensions dans lesquelles chacun se retrouve pris au quotidien.

Le cadre temporel des ASSC présente côté structurant deux types d'horaires. Des horaires blocs (souvent 7 h 15-16 h 30) ou des horaires coupés (généralement 7 h 15-12 h/16 h-20 h). Ces horaires sont majoritairement fixes au sens où les employés n'ont pas d'autre choix que de les respecter, à la minute près. En outre, elles peuvent également être amenées dès leur deuxième année de formation à travailler le week-end. Côté structuré, leur cadre a ceci de particulier qu'il oppose souvent des matinées caractérisées par un tempo de travail très élevé, où les toilettes des patients et différents types de soins s'enchaînent à des après-midis plus calmes, occupés par des animations ou la sieste des résidents. En somme, les ASSC ont un cadre temporel plutôt contraint où la part de temps sur laquelle elles ont prise, à savoir celle qu'elles peuvent organiser ou rythmer à leur guise (le temps maîtrisé), est assez faible, particulièrement le matin.

Les médiaticiens ont quant à eux des horaires variables. Ils peuvent choisir les heures auxquelles ils arrivent et partent de l'entreprise, tant qu'ils respectent le nombre d'heures mensuelles stipulées dans leur

contrat. Parce que l'organisation qui prime dans leur travail est articulée autour du projet, ils expérimentent une temporalité en « accordéon », entre phases de stress où la charge de travail se concentre sur quelques heures ou quelques jours, et des moments plus calmes qui prennent place entre les projets. Ces apprentis déclarent être plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils peuvent organiser leur temps de travail comme ils le souhaitent. Le graphique suivant illustre à ce propos la différence majeure entre les deux formations concernant cet aspect.

**Graphique 4. Degré d'accord selon la formation face à l'affirmation « Dans mon entreprise, je peux organiser mon temps de travail comme je le souhaite »**



Le cadre temporel des médiamaticiens apparaît ainsi bien plus souple que celui des ASSC et leur part de temps maîtrisé, plus importante.

## **Synthèse. Temps des cours, temps de l'entreprise : des cadres temporels en tension**

Pour clore ce chapitre, il s'agit de revenir sur l'une des hypothèses formulées en introduction, postulant l'existence d'une tension entre le cadre temporel de l'école professionnelle et celui de l'entreprise formatrice. Il ressort d'abord l'existence d'une certaine difficulté pour les apprentis à concilier les temps de la formation. Il s'agit en effet pour eux de réussir à concilier les temps de la formation pratique en entreprise, ceux relatifs à la formation – plus théorique – en école, ceux nécessaires à l'appropriation des savoirs (parfois en dehors des deux types de temps précédents), ainsi que plus largement ceux de la vie privée et de la vie sociale.

À un niveau pédagogique, reste la question de l'incidence du prolongement du cadre temporel scolaire au sein d'un processus de socialisation qui appelle précisément le développement de nouveaux types de temporalités, articulés autour du métier étudié. Cette coprésence se trouve par exemple au principe de certains quiproquos entre l'heure ordinaire, de 60 minutes, et l'heure scolaire, qui compte 45 minutes.

Aussi, les résultats du questionnaire, appuyés des entretiens, mettent en évidence une lassitude importante des apprentis face au cadre scolaire et à ses temporalités. En fin d'apprentissage, l'absentéisme augmente fortement et plus la formation dure, plus les apprentis préparent leurs devoirs et révisent leurs tests à la dernière minute<sup>6</sup>. La socialisation progressive au cadre temporel de l'entreprise amène, par contraste, les apprentis à prendre conscience de l'importante porosité du temps scolaire qui s'imisce par le biais des devoirs et des tests dans leur temps libre. Cette mise en perspective affecte l'investissement de certains apprentis face à leurs tâches scolaires, puisqu'ils goûtent alors au plaisir d'être libérés de toute obligation supplémentaire une fois la journée de travail terminée.

---

<sup>6</sup> La part d'apprentis ASSC qui font leurs devoirs à la dernière minute passe de 9 % en première année à 31,3 % en troisième année. Chez les médiamaticiens, elle passe de 25,7 % en première à 63,6 % en quatrième. La tendance est la même concernant la préparation des tests, passant de 8 % à 21,5 % pour les ASSC et de 32,9 % à 56,8 % pour les médiamaticiens.

## Chapitre 3

---

### **Les compétences temporelles au curriculum formel**

Au cœur des textes programmatiques qui constituent le curriculum prescrit des formations professionnelles initiales figurent des savoirs, savoir-faire et savoir-être temporels. On les retrouve plus spécifiquement dans le plan de formation, document qui liste les compétences que les apprentis doivent acquérir durant leur formation pour pouvoir exercer le métier. Loin d'être anecdotiques, ces différents types de compétences temporelles y occupent même une place importante. Afin d'étudier plus en avant la socialisation temporelle, un arrêt sur ce document s'avère nécessaire. Il y a cependant une précaution à prendre. Ce n'est pas parce que certains savoirs temporels sont inscrits au plan de formation et, par extension, enseignés en cours ou en entreprise, que les apprentis les intègrent et les mobilisent dans le cadre de leur propre pratique professionnelle. L'inverse est aussi vrai. Certains savoir-faire temporels développés par les apprentis au contact de leur réalité professionnelle sont absents des plans de formation. Une approche par la sociologie des curricula s'avère alors éclairante pour comprendre ces décalages.

Deux questions centrales guideront ce chapitre. Il s'agira d'abord d'investiguer les compétences indexées au plan de formation. Cette

première entrée permettra de comprendre plus finement les normes, représentations et pratiques temporelles propres à chaque métier. Quant à la seconde interrogation, elle permettra d'interroger ce que révèle la présence de ces différents types de compétences temporelles, qui ont traditionnellement davantage été l'apanage de certaines catégories socioprofessionnelles, et plus particulièrement celles des managers (DAMHUIS, 2017). L'hypothèse centrale de ce chapitre postule que la volonté de doter les apprentis de différents types de compétences temporelles participe d'une nouvelle étape dans le processus de flexibilisation du travail et de rentabilisation de la main-d'œuvre.

## **1. Les compétences temporelles : enjeux d'une définition**

C'est à partir d'un premier travail définitionnel de la notion de compétence, visant à souligner ses liens avec le programme de restructuration des relations de travail en marche depuis les années 1980, que celle de compétence temporelle sera développée. Elle offrira ainsi un point d'entrée pour analyser les plans de formation des apprentis ASSC et médiamaticiens.

### **1.1. De la définition de la compétence**

Parler en termes de compétence renvoie à l'émergence d'un double processus tissé de nombreuses connivences : le passage du régime de la qualification à celui de la compétence dans la sphère professionnelle (MONCHATRE, 2010) et l'abandon d'une pédagogie par objectifs au profit d'une approche par compétences, écho de la transformation des référents théoriques des sciences de l'éducation et, justement, de la conception du travail dans le monde des entreprises (CRAHAY, 2006).

À partir des définitions pédagogiques et sociologiques, il est donc question ici de préciser pourquoi il n'est pas possible de se contenter d'une simple synonymie entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être et

la notion de compétence, comme c'est souvent le cas. Non seulement l'usage à la fois mécanique et polysémique de cette notion érode de nombreuses nuances importantes entre ces trois types de savoirs, mais il participe aussi à rendre bénigne une notion qui se trouve au cœur d'un programme de refonte des rapports de travail.

Au sein des sciences de l'éducation, la pédagogie par les compétences (ou *approche par les compétences, APC*) vient, dès la fin des années 1960 aux États-Unis, progressivement remplacer celle par les objectifs, qui primait jusqu'alors (BOUTIN, 2004). S'inspirant du courant pragmatique, notamment porté par John Dewey, cette approche se veut un renouveau éducatif à l'enseignement magistral. Elle vise à dépasser la posture autoritaire du maître et celle passive des élèves pour que ces derniers gagnent en actorialité, fassent preuve d'initiative dans leurs propres apprentissages et apprennent à s'adapter (DEL REY, 2012). Dans son acception pédagogique, la notion de compétence renvoie avant tout à la capacité à savoir mobiliser de manière adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être (MONCHATRE, 2010). Plus précisément encore, elle est souvent définie comme « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* » (GILLET, 1991, p. 69). Cette définition introduit un caractère utilitariste où la cognition est assujettie à l'action, ceci dans l'objectif de résoudre un problème. Sous la compétence, les savoirs d'action, ou savoir-faire, occupent une place centrale. Les deux autres types de savoirs (les connaissances et le savoir-être) sont avant tout envisagés en soutien à la capacité d'action.

En outre, sans le succès qu'elle connaît au sein du monde professionnel dès les années 1980, elle n'aurait certainement pas acquis le statut central qu'elle occupe aujourd'hui au cœur de l'immense majorité des systèmes pédagogiques à travers le monde, de l'école primaire au niveau tertiaire. Comme le relève Marcel Crahay (2006), le rôle de diffuseur qu'a joué l'OCDE parmi les décideurs des systèmes éducatifs a été central. Dans un contexte de récession économique faisant planer le spectre d'un chômage massif notamment parmi les

jeunes diplômés, l'enjeu est bien de refondre les programmes éducatifs pour augmenter l'employabilité des individus. Cependant, l'école ne peut pleinement accompagner cette logique par les compétences qui fait la part belle aux savoirs d'action. Elle est en charge d'« autres missions » comme celle, non des moindres, de participer à la reproduction de l'ordre social (BOURDIEU & PASSERON, 1970). Cette reproduction, en partie basée sur la promotion d'un capital culturel spécifique, pose alors une limite indépassable à cette pleine conversion. Symptôme de cette impossible transition, la forme scolaire, dont l'un des traits caractéristiques est le cloisonnement des savoirs en disciplines distinctes, perdure encore aujourd'hui, à rebours de la logique de transversalité promue par l'approche par les compétences (STROOBANTS, 1998). Mais la critique ne s'arrête toutefois pas là.

Au-delà de ses définitions génériques qui toutes tournent autour d'une même idée, celle d'une « *mobilisation adéquate de ressources en situation* » (MONCHATRE, 2010), la notion reste floue et tend à naturaliser le lien entre connaissance et application. Or ce n'est pas parce qu'on possède des connaissances théoriques sur une action que l'on sait comment la réaliser. Cette « impasse théorique » n'a cependant rien de surprenant. Elle est la conséquence d'une transformation des référents normatifs qui s'est opérée dès les années 1980 dans le monde professionnel, où la notion de compétence s'est imposée au détriment de celle de qualification, avec pour conséquence notable une redéfinition des rapports de travail.

Jusque dans les années 1980, le monde professionnel était largement articulé autour de la notion de qualification. Cette dernière était déterminée par une durée de formation établie et la certification standardisée d'acquis permettant de travailler à un poste. Cette reconnaissance était assurée par des conventions collectives de travail ainsi que par des barèmes salariaux (BECKERS, 2005). Progressivement, la notion de compétence apparaît. Elle entend donner « *une réponse idoine aux nouveaux impératifs économiques et techniques ainsi qu'à l'élévation des niveaux d'éducation de la population active. [Elle aura pour but] le développement de l'autonomie et de l'initiative ouvrières, ainsi qu'une mobilisation inédite de l'intelligence* » (MONCHATRE, 2004, p. 69).

Alors que la qualification se situait du côté du collectif, la compétence se tient du côté de l'individu. Chacun est désormais responsable de développer ses propres compétences, de se penser, pour reprendre l'expression à Michel Foucault (2004), comme un véritable « *entrepreneur de lui-même* ». La compétence instaure un régime de l'arbitraire (BEAUD & PIALOUX, 2012) où l'évaluation des individus se fait à l'unité, à l'aune de critères incertains qui les laissent seuls responsables de leur employabilité en gérant au mieux leur propre « *capital humain* ». D'ailleurs, cette évaluation ne repose plus uniquement sur les capacités techniques et corporelles, mais intègre désormais aussi les capacités intellectuelles (DATCHARY, 2005). Plus largement, la rhétorique de la compétence accompagne le processus de libération économique qui consacre une flexibilisation fonctionnelle des marchés économiques et du travail dans un contexte de mobilité accrue des entreprises et des capitaux (MONCHATRE, 2010).

Parler en termes de compétences renvoie donc à un double programme, éducatif et économique. Ces aspects, qui vont de pair, charrient une vision particulière de l'individu, au travail et dans son processus de formation. La notion de compétence renvoie ainsi à une organisation spécifique des mondes du travail et de la formation ainsi qu'à un rapport particulier aux savoirs dont l'objectif est avant tout qu'ils soient au service de l'action et de l'employabilité (STROOBANTS, 2007).

## **1.2. À celle de compétence temporelle**

Reste encore à préciser ce que sont les *compétences temporelles*. Usuellement, elles renvoient aux compétences liées à la gestion du temps. Comme le retrace Lotte Damhuis (2017), elles sont concomitantes à l'apparition de la figure du manager au sein des entreprises. Il s'agit alors de les munir d'outils pour contrôler à la fois les aspects techniques de la production, mais aussi les aspects psychologiques de la conduite d'équipe. Le temps étant une relation de pouvoir (BESSIN, 1999), doter les cadres de ces compétences permet

d'asseoir leur position hiérarchiquement supérieure dans des relations de travail marquées par une forte verticalité. Dès les années 1980, les discours sur le temps et son importance stratégique augmentent de manière importante dans les entreprises. Le succès de ces compétences tient en ce qu'elles permettent de tout à la fois combattre le manque de temps au travail et garantir un meilleur équilibre entre vies professionnelle et privée (DAMHUIS, 2017). Aussi, s'agit-il de souligner que c'est également dès les années 1980 que les techniques de gestion du temps s'exportent progressivement au-delà du cercle des managers. Ce mouvement coïncide avec l'introduction d'une gestion par les compétences qui individualise les rapports de travail. Les employés sont enjoins à gagner en autonomie (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999). Pour ce faire, ils sont alors dotés de compétences en matière de gestion du temps, ceci afin d'être non seulement efficaces en termes de production, mais surtout de s'en sentir responsables.

La notion de compétence temporelle reste cependant peu définie dans la littérature scientifique propre à l'étude des temporalités sociales. Bien que d'importantes contributions fassent usage de cette notion, comme celles de Paul Bouffartigue et Jacques Bouteiller (2006) sur les compétences temporelles des infirmières, de Laurent Fillietaz et Ingrid de Saint-Georges (2006) sur l'apprentissage de techniques professionnelles auprès d'apprentis automaticiens ou encore de Cyrille Laporte sur les temporalités sociales des cuisiniers de la restauration (2013), elles ne proposent pas d'acceptation clairement définie. La seule définition précise rencontrée jusqu'à présent est celle proposée par Lotte Damhuis (2017), qui a consacré sa thèse à cette question. Selon elle, la compétence temporelle peut être définie comme :

*« La faculté de poser "l'action qui convient" (THÉVENOT, 1990) au sein d'une culture temporelle particulière. Être compétent sur le plan de la relation au temps, revient à pouvoir agir en cohérence avec les temporalités dominantes et au sein de la pluralité de celles-ci » (p. 140).*

Cette définition apparaît ici heuristique à plusieurs égards. Elle pointe d'abord l'importance du contexte temporel, en mobilisant la

notion de culture temporelle. Cela permet de souligner que toutes les compétences temporelles ne sont pas transférables en tous lieux de l'espace social. Si une compétence temporelle n'est pas en adéquation avec la culture temporelle dans laquelle elle est appliquée, elle restera inopérante, voire contre-productive dans le cas où elle ne participerait pas des pratiques légitimes, dont l'une des principales caractéristiques réside dans leur caractère normatif (THOEMMES, 2012).

Cette normativité raccorde ainsi à des principes moraux liés au temps (BESSIN & GAUDART, 2009), ce à quoi semble bien renvoyer la notion d'«action qui convient» dans la définition. Cette dernière est ainsi particulièrement appropriée ici en ce qu'elle intègre la dimension kairologique du temps, au sens du *kairos*, qui renvoie au moment opportun ou propice pour agir (BESSIN, 1998). Se référer au temps kairologique permet de rendre visible la dimension qualitative et pragmatique du temps qui, reléguée par le caractère computable et mesurable de ce dernier, peine à exister et, partant, à accéder à toute forme de reconnaissance. À ce titre, la contribution de Monique Haicault (1984) sur la «vie en deux» des femmes où l'invisibilité de la charge mentale qui découle d'une double présence sur le lieu de travail et dans la sphère domestique est pointée, fournit un exemple patent de ce mécanisme. Les savoir-faire temporels que nombre de femmes développent pour conserver un certain équilibre et éviter la rupture, savoir-faire qui pour la plupart participent de la dimension kairologique du temps, sont alors ignorés sous l'effet masquant de «l'ordinaire».

Enfin, en usant du pluriel pour évoquer l'existence de temporalités dominantes, cette définition laisse le champ libre à l'idée qu'une culture temporelle spécifique peut être traversée de plusieurs temporalités dominantes. C'est par exemple le cas chez les ASSC qui doivent composer entre une organisation du travail à la tâche qui découle d'une gestion économique du temps, et une posture professionnelle prônant une éthique de la sollicitude communément partagée dans les activités de *care* (LOFFEIER, 2015), éthique qui suppose l'adoption d'une posture empathique envers les personnes vulnérables et qui ne peut dans l'action que s'inscrire dans un rapport qualitatif, *kairologique*, au temps.

## **2. Travailler au projet : une socialisation à la planification chez les médiamaticiens**

Le plan de formation des médiamaticiens se caractérise par un nombre particulièrement important de savoirs, savoir-faire et savoir-être temporels. Peut-être s'agit-il même de l'un des apprentissages intégrant le plus de références au temps. 62 phrases mentionnant l'apprentissage d'une composante temporelle particulière ont été identifiées parmi les différents domaines de compétences qui composent le plan de formation.

La moitié de ces phrases se rapportent au domaine de compétences intitulé «participer à la gestion de projet». Le reste est réparti entre les cinq autres domaines de compétences et les cours interentreprises. Cette répartition illustre à quel point le temps est pensé ici dans le cadre d'une organisation du travail articulée autour du projet où les individus doivent planifier et organiser leur travail pour satisfaire à temps les commandes des mandataires.

La majorité des savoir-être temporels identifiés (6 sur 10) participent du domaine de compétences intitulé «collaborer à l'administration et à la gestion d'entreprise» qui concerne notamment la question des interactions avec les collaborateurs ou les prestataires de services. La notion de «savoir-être» sous-tend l'existence de normes comportementales spécifiques d'une part, et l'existence d'un jugement de l'écart qui en sépare l'individu d'autre part.

En outre, il est attendu des apprentis qu'ils apprennent à rester à jour face à l'évolution des nouvelles technologies, ceci notamment en vue d'en évaluer les risques potentiels pour leur entreprise et leur poste de travail. L'enjeu est en effet central dans un système économique capitaliste qui repose précisément sur une augmentation constante de la production par unité de temps et où la vitesse – et, partant, l'avance technologique – confère un avantage sur la concurrence (ROSA, 2013).

De plus, l'organisation du travail au projet étant caractérisée par l'alternance de périodes inégales face à la charge de travail, avec des phases particulièrement intenses lorsque les délais sont courts ou

l'organisation mal planifiée, les apprentis sont également sensibilisés aux risques liés au stress. Des techniques pour apprendre à le gérer leur sont enseignées. Enfin, même si les nombreux savoirs et savoir-faire relatifs à la planification participent à rendre les futurs médiamaticiens particulièrement autonomes dans leur travail, ils doivent également les appliquer pour documenter et rendre compte de leur emploi du temps auprès de leurs supérieurs. Ceci donne alors à voir un double usage de ces savoirs, tantôt pour que l'employé puisse contrôler au mieux son propre emploi du temps, tantôt pour que ce dernier soit transparent pour ses supérieurs.

Compte tenu des difficultés que les apprentis peuvent rencontrer pour trouver des places à l'issue de leur formation, ces compétences seraient également enseignées dans le but de leur faciliter ensuite leur parcours en haute école, laissant transparaître une certaine réalité des usages sociaux de cette formation : celle de constituer aussi une passerelle vers la formation professionnelle supérieure.

Une analyse statistique textuelle a été conduite<sup>1</sup>. Elle permet de visualiser la fréquence pour chaque mot ainsi que la proximité entre les différents mots au sein d'un corpus (ici, le plan de formation). Il apparaît que les savoirs et savoir-faire relatifs à la planification dominent parmi les compétences temporelles que les apprentis médiamaticiens sont censés maîtriser en fin d'apprentissage. La capacité à gérer des projets émerge comme le liant au sein de cette formation hybride qui dispense une pluralité de compétences professionnelles et, partant, met en jeu différentes identités professionnelles. Qu'un apprenti valorise le côté artistique de la formation et se projette en tant que graphiste en jeux vidéo ou qu'il imagine se réaliser en tant que cadre en charge de la gestion de projets dans une grande entreprise, la notion de projet fédère ces identités plurielles.

Comme le relèvent Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999), la « *cité par projet* » permet dans une certaine mesure de subsumer certains traits caractéristiques de la « *cité inspirée* », comme la créativité et l'inspiration.

---

<sup>1</sup> Pour ce faire, le programme Iramuteq a été utilisé.

En reprenant l'étymologie du mot « médiamaticien », la notion de média qui se trouve au principe de l'origine latine « milieu » (raccordant ainsi avec l'activité du *médiateur*) figure au cœur de la «  *cité par projet* » qui «  *met en rapport* », «  *fait des liens* » et contribue par là à «  *tisser des réseaux* » (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999, p. 162). Le descriptif du métier en tête du plan de formation précise ainsi que «  *l'accent mis sur les compétences interdisciplinaires lors de l'apprentissage, ainsi que sur les connaissances de base dans les secteurs de la technologie, de la conception et de l'économie d'entreprise, permet aux médiamaticiens de penser et d'agir de manière globale et en réseau* » (ICT formation professionnelle, 2010, p. 4). Fort des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être qui le définissent (la polyvalence et la flexibilité en font également partie), le médiamaticien apparaît comme une figure emblématique de la «  *cité par projet* » puisqu'il partage un nombre conséquent de traits communs avec l'«  *état de grand* », appellation donnée par les auteurs pour nommer les individus dont le profil concorde avec les principes normatifs qui fondent cette cité.

### **3. Les ASSC et l'apprentissage d'une intelligence situationnelle complexe**

Le plan de formation des ASSC est lui aussi caractérisé par de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être temporels, signalant d'emblée le rôle tout à fait central que joue la maîtrise de certaines manières de se représenter et de travailler le temps dans les métiers des soins et, plus largement, au cœur des activités de *care*. Ces dernières, que l'on peut entendre comme «  *l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin, sa singularité résidant dans cette combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles* » (HOCHSCHILD, 1983, cité dans BENELLI & MODAK, 2010, p. 39), engagent notamment disponibilité et responsabilité temporelles, qui constituent les deux principales caractéristiques des temporalités de l'expérience des femmes dans la division sociale et sexuelle du travail (BESSIN, 2014). En ce sens, la socialisation professionnelle des apprenties

ASSC participe activement à l'incorporation de compétences, mais bien aussi de dispositions en matière de *care* qui dépassent largement le strict cadre professionnel, processus qui joue comme une préparation à endosser les tâches futures relatives au *care*, qu'elles concernent le soin aux enfants d'abord puis aux parents vieillissants ensuite. Les temporalités qui y sont intériorisées, qui influent sur les capacités de «travailler le temps», autrement dit de «temporer» (ELIAS, 1996), viennent affirmer des identités de genre et, partant, pérenniser un régime de genre qui répartit inégalement la responsabilité de la prise en charge des proches entre les hommes (GIRAUD & LUCAS, 2009).

En ce sens, l'analyse des compétences transmises aux ASSC permet de prolonger la réflexion visant à comprendre comment différentes sphères de socialisation entrent en résonance pour forger chez les femmes des dispositions congruentes avec les activités de *care* qui non seulement participent à la reproduction du régime de genre, mais qui aboutissent à les percevoir comme naturelles.

Sur les quatorze domaines de compétence qui composent le plan de formation, dix sont concernés par la nécessité de développer différents types de représentations et pratiques temporelles. Tous domaines confondus, les savoirs et savoir-faire temporels liés à la planification sont les plus nombreux, que ce soit en vue de planifier les soins ou la journée d'un patient, la sienne ou d'appliquer une planification par ailleurs imposée. La capacité à savoir faire preuve de souplesse dans l'organisation et l'exécution des tâches est également au programme d'enseignement. Ceci renvoie à une demande de flexibilité importante attendue des employés, probablement pour faire face aux imprévus ainsi qu'aux horaires irréguliers, communs dans les métiers des soins. Suivent les savoirs kairologiques, au sens où ils raccordent avec la capacité à savoir reconnaître des moments spécifiques qui impliquent des actions et des manières d'être adaptées. Cela concerne les situations de stress, d'urgence et celles qui se rattachent à des temporalités de vie spécifiques aux patients, comme la maladie grave ou la fin de vie. Ici se retrouve la majorité des savoir-être temporels. Ils exigent des apprenties une posture empathique et un respect marqué des déterminants culturels des patients.

En outre, une connaissance et un respect du versant structurant du cadre temporel, donc des horaires de l'institution, ainsi que des différents délais qui déterminent les actions dans le temps, sont attendus. Une rapidité d'action dans la transmission d'informations est aussi demandée. Aussi, les apprenties sont formées à développer une attention particulière aux changements, et spécifiquement face à l'état de santé des patients. La capacité à savoir fixer des priorités lors de situations imprévues apparaît par ailleurs. Qu'elle soit en lien avec la préparation du matériel ou rattachée à la connaissance de mesures de prévention, l'anticipation est également enseignée. Enfin, toute une série d'étapes séquencées et qui composent des actes médicaux ou le cycle des marchandises doit être connue.

Une analyse statistique textuelle a également été conduite. Outre le fait que certains savoirs et savoir-faire temporels évoqués ci-avant se démarquent, à l'instar de ceux relatifs à l'organisation ou la planification, ce qui témoigne de leur importance, deux constats principaux émergent. Le premier tient à la centralité du terme « client » à partir duquel toute une série d'autres mots sont mis en lien. Cela ne constitue pas une surprise, puisqu'il est la condition d'existence à tout métier des soins. Mais sa place nodale illustre qu'il est censé être l'élément autour duquel le personnel soignant devrait s'organiser et planifier son temps. La centralité du bénéficiaire de soins dans le plan de formation des ASSC témoigne du souci de valoriser auprès de ces dernières une pratique professionnelle inscrite dans une éthique du *care*, qu'il est possible de définir comme « une *“sagesse pratique”* [(RICŒUR, 1990)] *qui articule la vertu morale et l'activité: intelligence des situations particulières, réponse adéquate et adaptation au contexte* » (ZIELINSKI, 2010, p. 633) et qui consacre l'importance des soins et l'attention qu'il est possible de porter aux autres, particulièrement ceux qui se trouvent dans une situation de vulnérabilité (PAPERMAN, 2010).

Le second constat renvoie à la place occupée par le terme « situation », deuxième mot le plus récurrent après celui de « client ». Tout se passe comme si l'une des compétences temporelles majeures requise était relative au développement d'une « intelligence situationnelle complexe », sollicitant un jugement situationnel qui prenne en compte

tout à la fois, protagonistes, normes et valeurs engagées ainsi que conséquences de ses propres actions (BESSIN, 2014), mettant alors en tension une partie du personnel des soins puisque comme le relèvent Damamme et Paperman (2009, p. 2) : « *S'occuper de personnes, qu'elles soient ou non dépendantes au sens des politiques publiques, requiert de basculer du temps dominant, linéaire, celui qui s'est imposé dans la société industrielle, au temps des personnes qui n'est pas un temps mesurable ou échangeable selon des principes d'équivalence.* »

En ce sens, le plan de formation des ASSC apparaît porteur de deux temporalités dominantes en tension. La première se rapporte au « temps du *care* » qui n'est pas un contenant abstrait, mais bien au contraire concret, dans lequel s'inscrivent les attentions, les anticipations ou encore le tact. Les apprenties sont enjointes à travailler avec bienveillance, dans le respect de leurs patients et de leurs particularités. La promotion de cette posture se retrouve largement enseignée aux cours professionnels. Les observations conduites dans les classes révèlent que les enseignants mènent un travail de sensibilisation à cette posture auprès d'un public d'apprenties qui y est, pour la plupart, acquis puisque pour beaucoup d'entre elles, le choix de cette formation a été guidé par un souci d'aide et d'utilité à l'Autre. Cette éthique professionnelle articulée autour d'une éthique du *care* s'accommode mal d'une vision computable et donc, par extension, économique du temps.

Quant à la seconde temporalité dominante identifiée, elle relève de la dimension chronologique. L'efficacité est recherchée et l'enseignement d'une gestion du temps optimale raccorde en ce sens avec des impératifs économiques. La responsabilisation des employés dans leur gestion du temps constitue un outil efficace pour « *chasser les temps morts* », programme qui domine la pensée gestionnaire toujours en quête de supprimer les moments improductifs (RAYBOIS, 2014). Comment par ailleurs ne pas lire plus largement le nombre de domaines de compétences structurant ce plan de formation (qui vont de l'habillement et l'entretien du linge aux actes médico-techniques, en passant par l'alimentation ou encore la logistique) comme une volonté de former des professionnelles d'une extrême polyvalence permettant ainsi de réaliser des économies.

Pour conclure sur le plan de formation des ASSC, il s'agit de retenir à quel point le développement d'une intelligence situationnelle complexe est central dans cette formation. L'exercice d'un métier dont les pratiques raccordent avec une éthique du *care* appelle au développement de telles compétences. À rebours des discours naturalisants renvoyant les activités de coordination et de continuité des soins à des formes de dons de soi des femmes (DAMAMME & PAPERMAN, 2009) et qui en font des « *dispositions féminines innées* », leur développement participe bien d'un apprentissage. Comme le relèvent Nathalie Benelli et Marianne Modak (2010), y compris l'empathie, disposition *a priori* intrinsèque aux individus, découle d'un apprentissage qui se fait en exerçant le métier. Nous le verrons au prochain chapitre, anticipation, maîtrise des rythmes de vie des patients, patience, disponibilité ou encore délégation s'acquièrent au gré de la formation, par la pratique du métier. Cette plongée au cœur des compétences acquises en entreprise sera en outre également l'occasion de montrer que l'intelligence situationnelle complexe intègre la capacité à concilier deux rôles généralement en tension dans les métiers des soins, celui de l'employée efficace, pour ne pas dire efficiente, capable de travailler vite sous l'œil du chronomètre adossé à l'ordre comptable, et celui de la bonne soignante, capable de témoigner d'une écoute et d'une disponibilité suffisantes qui concordent avec les normes d'une posture bienveillante et qui s'inscrit dans un temps kairologique.

## **Synthèse. De compétences temporelles pour un nouveau type d'employé ?**

Après avoir disséqué les plans de formation, il s'agit maintenant de revenir à la notion de compétence avec tout ce qu'elle suppose en termes de transformation des rapports de travail et d'idéaux pédagogiques. Nous l'avons vu, son introduction a permis de briser progressivement les logiques collectives inhérentes au régime de la qualification pour consacrer un rapport individuel où chacun devient le gestionnaire de son propre « capital humain ». La compétence accompagne en ce sens un basculement majeur, celui de la responsabilité collective et

institutionnelle à la responsabilité individuelle. Les déterminants sociaux au principe des parcours de vie sont éludés pour consacrer l'illusion d'un champ des possibles infini où la volonté et la motivation seraient les moteurs principaux.

Comme le relève Lotte Damhuis (2017, p. 53): «*Le tournant de la compétence, qui se donne particulièrement à voir sur la scène du travail, redistribue – sans nécessairement les abolir – certaines distinctions classiques au sein des travailleurs.*» Parmi ces redistributions se trouvent précisément les compétences temporelles qui jusqu'au début des années 2000, étaient avant tout l'apanage des managers. Les deux formations professionnelles initiales étudiées ici montrent à quel point leur enseignement s'est déployé vers des catégories plus larges de travailleurs. Le temps étant bien une relation de pouvoir participant à donner l'ascendant à celui qui le contrôle (BESSIN, 1999), une transformation s'opère, passant d'un contrôle externe – par les managers – à un double contrôle à la fois externe (toujours par les managers) et interne, par les employés mêmes. Si l'on peut être tenté d'y voir un mouvement de revalorisation des métiers – la gestion du temps étant désormais en partie confiée aux salariés, preuve d'une certaine confiance témoignée à leur égard –, d'autres analyses évoquent des visées moins heureuses. Selon Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot (2014), ces transformations viseraient avant tout à repérer les temps morts pour mieux les rentabiliser. La mise en place d'horaires coupés chez les ASSC ou encore l'enseignement aux apprentis médiamaticiens et ASSC de nombreuses compétences visant à optimiser leur gestion du temps tendent à aller dans ce sens, surtout qu'il s'agit dans les deux cas de métiers récents, mis en place à la fin des années 1990 et donc bâtis à l'aune des nouveaux principes managériaux.

Malgré tout, ces propos appellent quelques nuances. D'une part, les compétences temporelles enseignées dans le cadre de ces formations ne visent pas uniquement ces objectifs. Elles servent avant tout la réalisation de nombreuses tâches qui fondent ces métiers. Comment ne pas enseigner la gestion du temps à des potentiels futurs gestionnaires de projet? D'autre part, le recours à la sociologie des curricula rappelle l'hétérogénéité des acteurs qui se trouvent au fondement des plans de formation et donc, par extension, des objectifs et des idéaux

hétérogènes qui les structurent. Il serait par exemple erroné d'imputer de telles intentions à tous les acteurs qui ont été consultés pour réaliser ces plans de formations, et notamment à certains enseignants, eux qui, dans le cas des ASSC par exemple, sont pour la plupart d'anciens infirmiers dont on peut supposer une certaine sensibilité à l'éthique du *care*. C'est en tout cas ce que les quelques entretiens effectués avec eux laissent entendre.

Il s'agit enfin de souligner qu'une différence non négligeable sépare parfois les compétences figurant à l'agenda des textes programmatiques et celles mises en pratique ou développées «sur le tas», au cœur de l'exercice du métier. En somme, c'est là l'une des différences majeures entre curriculum prescrit et curriculum réalisé, qui peut s'entendre comme les compétences réellement intégrées et mises en pratique par les apprenants. Le prochain chapitre constitue ainsi une plongée au sein de ce curriculum davantage «en cours de réalisation» que réalisé. Il s'agit en effet de mieux comprendre quels types de compétences et de dispositions temporelles les apprentis développent et selon quelles façons, au gré de leur socialisation professionnelle en entreprise.

## Chapitre 4

---

**« Le temps, il se joue ! »**

### **Développer et ajuster des pratiques temporelles en situation professionnelle**

*« Ben voilà, c'est exactement ces petites choses dans notre plan de travail qu'on va travailler. Alors c'est toute une histoire de finesse, de logique, mais aussi de l'amour de l'être humain pour essayer de se dire, voilà, qu'est-ce que je fais avec mon temps? Où est-ce que je me l'accorde? Et puis peut-être, je peux faire quelque chose de plus vite autrement, ou des choses comme ça. Il faut jouer. Le temps, il se joue! Je crois que c'est vraiment ça. »*

(Fabiana, enseignante ASSC)

Afin de mieux comprendre les enjeux propres aux deux apprentissages étudiés, une dizaine d'entretiens semi-directifs ont été menés en début de recherche avec des enseignants. L'extrait en ouverture de ce chapitre est issu de la rencontre avec Fabiana, enseignante à l'ESSC. À ce stade de la recherche, cet échange constitue un moment décisif. Alors que nous abordons la question des différents types de représentations et pratiques temporelles que les apprenties ASSC sont censées développer pendant leur pratique professionnelle, Fabiana, qui enseigne aux cours professionnels et supervise des apprenties en voie école lors de leurs

stages en entreprise, condense en quelques phrases une série d'axes centraux qui ne cesseront d'être investigués par la suite.

L'analogie au jeu d'abord permet d'insister sur la dimension pratique du temps. À rebours d'une vision réifiée dans laquelle les individus sont perçus comme des agents subissant sans grande résistance les forces d'un mouvement général d'accélération qui confine à l'urgence permanente, une lecture « ludique » de la réalité sociale consacre une vision dans laquelle les personnes bénéficient d'une certaine marge de manœuvre. Cette dernière n'est cependant pas infinie. L'analogie au jeu a en effet ceci de pertinent qu'elle renvoie à une autonomie relative. Tout jeu est régi par des règles auxquelles il est nécessaire de se plier sous peine de sanction. Les ASSC, comme les médiamaticiens, doivent respecter un cadre temporel plus ou moins souple. Il en va de même pour toute une série de normes temporelles. Bien qu'au bénéfice d'un statut d'apprenti, synonyme de davantage de tolérance quant à la distance qui peut momentanément séparer de ces normes, personne ne peut cependant complètement y déroger. L'ASSC qui ne serait pas en mesure d'effectuer une toilette sur une matinée entière ou le médiamaticien qui n'arriverait pas à coder une page internet en une semaine alors que ses collègues le font en général en une seule journée serait certainement rapidement inquiet. Les rappels à « l'ordre temporel » émis par les collègues ou les supérieurs sont souvent rapportés par les apprentis. Cécilia, qui avait accédé à la demande d'une résidente de reporter sa douche dans l'après-midi, dit s'être fait « engueuler » par sa formatrice, ce soin devant s'effectuer en matinée. Ces initiatives ne sont cependant pas toutes réprouvées. Nombre d'entre elles participent du curriculum réel des formations et sont transmises par les collègues de travail. Si elles visent à « desserrer » l'emprise des cadres temporels contraignants pour en limiter les effets stressants, elles donnent également à voir la présence d'une éthique de travail particulière. C'est là le deuxième point mis en avant par notre citation de départ.

Fabiana évoque en effet « *l'amour de l'être humain* », pointant la dimension kairologique du temps, dimension rattachée aux pratiques de *care*. Au principe de cette remarque apparaît bien la présence d'une éthique de travail particulière que Christelle Avril (2008) nomme « *l'éthique*

*de la sollicitude*». La maîtrise de certaines compétences temporelles et l'adoption de diverses « tactiques » permettent de concilier les deux grandes temporalités contradictoires qui caractérisent les activités de soins. Il s'agit de trouver un point d'équilibre entre le temps chronologique et le temps kairologique. Mais plus largement, tout se passe comme si, dans le cadre du processus de socialisation professionnelle, l'acquisition de ces différents types de savoirs temporels participait des conditions de réussite du passage « à travers le miroir » (HUGHES, 1996).

Enfin, Fabiana souligne que ce jeu autour du temps découle d'un apprentissage dont la pratique est le lieu central. Bien que certaines connaissances temporelles soient transmises aux cours, c'est à l'exercice que les compétences temporelles s'acquièrent. Il n'a cependant pas été aisé de faire discourir les apprentis sur ces questions. En effet, découlant souvent d'ajustements enracinés dans les incessantes décisions qu'ils prennent au quotidien, ces tactiques et compétences temporelles sont peu verbalisées et objectivées. Il m'a alors été nécessaire de mettre en place des stratégies pour dépasser cet « *allant de soi* », dont les conditions d'« *urgence* » dans lesquelles nombre d'entre elles sont intériorisées participent de ce « *sens pratique* » qui s'opère de manière non consciente (BOURDIEU, 1980b).

## 1. Ça s'apprend « sur le tas » : questionner l'évidence

Lors des premiers entretiens exploratoires menés avec des apprentis de mon entourage<sup>1</sup>, je me suis rapidement confronté à la difficulté de les faire discourir sur leurs représentations du temps au travail ainsi que sur les différentes compétences temporelles acquises au gré de leur formation. D'une part, mes questions étaient trop vagues, mal formulées et manquaient de précision. D'autre part, mes

---

<sup>1</sup> Durant les premiers mois de ma recherche, j'ai conduit trois entretiens exploratoires avec des personnes de mon entourage qui étaient précisément en train d'effectuer leur formation professionnelle initiale. L'une d'elles était en médiamatique tandis que les deux autres suivaient une formation d'horticulteur paysagiste. Cette formation avait en effet été considérée dans un premier temps avant d'être abandonnée par la suite.

interlocuteurs étaient parfois démunis pour y répondre, faute de n'y avoir jamais vraiment réfléchi. Leurs réponses, plutôt laconiques, renvoyaient à un apprentissage fait «sur le tas». C'est souvent hors des apprentissages formalisés que les apprentis intègrent ces types de savoirs. L'apprentissage par mimétisme, où ils imitent ce que font les professionnels qui les entourent, prévaut.

Afin de pallier ces difficultés, il a été fait usage de la méthode de l'instruction au sosie. Notamment utilisée en clinique de l'activité, elle permet de favoriser l'élaboration et la formalisation des expériences professionnelles (CLOT, 2001). Cette approche s'est avérée particulièrement efficace pour dépasser les descriptions de situations formelles d'apprentissage auxquelles les individus ont tendance à se référer spontanément lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils ont appris. Je leur demandais alors de me donner des consignes et des conseils dans le cas où j'aurais été amené à les remplacer et effectuer le travail à leur place.

## **2. Tactiques et compétences temporelles acquises en situation pratique d'apprentissage**

Si le concept de «compétence» a déjà été défini en amont, reste à préciser, à partir du travail de Michel de Certeau (1990), celui de «tactique». Ce dernier permet de qualifier les actions quotidiennes effectuées par les individus occupant des places dominées dans un espace social précis afin d'y garder une certaine marge de manœuvre. Ainsi, la tactique renvoie à :

*« un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le "propre" est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps,*

*vigilante à y “saisir au vol” des possibilités de profit. Ce qu’elle gagne, elle ne le perd pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des “occasions”. Sans cesse le faible doit tirer parti de forces qui lui sont étrangères. Il l’effectue en des moments opportuns où il combine des éléments hétérogènes [...], mais leur synthèse intellectuelle a pour forme non un discours, mais la décision même, acte de manière de “saisir” l’occasion.»*

(DE CERTEAU, 1990, p. XLVI-XLVII)

À la lumière de cette définition, parler de «*tactique temporelle*» semble tenir du pléonasme tant la dimension temporelle apparaît intrinsèque à la tactique. À défaut d’exercer un pouvoir quant aux propriétés du lieu, et d’être ainsi en mesure de définir les conditions légitimes de l’action, la tactique renvoie à la capacité des acteurs dominés d’un espace à jouer (sur) le temps et donc à se livrer à des «*jeux autour de la règle*». C’est d’ailleurs bien ce que résume l’expression «*art du faible*» (DE CERTEAU, 1990), qui renvoie aux capacités des dominés à produire des temporalités qui leur sont propres en détournant les formes d’imposition auxquelles ils sont soumis. Pour ce faire, la tactique dépend de la capacité à savoir identifier et saisir l’occasion, le «*moment opportun*», renvoyant à ce que les Grecs nommaient le *kairos*, ce moment tranchant avec «*le cours du temps*» et résultant de décisions humaines diversement motivées (DUBAR, 2014). La distinction entre les logiques d’action que propose la différenciation entre stratégie et tactique, s’avère utile dans l’analyse des temporalités des personnes qui sont soumises à des contraintes temporelles extérieures et qui notamment ont à charge d’autres personnes, fait impliquant une importante disponibilité et une renonciation à des moments propres. Nous le verrons, ceci est particulièrement ajusté au cas des apprenties ASSC.

Si procéder à une distinction entre tactiques et compétences temporelles peut apparaître superflu, ce travail n’en est pas moins nécessaire. La compétence temporelle a une légitimité institutionnelle. Son acquisition est d’ailleurs prévue par le curriculum prescrit. La tactique est quant à elle informelle. Elle relève davantage du «*braconnage*», des pratiques ordinaires que les individus développent pour limiter l’écart entre les contraintes qui leur sont imposées et leur éthique personnelle en matière de travail. En somme, si un même

savoir-faire peut être qualifié de compétence ou de tactique, procéder à cette distinction permet de différencier les usages sociaux variables qui sont faits de ces savoirs.

## 2.1. Les médiamaticiens, le chronomètre dans l'œil

L'organisation du travail par projet a ceci de particulier qu'elle tend à l'alternance de deux rythmes de travail distincts, socialisant les apprentis à un « *temps élastique* » (BEAUD, 1997), tantôt tendu, tantôt distendu. Le premier de ces deux rythmes est plus intense, inhérent à la temporalité de la réalisation du projet qui implique une durée, souvent courte, dans laquelle le travail doit être accompli. La capacité à proposer des délais courts et à les honorer, participant généralement d'un avantage concurrentiel non négligeable, accentue cette pression.

Travailler à un rythme soutenu implique également l'acquisition d'une certaine forme d'endurance, comme l'illustre Loris, qui effectue son apprentissage en entreprise :

*« En travaillant, on passe de journées d'école avec ensuite des devoirs, donc un certain temps de travail en plus, des, je ne sais pas, sept heures d'école ou je ne sais pas combien. C'est, c'est peut-être un peu plus, je ne sais plus, mais euh voilà. Et puis, ensuite, on passe à une autre appréciation du temps où des fois on a des, on va même faire des heures supplémentaires et puis on ne voit pas le temps passer. Purée, c'est déjà deux heures du mat', je suis encore sur mon truc. Et puis on a appris à endurer ça en quelque sorte. On développe notre endurance au travail. »*

(Loris, en 4<sup>e</sup> année de médiamatique Mpro, voie entreprise)

Les apprentis en voie école relèvent également avoir acquis cette endurance et donc, par extension, cette autodiscipline durant leur formation. Cependant, parce que la socialisation professionnelle en entreprise intervient dans leur cas plus tard (ce n'est qu'en troisième année que les stages en entreprise sont effectués), ce processus présente quelques différences. Il apparaît plutôt modéré durant les deux premières années de la formation et s'effectue dans le cadre des

projets semestriels que les apprentis doivent réaliser. Le premier projet, qui consiste à rédiger un dossier sur une thématique de leur choix suivi d'une présentation orale en classe, est généralement sujet à des difficultés. La totalité des apprentis rencontrés en entretien avouent s'y être pris trop tard, payant ce report par une charge accrue de travail les quelques jours précédant la date de rendu.

Bien que ces situations stressantes se répètent au gré des projets et que la plupart des enseignants mettent en garde les apprentis contre les conséquences d'une mauvaise gestion du temps et leur dispensent des conseils pour planifier leur travail<sup>2</sup>, nombre d'entre eux continuent à se mettre à l'ouvrage au dernier moment. L'approche dispositionnaliste (LAHIRE, 2012a) apparaît particulièrement indiquée pour comprendre ces mécanismes en ce qu'elle engage à convoquer la socialisation antérieure des individus pour éclaircir les dispositions dont ils sont porteurs d'une part et les conditions dans lesquelles ces dispositions s'activent d'autre part.

Léo et Thomas, dont les parents occupent des positions diamétralement opposées dans l'espace des catégories socioprofessionnelles<sup>3</sup>, rapportent tous deux ne jamais avoir organisé leur travail scolaire. Deux logiques différentes sous-tendent toutefois cette manière de faire. Thomas a grandi dans une famille à fort capital scolaire qui s'est installée en campagne pour vivre au calme. Elle se caractérise en outre par une sensibilité aux philosophies orientales où méditation, détachement et attention à l'instant présent constituent des pratiques valorisées. Sa mère pratique et enseigne d'ailleurs certaines techniques qui s'y rattachent. Thomas indique en outre avoir eu assez de facilité à l'école ; les discussions et réflexions qu'il avait avec ses parents, son frère et sa sœur suffisaient à lui acquérir diverses connaissances scolairement ajustées. Durant sa socialisation primaire, Thomas a ainsi progressivement stabilisé des dispositions « dilettantistes » où sa relative aisance scolaire, rendue possible par

---

<sup>2</sup> Ces pratiques ont été à la fois observées lors des journées passées en salle de classe et rapportées en entretien par les enseignants eux-mêmes.

<sup>3</sup> Les parents de Léo exercent des emplois non qualifiés tandis que ceux de Thomas occupent des postes de dirigeants, cadres supérieurs et professions libérales.

le développement des connaissances attendues à l'école en dehors de cette dernière, lui épargne une socialisation laborieuse au travail scolaire et à l'effort.

Quant à Léo, son parcours scolaire est plus modeste. Il passe par la VSO et se rappelle n'avoir été que très peu motivé durant sa scolarité. Sans intérêt manifeste pour l'école, avec des parents ne disposant pas d'un bon capital scolaire qui n'ont pu lui venir en aide, et préférant jouer à l'ordinateur sur son temps libre, il prend progressivement le pli de réviser ses tests le soir d'avant et faire ses devoirs le matin même dans le bus qui le conduit à l'école. Durant son enfance, Léo n'a par ailleurs jamais fait d'activités en famille ni été inscrit par ses parents à des activités extrascolaires. Concernant les temporalités de ces derniers, il les décrit comme peu organisés et agissant selon des horaires très souples, fonctionnement qu'il attribue à leurs « origines culturelles » du sud de l'Europe.

En parlant de ses propres temporalités, il dit d'ailleurs être incapable de s'organiser à moyen et long terme et avoir des difficultés importantes pour être ponctuel, illustrant les effets d'une socialisation spécifique au temps relativement dépourvue d'une vision programmatique et anticipatrice, dans laquelle les individus sont davantage habitués à saisir des occasions au moment où elles se présentent.

Les exemples de Léo et Thomas permettent d'illustrer qu'au final, des socialisations différentes produisent, dans ce contexte précis, des effets similaires. Léo comme Thomas présentent des temporalités plutôt présentistes et de faibles capacités d'organisation et de planification de leur travail scolaire.

Le stage en entreprise qui prend place pendant la troisième année constitue en revanche un tournant. Les apprentis qui n'avaient jusqu'alors pas particulièrement modifié leur organisation du temps rapportent que cette expérience a été source d'importants changements. Les propos de Léo sont particulièrement révélateurs :

*« Quand on est arrivé en début de quatrième année, en début de dernière année. Déjà, on arrive en classe, on se pose, il n'y a pas de prof, on se met tous à travailler. Inconsciemment, on se met*

*tous à travailler. Ça c'est impressionnant parce qu'en deuxième année ou en première année quand il n'y avait pas de prof, qu'on arrivait dans la classe, voilà, on jetait des trucs contre le plafond, on regardait sur YouTube des trucs, machin. Et là, le stage, ça nous a vraiment changés, je trouve. C'est primordial! On ne devrait jamais le supprimer, je pense dans la formation. Ça change vachement.»*

(Léo, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Ces changements découlent de la conjugaison de deux éléments. Le premier tient à la durée du stage. Long d'une année, il permet d'infléchir certaines dispositions et de commencer à en intérioriser d'autres. Les dispositions sont généralement le fruit d'une socialisation longue, ce qui leur confère un caractère durable et rend leur infléchissement rarement immédiat (LAHIRE, 2013). Le second se rapporte au changement de cadre entre l'entreprise et l'école qui, désormais éloigné de la forme scolaire, ne permet plus l'activation de certaines routines, mais autorise l'adoption de nouvelles manières de faire, de penser et d'agir. Loin du caractère artificiel que peuvent recouvrir les exercices et simulations faites en classe, le contact avec la réalité, le côté concret du travail, les responsabilités et le sentiment d'utilité semblent agir comme de puissants moteurs à ces transformations.

Avec cette autodiscipline, l'une des compétences centrales qu'acquièrent progressivement les apprentis médiamaticiens se rapporte à la capacité d'évaluer finement la durée d'une tâche d'une part, mais aussi la durée cumulée des tâches dans le cadre d'un projet d'autre part. Dans nombre de mandats, qu'ils concernent la réalisation d'une affiche ou la mise en place d'un site internet, la durée doit être estimée pour en évaluer le coût. En ce sens, la tenue de journaux de bord lors des stages en entreprise, visant à consigner systématiquement le type de tâche effectuée ainsi que la durée de cette dernière, participe activement de ce processus d'apprentissage. Ces pratiques d'objectivation du temps favorisent l'adoption d'une posture réflexive afin d'en optimiser l'usage.

La répétition de certaines tâches permet l'acquisition progressive d'une autre compétence particulièrement valorisée dans l'univers professionnel

des médiaticiens, à savoir la rapidité d'exécution. Nombre de jeunes interviewés, à l'instar de Cédric, l'ont d'ailleurs mise en avant :

« **Guillaume** : *Donc aujourd'hui tu estimes que tu es capable de bosser plus vite qu'au début ?*

**Cédric** : *Mmm [il acquiesce], ouais.*

**Guillaume** : *C'est important de bosser vite ?*

**Cédric** : *Ouais. En fait, on essaie de, le but de l'entreprise [où il fait son stage], c'est qu'on essaie de faire les sites de façon très rapide. L'objectif, ce serait de faire des sites en une après-midi à peu près, des sites internet. »*

(Cédric, 3<sup>e</sup> année de médiatique, voie école)

La capacité à travailler rapidement ne découle cependant pas uniquement de l'entraînement. Tout comme Cédric, plusieurs apprentis rapportent mettre en place des tactiques pour remobiliser des éléments élaborés dans des travaux précédents. De leur propre initiative, ou sur les conseils de collègues plus aguerris, ils constituent des stocks de lignes de code (pour créer des sites internet) ou réemploient des canevas de dépliants publicitaires ou de manuels afin de gagner du temps dans la réalisation de nouveaux projets.

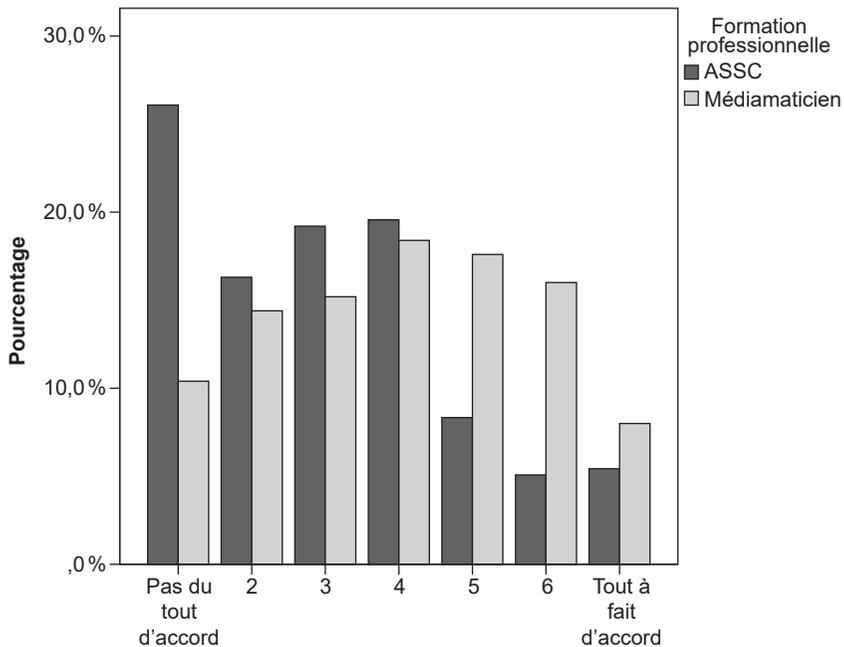
Dans cette logique d'efficacité, l'apprentissage des priorités constitue également un point crucial. Tactique avant tout, elle repose sur la prise en compte d'informations comme le degré d'exigence de la clientèle. En effet, certains apprentis rapportent avoir appris à traiter les demandes des mandataires les plus exigeants en second lieu sachant qu'ils devraient reprendre plusieurs fois le travail. S'organiser en repoussant la réalisation du mandat au plus près de la date de rendu permet ainsi de réduire les échanges avec la clientèle difficile et dégager du temps pour s'occuper prioritairement d'autres projets.

Généralement, les apprentis travaillent sur plusieurs projets en même temps. Certains de ces projets courent sur une longue période tandis que d'autres nécessitent d'être rapidement terminés. De plus, compte tenu de la polyvalence inhérente au métier, il n'est pas rare que les apprentis interrompent une activité au profit d'une autre. Ce contexte de travail a pour conséquence le développement du

*multitasking*, que l'on peut entendre comme « *des situations de travail où la personne est fréquemment confrontée à des engagements multiples dans un empan temporel serré* » (DATCHARY, 2011, p. 31). Le développement des NTIC ayant partie liée avec l'accroissement de ce phénomène (BIDET, 2011), les médiamaticiens y sont donc fortement confrontés. Le multitasking n'apparaît pas pour autant au plan de formation. Relevant de la tactique, cette capacité appartient plutôt au curriculum invisible de la formation et fait l'objet d'un apprentissage progressif.

Fruit d'un apprentissage qui semble suivre le niveau de compétence de l'apprenti à qui des responsabilités sont progressivement confiées, le multitasking apparaît plutôt valorisé par les apprentis médiamaticiens ; tel n'est pas le cas concernant les ASSC.

**Graphique 5. Rapport au multitasking selon la formation**



**Dans mon travail, je préfère faire plusieurs choses en même temps plutôt qu'une chose après l'autre.**

Comparativement aux ASSC, les médiamaticiens rapportent un rapport au multitasking significativement plus favorable, soulignant ainsi l'ambivalence que ce type d'organisation peut présenter selon les contextes professionnels. Les raisons de la dévalorisation du multitasking chez les ASSC seront abordées ci-après.

Mais à ce rythme de travail soutenu inhérent au projet s'oppose une temporalité durant laquelle il n'y a aucun projet urgent, voire aucun projet à réaliser du tout. Plusieurs apprentis révèlent ainsi avoir appris à s'ennuyer et accepté de s'adonner à d'autres activités durant leurs heures de travail, comme Callirhoé qui en profitait, avec l'accord de sa responsable, pour se consacrer à sa passion, l'écriture, ou encore Thomas, qui faute de travail, regardait des séries télévisées.

L'acquisition par les apprentis d'un certain nombre de compétences temporelles, ainsi que de diverses tactiques, se réalise sous l'impulsion de deux éléments principaux. D'abord, le poids des dispositions temporelles héritées de la socialisation antérieure. Alors que les trois filles interrogées semblent assez rapidement prendre des mesures pour pallier les premières difficultés organisationnelles rencontrées dans le cadre de la réalisation de projets, les deux garçons tardent à procéder à certains ajustements. Ces observations, anecdotiques du fait du petit nombre d'interviewés, font néanmoins écho aux travaux portant sur les dispositions genrées que développent garçons et filles durant leur expérience scolaire (MOSCONI, 1998; DAFFLON-NOVELLE, 2006). L'école participe activement au processus de socialisation genrée qui conduit celles et ceux-ci à développer des dispositions différentes, comme justement pour les filles une plus grande assiduité scolaire, une meilleure organisation, une meilleure attention en classe et un respect plus marqué des règles scolaires (VAN DE GAER *et al.*, 2006). Si les apprenties rencontrées présentent une propension plus élevée à prendre rapidement des mesures pour mieux s'organiser, faisant ainsi preuve d'une meilleure autodiscipline, c'est certainement là en partie la conséquence d'une socialisation scolaire antérieure encourageant le développement de telles dispositions.

Le second élément tient à la propension de certaines personnes faisant partie de l'entourage professionnel, à communiquer des « ficelles

du métier » aux apprentis. Des relations d'entraide se nouent, amenant les formateurs en entreprise et les collègues plus aguerris à partager leurs tactiques avec les apprentis. Il n'est certainement pas anodin de relever que les apprentis indiquant avoir bénéficié de ce type de conseils, décrivent également des conditions de travail marquées par une bonne ambiance entre collègues.

## 2.2. Les ASSC, ces caméléons temporels

Au cœur de leur pratique professionnelle, les ASSC se retrouvent prises entre la nécessité de respecter une certaine cadence de travail<sup>4</sup> et le souci d'allouer suffisamment de temps aux patients dont elles ont la charge. Cette inadéquation entre le cadre de travail prescrit et l'activité de travail constitue l'un des principaux problèmes dans l'activité professionnelle des soignants (RAYBOIS, 2014). Cette tension conduit les ASSC vers un apprentissage temporel particulièrement complexe. Elles doivent développer différentes compétences en parallèle pour pouvoir travailler vite (afin d'être « *dans les temps* ») et apprendre que les relations à l'autre s'inscrivent dans une temporalité qui implique elle aussi l'acquisition de représentations et pratiques temporelles spécifiques, le tout en trouvant les moyens de concilier ces deux temporalités antinomiques. Pour ce faire, elles développent une série de compétences temporelles ainsi que des tactiques afin de « bien » pouvoir faire leur travail tout en prenant leur temps.

Le premier de ces savoirs temporels consiste à savoir anticiper. Compétence lorsqu'il s'agit d'anticiper les imprévus en intégrant des « zones tampons » dans le planning ou encore de mettre à profit les moments creux pour préparer le matériel nécessaire à la suite de la journée, tactique quand cela consiste à arriver plus tôt

---

<sup>4</sup> La cadence de travail renvoie à la pression temporelle exercée au niveau de l'exécution d'une tâche. Elle peut être imposée par une machine (cadence imposée) ou par l'individu lui-même (on parle alors de cadence non imposée).

le matin au travail pour préparer des médicaments ou organiser sa journée ; une majorité de jeunes en formation pointent le rôle décisif de l'anticipation :

*« Maintenant, je prépare tout pour toute la journée. Par exemple, j'ai les patients X, Y. Tous les médicaments de X, je prépare mon horaire, de 7 heures à 19 heures, comme ça après, j'ai juste à passer, prendre les médicaments et repartir. Je n'ai plus besoin de chercher, de trouver la boîte, de faire les sirops, de faire le décomptage. Je prends 20 minutes de mon temps le matin et puis ça me sauve l'après-midi. »*

(Éric, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

La capacité à prioriser est aussi cruciale. Également compétence et tactique, elle repose sur une série de connaissances relatives à la fois à l'ordre des actions à effectuer (comme savoir qu'il faut commencer par les prises de sang avant de se livrer à d'autres soins), mais surtout au rythme de vie et habitudes des patients. La majorité des apprenties pointe en effet l'importance de connaître ces paramètres afin de pouvoir procéder à de nombreux arrangements et ainsi optimiser son temps de travail tout en prenant en considération les particularités individuelles des personnes dont elles ont la charge.

*« Parce que ben, je viens de me rendre compte maintenant pourquoi d'abord je commence par une dame et non par l'autre, parce que j'ai trois résidentes, trois femmes. Donc, il y en a deux qui aiment bien dormir et il y en a une qui se réveille très tôt. Je commence par celle qui se réveille très tôt, même si on s'en occupe vite et je laisse les deux autres dormir parce que moi, personnellement, j'aime bien dormir. J'aime pas qu'on me réveille le matin [petits rires]. Donc je me dis, allez, voilà, ils sont vieux, ils ont travaillé toute leur vie et puis je les laisse dormir, euh, et voilà, c'est par rapport à ça en fait. »*

(Amina, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie entreprise)

Parmi les apprenties les mieux organisées, à l'instar de Sarah, inscrite entre ses 7 et 14 ans par sa mère, également aide-soignante, aux jeunes

samaritains, une caractéristique est systématiquement apparue, celle d'une forte pratique scripturale du temps. Cette pratique, effectuée à l'aide de plannings journaliers, voire de pense-bêtes collés au bureau ou sur son chariot de matériel puis retirés une fois la tâche effectuée, permet « *une répartition des activités (individuelles ou collectives) dans le temps objectivé et, du même coup, une planification (ou un retour) sur ce qui a été fait, impliquant un rapport plus réflexif au temps (passé, présent ou à venir)* » (LAHIRE, 2011, p. 219).

En outre, si le temps se joue, il se joue aussi en équipe. La grande majorité des apprenties rapportent l'importance de pouvoir compter sur leurs collègues en leur déléguant certaines tâches lorsqu'elles ont trop à faire. S'il apparaît que cette compétence s'acquiert d'autant plus vite qu'une bonne ambiance et un esprit de solidarité règnent au sein de l'équipe de travail, cela s'opère toutefois progressivement, au fur et à mesure que les apprenties gagnent en confiance et se sentent légitimes pour formuler ce type de demandes.

Le multitasking, déjà évoqué chez les médiamaticiens et souvent signalé dans les recherches traitant des conditions de travail des aides-soignantes (AUBRY, 2012; RAYBOIS, 2013) fait également partie de ces tactiques. Sa maîtrise demande un entraînement progressif, mais permet au final un gain de temps substantiel.

« **Jasmine** : *Donc ça oui, je fais plusieurs choses en même temps. Je peux, je peux par exemple avoir une discussion, avoir un entretien avec une personne tout en lui faisant son pansement. Donc voilà, je veux dire que c'est, c'est aussi euh.*

**Guillaume** : *Mais ça, c'est des compétences fines que tu acquiers peu à peu j'imagine.*

**Jasmine** : *Ah ouais parce qu'en début de deuxième année, me demander de parler et puis faire une prise de sang en même temps, euh, fallait pas me demander ça [petits rires]. Maintenant, ça va mieux, mais c'est vrai qu'au début, il faut se concentrer. Est-ce que je fais tout dans l'ordre comme il faut? Et puis après, euh, ouais après, bon, on a l'habitude.»*

(Jasmine, apprentissage d'ASSC terminé, voie école)

De l'avis des apprenties, cet apprentissage s'avère particulièrement long. La raison tient au fait qu'il convoque deux types d'apprentissages. Un premier « par cœur » des différents gestes qui composent un acte, puis un second « par corps » de la technique, qui une fois pleinement incorporé permet de se focaliser sur une seconde activité en parallèle. De plus, ce type de mémoire corporelle entretiendrait une certaine dépendance au contexte (FAURE, 2000), empêchant sa transférabilité en d'autres espaces sociaux. Enfin, et comme nous l'avons vu dans le graphique concernant le rapport au multitasking présenté ci-avant, les ASSC préfèrent plutôt ne pas recourir à cette pratique. Cette aversion témoigne du fait qu'elles n'apprécient pas s'occuper de plusieurs personnes à la fois. Au sein de leur contexte de travail, le multitasking constitue souvent le symptôme d'un manque de temps ne permettant pas de se rendre suffisamment présent auprès des patients, mettant ainsi en tension les apprenties soucieuses d'inscrire leurs pratiques professionnelles dans le respect d'une éthique du *care*.

La capacité à négocier avec les patients les moments de leur prise en charge est également apparue comme une tactique mise en place par les apprenties lorsque ces dernières sentent qu'elles n'arriveront pas à effectuer le travail dans le temps imparti. Comme le relève Bastien, assurer les patients d'une présence différée dans la journée permet d'excuser un manque de disponibilité transitoire. L'engagement ne doit cependant pas être bafoué au prix de briser les liens de confiance entre soignants et patients, liens qui conditionnent la viabilité de ce type de tactiques :

*« Le fait de manquer de temps pour les patients, moi je l'ai eu parfois, mais je disais aux patients que je voyais par exemple, on a certains patients qui aiment tellement nous dire des choses qu'ils nous accrochent alors que nous on a d'autres patients. Mais là, je leur dis concrètement, l'honnêteté c'est ce qui est le meilleur, c'est pas de dire que j'ai un truc sur le feu, qui sonne à ma porte, et cetera. Pas des excuses bidon ! Mais c'est de dire, j'ai pas le temps là maintenant parce que j'ai tant de patients à m'occuper. Donc je leur disais, ben je vous propose que l'après-midi, c'est souvent plus calme dans les soins, après ça dépend dans quel milieu on se trouve, mais*

*heu, voilà, à tel moment, j'aurai certainement du temps, alors je le prendrai avec vous. Et heu, moi je faisais ça en fait.»*

(Bastien, apprentissage d'ASSC terminé, voie école)

Par ailleurs, deux apprenties rapportent travailler volontairement à un rythme moins soutenu afin de ne pas brusquer les patients dont elles sont en charge. Ces pratiques, qui permettent de « ralentir sans freiner », constituent un moyen de concilier bientraitance et charge de travail conséquente et, partant, de continuer à renvoyer une image de travailleur consciencieux sans pour autant être accusable de freinage.

Si certaines apprenties cherchent à ménager les patients, d'autres, dont le point commun est d'être au moins en deuxième année de formation, soulignent l'importance de ralentir leur tempo de travail pour se ménager. Cette capacité à ralentir le tempo et à ne pas chercher à en faire tout le temps le plus possible semble découler à la fois de l'acquisition progressive d'une certaine assurance dans la pratique professionnelle et d'une affirmation de soi pour rendre vigilants les collègues à leur statut de personnel en formation. Ce dernier aspect n'a rien d'évident dans un milieu professionnel où la pénurie de personnel soignant conduit à rapidement exiger des apprenties ASSC qu'elles soient pleinement opérationnelles.

*« Je voulais bien faire, mais j'étais là "mon Dieu, mais je vais être à la bourre et tout" alors que maintenant pas du tout, je veux dire. Déjà, j'arrive beaucoup plus à discuter aussi avec les résidents, leur expliquer la situation et ils comprennent très bien si on explique bien aussi. Et j'arrive plus à parler aussi à mes collègues, à leur expliquer. Ils ont plus conscience que je suis en apprentissage donc ça va mieux. C'est vrai que moi j'arrive très bien à m'organiser, je veux dire, donner mes médicaments avant de commencer mes toilettes. Si ma pause, je la prends pas à neuf et quart, je m'en fiche quoi, je veux dire, je m'arrangerai. Voilà, c'est, maintenant je suis d'ailleurs beaucoup moins stressée je veux dire et pourtant je finis quand même à l'heure.»*

(Élisa, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, Mpro, voie entreprise)

Cet extrait d'entretien met de plus en lumière une autre tactique, régulièrement rapportée par les apprenties en dernière année ou ayant

terminé leur apprentissage, résidant dans la capacité à faire l'impasse sur des moments à soi, comme les pauses, lorsque la charge de travail le requiert. Cette mise en retrait de soi donne ainsi à voir un aspect central de la socialisation professionnelle dans le contexte des métiers de soins: celui de l'acquisition d'une éthique du *care* qui en plus de supposer une certaine empathie de la part des professionnels à l'égard des personnes dépendantes, peut se doubler d'une injonction à l'oubli de soi (LOFFEIER, 2015).

Plus largement, l'acquisition de ces diverses tactiques et compétences temporelles permet de revenir sur la nécessité pour les apprenties ASSC de développer une «intelligence situationnelle complexe», qui raccorde avec le concept de présences sociales en ce qu'il engage un rapport à la fois pratique et moral. Ce rapport est pratique, car les actions ne s'insèrent pas dans un temps préexistant, mais produisent du temps, cette production étant prise dans des rapports de pouvoir qui ne laissent toutefois pas les dominés complètement démunis. Mais sa complexité tient également à l'existence d'un rapport moral imbriqué à l'activité, rapport qui, dans l'engagement à l'autre, prend en compte la vulnérabilité de ce dernier et implique un certain degré de responsabilité.

### **2.3. Questionner les pratiques temporelles comme moyen de rendre visible l'éthique ordinaire: le cas des ASSC**

Chez les ASSC, les tactiques, ainsi que certaines compétences temporelles présentées ci-avant, répondent à un double besoin. Si elles permettent aux apprenties de se ménager quelques moments de répit durant la journée, elles visent avant tout à concilier la cadence de travail avec le souci d'assurer une présence qui soit suffisante à leurs yeux auprès des patients dont elles ont la charge. En ce sens, les interroger sur leurs pratiques temporelles a permis de rendre visible une éthique de travail spécifique, articulée autour du *care*. Pour bien comprendre les raisons au principe de cette tension, un retour sur les processus de socialisation genrée s'avère nécessaire. Cela offre des prises pour saisir

comment ils participent à déterminer les choix professionnels des apprentis d'une part et en quoi ils tendent à sensibiliser les individus de sexe féminin à une certaine posture éthique d'autre part.

Parmi les jeunes femmes, beaucoup se tournent vers une formation professionnelle initiale liée aux métiers des soins (PAGNOSSIN, 2011). Dans un pays où les choix professionnels répondent à un modèle classique en termes de genre (GIANETTONI, 2011), le choix d'une profession «féminine» leur offre ainsi la possibilité d'anticiper leur adéquation avec les rôles sociaux traditionnels. La socialisation genrée commençant dès la prime enfance et s'effectuant tant par le truchement des interactions sociales qui structurent le quotidien des enfants que par celui des objets ordinaires comme les jouets (DAFFLON-NOVELLE, 2006), des dispositions genrées, conjuguées tantôt au masculin, tantôt au féminin, se forment puis se cristallisent. Alors que les garçons sont plus stimulés sur le plan moteur, développant ainsi plus d'autonomie et, partant, des démarches d'analyse et d'exploration des causes et des effets, les filles sont davantage éveillées sur le plan verbal et encouragées à la sociabilité ainsi qu'aux relations sociales harmonieuses. À la préadolescence, elles sont également enjointes à des comportements marqués par plus de gentillesse et à une participation accrue aux tâches ménagères (DURU-BELLAT, 2005). Prises isolément, ces interactions sont négligeables. C'est leur accumulation, leur répétition dans la durée et donc leur intériorisation qui les constitue progressivement en manières de faire, de sentir, de penser ou encore d'agir, bref, en des dispositions dont l'influence ne peut être écartée à l'heure des «choix»<sup>5</sup> professionnels.

L'engagement dans une socialisation professionnelle ajustée à la socialisation primaire tend ainsi à s'inscrire dans une certaine continuité, rendant les métiers articulés autour du souci de l'autre et de l'utilité sociale davantage désirables aux yeux des filles (DURU-BELLAT,

---

<sup>5</sup> La notion de «choix» est bien sûr toute relative puisque comme différentes études l'ont montré, ces orientations répondent à ce que Marie Duru-Bellat (2005) nomme des «logiques de sexe» qui bien que pouvant être vécues comme répondant à des goûts personnels, découlent de logiques structurelles.

2005). En ce sens, la capacité à assurer une présence face à l'autre qui permet de « veiller sur » et de « surveiller » ne se résume pas au simple fait d'être en coprésence à un « temps T ». Si certaines études ont montré que ces présences sociales peuvent s'assurer à distance, exercice notamment rendu possible par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la présente recherche montre que cette capacité se construit dans la durée. La capacité à assurer une présence sociale découle d'une socialisation spécifique, d'une véritable « *care-ière* » faite d'apprentissages formels et informels qui permettent d'acquérir des compétences, mais aussi de forger des dispositions qui se déclinent généralement au féminin.

Les principales études sur le *care* pointent en effet une socialisation morale différenciée entre hommes et femmes. Les travaux de Carol Gilligan (2008) ont démontré que sous couvert d'une morale universelle, une vision masculine est de fait consacrée. Cette vision disqualifie les expériences et les points de vue moraux des femmes qui promeuvent, à rebours d'une gestion impersonnelle des relations et des conflits par la logique et les lois, la communication dans les rapports humains (LAUGIER, 2010). Peu visible au sein de l'espace public (en raison d'une organisation sociale qui associe historiquement les hommes au pouvoir, à l'autorité et à la sphère public-travail et les femmes à la dépendance, au domestique et au familial [MARTÍN PALOMO, 2009]), cette morale se donne à voir dans la sphère privée et, dans une certaine mesure, au sein de nombreux métiers de la relation, plus particulièrement ceux qui font de la relation un outil central de la pratique (DEMAILLY, 2008). Cette absence de la sphère publique, dont paradoxalement la discrétion conditionne le succès puisque toute effusion souligne son manque ou son insuffisance (MOLINIER, 2009), participe à priver le *care* de reconnaissance, mais surtout d'une dimension politique, autrement dit de sa portée universelle et de son inscription dans la profondeur du temps historique. Pourtant, comme le démontre la sociologie des présences sociales, ces dernières se déploient bien au-delà du présent, en laissant des traces et en aménageant certaines conditions de l'avenir (BESSIN, 2016). Loin de se résumer à l'unique présent, les présences sociales permettent, tant par

le biais des politiques sociales qui permettent de réduire les incertitudes et l'insécurité pour les individus, que par les actions individuelles, de créer et maintenir du commun, condition à la construction du passé et à l'aménagement de l'avenir d'une société.

En raison des logiques économiques qui guident la prise en charge des personnes malades ou dépendantes en institution, l'exercice d'une pratique professionnelle inscrite dans une éthique du *care*, supposant notamment bienveillance, disponibilité et patience, n'a pourtant rien d'évident. 11 apprenties sur les 14 rencontrées rapportent ouvertement avoir été marquées à la fois par le manque de temps chronique auquel elles étaient exposées, les empêchant de «*bien faire*», et par certaines pratiques de leurs collègues, à rebours des idéaux qu'elles se font (ou se faisaient) de leurs métiers.

*«Je ne vais pas donner de nom, mais j'ai une collègue dans mon EMS qui quand elle fait les toilettes, elle ne parle pas. Elle rentre dans la chambre, elle allume la lumière directement, alors qu'un petit truc à faire c'est de demander si je peux allumer la lumière parce que moi je me réveille le matin, on m'allume la lumière en pleine gueule, je râle [rires]. Mais les personnes âgées, elles ne disent rien, mais ce n'est pas pour autant qu'il faut se permettre de faire ça. Donc elle arrive, à la limite, elle écarte les jambes, elle fait la toilette, ensuite, elle met sur le fauteuil ensuite elle part. Elle ne parle pas. Il n'y a aucune communication. Elle fait les choses bâclées. Les personnes, des fois, il y en a qui ont très mal. Elle les manipule et puis quand elles disent aïe, aïe, aïe, elle s'en fout, elle continue. Pour moi, ça, ce n'est pas une bonne soignante.»*

(Camille, 2<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Ces pratiques, que certaines apprenties vont jusqu'à qualifier de «barbares», peuvent les pousser à ressentir de l'aversion pour les métiers des soins, au point d'envisager une réorientation à l'issue de leur formation.

Si les apprenties identifient un manque de formation chez certaines soignantes comme étant en partie responsable de cette situation, la

pression du cadre temporel, notamment liée à la pénurie de personnel, est également largement pointée.

*«Éric: On bosse à la chaîne. Je déteste cette façon de bosser mais je vous jure, quand vous avez cinq grosses toilettes le matin, vous n'avez pas le choix de bosser à la chaîne et puis de trouver le moyen le plus rapide possible. [...] Deux grosses toilettes, qu'est-ce que je fais? Je peux déléguer. Si je vois que j'ai encore une heure, une demi-heure, ça me suffit pour les deux. Je vais peut-être baisser un peu la stimulation et augmenter ce que je vais lui faire et je vais aller beaucoup plus vite. Bon, ça fait du mal aux patients, mais de nos jours, on n'arrive pas autre que faire ça.*

*Guillaume: Tu dis de nos jours, on n'arrive pas à faire autrement, pourquoi?*

*Éric: Parce qu'on baisse le personnel. Je n'ai pas d'autre chose à dire.»*  
(Éric, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Bien que progressivement fortes de diverses tactiques permettant de concilier une pratique qui prenne en considération les besoins et les envies des patients dans un cadre temporel contraignant, certaines apprenties avouent infléchir leur éthique de travail. Ces changements ne vont pas sans rappeler les premières étapes de la théorie de la socialisation professionnelle d'Everett Hughes (2012), illustrant que les néophytes sont amenés à se défaire d'un certain nombre d'idéaux pour réussir leur «*passage à travers le miroir*». Cette inflexion à l'éthique est plutôt le fait d'apprenties avancées. Le précédent extrait d'entretien avec Éric laisse apparaître des concessions dans son travail: il stimule moins ses patients faute de temps alors que cela participe pourtant des moyens mis en œuvre pour que chacun conserve autant que possible son autonomie. Il accepte aussi l'idée de pouvoir faire mal aux patients, ne voyant pas (ou plus) d'autres alternatives pour effectuer son travail dans le temps imparti.

Entre la pression du cadre temporel et certaines remarques des collègues – qui sonnent comme autant de rappels à l'ordre –, tout se passe comme si la volonté de «bien faire» de ces apprenties se mettait subrepticement à fléchir. Tenir cette posture a en effet de

quoi se révéler éprouvant pour les plus exposées à des cadres temporels contraignants, puisqu'étant encore en formation, elles doivent être en mesure de témoigner de la maîtrise de deux registres d'action différents selon qu'elles ont affaire à leurs formateurs et formatrices de cours qui prônent des pratiques bienveillantes, ou à leur employeur dont les exigences sont davantage d'ordre économique. De plus, à un moment où le processus de construction d'une identité professionnelle est particulièrement actif, le risque de se retrouver constamment en porte-à-faux entre ces deux registres d'action n'aide pas à la construction d'une image valorisante de soi. Tout se passe alors comme si cette tension jouait négativement sur l'envie de continuer à exercer le métier une fois la formation terminée. Les résultats du questionnaire montrent que 58,8% des apprenties de troisième année ne souhaitent pas travailler en tant qu'ASSC une fois leur diplôme obtenu. Si ce résultat n'est certes pas uniquement conditionné par ces tensions, certaines apprenties relèvent que ces dernières participent effectivement de ces réorientations.

## **2.4. ASSC et médiamaticiens : des compétences temporelles qui soulignent la place du relationnel**

Nous l'avons vu, nombre de compétences temporelles apprises durant la formation concernent la relation qu'entretiennent les apprentis avec la clientèle ou la patientèle et, dans une moindre mesure, avec leurs collègues de travail. En ce sens, et si l'on en croit la typologie des métiers de service établie par Lise Demailly (2008), les médiamaticiens et les ASSC participent des activités professionnelles relationnelles, métiers dont l'essor est relativement récent – une trentaine d'années – et en lien avec le développement massif du secteur tertiaire pour pallier la diminution des services publics étatiques. Parmi ces métiers relationnels, ils ne se situent cependant pas au sein de la même catégorie.

Alors que les ASSC participent des métiers où la vision de l'action vise une transformation partielle d'autrui et où la place de la relation

(par rapport à d'autres outils) est centrale, les médiamaticiens relèvent de ceux où l'action vise aussi une transformation partielle d'autrui, mais où la relation de face-à-face n'est qu'un outil parmi d'autres de la pratique professionnelle. Cette catégorisation permet notamment de battre en brèche l'étude unilatérale des enjeux relationnels du côté des métiers féminins – qui plus est peu qualifiés – naturalisant l'aptitude à la relation chez les femmes et valorisant, par un jeu de paires opposées, le pôle technique chez les hommes (LE FEUVRE, BENELLI & REY, 2012). La problématisation de cette opposition est d'autant plus nécessaire qu'elle participe à fonder et pérenniser un ordre du genre notamment défini par la division sexuelle du travail.

L'entrée par les compétences temporelles permet de mettre en évidence deux éléments. Le premier, qui s'inscrit à la suite de ce qui vient d'être présenté, vient questionner la dichotomie relationnel/ technique en montrant qu'y compris au sein de métiers masculins où le pôle technique occupe *a priori* une place centrale, les professionnels doivent témoigner de compétences relationnelles. Que ce soit à partir du plan de formation ou à l'aune des éléments mis en avant par les apprentis médiamaticiens durant les entretiens, les compétences temporelles qu'ils doivent être en mesure d'acquérir ne se limitent pas à l'apprentissage de techniques de planification ou à l'intériorisation d'une autodiscipline ouvrant sur une systématisation du travail et une capacité à l'endurance. Le respect du délai engage une forme de relation spécifique à la clientèle et à la hiérarchie. Souvent, il s'agit d'abord de le négociier, même si la relation de pouvoir n'est que rarement du côté du prestataire, dont la capacité à céder aux exigences du mandataire et à ses délais participe activement de l'obtention du mandat. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les apprentis sont entraînés à travailler vite.

Ensuite, le respect des délais participe à construire une réputation, à fonder une identité de professionnel, au sens identitaire et en lien avec la possession de solides compétences. Cette réputation est également conditionnée par la capacité à alimenter la relation avec les clients (ou les supérieurs hiérarchiques, voire les collègues de travail selon les projets) en « *informant de l'avancement du projet* », mais aussi en

« vérifiant régulièrement la conformité de la réalisation par rapport aux vœux du client », comme le mentionne le plan de formation. Il s'agit de savoir trouver une « juste distance » dans la relation, entre prise de contacts réguliers pour rassurer le mandant et maintien d'une autonomie dans le travail. Cette distance fait d'ailleurs l'enjeu d'un travail subtil en fonction des attentes du client. Les plus difficiles (ou exigeants) sont moins sollicités, sachant que tout contact avec eux est susceptible d'augmenter la charge de travail. Enfin, certaines compétences temporelles relationnelles renvoient à l'effort demandé aux employés travaillant dans un environnement technologique marqué par de rapides changements pour se maintenir à jour et « soumettre à l'entreprise des propositions de changement pour répondre à la rapide évolution technologique ». La « bonne » communication est en ce sens une communication, entre autres, rapide.

Inversement, les compétences temporelles au plan de formation des ASSC montrent que tout n'est pas relationnel puisque les apprenties doivent elles aussi connaître les principes de la planification ou ceux de la gestion des stocks qui implique notamment une maîtrise des dates de péremption du matériel et des médicaments. Les compétences techniques font aussi partie des métiers identifiés comme relationnels, qui plus est depuis qu'une certaine polyvalence est de mise pour rentabiliser le temps des employés et ainsi chasser les « temps morts » (RAYBOIS, 2014). Elles sont cependant souvent invisibilisées puisque leur mise en évidence agit comme autant de brèches dans la croyance stéréotypée d'une répartition genrée des compétences et dispositions selon l'axe technique/relationnel, qui participe à percevoir le premier comme plus qualifié et, partant, à justifier sa plus grande valorisation symbolique et économique, alors que la naturalisation du second entrave sa reconnaissance comme qualification professionnelle (LE FEUVRE, BENELLI & REY, 2012).

Le second élément permet de questionner l'incidence du degré de centralité de la relation à l'autre sur les dispositions temporelles, participant plus largement à la réflexion qui anime ce travail sur la propension de la socialisation temporelle professionnelle à produire des temporalités constitutives du genre. En revenant à la catégorisation

des métiers relationnels proposée par Lise Demailly (2008), les deux apprentissages retenus se différencient par la centralité de la relation de face-à-face à autrui, autrement dit par le degré de présence des professionnels auprès de leurs patients/clients. Dans le cas des ASSC, ce degré est particulièrement important. Une partie de leur travail consiste à structurer les journées des patients, conduisant notamment au développement de compétences anticipatrices. En effet, la structuration des journées participe à instaurer une certaine routine augmentant la prévisibilité des actions. La coprésence dans un même lieu favorise en outre la disponibilité dont l'un des enjeux consiste en la capacité à se mettre en retrait pour donner la primauté aux besoins de l'autre. À la conjonction de ces deux éléments, l'acquisition d'une solide patience est également nécessaire. Patience lorsqu'il faut s'adapter au tempo, généralement plus lent, des personnes dépendantes, surtout lorsqu'il s'agit de personnes âgées ou convalescentes. Patience lorsqu'il convient de remettre à plus tard des envies personnelles pour satisfaire prioritairement celles de l'autre. Ces compétences s'acquièrent par la pratique et s'inscrivent dans des relations de pouvoir qui assujettissent les personnes qui doivent se rendre disponibles et attendre sur les autres (SCHWARTZ, 1974). En entrant en résonance avec certaines dispositions genrées intériorisées durant la socialisation primaire<sup>6</sup>, elles se muent progressivement à leur tour en dispositions si profondément intériorisées qu'elles tendent à apparaître comme naturelles. Ce renforcement est en outre accentué par une série de représentations collectives qui attendent des femmes travaillant dans les métiers du *care* qu'elles développent leur savoir-faire dans le sens de la sollicitude (LE FEUVRE, BENELLI & REY, 2012), restreignant ainsi la gamme des

---

<sup>6</sup> En ce sens, les jouets occupent une part active dans ce processus. Le jeu de la poupée, généralement réservé aux petites filles, participe déjà à les sensibiliser sur un registre ludique aux activités de soin et à développer une sensibilité aux besoins de l'autre (il existe par exemple des poupées qui pleurent lorsqu'elles n'ont pas leur biberon). Idem pour la dinette qui participe à constituer des «allant de soi» qui assignent les femmes à la préparation des repas familiaux. Disponibilité et patience sont là des savoir-faire et des savoir-être forgés dès la prime enfance. Comme l'analyse Mona Zegaï (2010), les jouets sont intimement liés à des mondes lexicaux. Le masculin tourne autour de la mécanique, de la construction et des combats. Le féminin se concentre sur le *care*.

manières d'être et de faire qui participent à fonder la légitimité de la « bonne soignante ».

Si la disponibilité n'est pas exempte des compétences attendues des médiamaticiens, puisqu'ils doivent notamment se montrer à l'écoute des souhaits et directives des mandants ou de leurs supérieurs, elle ne semble pas participer des compétences temporelles cardinales du métier. Le travail au projet, qui place en son centre la notion de délai, permet une indépendance plus importante. Les modalités organisationnelles sont davantage laissées libres puisque c'est la capacité à rendre le travail au moment convenu qui prime. La distance avec les clients joue ainsi sur la place de cette compétence, mais également sur la patience puisqu'ils sont moins dépendants du tempo de la clientèle et n'ont généralement pas ou peu à attendre sur eux. De ce point de vue, ils sont relativement libres de se fixer leur propre tempo de travail et de décider de répartir la charge de travail équitablement chaque jour jusqu'au délai convenu ; de commencer à travailler rapidement pour ralentir ensuite ou faire l'inverse. En ce sens, ces compétences temporelles inhérentes à la relation ne sont pas exemptes de ce métier, davantage masculin et perçu comme technique. Cependant, parce qu'elles sont bien moins centrales que chez les ASSC, elles tendent à rester au niveau des compétences – plus ou moins maîtrisées – alors que chez les ASSC, elles ont davantage de chances de se muer en dispositions, sous l'effet conjugué de leur centralité dans le travail, de leur accointance avec des dispositions temporelles acquises préalablement durant le processus de socialisation primaire et des représentations sociales qui amènent les individus à escompter de ces professionnels – notamment parce qu'elles sont des femmes – qu'elles en témoignent spontanément.

## **Synthèse. Construire des identités professionnelles et de genre par les pratiques temporelles**

Si les médiamaticiens sont prioritairement amenés à développer un rapport chronologique au temps, la socialisation temporelle des ASSC se joue davantage sur des dimensions à la fois chronologique et

kairologique. D'un côté, les apprentis médiamaticiens développent et affinent une vision computable du temps. Ils apprennent à estimer la durée d'actions précises, comme celle de la totalité d'une série d'actions nécessaires à la réalisation d'un projet et, partant, à connaître finement leur rythme de travail et la vitesse à laquelle ils sont capables de travailler. Cette maîtrise est cruciale puisqu'une fois employés à part entière, tout dépassement du nombre d'heures « budgétées » aura des conséquences financières, que ce soit pour leur futur employeur ou pour eux-mêmes s'ils ont un statut d'indépendant. La latitude qu'ils ont dans la gestion de leurs horaires de travail amène certains apprentis à adopter un véritable rapport économique à leurs heures de travail, renforçant encore chez eux cette dimension computable. De l'autre, les apprenties ASSC – prises entre la nécessité de respecter une certaine cadence de travail, souvent élevée, et le souci d'accorder suffisamment de temps à leurs patients afin d'être en accord avec leur éthique de travail tournée autour des principes du *care* – acquièrent des compétences et développent des tactiques qui tiennent des deux dimensions temporelles, chronologique et kairologique, mais qui participent aussi à les concilier.

Ce faisant, la socialisation temporelle professionnelle apparaît dans le cas présent, et en ce que les métiers retenus se caractérisent par des identités de genre marquées, prolonger les temporalités typiquement genrées acquises progressivement durant la socialisation primaire. Si des études concernant spécifiquement cette question sont encore à conduire, il apparaît plausible de déduire des pratiques scolaires et de loisirs des enfants l'existence d'une socialisation temporelle genrée différenciée. D'une part, certaines études portant sur la socialisation culturelle au sein de la famille ont montré que les interactions relatives aux loisirs se faisaient la plupart du temps entre mères et filles ou entre garçons et pères (OCTOBRE, 2010). Selon leur sexe, les enfants sont ainsi socialisés aux activités et, partant, aux qualités qui « conviennent » à leur genre. Ces activités étant pourvues de temporalités spécifiques, une socialisation temporelle différenciée discrète s'effectue progressivement<sup>7</sup>. D'autre

---

<sup>7</sup> Afin d'illustrer par un exemple la finesse et la discrétion de cette socialisation : il apparaît qu'y compris dans les pratiques vestimentaires, les filles sont davantage

part, il en va de même en ce qui concerne la socialisation par l'école. Les qualités scolaires requises des garçons et des filles ne sont pas identiques, participant à « produire du genre ». Les filles deviennent notamment plus appliquées, méthodiques et organisées que les garçons (DURU-BELLAT, 2005). Il s'agit bien de comprendre que ce sont les temporalités qui se trouvent au principe du genre et non l'inverse (BESSIN & GAUDART, 2009). En ce sens, les deux formations professionnelles étudiées confortent ce constat. Chacune à leur manière, elles transmettent et valorisent des temporalités qui sont socialement générées.

Par ailleurs, ce chapitre a permis de mettre en lumière un aspect important de la socialisation professionnelle initiale. L'identification et le respect des normes et valeurs temporelles propres aux métiers, mais surtout l'acquisition de compétences temporelles et de tactiques spécifiques aux métiers, constituent des aspects absolument centraux du processus de socialisation professionnelle et, dans une large mesure, de sa réussite. Leur maîtrise se trouve au cœur du processus d'autonomisation qui conduit l'apprenti, d'abord largement dépendant de l'étai pédagogique et de l'assentiment de ses collègues, à pouvoir travailler de façon autonome. Cette autonomie semble cependant prendre des formes diverses selon les métiers. Dans le cas des médiaticiens, dont le cadre temporel est souple d'une part et le travail organisé autour du projet d'autre part, laissant une marge importante dans la gestion du temps pour atteindre un objectif dans un délai fixé, l'acquisition d'une autodiscipline constitue une étape importante. En voie école, elle semble intervenir plus tard chez les garçons que chez les filles, certainement en raison d'une socialisation à l'effort et à l'intériorisation de la contrainte plus marquée chez ces dernières durant leur scolarité obligatoire, les prédisposant ainsi à se discipliner plus rapidement. Chez les ASSC, où le cadre temporel est bien plus rigide, le critère prépondérant semble plutôt tenir dans la capacité à progressivement savoir braconner le cadre et mettre en place des tactiques qui permettent de faire le travail à un rythme

---

sensibilisées que les garçons aux variations selon les temps et les lieux du jeu social qu'il convient de respecter dans les choix vestimentaires (MARDON, 2010).

soutenu tout en réussissant à préserver sa personne et les patients des contraintes temporelles qui empêchent d'inscrire pleinement la pratique professionnelle dans une éthique du *care*.

Il reste enfin à préciser quelques éléments de réponse quant à l'influence de la socialisation professionnelle initiale sur les dispositions temporelles des apprentis. Ces réponses concernent pour l'heure le cadre exclusif de la formation professionnelle et ne peuvent être extrapolées hors de l'espace formatif. Les changements plus globaux seront quant à eux abordés au chapitre suivant. Aussi, il n'y a pas une mais plusieurs réponses qui varient selon les types de socialisations qui ont précédé celle de l'apprentissage et qui confèrent aux individus une somme d'expériences spécifiques ayant forgé des manières particulières de sentir, penser, réfléchir ou encore agir, et le type de contexte dans lequel ces dispositions sont amenées – ou non – à se déployer (LAHIRE, 2011).

Concernant les médiamaticiens se formant en école d'abord, il apparaît, logiquement, que les apprentis – et plus particulièrement les apprenties – témoignant de dispositions temporelles antérieures ajustées aux attentes de leur formation professionnelle, se montrent plus rapidement capables de s'adapter aux exigences d'une organisation du travail au projet telle que promue par l'école. Maeva, qui durant toute son enfance a été soumise à un contrôle strict de son travail scolaire et a été socialisée à une discipline temporelle exigeante par sa mère (ponctualité, organisation du temps, inscription à des activités sportives et musicales qui socialisent au goût de l'effort et à l'assiduité), adopte rapidement dans la réalisation de ses projets une autodiscipline caractérisée par un travail régulier et une planification de ce dernier. C'est notamment vers elle que se tournent bon nombre de ses camarades de classe pour connaître les délais de rendu des travaux et savoir ce qu'il y a à faire. Maeva note en effet systématiquement tout dans son agenda sitôt que les enseignants donnent les consignes. Callirhoé, qui rapporte n'apprécier que peu perdre son temps et aimer le prendre pour s'adonner à des activités comme la lecture et l'écriture, et qui témoigne par ailleurs de très bonnes capacités scolaires (elle a fait sa scolarité en VSB et fait son apprentissage en maturité

professionnelle), se montre quant à elle rapidement capable de changer sa manière de travailler après avoir mal géré son temps lors du premier projet. Pour elles, tout se passe comme si la formation professionnelle, qui plus est dans un cadre prolongeant la forme scolaire, permettait un renforcement de dispositions temporelles par ailleurs déjà présentes. Nous l'avons vu, ce n'est par exemple pas le cas de Léo ni de Thomas qui n'entament un processus de changement que lors du stage en entreprise, en troisième année d'apprentissage.

Du côté des ASSC, il apparaît également que les apprenties présentant des dispositions temporelles en accointance avec celles requises par le métier les voient progressivement se renforcer. Ces dispositions se trouvent ici réparties entre une bonne capacité à planifier son temps, mais aussi une réelle aptitude à identifier les moments opportuns pour nourrir une relation avec les patients qui s'inscrive dans une posture bienveillante. Si une socialisation antérieure aux métiers des soins constitue un atout, des conjonctions de socialisations particulières peuvent également constituer un terreau favorable. C'est le cas de Bastien qui, dès l'âge de 19 ans, a dû se prendre en charge seul: ceci l'a amené à développer un sens de l'organisation et des responsabilités précoces, afin de gérer son budget, mais aussi différentes échéances administratives, et a parallèlement développé chez lui une vision du temps spécifique par le biais d'une socialisation religieuse dans un cadre protestant valorisant le travail, l'assiduité, mais aussi le souci de l'autre.

Pour les autres apprentis aux dispositions temporelles accusant une plus grande distance avec celles attendues dans les métiers qu'ils étudient, il apparaît difficile d'affirmer qu'ils puissent témoigner de nouvelles dispositions forgées par leur formation à l'issue de leur socialisation professionnelle initiale. Tout au plus, et c'est par exemple les cas de Thomas et Léo mentionnés ci-avant, mais aussi d'Éric ou de façon encore plus marquée d'Amina – qui durant son entretien insistera à plusieurs reprises sur les décalages qu'elle vit avec sa socialisation primaire, au sein d'une famille d'origine étrangère dont la culture est porteuse de temporalités très différentes de celles qui organisent globalement la vie sociale en Suisse –, des glissements plus

ou moins importants s'opèrent. La fréquentation de nouveaux espaces sociaux et la rencontre de nouvelles personnes offrent alors des points de décentration sur les temporalités héritées de la socialisation primaire. Pour ces apprentis, la durée de la formation professionnelle initiale, de trois à quatre ans, apparaît trop courte pour que de nouvelles dispositions soient pleinement incorporées. L'exposition longue à des manières de faire, de penser ou encore de sentir, constitue un prérequis à leur construction (LAHIRE, 2013). À ce stade, il semble plus juste de dire que ces apprentis ont acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire temporels dont l'intériorisation est moins profonde que celle propre aux dispositions.

## Chapitre 5

---

### Les chronostyles des apprentis

Une fois les changements inhérents à l'entrée en apprentissage passés, la plupart des apprentis stabilisent un nouveau rythme. Ces débuts sont souvent difficiles. En comparaison avec l'école obligatoire, les journées de cours et de formation en entreprise sont plus longues; s'y ajoutent en outre des temps de trajets plus importants ainsi que la préparation de devoirs et de tests. La part de temps libre s'amenuise et la majorité de ces jeunes renoncent à des activités de loisir qui pourtant comptaient. Le temps de l'apprentissage devient le nouveau temps dominant autour duquel se structurent les autres temps sociaux. La quête d'un nouvel équilibre s'avère par ailleurs d'autant plus délicate que cette période de vie, entre fin de l'adolescence et entrée dans l'âge adulte, se caractérise par un double processus. Le premier est relatif à l'autonomisation, notamment relationnelle et identitaire vis-à-vis de la famille (DE SINGLY, 2000a; ZAFFRAN, 2010) tandis que le second concerne l'intégration dans de nouveaux collectifs, qu'ils soient professionnels ou amicaux, où il s'agit de se soumettre à de nouvelles normes sociales (GALLAND, 2008a).

La participation à ces différents espaces sociaux demande en général un regain d'organisation pour pouvoir assurer une présence, aussi minimale soit-elle, garantissant une place légitime au sein de

ces différents groupes. Mais tous les jeunes n'ont cependant pas le même rapport à l'organisation de leur emploi du temps. Alors que certains font usage de plusieurs agendas dans lesquels sont séparément consignées les informations propres aux différents espaces sociaux fréquentés, séparation qui épouse souvent les lignes de démarcation entre sphères privée et professionnelle, d'autres se contentent de retenir ces informations de tête. Entre deux, toute une gamme de moyens est mise en place, entre notes laissées dans des petits calepins et usage de messageries instantanées sur le téléphone portable. Existe-t-il des conditions au principe de ces différences? Est-ce là simplement l'écho d'emplois du temps plus ou moins chargés ou bien, à cette première hypothèse, est-il possible d'y adjoindre celle d'une socialisation particulière? Les représentations et pratiques temporelles progressivement intégrées dans le cadre de la socialisation professionnelle tendent-elles à « colorer » celles qui prévalent en dehors?

Une hétérogénéité de temporalités existe au sein d'une même société. Hommes et femmes, individus de niveaux socio-économiques différents ou encore jeunes et personnes âgées tendent à présenter de nombreuses différences. Ces différences s'articulent également avec des caractéristiques plus spécifiques, comme les métiers exercés (GROSSIN, 1974) et les lieux d'exercice de ceux-ci puisque des cultures temporelles particulières y prévalent. Ces disparités renseignent sur au moins deux points. Les individus ne sont d'abord pas soumis aux mêmes contraintes temporelles. L'apprenti habitant à une heure de trajet de son lieu de travail et dont les parents attendent une participation aux tâches domestiques aura probablement moins tendance à rester boire un verre en fin de journée avec ses collègues, à la différence de l'apprenant dont le domicile est à dix minutes à pied et dont les parents s'occupent de tout au domicile familial. Pourtant, certains jeunes résidant loin de leur lieu de travail et dont les parents attendent par exemple qu'ils s'occupent de la lessive à leur retour, n'hésiteront jamais à participer à ces moments récréatifs, là où d'autres – habitant la rue d'à côté et libres de toute sollicitation parentale – s'en esquivent systématiquement, souhaitant clairement séparer leur temps

professionnel de leur temps privé. Au principe de ces différences – et ceci constitue le second point – se trouve une pluralité de valeurs et de représentations, modelées par les socialisations qui ont induit depuis la prime enfance des manières spécifiques de percevoir le monde et d’agir. En ce sens, l’approche dispositionnaliste, qui postule que la répétition de situations stabilisées et structurantes va constituer chez l’individu des dispositions ou des habitudes mentales et comportementales le prédisposant à appréhender d’une manière spécifique les futures interactions et situations auxquelles il va être soumis, constituera ici un levier particulièrement adapté pour comprendre les variations qui se donnent à voir au sein des différents chronostyles. Des temporalités similaires peuvent en effet être sous-tendues par des socialisations et, partant, par des enjeux forts différents.

Ce chapitre propose de retracer la manière dont l’apprentissage reconfigure plus largement les temporalités des apprentis ASSC et médiamaticiens. Pour ce faire, une cartographie du niveau de contrainte temporelle et des façons d’organiser le temps a été établie à l’aide d’une analyse des correspondances multiples (ACM)<sup>1</sup>. Un travail de clustering a ensuite été mené conduisant à différencier trois groupes, que l’on entendra comme autant de « chronostyles » (ROUCH, 2006).

Ce travail statistique permet de procéder à un regroupement des individus sur la base de certains traits saillants qui leur sont communs pour ainsi réduire l’hétérogénéité résultant des variations propres aux socialisations spécifiques de tout un chacun. Cette synthèse opérée, il est alors possible de réfléchir à un niveau plus général pour identifier les grandes tendances qui agissent sur les temporalités et participent de leur différenciation. Cependant, parce que ce type d’analyse tend à proposer une vision statique, figée dans le temps, l’usage des entretiens permettra de mettre en évidence les éléments qui participent

---

<sup>1</sup> Visant à résumer l’information contenue dans différents tableaux qui croisent des variables catégorisées, l’ACM permet de construire un espace social, à savoir de définir une distance entre les individus statistiques à partir des variables retenues dans ce but (LEBARON, 2006). Ainsi, plus ils sont proches, plus ils partagent des caractéristiques communes. Le résultat est ensuite projeté sous forme graphique où apparaissent deux nuages de points, l’un propre aux individus, l’autre aux modalités.

dans certains cas à renforcer les chronostyles et, dans d'autres, à les infléchir. De plus, le retour aux discours des apprentis sur leurs propres temporalités offrira la possibilité d'insister sur un point central de cette thèse qui consiste à prendre la présentation que font les individus de leurs propres temporalités comme un moyen de signifier et justifier les différentes places que chacun occupe au sein des multiples espaces sociaux auxquels une appartenance est souhaitée ou déjà acquise, rejoignant ainsi les analyses interactionnistes et plus particulièrement les travaux d'Erving Goffman sur la mise en scène de soi au cœur de la vie quotidienne (1973).

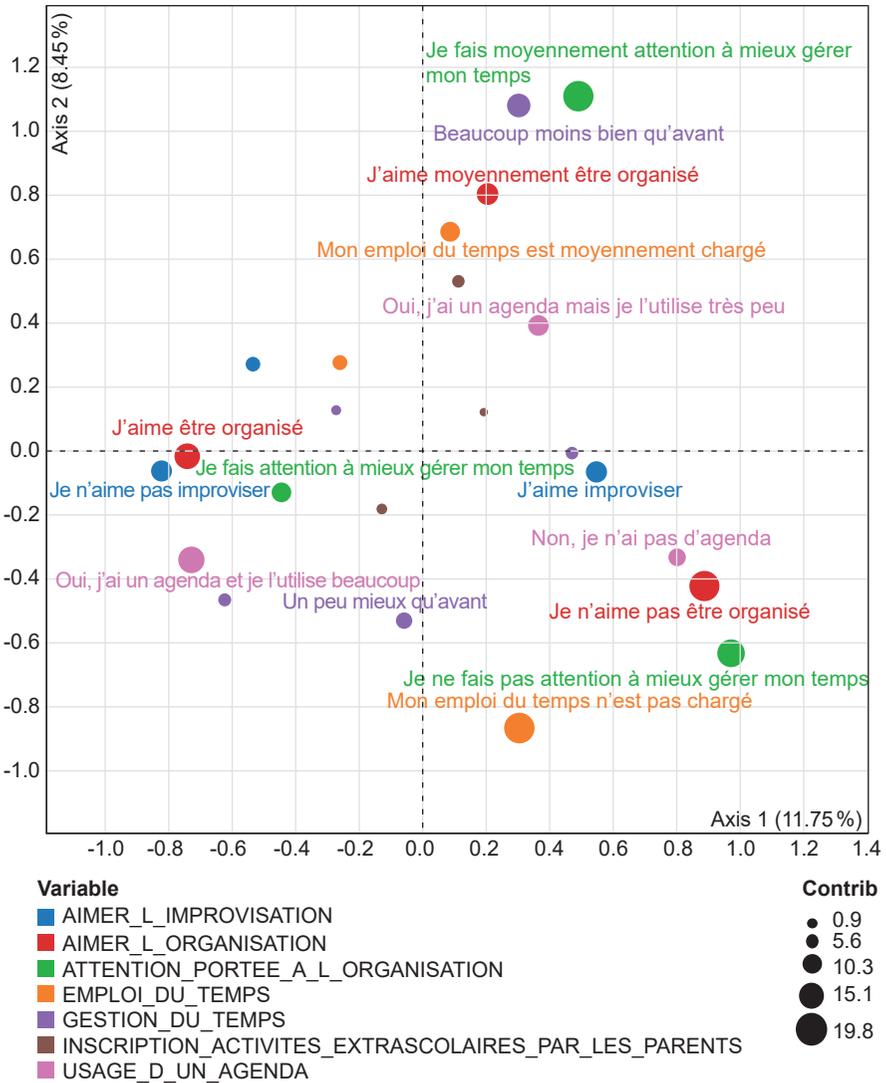
## 1. Les chronostyles en trois idéaux-types

Par-delà les spécificités individuelles en matière de rapport aux temps, il est possible d'observer des appartenances communes et des comportements collectifs (GROSSIN, 1996). Différentes recherches ont d'ores et déjà proposé des regroupements. Relevons-en deux en lien avec les temporalités des jeunes. Didier Demazière et Claude Dubar (2005) ont proposé, à partir d'une étude portant sur les récits d'insertion à la suite de la scolarité obligatoire de jeunes Français issus de classes populaires, une typologie des « régimes de temporalités ». Basée sur les « régimes d'historicité » identifiés parmi les travaux d'historiens (HARTOG, 2012 ; KOSELLECK, 1990), ils proposent également quatre formes de temporalité (passéiste, présentiste, futuriste et utopiste). Le second regroupement est celui de María-Eugenia Longo (2010) qui, en suivant une cohorte de jeunes argentins pendant deux ans à la sortie de leur scolarité obligatoire, a identifié quatre types de temporalités différentes. Parmi ces jeunes, il y a donc des *planificateurs*, qui présentent un rapport calculé au temps, des *exécutants*, qui sans ressources particulières subissent le temps, des *latents*, qui vivent comme suspendus dans le temps et des *opportunistes* qui, bien qu'affichant un rapport détaché aux temps, font preuve de beaucoup d'activité et se montrent maîtres de leur temps.

Outre les différences inhérentes aux contextes sociaux et politiques dans lesquels ces recherches ont été menées, des similitudes sont repérables. En tous lieux apparaissent des individus proactifs et enclins à la planification tout comme sont présentes des personnes à la posture plus « fataliste », disposées à se laisser porter par les aléas (ce que nombre de sujets interviewés dans ces enquêtes nomment le « destin ») et à plus ou moins composer avec. Si ces études, d'ordre qualitatif, n'ont pas eu pour but de sonder statistiquement le poids de certaines catégories, elles permettent cependant de mettre en avant un certain nombre de déterminants aidant à situer les individus au sein d'une catégorie sociale plutôt qu'une autre. Le degré d'incertitude, notamment lié aux conditions matérielles de vie, mais aussi le genre apparaissent comme des facteurs de socialisation influençant les temporalités. L'exercice de catégorisation conduit ici se veut complémentaire à ces études. La différence de contexte social, économique ou encore politique, épargnant toute redondance, justifie en soi sa réalisation. En effet, il ne s'agit ici ni de jeunes présentant des difficultés d'insertion professionnelle, ni de jeunes issus exclusivement de classes sociales populaires, ni encore de jeunes évoluant dans un contexte politique et social marqué par un haut degré d'incertitude.

Dans le cadre du questionnaire, les apprentis ont été invités à répondre à des questions ainsi qu'à se positionner face à toute une série d'affirmations concernant leur organisation du temps au quotidien. Une ACM a ensuite été conduite sur ces données. Le graphique ci-après présente le résultat pour les deux premiers axes. La taille des points informe de la contribution de chaque modalité. Plus ils sont grands, plus la modalité en question a contribué à la construction de l'espace. Aussi, seules les modalités ayant significativement contribué à la création de l'espace sont accompagnées d'une étiquette dans le graphique.

**Graphique 6. ACM relative à l'organisation du temps des apprentis ASSC et médiamaticiens**



Le premier axe donne à voir, de gauche à droite, un continuum dans le rapport à l'organisation du temps, avec tout à gauche les apprentis qui aiment avoir un emploi du temps organisé et qui ne s'accrochent que peu d'improviser. Tout à droite se situent les apprentis qui au contraire ne font que peu de cas d'avoir un emploi du temps structuré, et qui préfèrent largement décider de leurs activités selon les envies et les opportunités qui se présentent à eux sur le moment. Le deuxième axe distingue les apprentis dont l'emploi du temps est moyennement chargé et qui font moyennement attention à mieux gérer leur temps depuis leur entrée en apprentissage (dans la partie supérieure du graphique), de ceux qui rapportent ne pas avoir un emploi du temps chargé et qui n'accrochent pas d'attention particulière à améliorer leur gestion du temps depuis le début de leur formation professionnelle (dans la partie inférieure du graphique).

Afin de regrouper les apprentis qui partagent un certain nombre de caractéristiques, une classification ascendante hiérarchique a été conduite sur les résultats de cette ACM. Ce type de classification permet de regrouper au sein d'un même ensemble les individus les plus semblables, tout en produisant des groupements les plus dissemblables possibles (LARMARANGE, 2013). Trois groupes, qui peuvent être envisagés comme autant de chronostyles organisationnels différents, ont ainsi émergé.

### 1.1. Les « planificateurs »

Les apprentis qualifiés de « planificateurs » représentent 45,9% de l'échantillon total. Ils ont été nommés ainsi en raison de leur propension à apprécier avoir un emploi du temps bien organisé où l'improvisation n'a que peu sa place. Treize d'entre eux ont été rencontrés en entretien. Significativement plus que les autres, ces apprentis font un usage important de l'agenda<sup>2</sup>. Ce n'est donc pas un hasard si ce groupe déclare plus que les autres mieux réussir à gérer son temps depuis le début de

---

<sup>2</sup> 65,4% des apprentis « planificateurs » déclarent beaucoup faire usage d'un agenda contre 15,5% des « ambivalents » et 18,3% des « décontractés ».

la formation<sup>3</sup> puisque, comme nous l'avons vu au précédent chapitre, un lien existe entre pratiques scripturales du temps et capacités de gestion de ce dernier. Mais les jeunes qui composent ce cluster ont surtout été nommés ainsi en raison de l'attention accordée à mieux gérer leur temps depuis leur entrée en apprentissage<sup>4</sup>. Plus que les autres, ce groupe rapporte avoir l'impression que son emploi du temps est chargé<sup>5</sup>, nécessitant une coordination fine entre les différentes activités dans lesquelles chacun est impliqué. Si les entretiens ont en effet confirmé que la grande majorité des apprentis regroupés dans ce cluster avaient des emplois du temps denses, ils se sont révélés utiles pour mieux comprendre les diverses raisons au principe de cette situation.

Pour certains, qui présentent en outre une forte autonomie personnelle et une indépendance financière déjà marquée, c'est là une réponse pour réussir à composer avec des horaires de travail atypiques. Pour d'autres, qui par ailleurs affichent de la facilité dans leurs études, cela résulte davantage d'un choix d'occuper leur temps libre par des activités sportives ou sociales, ou alors d'avoir un petit travail rémunéré en plus de leur formation. Il s'agit de petits jobs dont les horaires sont soit très flexibles (comme le baby-sitting ou la vente de produits à domicile chez des particuliers), soit ponctuels (comme durant les vacances scolaires), permettant ainsi, pour les apprentis en école spécifiquement, de travailler une ou plusieurs semaines d'affilée à plein temps.

Au fil des entretiens, une autre caractéristique commune à ces apprentis est apparue : la volonté de ne pas perdre son temps. Élixa n'aime pas être malade, car c'est à ce moment-là qu'elle a le plus l'impression de perdre son temps. Cédric, lui, apprécie prévoir et ressent de la satisfaction lorsqu'il réussit à agencer de manière optimale les différentes activités

<sup>3</sup> Plus que les autres, ce groupe déclare beaucoup mieux réussir à organiser son temps depuis le début de la formation (11,9% contre 6,1% pour les « ambivalents » ou encore 4,8% pour les « décontractés »).

<sup>4</sup> 56,8% des apprentis composant ce cluster rapportent davantage faire attention à mieux organiser leur temps, contre 13,7% pour les « ambivalents » et 21,2% pour le groupe des « décontractés ».

<sup>5</sup> 38,4% des « planificateurs » déclarent avoir un emploi du temps fortement chargé contre 18,8% des « ambivalents » et 19,6% des « décontractés ».

qu'il s'est fixé de faire dans une certaine durée. Callirhoé, sans chercher à tout planifier, avoue cependant ne pas aimer non plus perdre son temps et ressentir de la frustration lorsque c'est le cas. Laurine enfin, se montre soucieuse de consacrer son temps à des activités qui constituent à ses yeux une plus-value, autrement dit qui participent à l'acquisition de différents capitaux, qu'ils soient économiques – puisqu'elle occupe un emploi d'étudiante à côté de son apprentissage – ou culturels :

« **Guillaume** : Je te pose la question, tu es quelqu'un qui cherche à bien optimiser son temps ?

**Laurine** : Oui. Oui parce que j'aime pas, j'aime pas avoir un temps qui, qui me sert, où je me dis ben, j'ai rien pu faire de ce temps, enfin, il m'a pas été utile.

**Guillaume** : Et pourquoi tu as ce sentiment-là ? Tu arriverais à me répondre ?

**Laurine** : Ouais [petits rires]. Ben, pour moi c'est, je peux pas, ouais, je, comment dire ? Ouais, j'ai l'impression de perdre mon temps à, à au final, ben moi j'aime déjà bien prendre du temps pour lire, ben si je peux pas prendre ce temps de libre, ben en fait, pour moi, c'est comme si j'avais perdu un peu, ouais, de culture générale, si je peux dire ça comme ça. Ouais, je m'enrichis moins au niveau de tout ça, donc ouais, je perds mon temps pour moi. »

(Laurine, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, Mpro, voie école)

Le souci d'acquérir une culture générale et, plus largement, de ne pas perdre son temps témoigne d'une gestion de ce dernier intégrée à une vision sur le long terme et portée par des objectifs déjà bien définis.

Enfin, et en vue d'identifier les caractéristiques des individus de ce cluster, une régression logistique binaire a été conduite. Seuls le sexe et le diplôme visé en fin d'apprentissage présentent des différences significatives. Les filles ont 1,9 fois plus de chances que les garçons de faire partie de ce cluster, pointant ici encore l'existence d'une socialisation temporelle genrée qui conduit notamment les filles à progressivement développer une attention plus marquée à l'organisation et à la gestion du temps. De leur

côté, les apprentis en maturité professionnelle ont 3,2 fois plus de chances que ceux en CFC d'être représentés ici, donnant à voir là encore l'avantage conféré par un bon capital scolaire dans la capacité à faire face à certaines contraintes temporelles. En revanche, ni le type d'apprentissage, ni la nationalité, ni la filière scolaire suivie à l'école obligatoire, ni la catégorie socioprofessionnelle des parents, ni enfin la voie (école ou entreprise) ne constituent des variables explicatives.

## 1.2. Les « ambivalents »

Les apprentis « ambivalents » représentent 22,4% de la totalité de l'échantillon, soit le groupe le plus restreint. Ce cluster déclare moyennement aimer l'organisation, moyennement faire attention à mieux gérer son emploi du temps depuis son entrée en formation, avoir l'impression que son emploi du temps est moyennement chargé et avoir un agenda, mais n'en faire que peu usage. Il se différencie enfin par une propension un peu plus élevée que dans les autres groupes, à déclarer beaucoup moins bien réussir à organiser son temps qu'avant la formation (16,5% de ses membres contre par exemple 8,9% des apprentis « planificateurs »).

Alors que la lecture statistique ne permet pas une compréhension fine de ce groupe, les entretiens mettent en évidence des apprentis dont l'emploi du temps oscille entre des journées parfois bien organisées et une grande flexibilité où les activités s'agencent en fonction des opportunités et des envies du moment. Les propos de Sarah illustrent ce phénomène :

*« Guillaume : Pour toi c'est important par exemple d'avoir un rapport au temps où tu es dans l'improvisation ? C'est quelque chose que tu aimes bien ?*

*Sarah : Mmm. Pas tout le temps. Des fois, aussi, j'aime bien être organisée, hein. Ça dépend, ben, de ce que j'ai à faire, entre guillemets, dans la journée ou bien voilà, mais. Ouais. Je dirais*

*ça dépend. Ça dépend des jours. Ça dépend de ce que j'ai à faire, voilà. C'est plutôt comme ça. Si, d'un coup, ah ben ouais, je sais que je dois venir te voir, après, ben, je dois aller rejoindre ma famille et tout là-bas, ben, voilà, quoi, si j'ai un moment entre, ben je me dis ben je pourrais faire quoi? Ah ben je vais aller voir ma cousine, je vais la voir par exemple. Ben, c'est un peu comme ça, quoi. Si je vois que j'ai un moment, je me demande, ah je pourrais faire quoi? Oh, j'ai plutôt envie de me reposer et du coup, je vais aller me reposer ou bien, c'est plutôt comme ça. Il n'y a pas tout qui est défini, mais il y a des journées où si je sais que j'ai beaucoup de choses à faire, du coup je me dis, bon, là, c'est ce matin, il faudrait que je fasse ça parce qu'après je n'aurai pas le temps, du coup je définis bien les choses, là. Je m'organise quoi, mais dans ma tête.»*

(Sarah, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie entreprise)

Les raisons à cette ambivalence sont diverses. Pour Sarah ou Amina, elles prennent en partie racine dans une socialisation culturelle spécifique, notamment par le biais de leurs parents. Ces derniers ont en effet souvent été décrits comme porteurs d'une vision polychrone du temps, concept forgé par Edward T. Hall (1992) pour rendre compte des différences culturelles dans les temporalités entre les «pays du Sud» où prévaut une culture temporelle polychrone (dans laquelle les individus sont simultanément engagés dans plusieurs activités et où s'opère un incessant passage d'une activité à l'autre en fonction des opportunités, ceci sans que les individus s'en offusquent) et les «pays du Nord» où règne une culture temporelle monochrone qui implique un séquençage rigoureux des activités dans le temps, séquençage rendu possible par une organisation et une ponctualité strictes.

La situation d'Amina apparaît éclairante ici. Bien qu'elle soit née en Suisse, elle a été élevée au sein d'autres référents culturels propres à l'origine de ses parents (région du Moyen-Orient). Durant son entretien, elle témoigne de cette tension soulignant les différences en matière de temporalités. Si elle est tout à fait capable de s'adapter à la structure temporelle de type monochrone qui prévaut en Suisse, cela ne va pas de soi pour elle, nécessitant un effort constant pour se plier

aux normes et injonctions temporelles qui y prévalent. Prendre les repas à heure précise ou encore fixer à l'avance des rendez-vous pour aller voir ses amies n'a rien d'évident.

« **Guillaume** : Tu peux me décrire comment tu t'organisais ? Enfin, c'était quoi un peu ta recette pour réussir à t'organiser ?

**Amina** : Alors, euh, moi j'ai horreur de l'organisation.

**Guillaume** : Mmm, ouais, j'ai cru comprendre dans le questionnaire.

**Amina** : [Rires]. J'ai horreur de l'organisation, ce qui veut dire, moi c'est, moi c'est comme ça, enfin. Par exemple aujourd'hui, je vais pas dire oui alors demain, aux alentours de midi je vais devoir appeler ma copine pour voir si l'après-midi, on va se voir et tout. Non. C'est voilà. Peut-être une heure avant, deux heures avant, salut, ça va ? Est-ce que tu veux qu'on se voie et tout ? J'ai horreur de l'organisation.

**Guillaume** : Pourquoi est-ce que tu en as horreur, tu arriverais à me dire ?

**Amina** : J'ai l'impression en fait d'être, ouais, enfin, je ne sais pas comment dire, ouais, d'être emprisonnée en fait. »

(Amina, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie entreprise)

Pour Amina, dont les temporalités sont davantage polychrones, privilégiant l'opportunité et la malléabilité à la planification structurée et séquentielle des événements, la planification et – par extension – la cristallisation de l'emploi du temps sont perçues comme une forme de violence (en témoigne la référence carcérale employée dans l'extrait). La difficulté à concilier ces deux registres temporels semble ainsi constituer une raison possible à la proportion légèrement plus importante, mais non significative d'apprentis d'origine étrangère présents au sein de ce cluster. 27 % de ces apprentis sont en effet représentés ici, contre 21 % de ceux ayant la nationalité suisse et 21,5 % de ceux ayant à la fois la nationalité suisse et une autre nationalité étrangère.

## **Monochronie et polychronie : de l'apport des travaux d'Edward T. Hall**

C'est en s'intéressant aux cultures temporelles de différentes sociétés qu'Edward T. Hall identifie l'existence de deux grands régimes temporels distincts. Il propose une paire de concepts permettant de synthétiser pour chacun d'entre eux les principales caractéristiques. En Europe du Nord, tout comme en Amérique du Nord, les individus tendent à ne faire qu'une seule chose à la fois et à séquencer dans le temps leurs différentes activités. L'organisation y tient d'ailleurs un caractère « sacré » faisant de la ponctualité une valeur cardinale. Cette manière d'agir dans le temps est qualifiée par l'auteur de monochrome (HALL, 1992). Elle s'interprète plus largement comme la conséquence d'une construction culturelle du temps puisant à de nombreuses influences. Au principe se trouve une conception religieuse spécifique du temps qui fait de ce dernier un temps unique, à la fois création et propriété de Dieu (LE GOFF, 1960). Les développements scientifiques contribuent par ailleurs à renforcer son aspect réifié en tentant de le mesurer, comme s'il avait un caractère tangible, de la façon la plus précise possible (ELIAS, 1996). Parallèlement, les avancées techniques augmentent cette précision et en affinent progressivement « sa mesure », consacrant sa dimension quantitative et le temps mécanique des horloges au détriment de sa dimension qualitative (THOMPSON, 2004). Ces améliorations techniques sont enfin stimulées par le développement du capitalisme dont les marchandises, mais aussi les hommes, circulent de plus en plus vite, nécessitant alors précision et coordination, et convertissant le temps en un bien échangeable (ROSA, 2013). Comme l'analyse William Grossin (1986), une culture polychrone précédait la culture monochrome. Cette dernière s'est progressivement constituée à la suite de contraintes très dures des siècles durant, au cours desquels les obligations temporelles se sont renforcées sous l'influence de la nécessité d'avoir des horaires collectifs de travail organisés, de la ponctualité, de l'assiduité, et des impératifs des rythmes et des cadences accélérés. Le temps s'est alors affirmé comme plus dense, plus homogène, plus constant et plus précis.

Dans les cultures polychrones, que l'on retrouve selon l'auteur en Amérique du Sud, dans les pays arabes ou encore autour du bassin méditerranéen, le séquençage des activités ne fait que peu sens. Les individus sont généralement investis dans plusieurs activités en même temps, ce qui rend toute programmation précise très difficile. L'emploi du temps des individus fluctue en fonction des événements et des opportunités. Ils se

formalisent ainsi beaucoup moins du non-respect des rendez-vous, ce qui compte avant tout étant l'engagement dans une relation à long terme. D'ailleurs, l'idée de perdre son temps n'est que peu pertinente de ce point de vue (HALL, 1992). L'auteur précise en outre qu'il n'y a pas de relation hiérarchique entre ces deux systèmes temporels, chacun ayant ses avantages et ses inconvénients. Ils sont cependant source de nombreuses incompréhensions entre les individus ne partageant pas la même culture. Les rapports temporels sont en effet teintés d'ethnocentrisme, conduisant les acteurs et actrices à valoriser leurs propres particularismes au détriment de ceux appartenant à d'autres cultures (DASEN, 1993), autrement dit à poser un jugement généralement dépréciatif sur les habitudes et valeurs temporelles des autres.

D'autres cas de figure ont également été rencontrés en entretien parmi ces apprentis ambivalents, dont le point commun à l'expérience de l'apprentissage réside dans une importante fatigue (cinq sur six apprentis rencontrés). Ainsi, pour Lissandre, cette fatigue se développe en raison des longs trajets qu'elle doit faire pour se rendre sur son lieu de formation en entreprise. Pour d'autres, comme Iris, elle prend plutôt racine dans un état de déprime (lié ici à plusieurs facteurs dont certains sont d'ordre familial) qui ne permet pas de faire pleinement face aux exigences de la formation. Difficilement capable de se concentrer en cours, Iris se retrouve avec davantage de travail scolaire sur son temps libre, ce qui allonge ses journées de travail et de formation et augmente encore son sentiment de fatigue :

*« Quand on est fatigué, on ne fait rien du tout et puis ben on retient moins bien non plus, donc ça veut dire qu'on doit plus bosser à la maison et du coup ça nous fatigue encore plus parce qu'après on doit bosser plus tard. C'est un cercle vicieux aussi, ça. »*

(Iris, 2<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

N'arrivant plus à concilier leurs différents engagements et poussés par une importante fatigue, ces apprentis tendent alors fortement à lâcher la plupart des activités sur leur temps libre.

Au final, la fatigue apparaît comme un symptôme de cette ambivalence où les apprentis, que ce soit en raison d'une socialisation spécifique au temps ou d'une période de vie particulière, voire les deux, peinent à concilier des registres temporels différents. Tout se passe comme si leurs dispositions temporelles se trouvaient contrariées pour se déployer pleinement, ceci en raison de fortes contraintes (structurelles, culturelles ou encore psychologiques).

### 1.3. Les « décontractés »

Les apprentis « décontractés » représentent près d'un tiers de l'échantillon total (31,7%). Ils n'apprécient pas être organisés et aiment vivre à l'improvisiste durant leur temps libre<sup>6</sup>, comme en témoigne Samuel :

*« Guillaume : Et alors, puisque tu as cette conscience aiguë dans ta tête que les choses elles sont si éphémères et si fragiles, comment tu gères un peu ton temps ?*

*Samuel : Comment je gère mon temps ?*

*Guillaume : Ouais.*

*Samuel : Je ne le gère pas.*

*Guillaume : C'est-à-dire ?*

*Samuel : C'est, c'est, là, ben par exemple, là, avant je t'ai écrit, j'ai dit bon ben cet après-midi je vais faire quoi ? Enfin, je n'ai pas, c'est au dernier moment quoi, c'est toujours tout au dernier moment. Je n'ai pas de planning. Après, c'est les rendez-vous importants, genre médecin ou je ne sais pas quoi, là, c'est normal.*

*Guillaume : Ah ben tiens, est-ce que toi tu utilises un agenda ?*

*Samuel : Que pour le médecin. »*

(Samuel, 3<sup>e</sup> année de médiamatique, voie entreprise)

---

<sup>6</sup> Ces différences sont significatives sur le plan statistique. Alors que 5,1% des apprentis planificateurs et 8,5% des « ambivalents » déclarent faiblement aimer être organisés, c'est le cas de 49,1% des « décontractés ». Quant à l'improvisation, ils sont 67,1% parmi les « décontractés » l'apprécient fortement, contre 19,3% des « planificateurs » ou encore 38,5% des « ambivalents ».

Ces apprentis ne font d'ailleurs pas ou très peu usage d'un agenda papier ou électronique. Ce groupe estime ne pas en avoir besoin même s'il évoque parfois une vague injonction à en utiliser. Un quotidien assez similaire depuis l'enfance et qui a faiblement été impacté par l'entrée en apprentissage peut constituer une raison à cette absence d'agenda ou de toute autre forme de support, les balises temporelles étant restées stables pour ces apprentis. Ce cluster mentionne souvent que le fait de retenir ces informations «de tête» suffit. Aussi, lorsque les résultats scolaires restent bons, ces apprentis ne voient pas de raison de procéder à des changements pour consacrer plus de temps au travail scolaire ou adopter une autre manière de réviser. De plus, même si leur emploi du temps peut effectivement être chargé, il n'y a *a priori* pas le sentiment que c'est le cas<sup>7</sup>. Logiquement, une grande partie du groupe rapporte ne pas accorder une attention particulière à mieux organiser son temps depuis l'entrée en apprentissage<sup>8</sup>.

Une régression logistique binaire indique ici que les apprentis de sexe masculin présentent 1,7 fois plus de chances que les apprenties de sexe féminin de faire partie de ce cluster. Le diplôme visé apparaît lui aussi statistiquement significatif. Les apprentis en CFC ont 3,3 fois plus de chances que ceux en maturité professionnelle d'être représentés ici. Enfin, les apprentis de nationalité suisse ont 1,9 fois plus tendance<sup>9</sup> que ceux de nationalité étrangère d'être catégorisés parmi les apprentis «décontractés».

Cette posture décontractée ne doit cependant pas conduire à penser que ces apprentis sont indolents, dans un état passif ou même que c'est là le symptôme d'une posture «présentiste» où le passé tout comme

<sup>7</sup> 27% de ces apprentis estiment que leur emploi du temps est faiblement chargé, contre 15,1% des «planificateurs» et 6,8% des «ambivalents».

<sup>8</sup> Ce sont les apprentis qui ont rapporté le plus être faiblement d'accord avec le fait de faire attention à mieux gérer leur temps depuis le début de leur formation (22,4% contre 1,7% des «planificateurs» et 2,6% des «ambivalents»). Inversement, 21,2% de ce groupe d'entre eux ont déclaré faire plus attention contre 56,8% des «planificateurs» et 13,6% des «ambivalents».

<sup>9</sup> La notion de tendance renvoie ici au fait que la différence n'est pas statistiquement significative au seuil de .05, mais à celui de .1, ce qui constitue un résultat certes moins robuste, mais néanmoins considérable.

le futur leur apparaît sans importance. Bien sûr, c'est en partie le cas pour certains, mais de loin pas pour tous. Camille se lève fréquemment à quatre heures trente du matin pour aller au fitness avant de commencer sa journée de travail. Elle est par ailleurs fermement convaincue de vouloir devenir ambulancière. Loris, qui en plus de jouer de divers instruments dans un groupe de musique, fait du volley et s'investit dans des activités associatives où il s'occupe des aspects liés à la communication et à la musique dans la préparation d'une grande manifestation. Il ne manque par ailleurs pas de projets professionnels et joue déjà sur plusieurs tableaux pour s'assurer la concrétisation d'au moins l'un d'eux. Samuel, qui aime peindre, prend parfois des mandats pour réaliser la communication d'entreprises régionales, ce qui lui permet de gagner un peu d'argent. Il se voit plus tard dans l'événementiel bien qu'il aimerait préalablement faire un brevet fédéral en marketing.

En outre, si des raisons variées se trouvent au principe d'une telle posture, la plupart des entretiens montrent qu'il s'agit là de jeunes partageant l'idée que leur environnement est peu maîtrisable ou même incertain. Cette perception de l'incertitude n'a toutefois pas les mêmes origines pour tous. Elle prend racine dans un contexte socio-économique et familial précaire pour Samimé. Pour Thomas, elle découle d'une socialisation familiale aux philosophies orientales qui valorisent notamment l'instant présent, l'impermanence et la futilité de l'attachement aux objets matériels. Pour Samuel, déjà acquis à l'idée de profiter de la vie et de se laisser porter au gré des opportunités, un récent ennui de santé vient renforcer ses convictions. Ces apprentis préfèrent par conséquent faire preuve de flexibilité plutôt que chercher vainement à contrôler leur environnement. Enfin, et ce sera là l'objet du prochain chapitre, une différence est souvent apparue entre la présentation que chacun faisait de ses temporalités, valorisant notamment une posture flottante, et la description d'un emploi du temps souvent chargé qui implique une bonne organisation, suggérant que les manières d'exprimer les temporalités sont aussi des marqueurs identitaires.

## 2. Des temporalités sujettes à transformation ?

Les principales études sur la socialisation professionnelle issues de l'école de Chicago (HUGHES, 2012; DAVIS, 1966) ont démontré l'existence d'un procès au cours duquel les individus passent par de nombreuses transformations. Comme nous l'avons vu dans la précédente partie, les temporalités professionnelles des apprentis accusent effectivement de nombreux changements. Une série d'interrogations demeure cependant : qu'en est-il hors des espaces formatifs ? La socialisation professionnelle transforme-t-elle plus largement leurs temporalités ? Les valeurs et pratiques temporelles relatives aux métiers étudiés ont-elles tendance à imprégner les temporalités en dehors de l'espace de leur apprentissage ? Et si oui, ces changements se font-ils de manière identique pour tous ou bien concernent-ils davantage certains profils ?

Une première ébauche de réponse consiste à observer si les effectifs entre les trois groupes oscillent d'une année à l'autre. Deux précautions s'imposent toutefois. La première est d'usage et nécessite, puisque la durée entre les deux formations n'est pas la même, d'en séparer la lecture. Compte tenu de l'approche des examens finaux en dernière année de formation, la troisième d'ASSC et la troisième année de médiamatique ne recouvrent pas les mêmes enjeux et, par conséquent, ne se caractérisent pas par les mêmes pressions susceptibles de modifier les temporalités. La seconde précaution se rapporte au caractère semi-longitudinal de l'enquête, invitant à garder une certaine prudence dans l'interprétation des résultats, les individus n'étant en effet pas les mêmes d'une année à l'autre.

En regard de ces résultats, il apparaît que les apprentis ne tendent que modérément à passer d'un chronostyle à l'autre. Même si quelques variations sont observables, les effectifs restent relativement stables dans le temps, soulignant la force des dispositions et l'inertie qui les caractérisent (LAHIRE, 2002). Un résultat interpelle toutefois. Il s'agit de la forte baisse entre la première et la deuxième année des profils « planificateurs » parmi les ASSC (passant de 57,5 % à 43,5 %). Au gré des entretiens, il est apparu que pour cet apprentissage, le passage en deuxième année était ressenti comme un « coup d'accélérateur », le rythme de travail augmentant sensiblement par rapport à la première

année. Il est possible que ce transfert d'effectifs vers les deux autres clusters souligne un retour à des habitudes préalables faute d'avoir pu tenir les résolutions prises lors l'entrée en formation face à cette augmentation prononcée du rythme de travail.

*Tableau 5. Évolution annuelle des effectifs selon le cluster relatif à l'organisation du temps*

	«Planificateurs»		«Ambivalents»		«Décontractés»	
	ASSC	Médiamatique	ASSC	Médiamatique	ASSC	Médiamatique
1 <sup>re</sup> année	57,5%	40,8%	18,8%	23,9%	25,7%	35,2%
2 <sup>e</sup> année	43,5%	37,9%	24,3%	27,6%	32,2%	34,5%
3 <sup>e</sup> année	53,8%	39,0%	21,3%	19,5%	25,0%	41,5%
4 <sup>e</sup> année		34,1%		25,0%		40,9%

Mais l'approche par les statistiques reste cependant limitée pour saisir ces processus. C'est davantage par le truchement des entretiens que se donnent à voir les transformations – bien plus progressives que radicales – qui subrepticement font bouger les temporalités des apprentis, les renforçant pour certains, les modifiant pour d'autres.

Pour la plupart des apprentis «planificateurs», la période de l'apprentissage induit un renforcement de ces dispositions. Sous l'effet conjugué des contraintes temporelles imposées par l'apprentissage (durée des cours et de formation en entreprise, durée des déplacements ou encore préparation des devoirs et des tests, voire des examens finaux en dernière année) et de la volonté à maintenir des activités sur le temps libre, les dispositions temporelles au principe d'une bonne gestion du temps sont renforcées, voire pour certains, exacerbées.

Parmi les apprentis de ce cluster, la plupart se montrent tout aussi consciencieux dans l'organisation de leur temps qu'avant leur entrée en

apprentissage. C'est par exemple le cas d'Aline, Caroline et Marlène. Des dispositions temporelles particulières poussant à une bonne organisation, acquises durant leur socialisation primaire, permettent à Aline de faire face aux changements importants générés par ses horaires de travail irréguliers tout en habitant en collocation avec une amie, à Caroline de continuer à avoir de nombreuses activités sportives et associatives et même à faire des petits jobs d'étudiante à côté de sa formation, et à Marlène de réussir sa formation tout en maintenant des cours de peinture et de solfège, mais surtout tout en continuant de prendre soin de son père en situation de handicap.

Le reste des apprentis présent dans ce cluster rapporte même avoir développé une meilleure gestion du temps au gré de la formation malgré le peu d'attention qui y était initialement porté. Zoé, Chiara, Cécilia ou encore Léo ont tous grandi dans un contexte familial marqué par des temporalités plutôt flexibles où les individus tendent peu à planifier et à davantage agir au gré des opportunités qui se présentent. Ces apprentis ont en commun des parents tous deux issus de l'immigration des pays du Sud qui occupent des emplois non qualifiés, excepté pour Chiara dont le père est suisse et travaille comme indépendant (sa mère est brésilienne). Pour ces apprentis, dont on peut supposer une socialisation familiale temporelle spécifique plus proche culturellement de rapports polychrones au temps, et marquée par une moindre projection dans le futur (notamment en raison de leur contexte matériel d'évolution, plus incertain, qui permet plus difficilement une planification à long terme [THIÉBAUT, 1998]), l'apprentissage amorce des changements sensibles dans leurs temporalités. S'ils apparaissent dans ce cluster, c'est probablement parce qu'au moment de remplir le questionnaire, ils étaient déjà passés par des transformations significatives, comme en témoignent les entretiens. Cependant, ces derniers montrent qu'ils restent caractérisés par une certaine ambivalence, à l'instar de Léo, réticent à l'idée de planifier son temps par peur de s'engager et de manquer des opportunités, alors qu'il réalise bien qu'un surcroît d'organisation pourrait lui simplifier la vie. La situation de ces apprentis est particulièrement intéressante en ce qu'elle donne à voir les effets d'interaction entre les socialisations primaire et secondaire sur les dispositions temporelles ainsi qu'un processus de socialisation anticipatrice (MERTON, 1997) où le type

des réponses formulées dans le questionnaire peut également être interprété comme une projection souhaitée de soi, en accord avec les normes et valeurs relatives au groupe professionnel de référence. J'y reviendrai en synthèse, une fois abordés ces effets pour les deux autres clusters.

Parmi les apprenties « ambivalentes » rencontrées en entretien, quatre rapportent ne pas avoir changé de chronostyle depuis leur entrée en apprentissage. Iris, Amina, Sarah et Lissandre continuent à peu planifier leur emploi du temps et à improviser en fonction du moment, même si elles peuvent témoigner de certaines capacités organisationnelles lorsque la situation le requiert :

*« Guillaume : Est-ce que tu dirais de toi que de manière plus générale, tu es quelqu'un qui aime bien gérer son temps ? C'est important pour toi que les choses elles soient bien gérées, que les choses soient bien structurées ?*

*Lissandre : Mmm, ouais, je ne sais pas. Je vis plus au jour le jour. Enfin, je ne suis pas trop du genre à dire ouais demain je fais ça, ça, ça. Ça m'arrive. Il y a des fois, je me dis faut vraiment que je fasse ça, je le fais. Mais autant, non, je pense, je suis plus, je fais les trucs un peu comme ça vient. Je planifie des trucs bien sûr. Le week-end et tout, mais la semaine, je pense, je suis assez... Je sais que j'ai des trucs à faire, mais ça dépend un peu. Je fais un peu comme ça vient, un peu à l'arrache, ouais, quand même. Genre, je mets un peu tout à coup, tout à l'heure, ah ouais, il faut que je fasse, je devais écrire un truc en économie et droit, c'est vraiment de la théorie et je me suis dit, ah ouais, tout d'un coup je l'ai fait un peu, mais, je ne me suis pas dit, je vais le faire de midi à 13 heures. Je l'ai fait à 15 heures, enfin. »*

(Lissandre, 3<sup>e</sup> année de médiamatique, voie entreprise)

Malgré un important sentiment de fatigue, ces apprenties n'effectuent pas de changements particuliers dans leur gestion du temps. Pourtant, celles d'entre elles qui pratiquaient des activités sur leur temps libre ont dû les abandonner et ne les ont pas reprises depuis. Elles jugent cette situation comme transitoire et peu modifiable, comme une concession nécessaire pour terminer leur formation avant de pouvoir retrouver davantage de temps libre.

Les deux autres apprenties rencontrées appartenant à ce cluster rapportent cependant avoir décidé de mieux gérer leur temps afin de faire face aux contraintes temporelles imposées par leur formation. Contrairement aux autres, elles sont dotées de bons capitaux scolaire et culturel (les pères affichent un niveau de formation HES pour l'un, et universitaire pour l'autre). Maeva, dont la socialisation primaire l'a conduite à développer d'importantes dispositions organisationnelles et une gestion parcimonieuse de son temps, avoue avoir dû redoubler d'efforts pour faire face aux exigences de la formation, elle qui se décrit comme lente dans ses apprentissages. Quant à Natalia, qui fait son apprentissage d'ASSC en maturité professionnelle après avoir abandonné ses études gymnasiales en voie baccalauréat, elle a décidé de mieux organiser son temps dès la deuxième année. Stressée à l'idée de ne pas terminer une deuxième formation, elle s'est rendue tous les dimanches à la bibliothèque pour étudier avec des copines de classe, puis tous les jours à l'approche des examens. Une meilleure maîtrise de son temps et une régularité dans son travail ont alors exercé une influence positive sur ses résultats et lui ont apporté plus de sérénité. Convaincue par l'efficacité de ces changements, elle pérennise ce mode de fonctionnement. Aussi, dans un contexte où son temps libre se réduit, ce dernier prend une certaine valeur, la poussant à le gérer avec davantage de soin.

L'agacement lié au sentiment de perdre son temps ne semble que faiblement concerner les apprentis «décontractés». La plupart de ces apprenants rencontrés en entretien (6 sur 9) n'ont pas dérogé à leur chronostyle au fil de la formation. Continue d'être privilégiée une expérience élastique du temps, flexible en fonction de leurs envies et des opportunités qui se présentent. Cette manière de temporer leur convient. Même si elle peut comporter certaines limites, comme le stress lié au travail à faire à la dernière minute pour rendre un projet ou réviser un test, elle ne leur apparaît pas suffisamment problématique pour en changer. Cette petite phrase, reprise à Éric, résume bien la pensée de ces apprentis :

*« On n'est pas obligé de programmer du temps. C'est une perte de la vie, je trouve. C'est une perte de temps de... Voilà une belle phrase : c'est une perte de temps de prévoir son temps. »*

(Éric, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Dans ce cluster, le renforcement des dispositions temporelles est moins important que dans le premier, soit celui des « planificateurs ». Un seul apprenti – Samuel – a connu un renforcement de son chronostyle. Alors qu'il a toujours manifesté une certaine aversion face à la gestion du temps, préférant improviser au gré de ses envies, une « prise de conscience » (lors d'un séjour à l'hôpital suite à un important problème de santé) participe à accentuer sa posture. Rendu plus attentif que jamais au caractère éphémère et fragile de l'existence à la suite de cet événement, il opte pour un style de vie marqué par un minimum de contraintes où les opportunités et envies du moment reconfigurent en permanence son emploi du temps.

Deux apprentis témoignent cependant d'un changement progressif de chronostyle vers une gestion plus consciencieuse de leur temps. Loris et Samimé, en dernière année de médiamatique, ont vu leur emploi du temps se remplir peu à peu, et avec lui des difficultés croissantes pour coordonner leurs différentes activités. Pour Loris plus spécifiquement, les responsabilités qui lui ont progressivement été confiées sur son lieu de travail, mais également dans le cadre de certaines de ses activités extérieures, agissent comme un levier :

*« Ben j'ai certaines capacités dans l'organisation, dans la responsabilité et, ben on m'a souvent dit que, ben, j'ai une certaine maturité aussi dans ce que je fais et ce que je suis et je mets à profit ces compétences pour ces différents domaines et puis voilà. C'est au fur et à mesure c'est venu à partir de, de la fin de l'école obligatoire et puis maintenant où j'en suis à la fin de l'apprentissage. Je pense l'apprentissage, ça a vraiment été cette période-là où le moment où j'ai commencé à prendre des responsabilités, pour moi c'est le moment où je suis passé du monde enfant au monde adulte en quelque sorte bien que je ne veux pas me mettre plus que ce que je suis, hein. J'ai que bientôt 19 ans et j'ai encore beaucoup à apprendre de la vie et de ce qui va venir. »*

(Loris, en 4<sup>e</sup> année de médiamatique Mpro, voie entreprise)

C'est également en lien avec cette impression de « grandir », de basculer vers un autre âge de la vie marqué par de nouveaux enjeux,

que Samimé reconsidère sa façon de temporer. Il n'est pas anodin de préciser que ces réflexions s'amorcent lors de son année de stage en entreprise, lieu où des responsabilités lui sont également données et une confiance nouvelle témoignée.

## **Synthèse. Des chronostyles qui tendent à se cristalliser**

L'apprentissage impacte variablement les chronostyles des apprentis. Globalement, seule une minorité témoigne d'un changement. Parmi les apprentis « planificateurs », une majorité voit ses dispositions temporelles se renforcer, symptôme d'une accointance entre chronostyle et structure temporelle de l'apprentissage d'une part, entre chronostyle et attentes des acteurs de la formation d'autre part. Du côté des apprentis ambivalents, la majorité le reste. Certains témoignent cependant d'une transformation de leur gestion du temps vers un regain d'organisation, ceci afin de faire face aux contraintes temporelles de l'apprentissage dont la réduction du temps libre est l'une des conséquences majeures. C'est également le cas des apprentis affichant un chronostyle décontracté parmi lesquels quelques-uns ont témoigné d'un contrôle accru sur leur emploi du temps. À ces apprentis, il faut encore rajouter ceux qui sont apparus dans le premier cluster, mais dont les entretiens ont clairement mis en évidence que ce processus s'était déjà opéré en amont de la passation du questionnaire pour certains, ou alors était en cours, les réponses au questionnaire pouvant être interprétées comme le reflet d'une socialisation anticipatrice où les individus tendent à adopter dans leurs discours et pratiques, les normes et valeurs du groupe de référence qu'ils désirent intégrer (MERTON, 1997). Une question demeure : comment expliquer le changement de chronostyle de ces apprentis ? Des caractéristiques communes sont-elles partagées par ces apprenants ?

Bien qu'il s'agisse de préciser qu'aucune inférence statistique n'est possible à partir des sujets rencontrés en entretien, une première remarque s'impose : ces apprentis n'ont que peu en commun. Certains sont passés par la filière scolaire la plus exigeante, d'autres par la moins.

Certains ont des parents professeurs d'université porteurs d'un doctorat, d'autres des parents paysagistes qui n'ont pas étudié au-delà de l'école primaire. Certains ont des parents de nationalité suisse, d'autres sont issus de l'immigration. Certains encore ont eu une vie extrascolaire très stimulante grâce à des parents soucieux de les inscrire à de nombreuses activités, d'autres jouaient aux jeux vidéo à la maison et n'étaient pas coutumiers d'activités familiales. Pourtant tous ont témoigné d'un même mouvement au cours de leur apprentissage : celui de développer une meilleure gestion de leur temps. L'approche dispositionnaliste permet de revenir sur les effets des multiples socialisations qui structurent les individus en interrogeant les parcours sociaux de ces derniers, que ce soit de manière diachronique (les parcours au principe des dispositions dont ils sont porteurs) ou synchronique (les éléments contextuels qui permettent ou non l'activation de ces dispositions).

Par-delà la catégorie socioprofessionnelle des parents, la majorité des apprentis rencontrés en entretien ayant présenté un changement de chronostyle (5/8), à l'instar de Maeva et Zoé, rapportent avoir eu des parents soucieux de les inscrire à de nombreuses activités extrascolaires durant leur enfance. Comme nous l'avons vu en première partie, un emploi du temps varié et structuré entretient un lien avec la capacité à savoir l'organiser et avec celle à faire face aux changements qui l'impactent. Si ces changements peuvent être déstabilisants en début de formation, ces apprenti·e·s témoignent d'une meilleure capacité à redéfinir leur emploi du temps en vue de faire face à l'augmentation des contraintes temporelles liées à leur apprentissage.

Le parcours de Léo constitue un autre exemple. Ses deux parents, de nationalité étrangère, occupent des postes non qualifiés. En outre, il n'a jamais été inscrit à des activités extrascolaires en parallèle de sa scolarité, qu'il a terminée en VSO. Il dit ne pas aimer planifier et rencontrer des difficultés pour «évaluer le temps». Léo a par ailleurs souffert du manque de moyens économiques de sa famille et affiche une forte motivation à réussir sur le plan professionnel. Il ne veut plus connaître de difficultés financières dans sa vie. Lui qui a grandi dans un quartier populaire, il juge négativement pendant l'entretien les «petits racailleux» de son voisinage qu'il fréquente le moins possible et

dont il se distancie, comme pour mieux signaler que sa destinée sociale et professionnelle sera différente de la leur. Durant son stage où il a déployé beaucoup d'énergie pour donner satisfaction à son employeur (en travaillant vite et bien, et en n'ayant jamais d'heures négatives), il a développé certaines capacités organisationnelles dont il a constaté par lui-même l'efficacité, les adoptant en conséquence plus largement, dans le cadre des cours professionnels notamment. Léo a ainsi changé progressivement de chronostyle pour se rapprocher de celui qu'il estime le plus à même de lui assurer les chances de réussite les plus élevées dans sa formation d'une part et, d'autre part, de celui qu'il juge le plus adapté au type de professionnel qu'il aimerait devenir. En ce sens, ses réponses dans le questionnaire sonnent également comme une prise de position, au sens d'opinions ou de représentations qui diffèrent de celles généralement liées à la position sociale d'un individu dont l'objectif consiste en la recherche d'une place plus favorable dans un espace social (BOURDIEU, 1992), traduisant ici un processus de socialisation anticipatrice (MERTON, 1997).

Ainsi, les parcours des individus façonnent des temporalités spécifiques qui les font (ré)agir diversement à un même environnement temporel. Pour donner à voir et à penser ces configurations temporelles spécifiques, William Grossin (1996) a proposé le concept d'«équation temporelle personnelle». Sans lien avec une acception mathématique, et plus proche de l'idée d'un agencement d'éléments en équilibre précaire et toujours tancés par les aléas du social, ce concept permet d'insister sur la présence de nombreuses données *connues* et *inconnues* au fondement des temporalités des individus. C'est par l'investigation de ces diverses données, comme cela a été conduit dans ce chapitre, qu'il est possible de comprendre comment l'agencement de certaines expériences et situations sociales participent à créer des configurations tantôt hautement probables tantôt fortement improbables.

## Chapitre 6

---

### Articuler les temporalités

*« Il s'agit toujours d'autre chose que  
du temps lorsqu'on parle de temps. »*

(NOWOTNY, 1992, p. 115)

La réinvention du quotidien passe par un nécessaire travail d'articulation des temporalités. Après un premier mouvement de renonciation en début de formation, nombre d'apprentis recommencent à pratiquer des activités à côté de leur apprentissage. L'engagement dans ces dernières est possible parce qu'un nouvel équilibre est progressivement retrouvé, même si parfois c'est précisément l'engagement dans de nouvelles activités – ou le réengagement dans des activités antérieures à l'apprentissage – qui participe à stabiliser ce nouvel équilibre. Ce renouveau n'a pourtant rien d'évident et tend à soumettre les apprentis à des conflits de temporalités. Ces conflits mettent en scène trois temporalités principales, les temporalités liées à leur formation en entreprise, celles liées aux cours professionnels et leurs temporalités privées. Comme le relève Renàta Varga (2013), qui s'est penchée sur les enjeux de l'articulation des temporalités dans le cadre des formations en alternance, lorsqu'une de ces temporalités empiète sur les autres, des tensions sont susceptibles d'émerger, générant alors un sentiment de mal-être ou des ressentis négatifs comme la culpabilité. Elles

peuvent en effet rapidement se révéler éprouvantes, en atteste l'important sentiment de fatigue évoqué par les apprentis « ambivalents ».

Ces tensions sont en outre exacerbées par les transformations identitaires inhérentes à cette période de vie. Dans le cadre de leur socialisation professionnelle, les apprentis sont à la fois pris dans des processus relatifs à la construction d'une identité d'employé (en opposition avec celle d'élève), d'une identité de métier et d'une identité d'apprenti, qui n'est ni tout à fait comparable à celle d'un gymnasien, ni complètement assimilable à celle d'un professionnel accompli (LAMAMRA & MASDONATI, 2009). À ceci s'ajoutent d'autres chantiers identitaires comme celui relatif aux identités sexuelle et sexuée (MOLINIER, 2002), celui raccordant à la participation d'une génération spécifique et distincte, ou encore celui se rapportant à l'inscription dans une catégorie d'âge spécifique, celle de la jeunesse, et qui se démarque à la fois de celles de l'adolescence et de l'âge adulte (VAN DE VELDE, 2015). Ce dernier processus passe notamment par la construction d'une autonomie privée échappant au contrôle parental. Comme l'a montré Jocelyn Lachance (2011; 2012), les jeux sur les temporalités auxquels se livrent les jeunes occupent une place importante dans leur autonomisation. Les comportements à risque, comme la consommation de psychotropes ou la conduite à haute vitesse, ainsi que diverses pratiques culturelles, comme l'usage d'Internet ou la pratique du théâtre d'improvisation, sont interprétés par l'auteur comme autant de moyens visant à déconstruire – voire en certains cas à violenter – les temporalités pour les déstructurer puis les reconfigurer (LACHANCE, 2010). Si son travail apporte d'importants éclairages quant aux enjeux propres à ce type de pratiques, il ne tient cependant pas compte des différences liées aux positions sociales.

L'objectif consiste ici à poursuivre le travail de réflexion relatif aux enjeux liés aux pratiques et aux discours temporels des jeunes à partir des spécificités de la population retenue. Il s'agit dans un premier temps de revenir aux propos de nombre d'apprentis exprimant en entretien leur réticence à organiser leur temps, préférant largement se laisser guider par les opportunités et les envies du moment. Certains de ces propos sont d'autant plus frappants qu'ils émanent parfois de

personnes largement capables d'organiser finement leur temps sur leur lieu de formation. Ces apparentes incohérences font néanmoins sens à partir d'une lecture qui reconnaît tout individu comme porteur d'identités sociales multiples. L'hypothèse consiste à soutenir que les temporalités des apprentis sont différentes selon les contextes dans lesquels ils se trouvent, ces différentes temporalités étant précisément l'expression d'identités sociales plurielles, ajustées aux différents espaces de socialisation.

À l'interprétation de ces récits, une série d'outils mobilisés par les apprentis pour articuler les temporalités sera investiguée. L'observation de ces usages est pertinente à double titre. Elle permet d'abord de comprendre en quoi certains outils sont plus valorisés que d'autres. En effet, si l'on considère que les objets ont un caractère symbolique, leurs usages permettent d'affirmer des identités sociales particulières reliées à des appartenances à des groupes sociaux spécifiques (HEBDIGE, 1993). Les agendas constituent un exemple probant de ce phénomène. Cette observation permet ensuite de montrer que l'usage des NTIC, et plus spécifiquement ici la messagerie instantanée WhatsApp, massivement utilisée par les apprentis, participe du développement de nouvelles formes d'organisation du temps. En effet, loin d'assister à l'érosion de toute capacité organisationnelle comme s'en plaignent parfois parents et enseignants, ces nouvelles technologies démultiplient les possibilités de s'inscrire dans plusieurs temporalités en même temps (CHAULET, 2009), point de bascule entre un rapport traditionnellement monochrome au temps et un régime polychrone où les individus s'engagent simultanément dans plusieurs activités (HALL, 1992).

Ces régimes temporels étant eux aussi caractérisés par des rapports moraux (la ponctualité est par exemple particulièrement importante dans un rapport monochrome, et tout retard est en général réprouvé, tandis que le régime polychrone est de ce point de vue là caractérisé par plus de souplesse), les réprobations faites aux jeunes par leurs aînés sur leurs façons de s'organiser et, partant, sur leurs temporalités, seraient alors les symptômes d'un jugement procédant d'un régime temporel sur un autre, mettant en exergue l'existence d'une « ligne de partage temporelle » entre deux générations. Ainsi, à l'hypothèse

précédemment évoquée, il s'agit de lui adjoindre celle visant à percevoir dans les temporalités davantage polychrones des apprentis rencontrés, l'expression d'une appartenance générationnelle spécifique et différente de celle ayant grandi préalablement à l'arrivée des NTIC.

## **1. Sous la rhétorique de la liberté, la double marque de la « jeunesse » et de la « Génération NTIC »**

L'immense majorité des apprentis interrogés évoque son désir de garder un emploi du temps flexible, qui permet l'improvisation et la prise de décision à la dernière minute. Si ces affirmations apparaissent cohérentes lorsqu'elles émanent d'apprentis « décontractés », elles interpellent davantage quand ce sont des apprentis « planificateurs » qui les expriment. Comment comprendre que des individus, rapportant dans le questionnaire préférer avoir un emploi du temps organisé et n'apprécier que peu l'improvisation sur leur temps libre, puissent en entretien se révéler plus ambivalents ? C'est par exemple le cas d'Aline qui indique dans son questionnaire fortement aimer avoir un emploi du temps organisé (6 sur 7, la gradation allant de 1 pour « pas du tout d'accord » à 7 pour « tout à fait d'accord »), peu apprécier improviser sur son temps libre (3 sur 7) et qui en entretien déclare pourtant :

*« Je trouve que de tout planifier à l'avance, ça ne permet pas une petite marge de folie pour dire, voilà, après, c'est moi qui parle, mais je préfère un petit peu me dire, bon on verra sur le moment que de me dire c'est à cette heure-là, il y a ça. »*

(Aline, 2<sup>e</sup> année d'ASSC, voie entreprise)

Une première piste d'interprétation aurait pu consister à remettre en cause la validité du dispositif méthodologique adopté. L'ACM ainsi que le clustering n'auraient-ils pas eu l'effet distinguant escompté ? Pire, l'interprétation de leurs résultats aurait-elle été erronée, faussant ainsi les choix des apprentis à interviewer ? Parce que les réponses des « décontractés » étaient cohérentes entre le questionnaire et leurs propos en entretien, et que certains apprentis

« planificateurs » rapportent effectivement en entretien leur goût pour les emplois du temps bien organisés, cette hypothèse ne peut être soutenue. Il s'agit alors de se tourner vers la question de la cohérence que l'on prête par défaut aux individus.

La question du degré de cohérence des individus est absolument centrale en sociologie, ceci pour au moins deux raisons. Comme nous venons de le voir, elle permet d'abord d'interroger la validité méthodologique d'une enquête. Ces incohérences, qui tendent à se révéler par la juxtaposition de plusieurs méthodes sur un même objet, peuvent alors souligner certaines fragilités dans la construction des données ou même mettre en évidence certains biais, comme celui de désirabilité qui pousse les individus à répondre selon l'idée qu'ils se font des attentes du chercheur (CROWNE & MARLOWE, 1960). Elles permettent également à ce dernier de débusquer ses potentielles surinterprétations afin que l'ensemble de ses données apparaisse comme un tout homogène et cohérent (LAHIRE, 1996).

Cependant, ce degré de cohérence interroge également certains fondements épistémologiques de « l'individu social ». Ces inconsistances et ces ambivalences acquièrent du sens dès lors que l'individu est lui-même envisagé comme un être d'une cohérence relative, conséquence de ses socialisations multiples (LAHIRE, 2011) et des enjeux propres aux contextes d'action qui induisent des réponses spécifiques et ajustées aux situations (MARTÍN CRIADO, 2014). Les implications d'une telle posture sont néanmoins importantes pour tout programme de recherche puisqu'elles conduisent à l'adoption d'une pensée complexe, capable de considérer plusieurs réalités sociales dans et entre lesquelles se meuvent idées et individus (MORIN, 2005).

Le présent point propose de revenir aux relations entre temporalités et identités sociales en investiguant cette fois-ci les liens entre les temporalités et l'appartenance à une catégorie d'âge spécifique – la « jeunesse » – d'une part et l'appartenance à une génération spécifique d'autre part. Si la génération à laquelle se rattachent les apprentis concernés par cette étude est communément nommée la « Génération Y » (ROLLOT, 2012), cette recherche se refuse à recourir à cette appellation en ce qu'elle engage

une série de représentations questionnables<sup>1</sup>. Ce faisant, l'appellation «Génération NTIC», qui insiste sur sa concomitance avec l'arrivée puis l'usage quasi généralisé des technologies de l'information et de la communication, a été préférée.

## 1.1. Des identités sociales multiples et relatives

La notion d'identité se caractérise par une importante polysémie en sciences sociales (BAUDRY & JUCHS, 2007). Sans entrer dans les détails des différentes acceptions, il s'agit néanmoins de mentionner qu'une majorité d'approches lui reconnaissent deux versants interdépendants. L'identité sociale d'abord concerne les rôles sociaux qui puisent dans les représentations collectives d'une société donnée (COHEN-SCALI & MOLINER, 2008). Il s'agit des identités que les individus projettent les uns sur les autres selon leurs appartenances diverses (professionnelle, de genre, de classe, ethnique, etc.). Ainsi, au cours d'une journée, un apprenti endosse de multiples identités sociales. Prenons l'exemple d'Hugo. À son réveil au domicile familial, il entame sa journée par le fait d'être un fils et un petit frère. Sur le chemin vers son lieu de formation, il est un pendulaire, un jeune dans l'œil du retraité assis à côté de lui et un copain pour Jean avec qui il effectue une partie de son trajet en train. Arrivé à son entreprise, il devient un apprenti pour ses collègues, mais aussi un soignant pour les patients dont il a la charge. Une fois sa journée de travail terminée et après être repassé chez lui chercher ses affaires de sport – où l'espace d'une heure, il est redevenu un fils et un frère –, il est un coéquipier, mais aussi un adversaire

---

<sup>1</sup> On trouve par exemple dans l'ouvrage de Daniel Ollivier et Catherine Tanguy *Génération Y, mode d'emploi. Intégrez les jeunes dans l'entreprise!* (2011), une description les présentant comme vivant dans l'instant présent, ayant une vision à court terme, fonctionnant sur un régime polychrone, étant à la fois présents et absents, car surfant presque tout le temps sur le net, zappant entre les frontières du réel et de l'imaginaire, atténuant les frontières entre privé et public ou encore récusant les principes méritocratiques. Un portrait tiré à gros traits dont certains, faute de solides recherches empiriques, apparaissent questionnables d'un point de vue scientifique.

durant le match qu'il dispute. Ces différentes identités sociales forgent et engagent des manières spécifiques de se comporter, de parler ou même de penser progressivement intériorisées par les individus au gré de leurs différentes socialisations (LAHIRE, 2011).

L'identité personnelle ensuite consiste en l'image que l'individu a de lui-même et qui dérive des représentations qu'il se fait des catégories sociales auxquelles il estime appartenir. Autrement dit, l'identité personnelle réside dans le « *sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage* [qu'il acquiert à la] *suite de ses diverses expériences sociales* » (GOFFMAN, 1975, p. 127). Bien qu'interdépendantes, la première forme d'identité se concentre sur les caractéristiques communes collectives en s'intéressant aux effets de placement des individus dans l'espace social, tandis que la seconde porte sur la dimension psychologique en rendant compte des processus individuels qui sont à l'œuvre (CHAUCHAT & BUSQUETS, 1999). C'est à la première forme d'identité que l'intérêt sera porté ici.

Ainsi, et à la suite des travaux ayant étudié les temporalités sociales à l'aune des métiers (GROSSIN, 1974) ou encore du genre (HAICAULT, 1984; LE FEUVRE, 2006), mais également dans le prolongement de ce qui a jusqu'à présent été développé ici, il est possible d'affirmer que les identités sociales n'engagent pas des temporalités similaires. Être médiamaticien ou ASSC, homme ou femme, renvoie à des temporalités distinctes. Il en va de même pour l'âge. Comme l'a démontré William Grossin (1974) à partir de trois groupes d'actifs d'âges distincts (20-35 ans, 35-50 ans et 50-65 ans), ces catégories affichent des différences face aux horizons temporels, au sentiment de contrainte temporelle ou encore à la ponctualité, pour ne prendre que trois exemples. La catégorie médiane tend d'ailleurs à davantage se démarquer des autres en raison de l'importante pression au travail et des obligations familiales, accentuant le sentiment de contrainte temporelle qui peut alors aller, selon l'auteur, jusqu'à émousser l'audace dans la représentation de l'avenir, tempérer les désirs et amenuiser les espoirs.

Qu'elles relèvent de l'identité « pour soi » ou « pour autrui », toutes les identités « *sont des constructions sociales et langagières qui*

*s'accompagnent, plus ou moins, de rationalisations et de réinterprétations les faisant parfois passer pour des "essences" intemporelles»* (DUBAR, 2015, p. 12). En ce sens, le travail de Paul Ricoeur (1990) sur la mise en récit de soi comme fondement à l'identité – ce qu'il nomme l'identité narrative – et donc à la capacité de se penser dans le temps, permet de prolonger la réflexion entre constructions langagières et temporalités.

À la notion de mêmété (qui renvoie au caractère substantiel des individus, autrement dit à leurs «invariants»), Paul Ricoeur (1990) adjoint celle d'ipséité, qui, par le truchement du récit (et plus spécifiquement du récit en «je» qui agit alors comme un fil narratif), permet aux individus de garder une cohérence de leur identité dans le temps malgré les changements d'état. L'identité a donc un caractère relatif qui dépend en partie de la mise en récit de soi faite par la personne. Mais cette relativité recouvre une autre dimension puisque les identités sociales se définissent les unes en regard des autres (GODARD, 1989), et participent à accentuer les ressemblances entre les individus d'un même groupe d'une part et les dissemblances avec ceux d'autres groupes d'autre part, ceci au profit d'une discrimination généralement positive au profit du groupe d'appartenance (JUTEAU, 2003). La mise en récit de ses temporalités permet à la fois de garder une certaine cohérence identitaire dans le temps et d'exprimer une ou plusieurs appartenances sociales puisque les divers groupes sociaux ne partagent pas les mêmes normes, valeurs et pratiques temporelles, soit les mêmes temporalités.

Parmi les apprentis rencontrés, une «rhétorique de la liberté» vantant autonomie, disponibilité et vaste choix des possibles a pu être observée. Indépendamment des contraintes temporelles qui pèsent sur de nombreux jeunes durant l'apprentissage, cette forme de décontraction, qui se déploie tant dans l'action que dans la mise en récit de soi, peut être lue comme l'expression d'une identité sociale spécifique au sein des âges sociaux de la vie. Ainsi, la mise en récit par les individus de leurs propres temporalités participe de leur définition identitaire au sein des différents âges de la vie. Si les temporalités sont au principe du genre (BESSIN & GAUDART, 2009), il apparaît possible d'affirmer qu'elles sont aussi au principe des âges sociaux et des appartenances générationnelles.

## 1.2. Être cool et dispo, ou la volonté de maintenir l'espace des possibles ouvert érigé en art de vivre

Postuler que les temporalités sont au principe des âges sociaux et des générations nécessite d'éclaircir a priori trois éléments centraux. Le premier concerne le renvoi implicite à l'existence d'une catégorie homogène de la jeunesse, le deuxième se rapporte aux conditions du passage d'un âge social à l'autre, en l'occurrence ici le passage de la jeunesse à l'âge adulte, tandis que le troisième est relatif à la notion de génération comme catégorie d'analyse qui sera davantage entendue ici dans son acception sociologique qu'en lien avec son rapport de filiation, autrement dit dans sa construction à l'aune d'un contexte social et historique spécifique.

Les approches contemporaines de la jeunesse se sont constituées en réponse tant à l'approche nominaliste (qui considère la jeunesse comme une simple catégorie idéologique ne correspondant à aucune réalité sociale effective [GALLAND, 2009]), qu'à l'approche culturaliste, qui fait sens pour lire les événements sociaux de Mai 68, mais qui participe de l'illusion d'une jeunesse vécue uniformément à tous les niveaux de la société (CHAMBOREDON, 1966). De cette critique émerge une double réponse. L'approche bourdieusienne d'abord, qui consiste en une lecture idéologique de la jeunesse dans laquelle le sociologue souligne que l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable, que les divisions entre les âges sont arbitraires et que la frontière entre la jeunesse et la vieillesse est un enjeu de luttes (BOURDIEU, 1980a). Puis une approche qui, sans complètement rejeter la proposition bourdieusienne, appréhende la jeunesse comme un «âge de la vie», une étape entre deux autres âges sociaux, l'enfance et l'âge adulte (GALLAND, 2009). Aujourd'hui dominante dans la littérature relative à la jeunesse, cette approche repose à la fois sur une perspective démographique, au sens où elle fait appel à une analyse des calendriers d'entrée dans la vie adulte, et sur une perspective sociologique, puisqu'elle conçoit la jeunesse comme un espace de préparation à l'exercice des rôles adultes en se concentrant notamment sur les relations entre les jeunes et les autres catégories sociales d'âge. De type statutaire, cette approche reste discutée

par un courant identitaire qui questionne notamment les représentations sociales et culturelles associées aux catégories d'âges, montrant ainsi qu'elles jouent sur le désir – ou le rejet – des individus de passer des unes aux autres (DE SINGLY, 2000b).

Comme nous le verrons, tant la perspective statutaire, dans laquelle les individus n'accèdent cependant pas au statut d'adulte dans tous les domaines en même temps (EVANS & FURLONG, 2000), que celle identitaire, apparaissent pertinentes sinon complémentaires. Quant à la notion de «génération», éprouvée au sein des sciences sociales, elle permet de penser les structures et les processus temporels au sein du travail de description, d'analyse et de théorisation (DEMAZIÈRE, 2004). Comme le précise cet auteur, son intérêt n'est pas tant *per se* que dans sa capacité à rendre intelligible des changements sociaux, comprendre des processus, identifier des temporalités, qui travaillent les parcours individuels, les histoires collectives et les dynamiques des institutions. Reste cependant une question cruciale: quels sont les éléments qui permettent d'établir des regroupements d'individus suffisamment homogènes pour les rassembler au sein d'une même génération et quels sont ceux qui permettent de différencier cette dernière par rapport aux autres?

À la suite de Didier Demazière (2004), un premier élément de réponse consiste à affirmer que c'est avant tout, pour des individus, le fait d'avoir vécu en commun certains événements marquants et d'avoir partagé des expériences spécifiques. On peut penser par exemple à la génération de Mai 68. Cependant, et parce qu'il n'est pas possible de soutenir que ces événements impactent de manière identique tous les individus (eu égard à leurs différentes caractéristiques sociales), la notion de génération ne peut être entendue qu'en tant qu'idéal-type, grossissant certains traits saillants partagés par une majorité. Mais cette réponse peut également être complétée en mentionnant que pour être pleinement heuristique, la notion de génération nécessite d'être prise dans sa pluralité en considérant la présence d'autres générations, d'abord précédentes puis, dans un deuxième temps, subséquentes, permettant, dans un double mouvement d'identification et de démarcation, d'identifier les contours et les contenus sociaux qui participent à sa définition sociale (ATTIAS-DONFUT, 1988).

Ainsi, en ce qui concerne la génération à laquelle appartiennent les apprentis rencontrés, au moins deux éléments sociohistoriques semblent fonder leur unité et leur dissociation avec la génération antérieure. Le premier renvoie à leur identité en tant que première génération de «digital natives», concept forgé par Marc Prensky (2001) pour qualifier les individus nés dans un monde numérique démocratisé<sup>2</sup>. Le second concerne l'injonction faite aux individus depuis les années 1980 à devenir des «entrepreneurs d'eux-mêmes», notamment sur un marché du travail dérégulé où une précarisation des conditions s'observe, avec pour conséquence l'accroissant du sentiment d'incertitude (EHRENBERG, 2012). En regard de la diffusion progressive depuis les années 1980 d'un nouvel esprit capitaliste (BOLTANSKI & CHIAPPELLO, 1999) notamment porté par le projet de faire de tout un chacun son propre entrepreneur (DARDOT & LAVAL, 2010), tout se passe comme si cette génération avait grandi dans l'injonction à se montrer la plus ouverte possible aux opportunités, impactant son rapport à l'engagement, notamment professionnel, faute d'être assurée de réciprocité. En ce sens, comment ne pas interpréter les divers qualificatifs attribués par de nombreuses études managériales à cette «Génération Y» (ils seraient notamment impatientes, indociles, capricieuses ou encore individualistes) comme les symptômes de l'incorporation d'une gestion entrepreneuriale de sa propre vie où une attention marquée aux opportunités et une prise de risques constituent deux des principaux prérequis à la «réussite». J'y reviendrai plus bas en discutant de la disponibilité situationnelle des apprentis.

Bien qu'il existe une pluralité de formes expérientielles de la jeunesse, l'immense majorité des apprentis rencontrés en entretien expriment des représentations communes à la fois sur les temporalités propres à l'âge adulte et sur celles liées à la jeunesse. Alors que les premières étaient plutôt négativement connotées, les secondes sont apparues comme positives et valorisées. À l'instar d'autres études (GALLAND, 2008b), l'âge adulte a ainsi souvent été associé aux rôles et responsabilités professionnelles et

---

<sup>2</sup> Encore une fois, il s'agit là d'un idéal-type, partant qu'il existe des différences inter et intrasociétales dans l'accès aux ressources numériques (GRANJON, LELONG & METZGER, 2009).

familiales, au conformisme, à des emplois du temps occupés et, par extension, à un manque de temps pour soi :

*« C'est sur le moment, donc, en gros, dans la vie de tous les jours, ce n'est pas très organisé [parle de l'organisation familiale du temps], enfin, mon papa, il est obligé d'être organisé parce qu'il travaille. Il est, il a quand même des responsabilités assez importantes. »*

(Natalia, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, Mpro, voie école)

\* \* \*

*« Et après, la famille, je ne sais pas. Je dois avouer que c'est quelque chose que je me questionne. À la fois, c'est mignon d'avoir des enfants, de vivre avec une famille et tout, mais c'est aussi énormément de responsabilités. Ça demande un truc quand même relativement fixe pour pouvoir ramener de l'argent. Ça demande quand même beaucoup de, c'est beaucoup de ressources à investir au début pour pouvoir en profiter et c'est un peu ça que je ne sais pas à quel point je vais le faire et surtout si je vais dans l'artistique, je ne sais pas si ça rapportera assez pour pouvoir vivre avec une famille. »*

(Thomas, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

La stabilisation d'une situation professionnelle et la fondation d'une famille, autrement dit l'accession à une indépendance financière et le passage de la famille d'origine à la famille de procréation, apparaissent clairement dans les discours des apprentis comme des marqueurs de l'âge adulte, rejoignant en ce sens les principaux critères définitionnels considérés par l'approche statutaire des âges sociaux (VAN DE VELDE, 2015). Il n'est par ailleurs pas anodin que la notion de responsabilité soit prégnante dans la description faite de ces deux processus, soulignant ainsi l'engagement, la présence qu'elle implique et donc l'entrave progressive au mouvement physique et social qui en découle. Selon certains auteurs, l'entrée dans l'âge adulte constitue bien un processus vers une fermeture des possibles (DE SINGLY, 2000b), un moment où les habitus et les dispositions se stabilisent, clôturant ainsi l'âge de la jeunesse (BOURDIEU, 1979). Si la jeunesse n'est pas une expérience univoque, sa dimension proprement mouvante en constitue

le dénominateur commun à partir duquel il est possible d'affirmer que l'identité « jeune » a bien une existence pour elle-même.

L'inscription dans cette identité « jeune » passe notamment par une « rhétorique de la liberté » qui consiste à se présenter comme disponible et décontracté, même si, comme nous l'avons vu, il existe chez certains apprentis un écart entre pratiques et description de soi. Cette disponibilité se joue à deux niveaux. Le premier est d'ordre social, et met en scène une grande flexibilité et une capacité d'adaptation importante pour se rendre disponible aux autres, comme lorsqu'il s'agit pour Iris d'être tout de suite prête lorsque ses amis l'informent cinq minutes en avance qu'ils vont passer la chercher :

*« Guillaume: Et puis quand tu, je me demandais, quand tu prends rendez-vous, parce que là, il y a un petit truc, j'imagine, j'ai bien aimé, tu as noté un petit machin [je prends le questionnaire et lis la question], ouais, lorsque vous fixez des rendez-vous avec des amis, par quels moyens vous y prenez-vous le plus? Tu as mis "WhatsApp à la dernière minute".*

*Iris: Oui.*

*Guillaume: Raconte-moi un petit peu pourquoi tu as mis ça, tu as rajouté cette phrase.*

*Iris: Heu parce que, en fait, souvent, je suis chez moi devant la télé et puis il y a un pote qui m'écrit "dans cinq minutes, on est là". Donc j'ai cinq minutes pour me préparer, pour courir dehors, parce qu'ils font tout le temps ça, quand je sors de la douche aussi, des fois.»*

(Iris, 2<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

D'ailleurs, en regard de l'affirmation « De manière générale, je suis une personne très disponible pour les autres » proposée dans le questionnaire, seuls 2,3% des apprentis étaient faiblement d'accord avec cette proposition, 39,2% moyennement d'accord et 58,5% fortement d'accord, illustrant à quel point ce type de disponibilité est centrale chez les jeunes.

Mais cette disponibilité se joue également à un niveau situationnel. Il s'agit pour les apprentis de rester ouverts aux différentes opportunités

qui se présentent. Cette posture, que l'on peut entendre comme visant à se placer stratégiquement pour poursuivre ses intérêts propres au détriment des autres, constitue souvent l'un des griefs adressés à cette génération par la précédente. À considérer avec prudence, cette représentation ne peut cependant être totalement ignorée puisqu'elle vient informer, par le processus qui tend à concentrer un certain nombre de stéréotypes sociaux sur les jeunes et les nouvelles générations (ARNETT, 2007), de l'existence d'un changement d'éthos porté par les politiques néolibérales et qui enjoignent tout un chacun à se vivre comme un entrepreneur de lui-même dans un univers de compétition généralisée (DARDOT & LAVAL, 2010).

Outre le propre d'avoir grandi avec la démocratisation du numérique, la «Génération NTIC» a également connu l'émergence d'un monde ayant fait de la responsabilisation personnelle et, partant, de la nécessité de gérer sa vie de manière rationnelle en évaluant investissement et calculs de coûts, une injonction centrale. L'encouragement porté par diverses grandes instances à développer un esprit d'entreprise, à l'instar de l'OCDE ou de la Commission Européenne, ne s'est pas limité au monde du travail puisqu'il a également été formulé à destination des programmes éducatifs (LAVAL, 2007). Au cœur de ces programmes, l'injonction et la valorisation de l'autonomie visent, par l'implémentation de la compétence, à façonner un individu capable de souplesse psychique, autrement dit flexible et polyvalent, dans un environnement en changement permanent (EHRENBERG, 2012).

Ainsi, à l'aune de ce nouveau contexte et avec une certaine prudence, il semble possible de penser que le développement, par cette nouvelle génération, d'une sensibilité aiguë à identifier les meilleures opportunités puisse constituer l'une des conséquences de ces programmes dont les buts principaux visent à démanteler le régime de solidarité hérité des luttes ouvrières passées (MONCHATRE, 2004) et à mettre en compétition les individus dans l'objectif d'accroître leur productivité (CHARBONNIER, 2015). Dans la pratique, l'application de tels principes par les individus consiste à identifier un nombre considérable d'options, activité rendue grandement possible par l'usage des NTIC, et de s'y engager soit

relativement tardivement, soit dans plusieurs d'entre elles à la fois, quitte à abandonner les moins intéressantes en cours de route. Le processus de décision est basé sur un calcul plus complexe des coûts et bénéfices, et affiche une propension à être reconsidéré à tout moment en raison d'un accès en temps réel aux dernières informations. Le souci de laisser un espace des possibles le plus ouvert possible se joue à des échelles temporelles différentes. Une à court terme et qui a trait à l'organisation quotidienne. Les apprentis ont en effet tendance à considérer un certain nombre d'activités qui ont la particularité d'avoir lieu au même moment (par exemple le samedi soir) avant d'arrêter – souvent à la dernière minute – un choix. L'autre à moyen ou long terme, et qui se rapporte aux opportunités de formation ou professionnelles (voir le chapitre suivant).

Outre la disponibilité, l'immense majorité des apprentis rencontrés valorisent le fait de prendre les choses comme elles viennent, de composer selon les envies du moment, de ne pas se stresser ou encore de ne pas se prendre trop au sérieux, affichant ainsi une certaine décontraction.

*« Si je veux, je sais m'organiser, euh, avoir la gestion du temps, mais je ne suis pas un fana du planning. J'aime beaucoup aussi le spontané, le : ah, ben on part maintenant et puis on va faire un trip en voiture où je n'en sais rien. Euh, et puis, de nouveau, je ne veux pas que ce soit une limite, parce qu'une gestion trop pointue du temps, on, de nouveau, on se met ses propres barrières parce que si on sort de son propre planning, ce n'est pas bien et à l'opposé, si on n'a pas de planning, ce n'est pas bon, non plus. De nouveau, c'est une histoire d'équilibre entre la gestion du temps et savoir apprécier l'instant présent en fait. »*

(Loris, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, Mpro, voie entreprise)

\* \* \*

**« Guillaume :** C'est important de bien gérer ton temps?

**Camille :** Euh, je vis au jour le jour.

**Guillaume :** Complètement?

*Camille: Donc s'il y a un truc qui vient perturber ma journée, je m'en fous, je m'arrange, c'est vraiment ça. J'ai aucun... Contrairement à ma mère qui, qui n'est pas maniaque, mais qui adore que les choses soient bien réglées, bien. Mais le jour même, on dit, mais tu te souviens, ce soir, il y a un truc. Ah ouais, mais j'ai dit que j'avais une soirée ce soir. Au final, je vais au souper et puis finalement je vais à la soirée, mais plus tard. Vraiment, je suis quelqu'un: ne me brusque pas [rires].»*

(Camille, 2<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Par la description de leurs temporalités, la plupart des apprentis se présentent comme des individus décontractés, ouverts aux opportunités et capables de s'adapter aux aléas du quotidien sans s'en formaliser. Ce travail rhétorique a notamment pour enjeu d'apparaître «cool», attitude qui qualifie les individus qui cherchent à avoir l'air détachés des convenances et des contraintes sociales (BARTH & MULLER, 2008). Si le fait d'être «cool» n'est pas spécifiquement l'apanage de la jeunesse, c'est là une attitude qui est particulièrement prégnante à cette période. C'est parce que l'attitude «cool» renvoie à l'expression d'une certaine liberté qu'elle apparaît hypertrophiée à cette période de vie. La jeunesse, période avant tout caractérisée par les enjeux éducatifs et formatifs, rime avec ouverture des possibles. La décontraction et la disponibilité affichées par de nombreux jeunes constituent alors un moyen de se distinguer des autres âges de la vie, une manière de signifier qu'ils ne sont pas encore stabilisés dans certains rôles sociaux, qu'ils ont encore une grande liberté de mouvement et que l'espace des possibles leur est encore largement ouvert.

## 2. Ce que l'usage des agendas raconte

Datant du début des années 1920, l'agenda est un outil relativement récent. Il s'inscrit dans un long processus visant à représenter et organiser le temps, son ancêtre direct étant le calendrier. Sa création doit au souci d'un colonel de l'armée britannique de noter ses calculs d'artilleur dans un support ne dépassant pas le gabarit d'une poche et

auquel il aurait adjoint un calendrier d'adresses (ETZEL & THOMAS, 1996). D'apparence rudimentaire, l'agenda représente l'outil le plus abouti des pratiques scripturales temporelles en ce qu'il intègre à la fois les jours du calendrier, les heures de l'horloge et la variété des activités planifiées. Il réinvestit en outre son possesseur d'une certaine actorialité puisque l'aménagement du temps n'est alors plus seulement dicté de l'extérieur, mais est aussi organisé de l'intérieur par son propriétaire. En permettant aux individus d'objectiver les diverses activités qui structurent leur quotidien, ils accèdent alors à une organisation plus fine de leur emploi du temps. L'agenda a aussi ceci de particulier qu'il permet de réduire le caractère incertain du futur, agissant dans certains cas comme un véritable remède à l'angoisse. Enfin, l'agenda est également le support d'une double promesse, faite à soi-même et aux autres (BOUTINET, 2004). Comme nous le verrons, c'est peut-être bien cette promesse d'engagement qui rebute certains apprentis à se munir d'un agenda. L'incertitude est alors réinvestie positivement par certains en ce qu'elle laisse ouverte la porte aux opportunités, aux nouveautés et donc à une certaine forme de liberté. Pour d'autres, l'agenda joue au contraire un rôle essentiel. En conférant la possibilité d'organiser méticuleusement le temps, il permet d'articuler de nombreuses expériences et ainsi de mener une vie particulièrement remplie.

## 2.1. De la symbolique de l'agenda

Les premières expériences liées à l'agenda s'effectuent dans le cadre scolaire, puisque l'école fait dans de nombreux pays un usage abondant des procédés modernes de gestion du temps et l'agenda y tient une place centrale (PRONOVOST, 2001). Les enfants sont enjoins à se servir d'un agenda personnel dans lequel doivent être consignés les devoirs à faire et les tests à préparer. La bonne tenue de ce document fait d'ailleurs souvent l'objet de vérifications par l'enseignant, renseignant sur la place centrale que l'apprentissage temporel occupe au cœur du curriculum invisible. Il semble rare que l'agenda soit utilisé autrement par les élèves que pour y consigner des informations d'ordre scolaire reliant ainsi cet objet à l'espace et au temps scolaires, et donc à

l'identité d'écolier. Dès ses premiers usages, l'agenda scolaire est avant tout l'écho de l'obligation, de la privation du temps libre. Autrement dit, l'agenda devient pour les écoliers le synonyme d'un temps enfermé qui échappe à la personne qui le détient, et non pas tant l'outil qui permet d'articuler les temporalités de sorte à pouvoir regagner un certain contrôle sur son emploi du temps.

L'usage de l'agenda est en outre souvent associé à la vie professionnelle, à un emploi du temps chargé et aux responsabilités qui en incombent :

*« Quand je vois ces agendas remplis où il faut chercher cinq jours à l'avance pour trouver un rendez-vous [Loris fait référence aux agendas de certains de ses collègues] ou comme ça parce qu'ils font beaucoup de choses, ben je me dis wohaou, cette personne, elle s'implique à fond pour son travail, dans ce qu'elle fait ! Mais ce n'est pas ce à quoi j'aspire. »*

(Loris, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, Mpro, voie entreprise)

Quant à l'usage intensif de l'agenda, il est associé à un manque de plasticité que la plupart des apprentis dénigrent, voire condamnent. Les exemples mobilisés pour illustrer cet excès confèrent souvent à la folie, comme pour souligner à la fois l'absurdité et le danger à vouloir fixer une fois pour toutes son emploi du temps :

*« J'ai entendu des gens qui, qui pleuraient, qui pétaient un câble parce que tout était bien organisé et il y a quelque chose qui changeait et ils n'en pouvaient plus. Enfin, voilà, je me dis que c'est peut-être mieux de vivre au jour le jour de toute façon, voilà. »*

(Samimé, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Globalement, qu'il soit utilisé dans sa version papier ou électronique, l'agenda apparaît pour une majorité d'apprentis comme un objet peu valorisé. Il est la marque d'un engagement susceptible de resserrer l'espace des possibles, et la propriété des individus organisés ou déjà soumis aux impératifs de la vie professionnelle. Si l'usage de l'agenda se fait par obligation à l'école et par nécessité une fois entrés dans la vie

professionnelle, les apprentis tendent à s'en démarquer, comme pour mieux affirmer la liberté dont chacun jouit.

## 2.2. Des usages de l'agenda qui évoluent

L'usage de l'agenda est variable selon le chronostyle. À l'inverse des apprentis « ambivalents » et « décontractés », les apprentis « planificateurs » en font un usage important<sup>3</sup>. Le genre constitue également une variable statistiquement significative, les filles déclarant faire trois fois plus que les garçons « beaucoup usage de l'agenda », rappelant une fois encore ici que les pratiques scripturales du temps sont avant tout du ressort des femmes.

Ce sont également les apprentis « planificateurs » qui en font l'usage le plus varié, le mobilisant plus que les autres à la fois dans le cadre de leur formation en entreprise, et dans le cadre des cours à l'école professionnelle ainsi que pour organiser leur temps privé. Le tableau ci-après présente ces variations.

*Tableau 6. Cadre de l'usage de l'agenda*

	Pour le travail en entreprise	Pour les cours	Pour le temps privé	Pour au moins deux de ces espaces
« Planificateurs »	10 4,4 %	104 46,2 %	11 4,9 %	100 44,4 %
« Ambivalents »	5 5,6 %	51 57,3 %	8 9 %	25 28,1 %
« Décontractés »	11 8,5 %	70 54,3 %	6 4,7 %	42 32,5 %

<sup>3</sup> Pour rappel, 65,4 % des apprentis planificateurs déclarent beaucoup en faire usage alors que c'est le cas de 15,5 % parmi les apprentis « ambivalents » et 18,3 % parmi les « décontractés ».

Outre ces différences, un autre résultat présent dans ce tableau mérite que l'on s'y arrête. Quel que soit le chronostyle, c'est dans le cadre des cours en école que les apprentis utilisent surtout l'agenda, prolongeant les habitudes acquises durant la socialisation scolaire. Une coupe par année permet cependant de mettre en évidence, et ceci pour les deux apprentissages retenus, une augmentation non négligeable des apprentis qui cessent d'avoir un agenda dès leur deuxième année de formation. Alors que 6,5 % des ASSC en première année déclarent ne pas faire usage d'un agenda du tout, ce taux passe à 16,5 % en deuxième (il baisse en outre de 53,7 % à 29,6 % pour ceux qui déclarent en faire beaucoup usage). Chez les médiaticiens, cette proportion passe de 2,8 % en première année à 24,1 % en deuxième.

Il serait cependant erroné de penser que les apprentis ne prennent aucune précaution pour tenir trace de leurs engagements, même si la plupart rapportent souvent réussir à retenir toutes ces informations de tête. Au gré des entretiens, certains révèlent d'abord l'existence de groupes sur la messagerie WhatsApp, regroupant tous les membres de la classe et sur lesquels circulent de nombreuses informations. Ceci explique ainsi en partie pourquoi certains apprentis ne prennent plus la peine de consigner ces informations dans des agendas personnels.

Si des études restent encore à conduire sur ces nouvelles pratiques, et leurs effets tant sur les interactions sociales dans le groupe classe que sur les apprentissages des élèves et des étudiants, tout porte à croire qu'elles ont une certaine incidence. Face à l'organisation du temps, ces groupes, et plus largement l'utilisation de certains moyens de communication numériques, viennent remplacer l'usage d'un agenda personnel « classique » en constituant un espace virtuellement commun où une forme de solidarité prévaut entre les membres du groupe. Si la dynamique collective apparaît fortifiée, l'autonomie individuelle semble néanmoins, pour les plus dépendants à ces groupes, amoindrie.

Aussi, en complément, voire en substitution à l'agenda, certains apprentis ont constamment un calepin où noter leurs rendez-vous, mais aussi parfois des idées ou des listes de choses à faire. D'autres utilisent leur téléphone portable pour prendre en photo leurs horaires

de travail ou notent ponctuellement dans l'agenda électronique de leur téléphone les rendez-vous importants, comme les convocations médicales par exemple. Samimé y a quant à elle installé une application ludique qui lui donne des gratifications symboliques lorsqu'elle valide la réalisation d'une tâche qu'elle s'était donnée à faire. Hugo a un grand tableau blanc dans sa chambre, sur lequel il inscrit les informations importantes. Thomas se laisse des petits mots de rappel le soir avant de s'endormir. Ainsi, même si ces apprentis déclarent ne pas ou faiblement utiliser un agenda, ils témoignent de nombreuses pratiques temporelles alternatives leur permettant de fixer des repères dans leur futur immédiat. L'agenda, avec tout ce qu'il peut symboliser, n'a, durant cette période, que peu de place légitime dans leur vie. Le sortir, l'ouvrir, consulter les espaces encore libres qui s'y trouvent et y fixer un engagement ne sont pas des gestes dans lesquels ces apprentis se retrouvent. Tout se passe comme si ces manières de faire étaient l'écho d'une posture qui n'est pas la leur et dont ils cherchent, par mille petites astuces, à se démarquer.

Sur les 17 apprentis rencontrés en entretien qui font usage d'un agenda (papier ou électronique), dix l'utilisent avant tout pour y noter des informations relatives aux cours et une apprentie le mobilise à la fois pour les cours et le travail. Cet usage reste circonscrit à ces espaces et ne concerne pas les activités qui prennent place sur le temps privé. Dans ce contexte, ils ont recours, comme relevé dans le précédent paragraphe, à de nombreux moyens moins formels. Les six apprentis restants l'utilisent pour coordonner l'ensemble des activités auxquelles chacun prend part. Tous appartiennent au groupe des « planificateurs » sauf un, Loris, catégorisé à partir du clustering comme « décontracté » même si l'entretien a montré qu'il était plutôt une personne organisée et tout à fait soucieuse d'user de son temps à bon escient, suggérant ainsi un potentiel effet relatif à une prise de position liée à son genre et à son âge.

Ce n'est cependant pas tant la diversité des temporalités concernées par une coordination faite à l'aide d'un agenda que les pratiques mises en place par ces apprentis qui se sont révélées instructives des aspects identitaires. La totalité de ces six apprentis font, ou ont fait à un moment

donné de leur apprentissage, usage non pas d'un, mais de plusieurs agendas. Si Jasmine et Caroline y consignent les mêmes informations afin d'être sûres de ne pas les perdre et de pouvoir, comme le fait Jasmine, user d'un agenda électronique qui synchronise son emploi du temps avec celui de son petit ami, les autres s'appliquent à les utiliser dans des cadres différents. Comme chacun le précise, il s'agit là d'un souci de séparer les temporalités propres aux différents espaces sociaux fréquentés.

Bien que cet usage soit plus laborieux, ces apprentis préfèrent ne pas inscrire ni voir figurer des informations liées à différents types d'activités sur le même support. Il s'y créerait alors, pour reprendre l'expression de Chiara, un « mélange » qui n'est pas souhaitable :

*« Chiara : J'essaie, j'ai ce truc de l'agenda qui est totalement pour mes cours et euh, non, même, je ne mets rien de mon boulot. J'ai mis au début des trucs de mon boulot, mais je n'arrive pas à comment dire, je n'arrive pas à mélanger ces deux choses-là.*

*Guillaume : Dans le même agenda ?*

*Chiara : Dans le même agenda, enfin, je pense que ça me, comment dire, quel mot trouver, mais euh, mais, ça ne m'aide pas au niveau de mon organisation. Ça me mélange déjà en fait, à ce moment-là. Parce que du coup, je vais penser aux deux, tandis que j'ai envie que quand j'ouvre mon agenda, je vais regarder, justement, je m'intéresse à ce que je vais avoir aux cours, donc c'est celui-là que je prends. »*

(Chiara, apprentissage de médiamatique  
arrêté en 2<sup>e</sup> année, voie école)

Ainsi, que ce soit en utilisant l'agenda pour les cours uniquement ou en usant de plusieurs agendas relatifs à différents espaces, apparaît une volonté d'entériner physiquement une séparation entre ces derniers et, par extension, entre les identités sociales qui s'y rapportent. En mobilisant l'un ou l'autre support, les apprentis peuvent ne pas se confronter directement aux engagements pris au sein de ces espaces et aux rôles sociaux qui sont attendus de chacun dans ces contextes. Plus largement, il est possible que ces pratiques constituent également une réponse visant à mieux gérer les différents chantiers identitaires qui se rattachent à cette période de vie.

### 3. Les messageries instantanées : une organisation polychrone

*« Les autres générations, on va dire ça comme ça, ont un peu de peine à comprendre qu'on s'organise sur WhatsApp. Et puis par exemple mes parents, ils disent: "Mais pourquoi est-ce que tu parles tout le temps sur WhatsApp avec quelqu'un? Pourquoi est-ce que tu ne téléphones pas?" Et puis ma réponse c'est: "C'est beaucoup plus rapide." »*

(Aline, 2<sup>e</sup> année d'ASSC, voie entreprise)

L'impact des NTIC sur les temporalités est source de nombreuses réflexions. S'il est un constat cependant largement partagé, c'est celui d'une accélération de la production de l'information, mais surtout de la possibilité d'y accéder et de la transmettre (DEROIN, 2009). La démocratisation d'Internet, puis celle des téléphones portables et plus particulièrement des *Smartphones* qui permettent de se connecter au réseau Internet, a largement contribué à ces transformations. En quelques années seulement, une « société en réseaux » a vu le jour, modifiant la morphologie des sociétés et impactant les modes d'organisation des activités économiques, les formes du travail et leur contenu, ainsi que de nombreuses pratiques sociales et spatiales (CASTELLS, 2001). Au cœur de ces processus, les temporalités ont elles aussi subi de nombreux changements. Ces derniers ne sont cependant pas nouveaux. Comme le mentionne Reinhard Koselleck (1990), la transformation des expériences par l'accélération est symptomatique de l'époque moderne dans son ensemble. Si c'est là aussi la thèse principale d'Hartmut Rosa (2013), ce dernier insiste sur le fait qu'elle s'est amplifiée ces dernières années et que si l'emballement venait à se poursuivre, elle pourrait déboucher sur une « rupture du système ».

Ces analyses, dont une partie s'inscrit dans une vision catastrophiste, n'ont pour la plupart aucune base empirique et reposent sur des considérations d'ordre philosophique. Elles annoncent notamment la fin du temps qui, contracté à son extrême par une vitesse fulgurante, se figerait dans un éternel présent (VIRILIO, 2010). Sans entrer en débat avec ces affirmations, il s'agit plutôt d'en interroger les présupposés

épistémologiques. Une telle lecture repose en effet sur une vision séquentielle et linéaire du temps, héritée de la vision newtonienne qui prime encore aujourd'hui en Occident (ADAM, 1995). Cette perspective temporelle, qui consacre une vision d'un temps unique et extérieur aux hommes (souvent représenté par une flèche allant du passé vers l'avenir) ne peut considérer la coexistence d'une pluralité de temps ayant chacun leur inscription locale. Si la mise en réseau en synchronise effectivement une partie, elle ne peut qu'échouer face à toute tentative de synchronisation totale, ne serait-ce que parce qu'elle est confrontée à un processus de différenciation sociale qui conduit les individus et les groupes sociaux à s'affirmer les uns par rapport aux autres. Si ces conclusions alarmistes semblent pouvoir être comprises comme symptomatiques d'une incapacité à penser ces profonds changements à partir d'une perspective monochrone, elles renseignent également sur un affaiblissement du temps des horloges hérité de la vision mécanique du temps (HASSAN, 2003), ceci au profit de l'émergence – ou plutôt peut-être de la réémergence – d'une vision plus polychrone. Si les réseaux ne peuvent procéder à une uniformisation totale du temps, ils ouvrent néanmoins aux individus la possibilité de vivre simultanément différentes temporalités. Une analyse des usages de la messagerie instantanée WhatsApp, utilisée par 90,8 % des apprentis de l'échantillon, permet ici d'investiguer cette question. L'hypothèse défendue ici soutient que le récent développement des NTIC, du fait de leur propension à démultiplier le nombre d'espaces où il est possible d'être «virtuellement présent», favorise l'émergence de temporalités polychrones. Les apprentis rencontrés ne sont ainsi pas moins capables de s'organiser que leurs aînés, mais le font d'une manière différente avec pour principale conséquence une plus grande distance face aux normes et aux valeurs temporelles propres à la culture monochrone.

Afin de fixer des rendez-vous avec leurs amis, 56,7 % des apprentis utilisent exclusivement WhatsApp. En ce sens, WhatsApp apparaît fonctionner comme un agenda, mais dépourvu de sa symbolique négative. Ce chiffre s'élève à 90,8 % lorsqu'ils rapportent utiliser cette application parmi d'autres moyens (comme les SMS [Short Message System], les appels téléphoniques ou encore le site communautaire

Facebook, pour ne citer que les principaux), illustrant à quel point cette messagerie instantanée est répandue parmi cette population. Si WhatsApp permet d'avoir une conversation avec un correspondant, sa popularité tient principalement à la possibilité d'y créer des groupes qui réunissent plusieurs interlocuteurs. Divers cercles sociaux sont alors (re)constitués sous forme de groupes WhatsApp, permettant de continuer à interagir sans devoir être nécessairement en coprésence physique. Les apprentis ont ainsi rapporté avoir des groupes regroupant leurs camarades de classe, divers cercles d'amis, la famille, les membres d'un club sportif, d'une association dont certains font partie ou encore des collègues de travail.

En plus de ces groupes, dont la pérennité est concomitante à la qualité du lien social qui préexiste par ailleurs, d'autres sont créés en vue de l'organisation d'événements spécifiques. Contrairement aux autres, ils ont une durée déterminée qui échoit généralement une fois l'événement passé. Il s'agit surtout d'activités récréatives comme des soirées, ou même parfois des voyages entre amis comme le détaille Élisabeth, qui s'occupe d'organiser une sortie pour Nouvel An à Berlin avec ses amis :

*«Élisabeth: Par exemple, à Nouvel An, on part une semaine à Berlin avec tous mes amis. On est 12.*

*Guillaume: D'accord, ouais, ça fait du monde.*

*Élisabeth: C'est tout moi qui ai organisé.*

*Guillaume: Ça doit faire beaucoup d'organisation?*

*Élisabeth: Ouais, ça fait beaucoup, mais j'adore organiser des choses aussi, donc après, ça me pose pas plus de problème que ça et c'est vrai que je sais pas si j'aurais vraiment eu confiance, j'aurais quand même eu un petit doute, je me serais dit oh mince, ils ont dû se planter à quelque part. Bon, moi je sais que je me suis pas plantée.*

*Guillaume: Ok. Et comment tu opères du coup? C'est quoi ton mode opératoire quand tu organises tout ça? Parce que je me dis, tout d'un coup, planifier tout ça pour 12 personnes, on peut pas juste noter ça sur des bouts de papier à l'arrache. Comment tu procèdes?*

*Élisabeth: Non, alors moi, ce que je fais vraiment pour m'organiser et tout, pour être claire, c'est que je fais toujours des groupes WhatsApp.*

*Donc comme ça tout le monde est là. Tout le monde est au courant. Celui qui lit pas, tant pis! Et en fait j'aime bien quand je pose une question avoir une réponse de cinq personnes.»*

(Élisa, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, Mpro, voie entreprise)

Les propos d'Élisa mettent également en évidence un autre élément propre à ces NTIC : leur usage suppose une prise de connaissance de l'information transmise quasiment immédiate par les destinataires. C'est bien aussi ce qu'il faut entendre par la notion de rapidité présente dans la citation d'Aline en ouverture. En soi, le fait d'écrire un message – ou de pouvoir déposer un message vocal, puisque l'application le permet – n'égale pas la vitesse d'un échange oral. Ce sentiment de vitesse semble donner lieu à une double lecture. La première renvoie à une possibilité de transmettre plus rapidement de l'information à un nombre élargi de personnes. La présence de plusieurs individus au sein d'un même groupe permet, à partir de l'envoi d'un seul message, de tous les atteindre et de s'épargner ainsi des envois multiples.

La seconde lecture consiste à y voir l'existence d'un présumé partagé par nombre d'utilisateurs qui estiment que les correspondants prennent plus rapidement connaissance de l'information que par d'autres moyens puisque chacun est soit la plupart du temps muni de son téléphone portable, soit potentiellement « en ligne » sur ces messageries, soit encore en incapacité momentanée de téléphoner, mais en mesure d'écrire des messages<sup>4</sup>. En ce sens, les NTIC favorisent des attentes accrues en termes de disponibilité (LICOPPE, 2002).

Si différentes études ont d'ores et déjà démontré l'accroissement de ce type d'exigences dans le monde professionnel, ainsi que leur impact sur les travailleurs (ISAAC, CAMPOY & KALIKA, 2007), rares sont celles qui concernent les effets sur les relations non professionnelles et plus spécifiquement encore sur les relations de type amical, quoiqu'il s'agisse encore de dissocier la force des liens d'une part ainsi que les

---

<sup>4</sup> C'est le cas par exemple lorsque les apprentis sont en cours. Bien que l'usage du téléphone portable soit prohibé durant les leçons au sein des deux écoles professionnelles où des observations ont été conduites, il a été constaté à maintes reprises que certains l'utilisent discrètement à l'insu de l'enseignant.

caractéristiques des individus et leurs positions dans l'espace social, d'autre part. En ce qui concerne notre population, il apparaît, en regard de certains processus identitaires saillants à cet âge (comme la quête marquée de reconnaissance [JEAMMET & SARTHOU-LAJUS, 2008]), que ces attentes sont particulièrement élevées. Nous l'avons vu plus haut, la disponibilité constitue une qualité de « l'être jeune ». Il s'agit d'être à la fois disponible pour les autres (et plus spécifiquement pour ses pairs) et face aux opportunités qui se présentent à soi. Cette disponibilité sociale renvoie à l'importance de se rendre visible pour exister socialement (TODOROV, 1995). Comme le relèvent Christian Licoppe et Jean-Pierre Heurtin (2001), plus un utilisateur ou une utilisatrice est joignable et plus son trafic téléphonique mobile croît rapidement, plus il est, pourrait-on rajouter dans le cas des interactions sur les réseaux sociaux et les messageries instantanées, visible. L'enjeu est bien d'accéder à une certaine reconnaissance sociale en « prenant sa place » (BALLEYS, 2015), autrement dit en occupant une place sociale qui soit valorisée et valorisante. En ce sens, la disponibilité est une condition à la visibilité, elle-même, comme le souligne Axel Honneth (2004), condition à la reconnaissance sociale.

Par ailleurs, le fait d'être affilié à plusieurs groupes où des discussions sont susceptibles de se dérouler simultanément occasionne pour les individus une démultiplication des temporalités, une forme d'ubiquité virtuelle qui participe ainsi au sentiment d'une densification du temps (JAUREGIBERRY, 2007). Les incidences de cette démultiplication sont au moins doubles. Les premières renvoient au développement des capacités de multitasking, à savoir la capacité à pouvoir faire plusieurs activités en même temps. Parce que les téléphones portables alertent de chaque message reçu, les individus tendent provisoirement à cesser – ou à baisser le degré d'attention qu'ils portent à – ce qu'ils sont en train de faire pour en prendre connaissance et, si nécessaire, y répondre. Ces irruptions participent ainsi du phénomène de dispersion fortement accentué par l'usage des NTIC et notamment mis en évidence dans le monde professionnel par Caroline Datchary (2011).

Les secondes incidences résident dans un accroissement des possibles pour les individus. Si chaque groupe a sa propre temporalité

à laquelle il s'agit de s'adapter (le rythme des échanges par exemple), les événements qui s'y organisent ouvrent un champ des possibles inédit. Du fait de participer à plusieurs groupes, nombre d'apprentis rencontrés rapportent qu'ils doivent fréquemment faire des choix parmi différentes options qui se présentent à eux, notamment à l'approche du week-end. Ainsi, pour certains se profile par exemple pour la même soirée un cinéma avec quelques collègues, mais aussi un repas entre anciens camarades d'école obligatoire ou encore l'anniversaire d'une connaissance. La démultiplication de ces options et de ces espaces virtuels dans lesquels s'échangent des informations et s'organisent des événements, introduit non seulement un sentiment d'accélération du temps (ROSA, 2013), mais aussi une temporalité polychrone qui transforme les formes traditionnelles d'organisation propres à la culture monochrone, dans laquelle les options sont généralement moindres, facilitant ainsi l'organisation.

La démultiplication des options impacte les capacités organisationnelles. Si certaines activités sont prévues de longue date, comme certains anniversaires, la planification se caractérise par une plus grande flexibilité. En ce sens, la manière d'être dans le temps de nombre d'apprentis rappelle les descriptions faites par Edward T. Hall des individus évoluant dans une culture polychrone. Les projets, tout comme les décisions, sont soumis à de grandes fluctuations et peuvent être modifiés à tout moment, y compris jusqu'à la dernière minute. Ces revirements sont notamment la conséquence d'un accès en temps réel aux dernières informations communiquées sur les groupes WhatsApp.

Pour faire leurs choix, les apprentis considèrent plusieurs paramètres. Le type d'activité, le degré de fatigue sur le moment ou encore la distance qui sépare leur domicile des lieux où se déroulent ces activités, sont pesés.

*« Ça dépend des semaines. Des fois, des fois j'ai pas forcément envie de sortir, du coup, je me dis, je me fais une soirée film tranquille, il y a des soirs où je me dis, tiens, j'ai bien envie d'aller sur Lausanne et puis je fais à la der en fait. »*

(Jasmine, apprentissage d'ASSC terminé, voie école)

La prise de décision repose également en grande partie sur les personnes présentes à ces activités. C'est à l'aune des informations communiquées sur les groupes et en fonction des personnes qui annoncent leur participation que les apprentis se (re)positionnent. Comme le mentionne Laurine, les affinités sont déterminantes :

*« S'il y a des personnes que j'apprécie pas forcément plus que ça et puis qui vont à l'activité et que j'ai un autre plan B, entre guillemets, ben c'est sûr que je vais prendre le plan B. »*

(Laurine, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, Mpro, voie école)

La prise en considération de ce paramètre conduit certains apprentis à adopter des tactiques dont la principale conséquence réside dans une prise de décision à la dernière minute, après que tous les membres du groupe ont confirmé, ou non, leur présence. Léo détaille ainsi sa manière de procéder :

*« Léo : Dans le groupe où je suis, dans le groupe d'amis, il y en a un qui est comme moi à peu près. Donc quand il y a quelqu'un qui propose une soirée, il est souvent le dernier à répondre pour savoir qui va venir. Moi je suis aussi comme ça. »*

***Guillaume :** Hein, c'est de la stratégie ?*

***Léo :** Voilà, c'est de la stratégie aussi, ouais. Je me dis, s'il y a lui qui vient, je ne viens pas [petits rires]. Donc je réponds souvent en dernier aussi. »*

(Léo, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Comme le relève Edward T. Hall (qui précise que la lecture en termes monochrome et polychrone ne doit pas souffrir d'une lecture dichotomique, toutes les sociétés comportant une part de l'une et de l'autre), la propension à accorder une grande importance aux relations sociales favorise l'adoption d'un rapport polychrone où prime la qualité des moments passés en compagnie des autres. La jeunesse étant précisément marquée par une intensification des relations sociales et une importance toute particulière accordée à ces dernières – notamment parce qu'elles participent du processus d'autonomisation vis-à-vis de la famille et de la construction des identités sociales (DUBAR, 2000) –, il apparaît fondé de considérer que cette période de vie se caractérise par une polychronie plus appuyée.

C'est à la conjonction d'une période de vie où les relations sociales occupent une place prépondérante (engageant une grande disponibilité aux autres), d'un contexte social qui enjoint les individus à devenir les entrepreneurs de leur propre vie (nécessitant dans ce cas-ci une disponibilité aux opportunités) et d'un usage des NTIC qui permet de démultiplier les possibles, que les jeunes de cette génération développent une vision fortement polychrone du temps. Cette manière de temporer se distingue ainsi des formes traditionnelles d'organisation du temps dans un contexte monochrome.

Parce que l'immense majorité des apprentis sont, contrairement à leurs aînés, des « *digital natives* » (PRENSKY, 2001), soit des individus nés après la démocratisation d'Internet et corolairement à l'avènement des NTIC, se joue un rapport intergénérationnel qui ne peut complètement se penser en dehors d'une vision conflictualiste (BOURDIEU, 1980a). En ce sens, les regards inquiets, tissés d'incompréhension ou même jugeant posés par les aînés<sup>5</sup> sur les temporalités des jeunes peuvent se lire comme un exercice de domination intergénérationnelle. La jeunesse a historiquement cristallisé les discours dépréciatifs (BALLEYS, 2015), traduisant une certaine méfiance à l'égard des nouvelles générations potentiellement capables de menacer, sinon même de renverser l'ordre social établi (DURKHEIM, 1968). La culture temporelle dominante étant de type monochrome, le rapport polychrone – et, partant, ceux qui en témoignent – a une moindre légitimité. Cette dépréciation, qui constitue une forme de violence symbolique, à savoir l'imposition par un groupe social à un autre d'un ensemble de choix, d'opinions ou encore de comportements passant pour légitimes et universels alors qu'ils sont fondamentalement arbitraires, participe des mécanismes qui permettent aux dominants d'un système social donné de maintenir ce dernier qui les fait bénéficier d'un certain nombre d'avantages (BOURDIEU & PASSERON, 1970). Transposés aux relations

---

<sup>5</sup> Ces représentations se retrouvent tant dans les discours ordinaires de certains enseignants rencontrés jeunes que dans une littérature scientifique traitant des relations professionnelles. De nombreuses publications décrivent ces nouveaux comportements, mais proposent aussi des « remèdes » pour collaborer avec cette « Génération Y » ou « Génération zapping », comme elle y est généralement nommée.

intergénérationnelles, ces mécanismes de domination, qui consistent en autant de représentations, dépeignant la jeunesse comme irresponsable ou immature, légitiment la mise en place de dispositifs de contrôle et d'encadrement (BOURDIEU, 1980a).

## **Synthèse. En quête de temps libre**

La capacité à articuler les temporalités vise avant tout à créer du temps libre. Les nécessités sont multiples. Dans un contexte où l'apprentissage occupe une part de temps conséquente, les apprentis cherchent à regagner des moments affranchis de ces contraintes pour faire d'autres activités. Un intérêt pour les pratiques sportives qui ne dépendent pas d'horaires fixes, comme la course à pied ou le fitness, est d'ailleurs constaté. La recherche de moments dédiés au repos est également importante. Certains apprentis, qui tous sont en dernière année de formation, rapportent en effet qu'après avoir vécu une vie nocturne intense en début d'apprentissage ou avoir cherché à profiter des horaires coupés pour réviser les cours, préfèrent désormais prendre ces moments pour se reposer.

Mais cette nécessité de créer du temps libre renvoie aussi au processus d'autonomisation face au cercle familial. Il s'agit là de l'un des principaux constats de la sociologie de la jeunesse. Ce temps libre, qui fait généralement l'objet d'importantes négociations entre les parents et leurs enfants (BOZON & VILLENEUVE-GOKALP, 1994), est nécessaire au processus d'émancipation vis-à-vis de la famille. Plus largement, il est inhérent au passage de la socialisation primaire à la socialisation secondaire qui fait entrer en scène un nombre plus important d'acteurs dans le processus de construction identitaire (DUBAR, 2015). En ce sens, l'autonomie se révèle être, pour reprendre les termes d'Alain Ehrenberg (2012), à la fois une valeur et une injonction. Elle est en effet valorisée par les jeunes en ce qu'elle renvoie à la capacité à prendre ses propres décisions et à se rendre progressivement maître de son temps, autrement dit à s'affirmer et se forger une personnalité distinctive des autres. Mais l'autonomie est également une injonction, au sens d'une

norme sociale prégnante, puisqu'elle est devenue une condition à la capacité des individus à développer leurs ressources personnelles suite au recul des moyens de protection liés au système d'État providence. Ces ressources personnelles dépendent ainsi fortement de la capacité à s'engager dans une pluralité de situations sociales hétérogènes. Ainsi, tout porte à croire que le temps de la jeunesse, qui est précisément la période de vie où la sociabilité est la plus développée (BIDART, 1997), constitue une période clé dans l'acquisition de ces ressources sociales.

Comme nous l'avons vu en abordant l'usage fait par les apprentis de la messagerie WhatsApp, l'entretien de cette importante sociabilité nécessite une grande disponibilité aux autres. Elle participe d'ailleurs des attentes des pairs et conditionne le nombre d'interactions. Des études ont montré que plus un usager est joignable, plus son trafic téléphonique augmente, observation certainement aussi applicable aux échanges sur les messageries instantanées. La disponibilité apparaît alors comme une qualité de l'«être jeune», d'autant plus qu'elle concerne aussi le rapport aux opportunités. En effet, la jeunesse constitue un espace des possibles encore largement ouvert, ou tout du moins relativement plus ouvert qu'à l'âge adulte dont les marqueurs apparaissent – tant dans les discours des jeunes rencontrés que dans certains travaux sociologiques – résider dans une *ligne d'horizon* associée à l'idée de responsabilité (VAN DE VELDE, 2008), notamment professionnelle ou familiale. Si les apprentis identifient donc des seuils qui marquent l'entrée dans «l'âge adulte», les manières détendues que chacun affiche, la valorisation de la liberté à laquelle chacun se livre ou encore le refus d'avoir (trop) recours à des objets comme l'agenda qui est identifié comme l'apanage d'autres catégories d'âge prouvent qu'ils ont aussi un rapport identitaire aux âges de la vie. Leurs temporalités, réelles ou fantasmées (lorsqu'un apprenti dit de lui qu'il adore vivre à l'improviste alors que la description faite de son emploi du temps montre au contraire le souci de bien gérer son temps et témoigne d'une bonne organisation au quotidien), apparaissent alors comme un moyen d'affirmer aux autres, mais aussi à soi, qu'ils appartiennent bien à la jeunesse et non plus, ou pas encore, à un autre âge social. En ce sens, il est possible de soutenir que les temporalités se trouvent au principe des âges sociaux.

À ce propos, la polychronie apparaît non seulement agir comme un marqueur identitaire de la jeunesse, mais également générationnel. Elle vient d'ailleurs se poser en ligne de séparation intergénérationnelle avec les aînés, ces derniers ayant principalement été socialisés dans un rapport monochrome au temps, même s'il s'agit de nuancer cette affirmation notamment en regard de l'origine culturelle des individus (HALL, 1992). Ces différences générationnelles de temporalités donnent ainsi lieu à des discours dépréciatifs sur les manières de temporer propres à cette nouvelle génération qui ne serait tantôt plus capable de s'organiser ou de se concentrer plus de quelques minutes sur une seule activité, tantôt susceptible de bousculer l'organisation du travail faisant alors régner méfiance et justifiant la mise en place de mesures de contrôle qui loin de recourir au langage coercitif empruntent au jargon managérial.

Comme le relève Danah Boyd (2015), l'usage des NTIC est ainsi généralement pointé du doigt en ce qu'il modifierait les temporalités des jeunes. Si ce constat n'est pas dénué de sens puisqu'elles ouvrent l'accès à une ubiquité virtuelle, la lecture à rebours qu'en fait l'auteure, en affirmant que ce sont les emplois du temps particulièrement chargés des jeunes qui sont au principe des transformations de l'usage des NTIC, apparaît elle aussi pertinente. Les NTIC leur permettent en effet de rester en contact et de passer du temps ensemble à défaut d'être en coprésence physique. En ce sens, l'usage intensif des NTIC et plus précisément des réseaux sociaux ou des messageries instantanées permet de maintenir cette disponibilité par-delà les nombreuses contraintes temporelles auxquelles les jeunes doivent faire face. À ce propos, à l'affirmation «*Si je le pouvais, je souhaiterais pouvoir vivre ma vie en prenant davantage le temps pour faire les choses*», seuls 3,5% des apprentis étaient faiblement d'accord tandis que 35% étaient moyennement d'accord et surtout 61,4% fortement d'accord.

Enfin, une dernière question liée à l'articulation du genre et de la polychronie reste en suspens. Rapidement évoqués, les travaux d'Edward Hall pointent une accointance entre le régime polychrone et le genre féminin. Comme il le relève: «*La monochronie domine le monde des affaires, du gouvernement, du travail, des loisirs et des*

*activités sportives, alors que la polychronie structure la vie domestique – en particulier la vie domestique traditionnelle dont la femme est le centre [...]. À un niveau préconscient, la monochronie est masculine, et la polychronie, féminine: il s'agit là d'une distinction et d'une différence dont les implications sont considérables»* (HALL, 1992, p. 65-66). Cette observation retraduit en d'autres termes les observations faites par diverses études féministes conduites dès le début des années 1980 et soulignant l'inscription des femmes dans des temporalités multiples avec notamment pour conséquence une importante charge mentale (HAICAULT, 1984).

La diffusion d'une organisation polychrone sous l'impulsion des NTIC conduit ainsi à s'interroger sur ses conséquences face au régime de genre. Partant du principe que les femmes sont davantage socialisées à temporer sur ce mode temporel, se pourrait-il que ces transformations dans les temporalités jouent à leur avantage? Si une réponse ne peut être proposée ici, puisqu'il faudrait pour ce faire observer spécifiquement les pratiques temporelles auprès d'un échantillon représentatif d'individus, l'hypothèse inverse apparaît malgré tout aussi plausible. Cette diffusion pourrait au contraire venir renforcer les inégalités temporelles de genre puisque considérées comme plus compétentes que les hommes à temporer sur un mode polychrone, cela pourrait venir justifier leur place dans la prise en charge des autres et de l'organisation des activités domestiques, dont le retrait de soi et l'importante charge mentale qui en découlent font de ces tâches des activités qui ne sont que peu considérées.

## Chapitre 7

---

### À l'ombre du présentisme, des apprentis pleins de projets

Depuis les années 1980, un nombre croissant d'historiens, de philosophes, mais aussi de sociologues rapportent l'existence d'une « crise du temps ». Cette dernière serait la conséquence d'un changement de « régime d'historicité », concept forgé par François Hartog (2012, p. 38) visant à « *mieux appréhender, non le temps, tous les temps ou le tout du temps, mais principalement des moments de crise du temps, ici et là, quand viennent, justement, à perdre leur évidence les articulations du passé, du présent et du futur* ». Cette mutation dans les temporalités viendrait clore la modernité (allant selon Hartog de 1789 – la Révolution française – à 1989 – la chute du mur de Berlin), période marquée par l'ouverture du futur et portée par le progrès (KOSELLECK, 1990). Si certains évoquent une transition vers la postmodernité (LYOTARD, 1979; BOUTINET, 2012), signalant une rupture avec les principales valeurs afférentes à la modernité<sup>1</sup>, d'autres préfèrent parler d'hypermodernité (AUBERT, 2008; LACHANCE, 2012)

---

<sup>1</sup> En Europe, ces valeurs principales sont celles de la religion chrétienne et de sa sécularisation, celles de l'État-nation et de la citoyenneté ainsi que celles relatives à l'individualisme et au sentiment de classe (THERBORN, 2009).

ou de modernité tardive (ROSA, 2013) pour souligner leur exacerbation plutôt que leur dépassement. Tous s'accordent cependant sur le fait que c'est désormais autour du présent, et non plus du futur, que viennent s'ordonner les temporalités dominantes, rétrécissant ainsi l'univers symbolique et consacrant une illusion de l'immédiat, une tyrannie de l'éphémère (DUBAR, 2011).

Deux raisons à l'avènement de ce présentisme sont principalement identifiées. La première ne s'entend qu'à partir d'une perspective historique qui retrace la genèse des différents régimes d'historicité qui se sont succédé en Europe. Le premier répertoire par François Hartog est celui propre à l'Antiquité où les récits de l'épopée s'articulent autour du passé (le régime *héroïque*). Suit un deuxième régime (le régime *eschatologique*) inauguré par les révélations juives et chrétiennes. Entre mémoire (les épisodes de l'Ancien et du Nouveau Testament) et attente du jugement dernier qui ouvre *in fine* sur l'éternité, le présent est un moment suspendu, mais néanmoins soutenu par la quête du Salut. La fin du XVIII<sup>e</sup> siècle vient, par le truchement d'une triple révolution – celle de la science, de l'industrie et de la démocratie –, y mettre fin pour amorcer la période moderne et consacrer un régime *progressiste* tourné principalement vers le futur. Ce sont cependant ses excès, pour ne pas dire ses dérives (atrocités liées à la Première puis à la Seconde Guerre mondiale, Hiroshima, crises économiques, catastrophes écologiques et industrielles), qui dès la moitié du XX<sup>e</sup> siècle le condamnent. Les revers du progrès suscitent désillusion et inquiétude (BECK, 2008), détournant les regards du futur pour les concentrer sur le présent. C'est alors un régime d'historicité présentiste, désintéressé de toute leçon à tirer du passé et réticent à se projeter dans un futur menaçant qui s'installe et caractérise l'époque contemporaine (HARTOG, 2003).

La compréhension de cette «hypertrophisation» du présent reste cependant incomplète sans rendre compte de l'impact d'un deuxième phénomène inhérent à la modernité. Il s'agit du processus d'accélération sociale qui s'est amplifié à partir des années 1970 sous l'effet conjugué de trois dimensions (ROSA, 2013). L'accélération *technique* d'abord qui renvoie au développement des nouvelles technologies qui permettent de produire des marchandises, de communiquer et de circuler de plus en

plus vite. L'accélération du *changement social* ensuite qui concerne les changements de plus en plus rapides des structures sociales établies et stables, comme le travail et la famille où les changements ne s'opèrent plus d'une génération à l'autre, mais au sein d'une seule et même génération. L'accélération du *rythme de vie* enfin, à savoir la raréfaction des ressources temporelles. Ce phénomène d'accélération (qui ajoute de l'incertitude faute de proposer des garanties durables à moyen et long terme d'une part, et qui participe à intensifier l'expérience du présent en raison de l'injonction à agir vite pour ne pas «être dépassé» d'autre part) fait d'ailleurs l'objet d'une lecture pessimiste de la part de nombre d'auteurs. Cette accélération aurait pour conséquence une nette augmentation des sentiments de stress et d'urgence (AUBERT, 2003; BOUTON, 2013), l'assujettissement des individus aux diktats des nouvelles technologies et d'une société en réseaux qui «annihile» le temps (CASTELLS, 2001), la liquéfaction des institutions et du lien social (BAUMAN, 2013; VIRILIO, 1984), la fragilisation de l'exercice politique (LECCARDI, 2011), la transformation des personnalités (SENNETT, 2000), voire la dissolution des identités et la désynchronisation des temps sociaux (ROSA, 2013).

Cependant, le raccourci visant à qualifier à l'identique les pratiques temporelles des individus semble parfois vite emprunté. Et c'est notamment parce qu'elle a historiquement concentré les discours sociaux dépréciatifs (BALLEYS, 2015) que, plus que toute autre catégorie sociale, la jeunesse est perçue comme telle. Présente dans le sens commun, cette représentation contemporaine de la jeunesse apparaît renforcée aujourd'hui tant par certaines descriptions de type sociologiques faites de cette nouvelle «Génération Y» que par diverses études managériales qui investiguent les relations intergénérationnelles au sein du monde professionnel. Si l'analyse historique concluant à un resserrement des horizons temporels paraît peu réfutable, la simple translation de la réflexion à un niveau plus proche des individus semble devoir être considérée avec prudence. D'abord parce qu'elle repose sur une base empirique trop faible. La manière dont les jeunes se représentent leur avenir reste encore un aspect de la littérature scientifique peu documenté. Ensuite, parce que l'échelle macrosociologique ne permettant pas de s'intéresser aux pratiques

spécifiques des individus, ces derniers tendent alors non seulement à apparaître comme fortement déterminés, subissant un contexte temporel présentiste et urgentiste, mais aussi tous semblables, comme si les différents types d'appartenances sociales (de genre, de classe ou encore culturelle pour n'en mentionner que quelques-unes) étaient exempts d'effets.

Ainsi, investiguer ces manières de temporer auprès des jeunes semble comporter un intérêt au moins triple. Cela permet d'abord de mieux comprendre leurs préoccupations, mais aussi le rôle de la famille, des études ou encore du travail dans ce futur imaginé (ROYER, 2009). En ce sens, cette investigation offre un précieux levier pour évaluer les éventuels changements entre générations face à ces espaces de socialisation qui participent à créer de la cohésion sociale. Cela permet ensuite une lecture plus fine des différences entre les individus selon leurs appartenances sociales, autrement dit selon leurs différents types de socialisation. Cette lecture permet alors de mettre en exergue que les individus présentent des distances variables face aux normes, aux représentations et aux pratiques temporelles légitimes qui structurent une société donnée (ou certains de ses espaces plus spécifiquement), les pénalisant plus ou moins fortement. Enfin, et à partir des pratiques temporelles, il est également possible de « monter en généralité » pour observer la persistance – ou les transformations – de certains phénomènes sociaux, comme le régime de genre, que l'on peut entendre comme l'ensemble des structures sociales qui ont un impact sur la division sexuée des rôles sociaux et qui continuent à produire des expériences de la réalité sociale non seulement différentes, mais aussi inégales.

## **1. Des « anticipateurs » aux « présentistes » : les perspectives des apprentis en quatre idéaux-types**

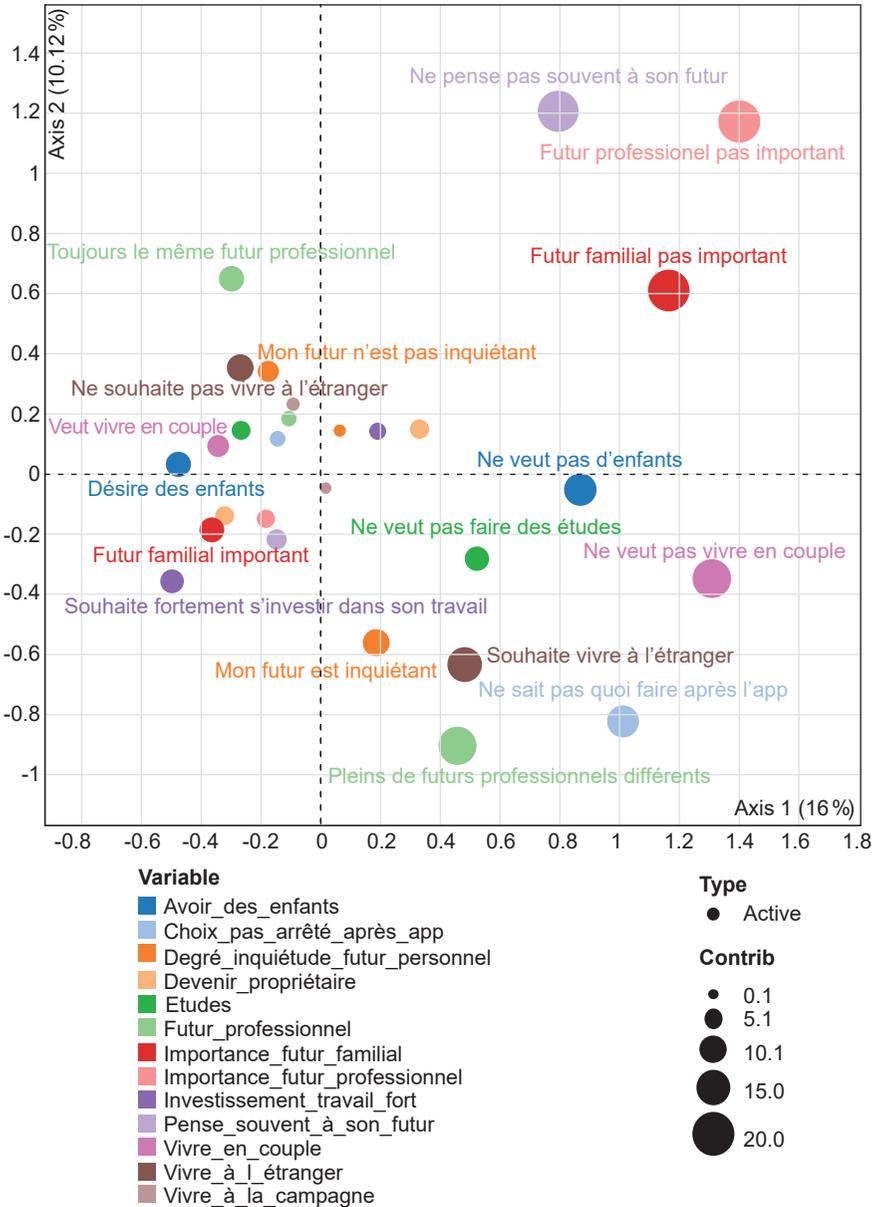
À l'instar du travail effectué dans le cinquième chapitre sur les chronostyles organisationnels, un exercice de regroupement a été opéré sur les perspectives des apprentis ASSC et médiamaticiens. Après avoir explicité le processus ayant conduit à distinguer quatre groupes,

ces derniers sont présentés séparément avec l'objectif d'identifier de potentiels effets liés par exemple au sexe, à l'origine sociale, aux parcours scolaires ou encore au niveau de diplôme visé d'une part, mais aussi de comprendre les raisons de ces sur- ou sous-représentations d'autre part. Deux hypothèses principales guident l'analyse. La première postule qu'un effet entre le sexe des apprentis et le genre de la formation existe, donnant ainsi à voir des projets d'avenir différents selon que les individus d'un même sexe fréquentent l'une ou l'autre de ces deux formations fortement genrées. La seconde hypothèse soutient qu'un « effet diplôme » est également présent et que des différences significatives entre les apprentis en CFC et ceux en maturité professionnelle peuvent être observées. Puisque le diplôme obtenu conditionne la possibilité de poursuivre des études professionnelles supérieures, il devrait influencer les perspectives professionnelles, mais peut-être bien aussi familiales des apprentis. En outre, il sera observé comment les chronostyles organisationnels construits au cinquième chapitre s'articulent avec les quatre clusters relatifs aux perspectives.

Les apprentis ayant rempli le questionnaire ont été invités à répondre à des questions ainsi qu'à se positionner face à toute une série d'affirmations concernant leurs perspectives. Le graphique ci-après présente les résultats de l'ACM conduite sur ces variables. Seuls les deux premiers axes sont présentés. Aussi, seules les modalités ayant significativement contribué à la création de l'espace sont accompagnées d'une étiquette dans le graphique.

Le premier axe (horizontal) concerne principalement la volonté de fonder une famille. À gauche se situent clairement les apprentis qui désirent se marier ou vivre en couple et avoir des enfants tandis qu'à droite se regroupent ceux qui n'aspirent ni à se marier ou vivre en couple ni à avoir d'enfants. Le deuxième axe (vertical) informe sur « l'étendue » de l'espace des possibles identifiés par les apprentis. Alors qu'en bas se trouvent les apprentis évoquant de nombreuses options, en haut se situent ceux qui au contraire ont un projet unique ou même sont en peine d'en formuler. Un clustering a également été effectué et quatre groupes ont été suggérés. Les quatre sous-points ci-après présentent les particularités de chacun d'entre eux.

**Graphique 7. ACM relative aux perspectives des apprentis ASSC et médiamaticiens**



## 1.1. Les « anticipateurs »

Les apprentis « anticipateurs » représentent 53,9% des répondants au questionnaire. Il s'agit de jeunes qui souhaitent occuper de bons postes professionnels plus tard tout en s'investissant dans la fondation d'une famille (98,9% souhaitent vivre en couple – que ce soit sous le régime matrimonial ou non – et 92,5% désirent des enfants). Une lecture séparée par formation permet cependant de constater que cette proportion varie. 58,9% de l'effectif des ASSC est regroupé ici contre 46,7% de médiaticiens. Comme nous le verrons, cette différence prend en grande partie racine au sein de la dimension genrée des deux formations. Ce sont surtout les filles qui chez les ASSC sont présentes dans ce cluster, soulignant parmi ce groupe d'apprenties une socialisation plus générale conduisant à s'inscrire progressivement dans le modèle de « la vie en deux » où gestion des tâches domestiques et de *care* cohabitent avec participation au monde du travail salarié (HAUCAULT, 1984).

Pour la plupart des « anticipateurs », le projet professionnel est adossé à la perspective de continuer des études professionnelles une fois l'apprentissage terminé (77,8% du groupe ont exprimé ce désir). Ces jeunes associent les études à l'obtention d'un bon travail plus tard, au sens d'un travail qui soit source d'épanouissement et qui garantisse un certain revenu. Mieux, cela permet, comme le relève par exemple Camille, de s'aménager des possibilités de reconversion professionnelles, dans le cas où la lassitude, la pénibilité ou encore l'envie de progression professionnelle se feraient sentir :

*« Je sais très bien que ce n'est pas un métier qu'on fait toute sa vie, ambulancier. C'est très dur physiquement et mentalement. Du coup, je me dis que si je faisais des études d'infirmière avant, ça serait peut-être une belle, belle idée, parce que ça m'apprendrait, un diplôme d'infirmière que je pourrais utiliser quand j'en aurai marre de faire ambulancière. Parce que, au final, je sais que j'ai envie d'être ambulancière, mais je n'ai jamais travaillé, donc je ne peux pas me rendre compte réellement. Ce n'est pas en regardant Grey's Anatomy [une série télévisée] que je peux savoir [rires]. »*

(Camille, 2<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

Parmi ces apprentis, 86,6 % des ASSC et 62 % des médiamaticiens nourrissent le projet de poursuivre des études après leur apprentissage. Cette différence entre les formations, qui ne concerne pas que les apprentis « anticipateurs », mais bien plus largement l'ensemble des jeunes interrogés, met en évidence une valorisation différente de ces deux métiers qui fait de l'apprentissage de médiamaticien un but formatif davantage acceptable que celui d'ASSC, où les jeunes aspirent à continuer leur formation, notamment pour ne pas avoir à effectuer les tâches subalternes qui incombent à ce métier situé aux premiers échelons de la hiérarchie des métiers des soins. Étant donné que le diplôme obtenu en fin d'apprentissage conditionne fortement l'accès aux études supérieures, les apprentis en maturité professionnelle sont logiquement plus représentés dans ce cluster que ceux en CFC. Les apprentis en maturité professionnelle ont en effet 2 fois plus de chances d'appartenir au groupe des « anticipateurs » que ceux en CFC.

62,2% des filles ASSC font partie de ce cluster, contre 42% des garçons. Cette différence est significative sur un plan statistique. Chez les médiamaticiens en revanche, cette différence est négligeable. Les garçons sont toutefois davantage représentés (48,6% contre 42,4% des filles), pointant l'existence de perspectives différentes entre les filles des deux formations, notamment face au souhait de cumuler emploi et fondation d'une famille avec des enfants.

La surreprésentation de jeunes femmes ASSC au sein de ce groupe interpelle en ce qu'elle évoque la persistance du modèle féminin de « la vie en deux » mis en évidence par Monique Haicault en 1984 déjà. C'est en substitution à la notion de « double journée » des femmes, notion qui émerge au cours des années 1970 et qui vient donner une visibilité à une réalité propre aux femmes (qui ont à la fois une activité professionnelle et des responsabilités familiales), qu'elle propose de parler de « vie en deux ». Cette proposition vise à pointer les limites de la métaphore comptable de la « double journée » et ainsi souligner que l'implication sur deux fronts dans une même journée ne peut se comprendre par une simple addition. Les soucis et les nécessités organisationnelles inhérents au travail et à la sphère familiale n'y restent

pas cantonnés. Harnachés aux corps, entité insécable qui traverse les espaces sociaux et qui assure toutes les médiations, ils sont alors charriés d'un espace à l'autre, accroissant ce qu'elle nomme la charge mentale, tribut invisible et presque exclusivement à la solde des femmes dans les sociétés dont le régime de genre se caractérise aujourd'hui encore par un travail de conciliation entre vie privée et activité professionnelle massivement décliné au féminin.

L'importante présence des jeunes femmes ASSC parmi les «anticipateurs» témoigne également d'une plus grande conformité de leur part avec les représentations genrées qui fondent encore en partie aujourd'hui l'identité générique féminine autour de la maternité (BISIAUX, 2013) et, suite à l'activation des femmes sur le marché de l'emploi durant la seconde partie du xx<sup>e</sup> siècle, à l'exercice d'un métier si possible au sein d'une profession féminine et à temps partiel. L'enjeu est bien qu'elles puissent ainsi s'occuper des activités de *care* qui restent encore de leur ressort au sein de la société suisse (GIRAUD & LUCAS, 2009). Leur surreprésentation au sein d'une formation professionnelle articulée autour des activités de *care* confirme ce processus identificatoire aux rôles genrés féminins auxquels il est attendu que les femmes correspondent et où une majorité d'entre elles souhaitent activement s'inscrire en ce qu'ils constituent des rôles valorisants et valorisés de «l'être féminin». Les apprenties médiaticiennes semblent en revanche témoigner d'une distance plus grande avec ce modèle normatif.

Les projets des «anticipateurs» sont généralement clairs. Chacun a une vision bien séquencée de son avenir, témoignant d'un degré de réflexion avancé quant à la façon d'articuler vie professionnelle et vie familiale. Ils se montrent également bien renseignés sur les formations supérieures et les métiers envisagés. Tous sont notamment capables d'évoquer les conditions d'admission, la durée ou encore les débouchés de ces formations.

En somme, les perspectives des apprentis «anticipateurs» tendent à se caractériser par des projets professionnels et familiaux présentant un important degré d'élaboration. Ils donnent à voir l'existence d'une double anticipation, à la fois professionnelle et familiale. Les

perspectives formatives et professionnelles répondent généralement à un, voire deux projets à la fois précis et réalistes. Les propos de Loris témoignent particulièrement bien de cet état d'esprit :

« **Guillaume** : *Donc dans ta tête, si on essaie un peu de comprendre ce qui se passe, tu t'imagines des scénarios de futurs différents ?*

**Loris** : *Alors l'image la plus, la plus imagée que je pourrais le plus utiliser, euh, c'est un bateau qui approche du delta d'un fleuve et qui se laisse porter par le, je ne me laisse pas porter par le courant, qu'on s'entende, mais...*

**Guillaume** : *C'est un bateau à moteur [rires].*

**Loris** : *C'est ça [rires]. J'ai quand même un peu de choix à faire et ben le delta d'un fleuve, c'est des multitudes de possibilités pour finalement arriver à un but commun, disons la carrière professionnelle dans ce cas-là, euh, mais pour l'instant ben j'essaie d'avoir une vision précise de ce delta, de voir toutes les options qui s'offrent à moi et au fur et à mesure du temps qui passe, donc du temps qui coule, je vois où est-ce que mon bateau se dirige, sur quelle, heu, et puis ça permet aussi de voir et puis de me dire, ah ben tiens, ce canal-là, je ne l'utiliserai pas du tout et j'essaierai de l'éviter un maximum. Par exemple, la finance, euh, que je sais que ce n'est pas du tout ce qui m'intéresse le plus dans la formation, donc, déjà, dans ma formation, j'ai déjà un peu viré sur le côté plutôt artistique, graphique du métier.»*

(Loris, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, Mpro, voie entreprise)

Enfin, et forts d'une planification déjà bien élaborée de leur avenir, ces apprentis se caractérisent par un sentiment d'inquiétude relativement faible par rapport à ceux des autres clusters. Si le fait d'avoir des projets déjà solidement formulés permet de réduire l'incertitude et donc leur sentiment d'inquiétude, leur capacité à identifier en amont des alternatives viables en cas de déconvenue leur permet également de se procurer davantage de sérénité.

## 1.2. Les « individualistes »

Les apprentis « individualistes » représentent un peu moins d'un quart des répondants au questionnaire (22,9%). Si ce groupe a été nommé ainsi c'est en raison de sa faible envie de vivre en couple plus tard (43,7% du cluster le souhaitent) et d'avoir des enfants (89,1% n'envisagent pas pour l'heure d'en avoir). Ici, la presque totalité des apprentis estime que son futur professionnel est important et, à l'instar du premier cluster, une grande majorité prévoit de faire des études une fois l'apprentissage terminé (78,3%). Les entretiens révèlent cependant que si la majorité de ces apprentis présentent des projets formatifs et professionnels clairs qui paraissent en adéquation avec l'espace des possibles réalisables (comme pour Bastien ou Amina qui souhaitent faire l'école supérieure d'ambulancier), d'autres apprentis témoignent de projets parfois quelque peu ambitieux (à l'instar d'Éric, qui aimerait faire l'école supérieure de police pour devenir inspecteur et diriger une brigade dès l'âge de 30 ou 35 ans) ou encore flous, comme pour Anthony qui aimerait partir aux États-Unis pour travailler dans le cinéma.

Une lecture séparée par formation informe que 29,9% des médiaticiens sont représentés ici contre 18,1% des ASSC. Cette différence recoupe la dimension genrée des deux formations. En effet, les garçons ont significativement plus de chances de participer à ce cluster : 27,8% d'entre eux ont été regroupés dans ce cluster contre 20% des filles. Ces résultats rejoignent ainsi ceux d'études internationales préalables soulignant que les jeunes hommes désirent moins précocement avoir des enfants que les jeunes femmes (ÉPIPHANE & SULZER, 2008), même si ces différences sont à pondérer à l'aune de différents critères sociaux, comme le niveau de formation. Plus ce dernier est élevé, plus l'envie de maternité est repoussée, notamment en raison des coûts d'opportunité élevés sur le marché de l'emploi helvétique (SCHUBERT, STEIGER & LITTMANN-WERNLI, 2009).

Plusieurs raisons au principe de cette posture ont été identifiées. La première tient à des choix de vie qui ne leur paraissent pas compatibles avec la fondation d'une famille. Certains apprentis souhaitent en effet exercer un métier qui offre la possibilité de souvent voyager et/ou de vivre à fond

une passion sans qu'elle soit entravée par une certaine stabilité ou par les concessions, notamment temporelles, associées à la maternité ou la paternité.

La deuxième raison relève du fait que pour un certain nombre de jeunes, ces questions ne sont tout simplement pas encore à l'ordre du jour. La maternité ou la paternité ne sont pour l'heure pas des rôles dans lesquels ils se projettent, sans pour autant signifier que cela ne changera pas. D'ailleurs, entre le moment de la passation du questionnaire et les entretiens (une dizaine de mois), certains apprentis ont changé d'avis. Alors qu'Éric et Amina avaient répondu ne pas vouloir se marier ni avoir d'enfants, ils ont tenu des propos inverses lors de l'entretien. Comme l'indique Éric, une rencontre amoureuse significative peut parfois faire basculer les projets :

*«J'ai eu des petits malheurs dans ma vie qui ont fait que je pensais vivre seul ma vie, avec un chat ou un chien, truc classique. Et puis j'ai trouvé ma copine. Et je ne me vois pas passer six ans de ma vie sans pouvoir payer un loyer, sans pouvoir payer quelque chose [il fait référence à un souhait préalable de faire des études longues]. C'est beaucoup trop. Finir à 30 ans alors qu'elle a, elle est un peu plus âgée que moi, elle a 27 ans. Je sais qu'elle a réfléchi à avoir des enfants et puis il me faut une situation stable.»*

(Éric, 3<sup>e</sup> année d'ASSC, voie école)

La troisième raison enfin, est davantage supputée que vérifiée empiriquement, mais tient à des situations qui compliquent ce type de projets de vie comme l'homosexualité (ROYER, 2009), des parcours de vie spécifiques qui placent l'autonomie personnelle au centre du projet de vie, le souhait de ne pas transmettre certaines formes de «dettes» émotionnelles (DONATI, 2000), ou encore, bien que cela soit dans un certain nombre de cas encore précoce pour être avéré, des maladies ou des impossibilités biologiques d'enfanter.

Comme nous l'avons vu au précédent sous-point, l'aspect genré des deux formations impose à nouveau ici une lecture séparée des résultats. Si les jeunes femmes ASSC sont en effet significativement moins nombreuses que les garçons ASSC au sein de ce cluster (16,2% contre

28 %), l'inverse s'observe chez les médiamaticiens, bien que la différence soit non significative sur le plan statistique. 34,8 % des apprenties médiamaticiennes sont représentées dans ce cluster, contre 27,7 % des apprentis médiamaticiens. Ces résultats plaident pour l'existence d'un écart plus grand chez les apprenties médiamaticiennes, vis-à-vis du modèle normatif féminin qui fait traditionnellement de la maternité et de la féminité des critères définitionnels de la femme (MOLINIER, 2010). À ce propos, il est possible de considérer que le choix d'une « formation masculine » constitue le témoin d'une socialisation genrée moins stéréotypée dès l'enfance qui intègre ce type de formation masculine dans l'espace des possibles. Comme le relèvent Michel Huteau et Françoise Vouillot (1988), il faut qu'il existe pour l'individu un certain degré de congruence entre la représentation de soi et la représentation de la formation ou profession examinée, sans quoi, faute d'une identification suffisante, elle ne sera pas considérée. Il s'agit de le rappeler : la mixité dans les professions est encore peu fréquente en Suisse. La majorité des filles tendent à se concentrer sur quatre formations différentes, dont celle d'ASSC, tandis qu'il faut regrouper 12 formations pour atteindre la majorité des garçons (Statistique Vaud, 2016). En ce sens, le choix de ces filles de suivre une formation majoritairement investie par des garçons peut bien être lu comme la résultante d'une socialisation primaire spécifique ayant conduit à une identification moins prononcée aux rôles genrés traditionnels. À l'aune de certains travaux observant que les stratégies éducatives tendent à être moins clivées sur le plan du sexe dans les catégories supérieures et l'identification aux rôles genrés plus stéréotypée dans les milieux populaires (OCTOBRE, 2010), cette liberté de choix face aux formations semble bien en relation avec l'appartenance sociale. Il n'est donc pas anodin de retrouver ici, au sein de ce cluster d'« individualistes », une proportion plus importante d'apprenties médiamaticiennes que de jeunes femmes ASSC, les premières affichant une origine sociale significativement plus favorisée que les secondes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Alors que 7 % des apprenties ASSC ont des parents dirigeants, cadres supérieurs ou exerçant des professions libérales, c'est le cas de 22,7 % des apprenties médiamaticiennes. Inversement, ces dernières sont 6,1 % à avoir des parents travaillant comme travailleurs non qualifiés contre 20,6 % des apprenties ASSC.

### 1.3. Les «indécis»

Les apprentis «indécis» représentent 11,9% de l'échantillon. La plupart (82,3%) ne savent pas encore quoi faire après l'apprentissage même si tous ne sont pas en reste de projets. Scénarisant leur futur, ils ont en effet bien plus tendance que les autres à considérer de nombreuses possibilités, symptôme de leur indécision. Cette dernière a notamment pour corollaire un sentiment d'inquiétude particulièrement marqué. Ces «indécis» sont d'ailleurs significativement plus inquiets que les apprentis des autres clusters.

Les ASSC et les médiamaticiens y sont représentés à parts presque égales (11,3% pour les premières et 12,6% pour les seconds). De plus, que ce soit selon le type de filière suivie à l'école obligatoire, la nationalité, la CSP des parents, le sexe des apprentis, le diplôme visé et la voie suivie en apprentissage, l'année d'apprentissage ou encore un redoublement éventuel pendant la formation, aucune différence statistiquement significative n'a été constatée sur l'ensemble de l'échantillon, ni sur l'une ou l'autre des deux formations.

Outre leurs projets familiaux – deux tiers des indécis souhaitent vivre en couple (66,1 %) et avoir des enfants (58,1 %) –, leurs projets formatifs et professionnels sont nombreux. Ils sont cependant beaucoup moins concrets que pour les apprentis appartenant aux deux premiers clusters. D'ailleurs, lorsque des précisions sur les formations ou les métiers envisagés leur sont demandées, les «indécis» n'apparaissent que peu renseignés sur les conditions d'entrée aux écoles visées, ainsi que sur les modalités d'exercice des métiers considérés. Les projets les moins évidents à réaliser, comme devenir danseuse professionnelle, travailler dans un grand studio de films d'animation, aller tenter sa chance professionnelle aux États-Unis ou encore faire des études de criminologie à l'université, sont formulés par des apprentis partageant une origine sociale modeste (tous ont des parents issus de l'immigration qui occupent des emplois en tant que travailleurs non qualifiés) et des parcours scolaires relativement faibles. Tout se passe comme si le caractère statistiquement peu probable – mais néanmoins

pas impossible – de ces projets était l'expression (à un moment du parcours biographique où l'espace des possibles apparaît plus étendu que jamais) du refus de se laisser prendre par l'inertie des mécanismes sociaux de reproduction qui tendent à conduire les individus à occuper dans l'espace social des positions relativement proches de celles de leurs parents (BOURDIEU & PASSERON, 1970). C'est bien dans ce sens que vont les propos de Léo :

« **Guillaume** : Si je te parle, je ne sais pas, de futur familial, qu'est-ce que ça t'évoque ?

**Léo** : Alors pour l'instant, je ne sais pas. Moi, c'est vraiment professionnel. Parce que c'est aussi au niveau de l'argent. On a eu beaucoup de problèmes dans ma famille de, à cause de l'argent. On n'en avait pas. À la fin du mois, on était toujours à zéro, on devait demander à l'autre famille et tout et moi je me suis dit depuis ce jour-là, je n'ai pas envie d'être comme ça après. Donc je vais tout faire pour pas y être ! J'ai envie d'être bien dans ma vie. D'aller en vacances quand je veux. Je n'ai pas envie d'être coincé. De dire, oh putain, je dois serrer la ceinture ce mois-ci parce que je n'ai plus de fric à la fin du mois, voilà. Je n'ai pas envie de vivre comme ça. Au niveau familial, je ne sais pas. Aucune idée. »

(Léo, 4<sup>e</sup> année de médiamatique, voie école)

Enfin, s'il n'est pas possible d'estimer précisément d'un point de vue statistique l'évolution des perspectives des apprentis étant donné le caractère non longitudinal de l'étude, les écarts entre les réponses données dans le questionnaire et les propos tenus en entretien informent que des changements ont lieu. C'est par exemple le cas pour Maeva. Après avoir répondu dans le questionnaire ne pas savoir ce qu'elle voulait faire à la suite de son apprentissage, elle rapporte lors de son entretien hésiter entre une spécialisation dans la publicité, dans le graphisme ou alors travailler avec des enfants en bas âge, témoignant non seulement de l'évolution de ses réflexions sur ses projets formatifs et professionnels, mais aussi du fait qu'elle se trouve, au moment de notre entretien, dans une période de réflexion quant à son avenir formatif et professionnel.

## 1.4. Les « présentistes »

Les apprentis « présentistes » sont peu concernés par leur futur, tant familial que professionnel. Ce groupe représente 11,3 % de l'échantillon total et la proportion d'apprentis ASSC et médiamaticiens représentés au sein de ce cluster est presque identique (11,7 % pour les premières, 10,7 % pour les seconds). À l'instar du précédent cluster, aucune différence statistiquement significative n'est apparue, que ce soit selon le type de filière suivie à l'école obligatoire, la nationalité, la CSP des parents, le sexe des apprentis, le diplôme visé et la voie suivie en apprentissage, l'année d'apprentissage ou encore un redoublement éventuel pendant la formation. Si ces apprentis expriment des envies futures, puisque les trois quarts aimeraient vivre en couple (72,9 %) et que près de la moitié désire des enfants (49,2 %) et faire des études (45,8 %), ils ne se montrent en revanche que peu au clair face à leur avenir. Contrairement aux apprentis des autres clusters, un nombre important estiment que leur futur personnel est peu important, témoignant non pas d'un désintérêt pour leur propre avenir, mais plutôt, pour l'heure, d'un centrage fort sur leur vie présente. Plus précisément, 23,7 % déclarent que leur avenir familial n'a pas d'importance tandis que 22 % rapportent ne pas accorder d'importance à leur futur professionnel.

Cette posture « présentiste » est avant tout l'écho de situations de vie spécifiques, comme Cédric qui habite avec son père et sa petite sœur, et qui prend une part active dans la gestion des tâches domestiques et de *care* puisqu'il soutient son père dans les tâches ménagères et s'occupe de sa sœur lorsqu'elle rentre de l'école. Tout se passe comme si des responsabilités précoces avaient pour conséquence de le maintenir dans un rapport juvénile et détaché de son avenir, un rapport fait d'envies relativement précises, mais surtout de réflexions laissées à plus tard, ceci afin d'étirer pour un moment encore une part d'un « temps d'enfance » qu'il n'a pu vivre pleinement. D'ailleurs, le fait que ces apprentis soient les moins inquiets de tous quant à leur futur personnel renseigne sur le fait que ces questions leur sont pour l'heure secondaires.

## 1.5. Des groupes hétérogènes, genre et niveau de diplôme exceptés

Au total, les quatre groupes constitués pour rendre compte des perspectives des apprentis n'affichent que peu de spécificités. Ni la nationalité des apprentis, ni la catégorie socio-économique des parents, ni la filière scolaire fréquentée à l'école obligatoire, ni encore la voie suivie en formation (école ou entreprise) ne présentent de différences significatives sur un plan statistique.

Les différents types de projection dans l'avenir des apprentis ASSC et médiamaticiens ne sont que très marginalement influencés par ces facteurs; même s'ils sont issus de l'immigration et que leurs parents occupent des emplois non qualifiés, ils présentent une tendance à formuler des projets plus vagues et moins calqués sur les possibilités concrètes de formation et d'emploi offertes en Suisse. C'est probablement là la conséquence à la fois d'un degré d'information, notamment informel, moindre sur ces possibilités (leur entourage proche ayant une connaissance moins approfondie que les autochtones du système de formation suisse et des possibilités concrètes d'emploi offertes par le tissu économique local [HUPKA & STALDER, 2004]), et d'une volonté de rêver à une vie meilleure, la plus éloignée possible du contexte économique, souvent modeste, dans lequel ils ont grandi.

Le diplôme visé et le sexe des individus présentent en revanche des différences non négligeables. Les apprentis en maturité professionnelle ont en effet deux fois plus de chances que ceux en CFC d'appartenir au groupe des «anticipateurs». Si ce résultat reste délicat à interpréter, il est possible d'y voir l'existence de projets formatifs et professionnels déjà bien élaborés et soutenus par une certaine confiance à les mener avec succès, posant une base suffisamment stable pour envisager l'articulation avec une vie de famille. Le faible degré d'inquiétude de ces apprentis face à l'avenir plaide dans ce sens. Autrement dit, plus la probabilité d'un bon emploi rendu accessible par des études supérieures est grande, plus les apprentis s'autorisent facilement à anticiper et à se projeter sereinement dans un avenir où chacun se voit doté de ressources suffisantes pour fonder une famille. Tout se passe comme

si la promesse d'une vie confortable permettait déjà de regarder vers le futur avec moins d'incertitude, ce qui pose alors un cadre permettant l'élaboration de projets à long terme.

Le sexe des apprentis constitue toutefois la variable la plus riche d'enseignements. Une analyse conduite sur chaque formation montre que les filles ASSC sont davantage représentées que les garçons parmi les apprentis «anticipateurs» alors que l'inverse s'observe chez les apprentis en médiamatique. Qui plus est, les résultats concernant les apprentis «individualistes» se posent en miroir inversé: les garçons ASSC et les filles médiamaticiennes y sont davantage représentés que leurs camarades du sexe opposé. Ces résultats permettent de mettre en évidence l'existence d'effets complexes liés aux socialisations genrées. Du côté des ASSC, où la formation est fortement féminisée (84%), les apprenties se projettent principalement dans une vie marquée par une gestion de «la vie en deux» (HAICAULT, 1984), soit sur le double front de l'emploi et de la vie de famille. Ces projections s'ajustent au modèle helvétique de régime de genre qui conjugue la conciliation au féminin, autrement dit l'occupation d'un travail à temps partiel pour les femmes, leur permettant ainsi de prendre en charge les activités de *care* au sein de la famille (GIRAUD & LUCAS, 2009). Ces aspirations, ainsi que le «choix» d'apprendre un métier relatif aux activités de *care*, s'inscrivent plus largement dans un processus de construction identitaire genré en accord avec les normes et valeurs de genre qui prévalent au sein de la société suisse.

Les apprenties médiamaticiennes expriment en revanche moins le désir de fonder une famille tout en menant une vie professionnelle, non seulement par rapport aux apprenties ASSC de sexe féminin, mais aussi vis-à-vis de leurs camarades masculins. En ce sens, elles affichent des temporalités plus masculines. Loin d'être anodin, ce résultat semble indiquer l'existence de différences importantes dans les processus de socialisations genrées entre les apprenties ASSC et médiamaticiennes, la socialisation de ces dernières présentant une distance plus grande aux normes de genre. Il s'agit de souligner que la formation professionnelle initiale n'est certainement pas l'élément déclencheur à l'origine de cette différence. Nous l'avons vu, le choix de faire une formation plus ou moins atypique du point de vue du genre découle avant tout d'une

socialisation primaire spécifique qui puise en partie à l'origine sociale des individus. Comme le démontrent les travaux de Sylvie Octobre (2010), il y a à la fois une identification aux rôles genrés plus stéréotypés dans les milieux populaires et l'existence de stratégies éducatives moins clivées sur le plan du sexe dans les catégories supérieures. D'ailleurs, les résultats de cette recherche, montrant que les apprenties médiamaticiennes affichent une origine sociale significativement plus favorisée que les apprenties ASSC, vont dans ce sens. Cependant, la formation professionnelle initiale vient prolonger ce processus. Tout se passe comme si du fait des normes, des valeurs et des représentations temporelles auxquelles les apprentis sont socialisés selon les formations choisies, mais aussi des perspectives professionnelles sur lesquelles ces formations débouchent, les temporalités genrées étaient renforcées.

## 2. Quelles relations entre les chronostyles organisationnels et projectifs ?

À la suite de la présentation de ces quatre groupes, reste à savoir comment ils s'articulent avec les trois chronostyles organisationnels identifiés au cinquième chapitre. Le tableau suivant présente pour chacun la distribution des trois chronostyles organisationnels selon les types de perspectives temporelles.

*Tableau 7. Chronostyles organisationnels et perspectives*

	« Anti- cipateurs »	« Indivi- dualistes »	« Indécis »	« Présen- tistes »
« Planificateurs »	142 59,2 %	51 21,3 %	26 10,8 %	21 8,8 %
« Ambivalents »	60 51,3 %	30 25,6 %	18 15,4 %	9 7,7 %
« Décontractés »	80 48,2 %	39 23,5 %	18 10,8 %	29 17,5 %

Ce croisement permet, en préambule à l'analyse, d'insister sur la pertinence qu'il y a à conduire une lecture séparée de la planification quotidienne des apprentis et de leurs perspectives d'avenir. Cela permet de balayer des effets de halo qui tendent à induire toute une série de caractéristiques chez les autres à partir d'un trait plus ou moins saillant (THORNDIKE, 1920), autrement dit ici à percevoir une grande majorité des jeunes comme uniformément présentistes. Cela permet également de montrer que certains sont capables de formuler des projets même en étant momentanément incapables de témoigner d'une organisation temporelle correspondant aux attentes formatives qui pèsent sur eux, ceci en raison du degré d'incertitude qui caractérise leur vie.

Un premier élément, issu de la lecture de ce tableau, montre que l'ensemble des catégories découlant de ce croisement sont occupées, même si certaines le sont massivement (comme celle située à la croisée des « planificateurs » et des « anticipateurs » qui regroupe 142 apprentis), tandis que d'autres le sont marginalement (à l'instar de celle à l'intersection des apprentis « ambivalents » et « présentistes » [n=9]). L'hétérogénéité des manières de temporer des individus est ainsi patente, rappelant l'existence de ce que William Grossin (1996) nommait les équations temporelles personnelles, qui sont autant de manières individuelles de se représenter le temps et de l'agir, forgées au cœur des multiples socialisations qui donnent consistance et confèrent existence aux êtres sociaux.

Le deuxième élément fort de ce tableau concerne le nombre important d'apprentis qui se situent à la croisée du groupe des « planificateurs » et du cluster des « anticipateurs » (n=142). Il s'agit de personnes se caractérisant à la fois par le souci de planifier leur emploi du temps quotidien et par une vision de l'avenir empreinte de projets clairs, réalistes et dont la séquentialité ainsi que l'agencement ont déjà fait l'objet d'une réflexion anticipée. Une proportion plus importante de filles compose ce groupe : 31,4% d'entre elles se retrouvent catégorisées ici, contre 20,2% des garçons.

Ce résultat renforce l'argument selon lequel la socialisation des filles et des garçons conduit à des temporalités différenciées, ces

dernières participant à leur tour à la construction et à l'affirmation d'identités genrées spécifiques (BESSIN & GAUDART, 2009). Les apprenties sont non seulement plus enclines à porter une attention plus marquée à leur organisation temporelle quotidienne depuis leur socialisation primaire, mais aussi à se projeter (plus rapidement) dans des scénarios futurs structurés, réalistes et surtout conformes avec les rôles et stéréotypes sociaux traditionnels. Deux pistes explicatives permettent d'éclairer ce résultat.

La première identifie le phénomène de ségrégation horizontale sur le marché de l'emploi comme l'une des raisons à ce choix plus précoce. Si le marché du travail suisse se caractérise par une ségrégation verticale entre hommes et femmes (ces dernières occupant davantage des positions subalternes que les hommes [KRIESI, BUCHMANN & SACCHI, 2010]), il est également marqué par une ségrégation horizontale qui renvoie au fait que la majorité des emplois sont exercés par des hommes alors que les femmes se concentrent massivement sur un nombre restreint de métiers, contribuant ainsi au maintien des inégalités (notamment salariales) entre les sexes puisque les métiers féminisés sont moins bien rémunérés que les métiers masculinisés (MURPHY & OESCH, 2015). Cette situation participe à dessiner un nombre restreint de futurs professionnels « socialement acceptables » pour les filles, au sens où le choix d'un métier masculinisé nécessite pour elles d'aller à l'encontre d'un certain nombre de stéréotypes, qui sont autant de rappels à la place de chacun dans la hiérarchie des sexes (LAMAMRA, 2011). Autrement dit, c'est en raison de ce choix restreint que les jeunes filles fixeraient plus rapidement leurs choix professionnels futurs, alors que les garçons, forts d'un nombre plus élevé de possibilités, mettraient davantage de temps à clarifier leurs projets.

La deuxième piste postule l'existence chez les jeunes filles d'une conscience plus aiguë et plus précoce des enjeux relatifs à l'articulation famille/travail. Dans un contexte helvétique contemporain marqué par un régime de genre conjuguant au féminin la conciliation des vies familiale et professionnelle et la prise en charge des activités de *care* (excepté pour les couches sociales les mieux formées et les plus riches [GIRAUD & LUCAS, 2009]), ce qui n'est *a fortiori* pas le cas de

la majorité des jeunes en apprentissage), les jeunes femmes intègrent dès leur plus jeune âge, et au contact de l'exemple familial, le fait qu'il est normal de faire des concessions sur leur vie professionnelle en travaillant notamment à temps partiel<sup>3</sup>.

L'analyse du taux d'activité salariée envisagé plus tard par les apprentis démontre bien que les filles projettent significativement plus que les garçons de travailler à temps partiel.

**Tableau 8. Taux d'activité salariée envisagé selon le sexe des apprentis**

Taux d'activité salariée envisagé	0-59 %	60-79 %	80-99 %	100 %
Garçons	7 3,8 %	7 3,8 %	63 33,9 %	109 58,6 %
Filles	13 4,3 %	27 9 %	119 39,8 %	140 46,8 %

Si l'hypothèse d'une conscience plus précoce chez les filles face à ces questions apparaît largement défendable au vu de résultats concordants obtenus dans d'autres études (voir par exemple GIANETTONI *et al.*, 2015), ceux-ci renseignent également sur le fait que les représentations des rôles genrés prennent forme tôt, bien avant que les individus ne soient concrètement confrontés à ces questions, participant alors non seulement à modeler en amont l'espace des possibles en fonction du sexe, mais aussi à rendre ce type de « choix » indiscutable, puisqu'inscrit dans l'ordre des choses jusqu'à sa naturalisation.

<sup>3</sup> Le travail à temps partiel est source d'inégalités non négligeables, qu'elles renvoient à des différences de classification et de salaire, de trajectoires et de carrières divergentes, de reconnaissance inégale au sein des collectifs de travail ou encore de risque accru de précarité (MARUANI, 1998 ; LALLEMENT, 2000).

### 3. Un présentisme à relativiser

L'analyse des perspectives des apprentis appelle un nécessaire retour sur la lecture présentiste souvent faite des temporalités des individus et, plus particulièrement, des jeunes. La discussion se déploie sur deux axes. Le premier aborde toute la fragilité qu'il y a à transposer des analyses d'un niveau sociologique à un autre, plus particulièrement ici du niveau macrosociologique (qui considère les institutions sociales, et les grands groupes et phénomènes sociaux) vers le niveau microsociologique (qui se concentre sur les individus et leurs interactions). Le second propose de lire ce présentisme non pas tant comme la marque d'une temporalité générationnelle spécifique que comme le symptôme du degré de précarité et d'incertitude qui touche davantage certains individus que d'autres – indépendamment de leur appartenance à une classe d'âge en particulier –, révélant l'existence d'inégalités temporelles.

La notion de présentisme émerge initialement d'analyses visant à identifier les différents régimes de temporalités caractéristiques d'époques historiques spécifiques. Il apparaît plausible que son entrée au sein de la sociologie se soit effectuée par le biais des sciences politiques et de certains philosophes portés sur l'analyse des changements politiques, dont les travaux sont parfois mobilisés en sociologie (LAÏDI, 2000; REYVAULT D'ALLONNES, 2012; BAUMAN 2013). L'érosion des horizons temporels et notamment de la confiance dans le futur impacterait directement la capacité à formuler des projets politiques à moyen et long terme, ce en raison d'une incertitude trop importante (LECCARDI, 2011). À cette analyse, il faut encore ajouter celle de la primauté de plus en plus nette de l'agenda économique sur le politique qui dicte un temps à court terme, influencé par la nécessité de dégager rapidement des bénéfices pour l'actionnariat sous peine de voir les capitaux réinvestis ailleurs. L'espace politique est ainsi probablement le lieu où s'opère le plus directement le glissement de la vision présentiste entre les niveaux macro et micro puisque c'est en son sein qu'ils dialoguent le plus étroitement, l'endroit où le temps des institutions imprègne le plus profondément les corps et où les décisions

des individus impulsent aux institutions un certain type de temps, tissé par l'urgence d'intérêts multiples.

S'il est indéniable que nombre de temps sociaux se contractent (parfois jusqu'à l'urgence) sous l'accélération propre à la modernité et plus récemment sous l'effet des NTIC, il s'agit pourtant d'en relativiser l'impact sur les individus. Du fait de la place qu'ils occupent dans l'espace social, ces derniers sont très inégalement pourvus pour faire face aux contraintes temporelles. De plus, et comme l'a montré Jocelyn Lachance (2012), l'urgence, surtout chez les jeunes dont les affinités avec les NTIC tendent à nourrir le fantasme qu'ils vivent repliés dans le présent, n'est pas tant la conséquence de ces transformations sociales qu'inhérente à leur volonté de prendre des risques, ceci afin de tester leurs propres limites et celles des cadres sociaux qui les entourent dans une quête identitaire et de sens.

De fait, une minorité d'apprentis éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir, soit 11,3% des personnes ayant répondu au questionnaire. Dans bien des cas, comme pour Marlène qui se trouve actuellement au chômage et assume certaines activités de *care* auprès de son père qui ne peut travailler en raison d'une situation d'invalidité, ces difficultés sont l'écho de situations de vie spécifiques marquées par une incertitude plus prononcée, souvent en lien avec des situations sociales et matérielles précaires qui conditionnent les possibilités de se projeter dans l'avenir (MASY, 2013). D'ailleurs, et plus largement, les apprentis rapportant avoir une vision plus confuse de leur avenir partagent le fait d'avoir des parents immigrés occupant des postes de travailleurs non qualifiés et d'avoir grandi dans des conditions matérielles modestes.

Mais la majorité des apprentis témoignent cependant de projets formatifs ou professionnels clairement définis, ainsi que d'envies assez précises de fonder, ou non, une famille. Preuve de leur capacité à se projeter sur le long terme, certains apprentis, et principalement des filles, privilégient de poursuivre leur formation, notamment par l'obtention de diplômes supérieurs, ceci dans la perspective de s'aménager des alternatives dans le cas où plus tard, la lassitude les gagnerait. Comme Natalia, qui pour l'heure souhaite travailler comme infirmière sage-femme, mais (anticipant la pénibilité du travail) se voit plus tard aussi exercer en tant qu'infirmière aux urgences. Ou

comme Jasmine qui, après avoir exercé une quinzaine d'années comme infirmière sage-femme dans un hôpital, souhaite fonder une maison de naissance vers l'âge de 40 ans. À l'inverse des apprentis mentionnés dans le précédent paragraphe, il n'est certainement pas anodin de constater que toutes deux ont des parents travaillant à des postes dont l'accès est généralement conditionné par des études supérieures, et qui conduisent à gagner des salaires qui mettent à l'abri du besoin et permettent d'anticiper et se projeter sereinement dans l'avenir.

Comme relevé dans les deux premiers chapitres, la socialisation familiale aux temporalités apparaît déterminante. Au sein du cadre temporel familial, les enfants expérimentent différentes temporalités et intériorisent différentes manières de temporer. Cette transmission est à la fois volontaire et involontaire, entre programmes éducatifs sciemment appliqués, effets des organisations familiales et des rôles attribués à chacun, et imprégnation des valeurs et représentations portées par les parents qui conduisent conjointement à la stabilisation progressive de dispositions spécifiques.

En soi, il n'y a pas de «bonne» ou de «mauvaise» manière de temporer. Il n'est pas mieux de tout planifier ou de se laisser porter par les événements et d'improviser au gré des humeurs et des opportunités. Cependant, selon le degré d'accointance entre les normes, les valeurs et pratiques temporelles héritées de la socialisation primaire des individus et celles en vigueur dans les différents espaces qui composent une société, des inégalités apparaissent. Ce faisant, il est possible d'affirmer qu'il est préférable d'avoir grandi dans un cadre familial offrant des garanties suffisantes pour se projeter sereinement dans l'avenir, affichant des valeurs temporelles (comme l'organisation, l'anticipation ou encore la ponctualité) et transmettant des dispositions et des compétences temporelles proches de celles des institutions qui participent à définir et à assurer leur promotion durant leur apprentissage, comme l'école professionnelle ou l'entreprise formatrice. À l'inverse, avoir été élevé par des parents dont les manières de temporer présentent une distance importante face aux normes et valeurs de ces institutions apparaît préjudiciable. En ce sens, les avantages ou les désavantages hérités de la «socialisation temporelle primaire» participent activement à la production d'inégalités.

## **Synthèse. Un espace des possibles situé à la croisée d'éléments systémiques et de caractéristiques individuelles**

L'analyse des perspectives des apprentis montre d'abord que la grande majorité ne vit pas simplement repliée sur un « présent infini ». Ils sont non seulement habités par de nombreux rêves mais, bien plus que ça, porteurs de projets formatifs et professionnels, voire familiaux, élaborés et bien définis. Ce tableau contraste avec une certaine vision de la jeunesse dépeinte comme présentiste et sans grande préoccupation pour les lendemains, même si ces représentations ne sont pas totalement dénuées de fondement dès lors que le regard se concentre exclusivement sur la gestion ordinaire du temps. Parce que la jeunesse est socialement construite comme un âge de la vie dévolu au processus d'autonomisation, autrement dit aux expérimentations, à la « liberté », ou encore à la remise en cause des limites des cadres sociaux (ZAFFRAN, 2010), l'espace des possibles y apparaît plus large que jamais. L'intensité des expériences participe de sa définition, intensité qui va souvent de pair avec un jeu sur les temporalités et qui consiste à les violenter en y créant de l'urgence, de l'immédiateté ou en vivant « à contretemps » (LACHANCE, 2012).

La « jeunesse », si tant est qu'il n'y en ait qu'une seule, se caractérise globalement par la vitesse des changements et par une importante disponibilité aux pairs et aux opportunités, possibilités démultipliées par l'usage des NTIC qui participe activement à la réintroduction d'une temporalité polychrone au sein du cadre temporel occidental avant tout caractérisé par sa monochronie. De plus, la prise en compte des perspectives des apprentis permet activement de nuancer cette vision partielle et pour une part présentiste puisqu'aveugle aux projets d'avenir des jeunes. Le fait qu'il y ait des jeunes porteurs d'ambitions concrètes bien qu'accommodés au quotidien d'une certaine contingence, ainsi que l'observation d'apprentis tout à fait capables de gérer finement leur temps sur leur lieu de travail, mais réticents à faire de même en dehors, accréditent la thèse selon laquelle les temporalités participent à la construction et l'affirmation des identités sociales.

Par-delà la mise en scène quotidienne de soi au sein des temporalités sociales, il reste à souligner que dans certains cas, les accointances entre improvisation et présentisme ou gestion fine du temps et planification de l'avenir jouent comme autant de révélateurs des conditions de socialisation des jeunes depuis, bien souvent, leur prime enfance. Il y a d'un côté du spectre, schématiquement, des apprentis qui ont grandi dans un milieu modeste, souvent issu de l'immigration (ce qui peut en certains cas également sous-entendre des temporalités différentes de celles qui prévalent en Suisse), ou qui ont été socialisés dans des contextes familiaux singularisés par des difficultés particulières. Dans leur cas, l'incertitude qui a durablement marqué leur quotidien apparaît comme l'une des principales causes aux difficultés rencontrées non seulement pour planifier au quotidien leur temps, mais aussi pour formuler des projets concrets et réalistes dans un avenir à moyen ou long terme. De l'autre côté du spectre se situent des jeunes capables d'une organisation fine de leur temps, même si certains, et plutôt des garçons, ne s'en vantent point, preuve encore que les dispositions et compétences de planification ont une identité sociale, de genre ici, et de genre féminin. Ces jeunes, dont les socialisations familiales ne semblent *a priori* pas marquées par des événements difficiles, mais bien plutôt caractérisées par un contexte stable (avec des parents soutenant et affichant, selon les propos de leurs enfants, de relativement bonnes capacités organisationnelles [surtout les mères]), sont, qui plus est, aisément capables de se projeter dans des scénarios souvent clairs et réalistes, présentant une vision précise de leur avenir.

Entre ces deux pôles du spectre se situe toute une série de situations mouvantes, travaillées par les effets de la socialisation secondaire où de nouvelles rencontres sont effectuées et dont les issues ne sont pas prédictibles même si elles ont d'immenses probabilités de ne pas se déployer au-delà d'un espace des possibles conjointement défini par des éléments systémiques et des caractéristiques individuelles, à savoir :

- un système de formation non seulement sélectif (qui exige la possession d'une maturité professionnelle pour accéder aux Hautes Écoles Spécialisées et d'une maturité fédérale pour entrer dans les Hautes Écoles Universitaires, même si des voies alternatives d'accès

- existent, mais apparaissent empruntées par des profils relativement spécifiques), mais aussi porteur d'importantes inégalités sociospatiales dues à la répartition déséquilibrée des offres de formation en Suisse ;
- un régime de genre traditionnel qui s'observe tant dans la symbolique des métiers (puisque en Suisse, une forte ségrégation horizontale existe avec pour conséquence une concentration des femmes dans un nombre restreint d'emplois « acceptables » en regard des stéréotypes liés au genre), que dans la répartition genrée des tâches domestiques et des activités de *care*, principalement confiées aux femmes et aux mères dont les capacités stratégiques à s'émanciper de ce modèle traditionnel apparaissent grandement corrélées avec l'appartenance à une catégorie socio-économique favorisée (GIRAUD & LUCAS, 2009) ;
  - une répartition inégale des ressources économiques, sociales et émotionnelles familiales qui jouent sur la capacité des parents à soutenir non seulement financièrement, mais aussi émotionnellement – ou moralement – leurs enfants dans la poursuite des études ou l'accès, souvent par l'entremise du réseau social parental, à des stages ou des premiers emplois (MONETTE & FOURNIER, 2000) ;
  - tout un ensemble de caractéristiques psychosociales, comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception du soutien social, le projet personnel et le processus de prise de décision, les représentations ou encore les stratégies d'ajustement (MASDONATI & MASSOUDI, 2012), qui agissent sur le parcours des individus ;
  - enfin, des rencontres avec des enseignants, des collègues ou toute autre personne pouvant constituer une source précieuse d'informations permettant d'aiguiller les orientations, ou posant un regard positif permettant de générer une identification positive de soi et un engagement au principe de la mise en route de ce que Benjamin Castets-Fontaine (2011) nomme « *le cercle vertueux de la réussite scolaire* » et qui permet notamment de rendre compte des cas de réussites improbables.

## Conclusion

En guise de conclusion, les principaux résultats de cette recherche sont rappelés sous la forme de cinq thématiques distinctes. Aussi, parce qu'une série de questions sont inévitablement restées en suspens, témoignant de l'immense complexité de la réalité sociale, quelques pistes et objets de recherche insuffisamment défrichés sont relevés dans l'espoir que d'autres s'en saisissent pour les investiguer.

### **1. Des socialisations multiples et des dispositions temporelles plurielles**

Si certaines normes et valeurs temporelles sont très largement répandues, d'autres le sont de manière plus restreinte. Elles peuvent être d'ordre culturel ou religieux. Elles peuvent aussi fluctuer en fonction du genre des individus, de leur niveau de formation et par extension de leur métier et de leur statut socio-économique. Les styles éducatifs propres à la socialisation primaire jouent également un rôle dans l'adoption de normes, valeurs et pratiques temporelles spécifiques, tout comme le volume et le type d'activités extrascolaires ayant structuré l'enfance. Ces différentes socialisations, bien souvent conjointes, se conjuguent pour former des manières de percevoir et de temporer propres à chacun, ce que William Grossin (1996) a nommé

des équations temporelles personnelles. Par-delà ces spécificités, dont il faut accepter l'impossible recensement, des tendances se dégagent. Nous l'avons vu, tous les apprentis ne négocient pas leur entrée en apprentissage avec la même facilité et certains plus que d'autres doivent remanier leur emploi du temps, souvent en abandonnant des activités, afin de suivre leur formation professionnelle dans de bonnes conditions et ainsi s'assurer de bonnes chances de réussite.

Les apprenties, plus que les apprentis, réussissent d'abord mieux à faire face à ces changements. Rappelons qu'une partie de la formation se déroule en cours et les apprentis sont amenés à faire des devoirs et préparer des tests sur leur temps extraformatif. Cette organisation temporelle est plus favorable aux filles qu'aux garçons, puisque tout au long de leur socialisation primaire, que ce soit à la maison où à l'école, les rôles attendus ne sont pas les mêmes et sont plus « scolaires » pour les filles. Comme l'ont montré diverses études (DURU-BELLAT, 2005; DAFFLON-NOVELLE, 2006), elles sont en effet socialisées à être plus obéissantes, plus organisées, plus appliquées et consciencieuses dans leur travail que les garçons, dispositions à la fois valorisées et valorisantes au sein de l'institution scolaire dont les écoles professionnelles reprennent largement les codes. Cependant, les études sur la socialisation temporelle primaire restent rares. Dans l'optique de consolider les résultats de cette recherche, une approche temporaliste en termes de genre portant sur les valeurs temporelles transmises au sein des activités infantiles pourrait constituer une thématique de recherche innovante et utile à une meilleure compréhension du développement des dispositions temporelles différenciées chez les enfants.

Ensuite, il est apparu que moins les apprentis étaient passés par des filières scolaires exigeantes, plus il leur était nécessaire de renoncer à des activités extrascolaires. Outre les différences liées à la matière abordée, les filières se caractérisent par des rythmes de progression différents, allant *crescendo* avec le niveau d'exigence. Si les apprentis issus des filières les plus exigeantes assimilent vite la matière et ont un besoin restreint de réviser, les moins scolaires doivent redoubler d'efforts pour suivre en cours et s'appropriier la matière en dehors, ce qui les prive potentiellement d'une partie plus importante de leur temps libre.

Les apprentis dont le temps extrascolaire a davantage été occupé par différentes activités à l'époque de l'école obligatoire tendent à mieux négocier ces changements et à conserver un emploi du temps plus rempli que les autres. C'est probablement la conséquence d'une habitude à vivre avec un emploi du temps chargé dès l'enfance et, partant, à développer des stratégies pour concilier ces activités avec les devoirs scolaires. Sans surprise, le degré d'inscription à des activités extrascolaires varie selon le niveau socio-économique des parents. Plus il est élevé, plus le temps extrascolaire est investi, pointant l'existence de « programmes éducatifs » différenciés selon les milieux sociaux.

Par ailleurs, la mise en évidence de l'existence de dispositions et de compétences temporelles hétérogènes chez les individus constitue un autre résultat fort de ce travail. Attachés à des identités sociales spécifiques, les apprentis les mobilisent selon le contexte dans lequel chacun se trouve. La tendance est à faire preuve d'une gestion relativement fine du temps sur le lieu de formation en entreprise; la préférence va davantage à vivre à l'improviste en dehors et organiser les journées au gré des opportunités et des envies du moment. Excepté quelques rares cas, peu d'apprentis témoignent d'un transfert de leurs dispositions et compétences temporelles d'un espace social à l'autre. Loin d'être anodin, ce résultat semble tout à fait central pour les théories de l'apprentissage et les enjeux qui relèvent de la transférabilité des compétences. Tout se passe comme si les dispositions et les compétences étaient rattachées à des identités sociales précises, et leur activation dépendante à la fois du *contexte*, de la *volonté* et des *possibilités* des personnes. Alors que la *volonté* renvoie au fait que les individus ne souhaitent pas montrer certaines compétences ou dispositions particulières en certains endroits (*contexte*), parce que cela renvoie à des manières d'être et de faire non conformes à celles en vigueur dans l'espace en question, la *possibilité* touche davantage à leur activation cognitive qui semble parfois impossible, lorsque certaines conditions ne sont pas réunies<sup>1</sup>. Il semblerait que la capacité à transférer des

---

<sup>1</sup> Que l'on se remémore le nombre de fois où l'on tente de se rappeler sans succès une information dans un contexte autre que celui dans lequel elle est habituellement mobilisée: reconnaître une personne dans un lieu différent de celui où on a l'habitude

compétences et des dispositions dépende du degré de proximité entre l'identité sociale de leur acquisition et celle de leur application. À investiguer, cette observation pourrait avoir d'importantes incidences sur les manières dont les dispositifs d'apprentissage sont conceptualisés.

## **2. Des socialisations temporelles professionnelles qui participent à fonder le régime de genre**

Les formations professionnelles initiales participent activement à la construction des temporalités genrées et, partant, à celles des identités sociales de genre. C'est là un autre résultat important de cette recherche. L'approche temporaliste permet de comprendre comment la socialisation professionnelle initiale vient consolider toute une série de dispositions largement partagées par les femmes. Dans le contexte helvétique, les rôles genrés conservent un caractère traditionnel (GIRAUD & LUCAS, 2009), tout comme les choix professionnels, les apprenties ayant tendance à se concentrer sur un nombre restreint de formations féminines.

Dès leur prime enfance, les femmes tendent davantage à développer des dispositions temporelles marquées par l'anticipation, la disponibilité, la patience ou encore la planification. À ce propos, une étude portant sur la structuration par les parents de l'emploi du temps de leurs enfants selon leur sexe pourrait constituer un objet de recherche pertinent visant à approfondir les effets des socialisations primaires temporelles<sup>2</sup>. Ainsi, c'est déjà porteuses de ces dispositions temporelles, prises dans un faisceau d'autres dispositions féminines, que la grande majorité des jeunes filles s'orientent vers des formations professionnelles relatives

---

de la voir, se rappeler de mémoire le digicode de l'entrée de son immeuble alors que nous le composons régulièrement, etc.

<sup>2</sup> Le temps passé à l'extérieur de la maison alloué par les parents à leurs enfants est-il le même selon leur genre? Et celui relatif aux différentes tâches effectuées à la maison? Les rapports à la vitesse d'exécution ou encore à l'anticipation sont-ils également valorisés selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille? Telles pourraient être des questions guidant ce type de recherche.

à des métiers féminisés qui requièrent et valorisent ce type de savoir-être et savoir-faire. Ces métiers, principalement inscrits dans les domaines des soins et du social, participent à leur tour à développer, consolider et cristalliser ces dispositions temporelles. Dans ce contexte, cette recherche a permis de mettre en évidence que les filles sont ainsi socialisées, en raison des valeurs, des représentations, mais aussi des pratiques temporelles intériorisées durant leur apprentissage, à davantage anticiper les contraintes non seulement de la vie familiale, mais aussi liées à l'articulation de la vie familiale avec la vie professionnelle, soulignant ainsi la persistance de la reproduction d'un régime de genre inégal et défavorable aux femmes.

Contrastant avec les choix dominants, les apprenties médiaticiennes – qui ont choisi de faire une formation professionnelle initiale plutôt masculine – semblent présenter une gestion du temps moins développée que certaines apprenties ASSC, mais surtout affichent des perspectives d'avenir plus éloignées avec les attentes sociales en termes de genre. Si ces résultats pointent une socialisation primaire moins axée sur les stéréotypes de genre – d'ailleurs ces apprenties affichent une origine sociale plus favorisée que les apprenties ASSC ; or, nous l'avons vu, plus elle est favorable moins les individus tendent à s'identifier aux stéréotypes de genre –, ils permettent à leur tour de souligner que les temporalités entretiennent un lien fort avec les socialisations genrées des individus.

### **3. Des employés encore plus performants demain ?**

Les deux apprentissages étudiés se caractérisent par l'enseignement de nombreuses compétences temporelles. L'enseignement de ce type de compétences à ce niveau de formation est récent. Comme l'a constaté Lotte Damhuis (2017), ces compétences temporelles, et notamment celles relatives à la planification, étaient jusqu'à peu l'apanage des managers en charge de la planification des projets et des équipes. Le temps étant une relation de pouvoir, il n'est pas anodin que ces compétences soient pendant longtemps restées cantonnées aux formations des cadres supérieurs. Cependant, des changements

s'observent depuis le début des années 2000, même s'ils restent inscrits au cœur des techniques visant à optimiser le travail des salariés et dont l'objectif réside dans une perpétuelle chasse aux temps improductifs ou « temps morts ».

L'enseignement de ce type de compétences vise d'abord à rendre les employés responsables de leurs décisions et de la gestion de leur temps. En ce sens, c'est là l'application de certains principes du toyotisme dont l'objectif principal vise à impliquer personnellement les employés dans la bonne marche et le succès de l'entreprise (BOUTON, 2013). Le transfert de ce type de responsabilités vers les échelons inférieurs de la hiérarchie professionnelle s'inscrit dans le modèle de l'*accountability* dont la traduction en français se trouve à cheval entre la responsabilité et l'injonction à rendre des comptes. Appliqué au monde de l'entreprise, l'*accountability* se reformule en termes d'objectifs à atteindre (DUMEZ, 2008), un mode de gestion qui dote les évaluateurs d'un pouvoir certain, et participe à isoler et mettre en compétition les travailleurs afin qu'ils soient les plus performants possibles.

Mais cet enseignement est aussi la conséquence d'une volonté d'augmenter la polyvalence des employés. Les médiamaticiens et les ASSC doivent, chacun de leur côté, être en mesure de savoir effectuer un nombre de tâches particulièrement important. Le métier de médiamaticien couvre des compétences touchant à l'informatique, au marketing, à la bureautique, à la gestion de projet, à l'économie ou encore au design. Les ASSC doivent être en mesure de réaliser des actes techniques comme des prises de sang, d'organiser les journées des patients ou encore de plier leur linge et faire leur ménage, pour ne prendre que quelques exemples. Cette polyvalence, dont l'objectif est une fois encore de pouvoir occuper – pour ne pas dire rentabiliser – le plus possible le temps d'un seul et même employé en le mobilisant sur différentes tâches, nécessite que l'individu soit capable de planifier son travail et d'en établir par lui-même les priorités.

Enfin, et ceci vaut surtout pour les médiamaticiens dont il est attendu qu'ils soient capables de gérer des projets à l'issue de leur formation, tout se passe comme si l'enseignement de compétences

de planification à ce premier niveau de formation postobligatoire permettrait aux entreprises de bénéficier d'employés dotés de compétences jusqu'alors possédées par les managers et capables de faire une partie du travail de ces derniers, mais à moindres coûts, leur niveau de formation ne justifiant pas les mêmes salaires. Cette hypothèse gagnerait à être testée par une recherche portant sur les tâches et les responsabilités concrètement confiées aux médiamaticiens au sein des entreprises les employant une fois leur formation terminée. Elle pourrait venir apporter des premières réponses qui, si elles se soldaient par la positive, renseigneraient sur les « dernières avancées » en matière de transformation de l'organisation du travail.

#### **4. Des jeunes présentistes ?**

Cette recherche a également été l'occasion d'interroger la vision présentiste des individus portée par une série d'approches temporalistes d'ordre sociohistorique. Entre l'érosion des horizons temporels induite par une déconsidération de l'histoire et une perte de confiance dans le progrès, et le processus d'accélération sociale inhérent à la modernité qui consacre un régime temporel marqué par le court terme, les individus apparaissent condamnés à vivre dans un présent enfermant. La prise en compte des manières de temporer des apprentis permet de nuancer cette vision.

La majorité est porteuse de projets clairs pour leur avenir et nombre d'entre eux témoignent d'une forme d'anticipation visant à mettre en place les conditions nécessaires à leur réalisation. D'autres apparaissent toutefois plus démunis. Indécis, sans idées ou encore peu concernés par leur avenir, ils incarnent plus que les autres ces individus présentistes. La prise en compte de leur parcours de vie révèle que c'est là avant tout la conséquence d'un environnement incertain, parfois même précaire, qui joue défavorablement sur leurs capacités à se projeter. Mais il apparaît également que cela peut évoluer à la faveur de conditions plus stables qui soustraient les individus à une certaine forme d'urgence et permettent le redéploiement des horizons temporels.

Nous l'avons également vu, les attributs temporels prêtés à cette « Génération Y » sont bien souvent péjoratifs (elle serait notamment impatiente, incapable de rester concentrée longtemps, zappant à volonté). C'est là une vision à la fois partielle et partielle. Elle est partielle au sens où ces jugements dépréciatifs apparaissent symptomatiques des processus de domination inhérents aux relations intergénérationnelles. La dénonciation de comportements perçus comme « déviants » légitime l'adoption de mesures de contrôle et de cadrage dont toute une littérature managériale traitant des relations intergénérationnelles au travail regorge. Mais elle est également partielle parce qu'en dénonçant les difficultés d'organisation du temps des jeunes, elle pêche par « tempo-centrisme » au sens où elle s'échine à comprendre des pratiques temporelles polychrones à partir d'une vision monochrome. Les NTIC redéploient de la polychronie et, partant, des manières de temporer différentes de celles propres au régime temporel monochrome.

## **5. Habiter le temps à l'ère de l'incertitude**

Au début des années 2000, Richard Sennett constatait la fin des parcours professionnels rectilignes, ces carrières débutées, effectuées puis achevées au sein de la même entreprise. En cause, une montée de la flexibilité au sein des entreprises visant à s'adapter rapidement aux variations de la demande, mais générant une précarisation de la vie professionnelle pour les employés. L'augmentation de ces incertitudes professionnelles a accompagné celles liées au retrait progressif de l'État social et aux mutations des formes familiales traditionnelles, engendrant une déstandardisation des parcours de vie, une baisse de la prévisibilité et, partant, une place plus importante accordée à la gestion de la contingence (BESSIN, 2009). En ce sens, si les temporalités contemporaines peuvent sembler avoir « gagné en présentisme » vis-à-vis des précédentes, cette recherche a participé à montrer que les individus, et plus précisément ici des apprentis appartenant à la « Génération Y », ne sont pas dépourvus de capacités projectives. La majorité des apprentis évoquent des projets formatifs, professionnels et familiaux clairs, témoignant de capacités projectives sur le long terme.

Mais cette «ère de l'incertitude» se caractérise aussi par l'injonction faite aux individus à l'autonomie et à la responsabilisation personnelle (EHRENBERG, 2012). Il s'agit pour eux de devenir des «*entrepreneurs d'eux-mêmes*» (FOUCAULT, 2004), en charge de faire les «*bons choix*» pour gérer judicieusement leur propre «*capital humain*». Dans un contexte marqué par une compétition généralisée (DARDOT & LAVAL, 2010), cette posture semble inviter les individus à l'«opportunisme», au sens où chacun tend à ajuster sa conduite selon les circonstances du moment dans la poursuite de ses propres intérêts. L'individualisme ne peut alors que s'en trouver renforcé et l'engagement pour le collectif potentiellement affaibli.

Par ailleurs, les NTIC constituent des outils particulièrement puissants pour être informé de ces opportunités. L'accès à l'information est démultiplié, non seulement parce qu'il est possible de l'obtenir dans des proportions jamais égalées, mais aussi parce qu'il est désormais possible de voir ces informations évoluer en temps réel, ce qui incite à réévaluer plus souvent ses propres décisions.

Finalement, à partir à la fois de ces résultats et des façons de temporer des apprentis rencontrés, il semble possible d'avancer que dans les sociétés occidentales contemporaines, le régime polychrone reprend de l'importance sur le régime monochrome, sans toutefois s'y substituer. Ce dernier est relativement récent et s'est progressivement constitué des siècles durant, au cours desquels les obligations temporelles se sont renforcées via le développement d'horaires collectifs de travail organisés, de la ponctualité, de l'assiduité et des impératifs des rythmes et des cadences accélérées. Le temps s'est alors affirmé comme plus dense, plus homogène, plus constant et plus précis (GROSSIN, 1986). Les investigations ouvertes par de telles considérations sont immenses. Comment les individus vont-ils gérer la montée de cette polychronie et concilier ces deux régimes temporels? Cela va-t-il profiter à certains affichant une proximité avec ce type de temporalités, à l'instar des nouvelles générations et, surtout, des femmes? Et si le régime polychrone gagne de l'importance, quelles vont être les conséquences sur les possibilités de créer du commun? Est-ce une chance pour repenser les liens et les solidarités ou au contraire

un écueil supplémentaire risquant de cloisonner encore davantage les individus? S'il est bien une certitude, c'est que les conditions temporelles des sociétés contemporaines doivent non seulement être pensées, afin de les rendre visibles, mais aussi repensées pour en négocier les transformations.

## Remerciements

Ce livre étant tiré d'une thèse de doctorat, c'est en premier lieu à mes directeurs de thèse, Gaële Goastellec et Marc Bessin, que mes remerciements s'adressent. Je leur suis profondément reconnaissant pour leur immense générosité intellectuelle et humaine.

De nombreux échanges avec certains amis embrigadés dans des aventures similaires ont également constitué des sources d'émulation et de soutien significatives. Merci à Marco Motta, Crispin Girinshuti et Benoît Hachet.

L'accueil des écoles professionnelles dans lesquelles je me suis rendu, de leurs responsables et de leurs équipes enseignantes a été remarquable. Je garde d'excellents souvenirs de mes échanges avec l'ensemble de ces acteurs.

Cette enquête doit par ailleurs énormément à l'ensemble des jeunes qui ont rempli mon questionnaire, et plus particulièrement encore à ceux qui ont accepté de s'ouvrir lors des entretiens. Un immense merci ! Il m'arrive de penser à eux en souhaitant qu'ils aient pu concrétiser leurs rêves et s'épanouir dans les projets qu'ils caressaient alors.

Je ne saurais également clore ce tour d'horizon sans relever le soutien et la compréhension de mes amis et ma compagne dans ce long travail durant lequel ils auront dû, plus qu'ils ne le concéderont, j'en suis sûr,

se farcir mes états d'âme, entre moments de dépit et interminables tirades sur mon sujet de thèse.

Enfin, je tiens à exprimer mes chaleureux remerciements aux Éditions Alphil pour l'intérêt témoigné ainsi que pour l'impressionnant travail d'accompagnement et de relecture effectué. Les éventuelles imperfections qui subsisteraient sont évidemment de mon fait.

## Bibliographie

- ADAM Barbara, *Timewatch. The Social Analysis of Time*, Cambridge: Polity Press, 1995.
- ALBERO Brigitte, «La formation en tant que dispositif: du terme au concept», in CHARLIER Bernadette et al., *Apprendre avec les technologies*, Paris: PUF, 2010, p. 47-59.
- AMOS J., «Transition école-emploi: apports de la recherche TREE», in BEHRENS Matthis (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel: IRDP, 2007, p. 43-54.
- ANCEL Pascale, *Une représentation sociale du temps. Étude pour une sociologie de l'art*, Paris: L'Harmattan, 1996.
- APPAY Béatrice (éd.), *Précarisation salariale et précarisation familiale*, Paris: Iresco, 1999.
- ARNETT Jeffrey Jensen, «Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults», *Journal of Youth Adolescence*, n° 36, 2007, p. 23-29.
- ATTIAS-DONFUT Claudine, «La notion de génération: Usages sociaux et concept sociologique», *L'Homme et la société*, n° 90, 1988, p. 36-50.
- AUBERT Nicole, *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris: Flammarion, 2003.
- AUBERT Nicole, «Violence du temps et pathologies hypermodernes», *Cliniques méditerranéennes*, 2 (78), 2008, p. 23-38.
- AUBRY François, «Les rythmes contradictoires de l'aide-soignante. Conséquences sur la santé au travail de rythmes temporels contradictoires, en

- France et au Québec», *Temporalités*, n° 16, 2012, <http://temporalites.revues.org/2237>
- AVRIL Christelle, «Les aides à domicile pour personnes âgées face à la norme de la sollicitude», *Retraite et société*, n° 1, 2008, p. 49-65.
- BALLEYS Claire, *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2015.
- BARRÈRE Anne, *Les lycéens au travail*, Paris: PUF, 1997.
- BARTH Isabelle, MULLER Renaud, «La coolitude comme nouvelle attitude de consommation: être sans être là. Réflexion prospective», *Management & Avenir*, 19 (5), 2008, p. 18-36.
- BAUDRY Robinson, JUCHS Jean-Philippe, «Définir l'identité», *Hypothèses*, 10 (1), 2007, p. 155-167.
- BAUMAN Zygmunt, *La vie liquide*. Paris: Fayard, 2013.
- BEAUD Stéphane, «Le temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires», *Terrain*, n° 29, 1997, p. 43-58.
- BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris: La Découverte, 2012.
- BECK Ulrich, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris: Aubier, 2008.
- BECKERS Jacqueline, «Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école?», *Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n° 21 & 22, 2005, p. 41-63.
- BENELLI Natalie, MODAK Marianne, «Analyser un objet invisible: le travail de care», *Revue française de sociologie*, 51 (1), 2010, p. 39-60.
- BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris: Armand Colin, 1996.
- BESSIN Marc, «Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques», *Social Science Information*, 36 (1), 1997, p. 15-39.
- BESSIN Marc, «Le Kairos dans l'analyse temporelle», *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, 32 (2), 1998, p. 55-73.
- BESSIN Marc, «Le temps, une question de pouvoir», *Revue Mouvement*, n° 2, 1999, p. 47-54.
- BESSIN Marc, «Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique», *Informations sociales*, 156 (6), 2009, p. 12-21.

- BESSIN Marc, «Présences sociales: une approche phénoménologique des temporalités sexuées du *care*», *Temporalités*, n° 20, 2014, <http://temporalités.revues.org/2944>
- BESSIN Marc, *Sociologie des présences sociales. Les temporalités sexuées des interdépendances*, dossier pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Tome 2, Paris: EHESS, 2016.
- BESSIN Marc, GAUDART Corinne, «Les temps sexués de l'activité: la temporalité au principe du genre?», *Temporalités*, n° 9, 2009, <http://temporalités.revues.org/979>
- BIDART Claire, *L'amitié, un lien social*, Paris: La Découverte, 1997.
- BISIAUX Frédérique, *Le soin maternel*, Paris: PUF, 2013.
- BOIVIN Marie-Denise, FOURNIER Geneviève, VEUILLEUX Andy-Dimitri, «Orientation, insertion et temporalité. Étude réalisée auprès de jeunes sortis du système scolaire sans qualification», *Spirale*, n° 41, 2008, p. 107-126.
- BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard, 1999.
- BONOLI Lorenzo, «La Formation professionnelle et la "question sociale". Aux origines de la "vocation sociale" de la formation professionnelle en Suisse», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (2), 2015, p. 383-397.
- BONOLI Lorenzo, «Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse: une logique de reproduction sociale», *Formation emploi*, n° 133, 2016, p. 17-34.
- BOUFFARTIGUE Paul, *Temps de travail et temps de vie. Les nouveaux visages de la disponibilité temporelle*, Paris: PUF, 2012.
- BOUFFARTIGUE Paul, BOUTELLER Jacques, «Jongleuses en blouse blanche. La construction sociale des compétences temporelles chez les infirmières hospitalières», *Temporalités*, n° 4, 2006, <http://temporalités.revues.org/334>
- BOURDIEU Pierre, *Algérie 60: structures économiques et structures temporelles*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.
- BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU Pierre, «La jeunesse n'est qu'un mot», in *Question de sociologie*, Paris: Éditions de Minuit, 1980a, p. 143-154.

- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1980b.
- BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascalienues*, Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris: Points, 2015.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDON Sylvain, COURNOYER Louis, CHARBONNEAU Johanne, «Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire», in CURCHOD Pierre, DOUDIN Pierre-André, LAFORTUNE Louise (dir.), *Les transitions à l'école*, Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 101-121.
- BOUTIN Gérald, «L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique», *Connexions*, 81 (1), 2004, p. 25-41.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Vers une société des agendas: Une mutation de temporalités*, Paris: PUF, 2004.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris: PUF, 2012.
- BOUTON Christophe, *Le temps de l'urgence*, Lormont: Le bord de l'eau, 2013.
- BOYD Danah, *It's complicated – The Social Lives of Networked Teens*, New Heaven: Yale University Press, 2015.
- BOZON Michel, VILLENEUVE-GOKALP Catherine, «Les enjeux des relations entre générations à la fin de l'adolescence», *Population*, n° 6, 1994, p. 1527-1556.
- BUGNON Alexandra, *La réforme actuelle de la formation professionnelle: description de ses changements et de ses innovations*, mémoire de diplôme universitaire réalisé à Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, 2006, [https://doc.rero.ch/record/6487/files/mem\\_BugnonA.pdf](https://doc.rero.ch/record/6487/files/mem_BugnonA.pdf)
- CASTEL Robert, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris: Éditions du Seuil, 2009.
- CASTELLS Manuel, *La société en réseaux*, Paris: Fayard, 2011.
- CASTETS-FONTAINE Benjamin, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de «milieux populaires»*, Louvain-la-Neuve: EME Éditions, 2011.

- CERTEAU DE Michel, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris: Gallimard, 1990.
- CHAMBOREDON Jean-Claude, «La société française et sa jeunesse», in DARRAS P. (dir.), *Le partage des bénéfiques*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1966, p. 156-175.
- CHARBONNIER Sébastien, «La “compétence” en éducation: un renversement de logique anthropologique», *Revue de métaphysique et de morale*, 88 (4), 2015, p. 539-560.
- CHARLES Maria, *Évolution de la ségrégation professionnelle en fonction du sexe et de la nationalité de 1970 à 2000*, Neuchâtel: OFS, 2005.
- CHAUCHAT Hélène, BUSQUETS Stéphanie, «Identité européenne. Crise sociale et crise identitaire chez des étudiants français en 1994», in CHAUCHAT Hélène, DURAND-DELVIGNE Annick (dir.), *De l'identité du sujet au lien social: L'étude des processus identitaires*, Paris: PUF, 1999, p. 211-234.
- CHAULET Johann, «Les usages adolescents des tic, entre autonomie et dépendance», *Empan*, 76 (4), 2009, p. 57-65.
- CHESNEAUX Jean, *Habiter le temps*, Paris: Bayard, 1996.
- CINGOLANI Patrick, «Travail, rationalisation et monde vécu: tensions et conflits», in MONCHATRE Sylvie, WOEHL Bernard (dir.), *Temps de travail et travail du temps*, Paris: Publications de la Sorbonne, 2014, p. 201-210.
- CLOT Yves, «Clinique du travail et action sur soi», in BAUDOUIN Jean-Michel, FRIEDERICH Janette (éd.), *Théories de l'action et éducation*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2001, p. 255-277.
- COHEN-SCALI Valérie, MOLINER Pascal, «Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (4), 2008, p. 465-482.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, «Introduction», in COMPÈRE Marie-Madeleine (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris: Éditions Économica, 1997, p. 9-11.
- CORTESI Sasha, IMDORF Christian, «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors Série n° 4, 2013, p. 91-108.
- CRAHAY Marcel, «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation», *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, <http://rfp.revues.org/143>

- CROWNE Douglas P., MARLOWE David, «A new scale of social desirability independent of psychopathology», *Journal of Consulting Psychology*, 24 (4), 1960, p. 349-354.
- DAFFLON NOVELLE Anne, «Identité sexuée: construction et processus», in DAFFLON NOVELLE Anne (dir.), *Filles-garçons: Socialisation différenciée?*, Grenoble: PUG, 2006, p. 9-26.
- DAMAMME Aurélie, PAPERMAN Patricia, «Temps du *care* et organisation sociale du travail en famille», *Temporalités*, n° 9, 2009, <http://temporalités.revues.org/1036>
- DAMHUIS Lotte, *Ce que maîtriser son temps veut dire: comprendre l'idée sociale de compétence temporelle*, thèse de doctorat présentée devant la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université catholique de Louvain, 2017, <http://hdl.handle.net/2078.1/185583>
- DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris: La Découverte, 2010.
- DARMON Muriel, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris: La Découverte, 2015.
- DASEN Pierre, «L'ethnocentrisme de la psychologie», in REY VON ALLMEN Micheline (éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris: L'Harmattan, 1993, p. 155-174.
- DATCHARY Caroline, «Se disperser avec les TIC, une nouvelle compétence?», in KESSOUS Emmanuel, METZGER Jean-Luc (dir.), *Travailler aujourd'hui avec les technologies de l'information*, Paris: Hermès, 2005, p. 157-163.
- DATCHARY Caroline, *La Dispersion au travail*, Toulouse: Octarès Éditions, 2011.
- DAVIS Fred, *The Nursing Profession*, Chicago: John Wiley, 1966.
- DEJOUX Cécile, WECHTLER Heidi, «Diversité générationnelle: implications, principes et outils de management», *Management & Avenir*, 43 (3), 2011, p. 227-238.
- DEL REY Angélique, «Le succès mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement», *Rue Descartes*, 73 (1), 2012, p. 7-21.
- DEMAILLY Lise, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- DEMAZIÈRE Didier, «Les générations comme catégories d'analyse», *Temporalités*, n° 2, 2004, <http://temporalités.revues.org/686>

- DEMAZIÈRE Didier, DUBAR Claude, « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, n° 3, 2005, <http://temporalités.revues.org/452>
- DEROIN Valérie, « Diffusion et utilisation des tic en France et en Europe en 2009 », *Culture chiffres*, 2 (2), 2009, p. 1-12.
- DEVETTER François-Xavier, DE CONINCK Frédéric, « Une transformation des temps de travail », *Temporalités*, n° 16, 2012, <http://temporalités.revues.org/2304>
- DFJC, *Rentrée scolaire 2019-2020*, Lausanne: DFJC, 2019.
- DGEP, *Recueil statistique DGEP 2014*, Lausanne: DGEP, 2014.
- DONATI Pascale, « L'absence d'enfants. Un choix plus ou moins délibéré dans le parcours d'hommes et de femmes », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 62, 2000, p. 43-56.
- DUBAR Claude, « La catégorie de jeunesse », *Informations sociales*, n° 84, 2000, p. 28-37.
- DUBAR Claude, « Temps de crise et crise du temps », *Temporalités*, n° 13, 2011, <http://temporalités.revues.org/1563>
- DUBAR Claude, « Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales », in DUBAR Claude et THOEMMES Jens (dir.), *Les temporalités dans les sciences sociales*, Toulouse: Octarès, 2013, p. 13-25.
- DUBAR Claude, « Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire », *Temporalités*, n°20, 2014, <https://temporalités.revues.org/2942>
- DUBAR Claude, *La socialisation – 5<sup>e</sup> éd. – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin, 2015.
- DUMÉZ Hervé, « De l'obligation de rendre des comptes ou *accountability* », *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 91 (1), 2008, p. 4-8.
- DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris: Félix Alcan, 1968.
- DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles: quelles formations pour quels rôles sociaux?*, Paris: L'Harmattan, 2005.
- Educa.ch, *Formation professionnelle en Suisse*, 2015, <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/formation-professionnelle-suisse-0>
- EHRENBERG Alain, *La Société du malaise*, Paris: Odile Jacob, 2012.
- ELIAS Norbert, *Du temps*, Paris: Fayard, 1996.

- ÉPIPHANE Dominique, SULZER Emmanuel, «Les jeunes et le travail: des aspirations fortes dans des modèles sociétaux différents», in STELLINGER Anna, WINTREBERT Raphaël (dir.), *Les jeunesses face à leur avenir. Une enquête internationale*, Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008, p. 25-54.
- ERIKSON Erik H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris: Flammarion, 1993.
- ETZEL Barbara, THOMAS Peter J., *Personal information management: Tools and Techniques for Achieving Professional Effectiveness*, London: Palgrave, 1996.
- Eurostat, *Mars 2017. Le taux de chômage à 9,5 % dans la zone euro, 2017*, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8002535/3-02052017-AP-FR.pdf/422e7944-d26f-4482-9ff2-0c78813fe141>
- EVANS Karen, FURLONG Andy, «Niches transitions, trajectoires. De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse», *Lien social et Politiques*, n° 43, 2000, p. 41-48.
- FABIAN Johannes, *Time and the Other – How Anthropology Makes Its Object*, New York: Columbia University Press, 2014.
- FAURE Sylvia, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris: La Dispute, 2000.
- FIBBI Rosita, KAYA Buelent, Piguet Étienne, *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Synthèse du rapport mené dans le cadre du PNR 43 (FNS), Berne: Direction du programme PNR 43-FNRS, 2003.
- FILLIETTAZ Laurent, DE SAINT-Georges Ingrid, «La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale: le cas du trempage de l'acier», *Association suisse de linguistique appliquée*, n° 84, 2006, p. 121-141.
- FLAHERTY Michael, *The Textures of Time. Agency and Temporal Expérience*, Philadelphia: Temple University Press, 2011.
- FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes: PUR, 2008.
- FORSTER Simone, «Histoire de la formation professionnelle», *Bulletin de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique*, n° 12, 2003, p. 2-3.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris: Gallimard, 1993.

- FOUCAULT Michel, «Le jeu de Michel Foucault», in *Dits et écrits II*, Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT Michel, *La naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris: Éditions du Seuil, 2004.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Paris: PUF, 1967.
- GALLAND Olivier, «Une nouvelle adolescence», *Revue française de sociologie*, 49 (4), 2008a, p. 819-826.
- GALLAND Olivier, «Les jeunes et la société: des visions contrastées de l'avenir», in STELLINGER Anna (dir.), *Les jeunesses face à leur avenir*, Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008b, p. 25-53.
- GALLAND Olivier, *Les jeunes*, Paris: La Découverte, 2009.
- GAULEJAC Vincent de, «Le sujet entre l'inconscient et les déterminismes sociaux», in BOURDAGES Louise, LAPOINTE Serge, RHEAUME Jacques (coord.), *Le «Je» et le «Nous» en histoire de vie*, Paris: L'Harmattan, 1998, p. 39-50.
- GELL Alfred, *The Anthropology of Time: Cultural Constructions of Temporal Maps and Images*, Oxford & Providence: Berg Publishers, 1992.
- GIANETTONI Lavinia, «Orientations scolaires et professionnelles en Suisse: l'impact du genre», *Questions au féminin*, n° 34, 2011, p. 46-57.
- GIANETTONI Lavinia, CARVALHO ARRUDA Carolina, GAUTHIER Jacques-Antoine, GROSS Dinah, JOYE Dominique, «Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse. Rôles sexués et conciliation travail/famille», *Social Change in Switzerland*, n° 3, 2015, <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=649>
- GILLET Pierre (dir.), *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris: ESF Éditeur, 1991.
- GILLIGAN Carol, *Une voix différente: Pour une éthique du care*, Paris: Flammarion, 2008.
- GIRAUD Olivier, LUCAS Barbara, «Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse: bonjour "néo-maternalisme" ?», *Cahiers du Genre*, 46 (1), 2009, p. 17-46.
- GOASTELLEC Gaële, RUIZ Guillaume, «Finding an apprenticeship: Hidden curriculum and social consequences», *Frontiers in Psychology*, 6 (1441), 2015, <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01441/full>
- GODARD Francis, «La définition des âges de la vie. Une question de rapports intergénérationnels», *Enquête*, n° 5, 1989, <http://enquete.revues.org/84>

- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1974.
- GOFFMAN Erving, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1975.
- GRANJON Fabien, LELONG Benoît, METZGER Jean-Luc (dir.), *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris : Hermès Lavoisier, 2009.
- GROSSIN William, *Les temps de la vie quotidienne*, Paris & La Haye : Mouton, 1974.
- GROSSIN William, « Temps monochrome, temps polychrones et politiques de développement », *Revue française des Affaires sociales*, n° 2, 1986, p. 99-105.
- GROSSIN William, *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse : Octarès, 1996.
- GURVITCH Georges, « La multiplicité des temps sociaux », in GURVITCH Georges, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris : PUF, 1963, p. 326-430.
- HACHET Benoît, RUIZ Guillaume, « Le cadre temporel, un concept à l'épreuve de deux thèses temporalistes », *Temporalités*, n° 30, 2019, <http://temporalités.revues.org/7076>
- HAICAULT Monique, « La gestion ordinaire de la vie en deux », *Sociologie du travail*, 26 (3), 1984, p. 268-277.
- HALL Edward T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris : Éditions du Seuil, 1992.
- HANHART Siegfried, « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, n° 19, 2006, p. 8-9.
- HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Éditions du Seuil, 2012.
- HASSAN Robert, « Network Time and the New Knowledge Epoch », *Time Society*, n° 12, 2003, p. 225-241.
- HEBDIGE Dick, « The meaning of mod », in HALL Stuart, JEFFERSON Tony (dir.), *Resistance through rituals. Youth subculture in post-war Britain*, London : Routledge, 1993, p. 87-96.
- HES-SO, *La Haute école spécialisée de Suisse occidentale. L'essentiel en bref*, dossier à l'attention des institutions partenaires de la HES-SO dans

- la Formation pratique des étudiant·e·s dans les filières de la santé et du travail social, Délémont: HES-SO, 2013.
- HILLMERT Steffen, WESSLING Katarina, «Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung», *Sozialer Fortschritt*, 63 (4/5), 2014, p. 72-82.
- HIRSCH Thomas, *Le temps des sociétés. D'Émile Durkheim à Marc Bloch*, Paris: Éditions de l'EHESS, 2016.
- HONNETH Axel, «Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la "reconnaissance"», *Revue du MAUSS*, 23 (1), 2004, p. 137-151.
- HUBERT Henri, «Étude sommaire de la représentation du temps dans la religion et la magie», *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, section des sciences religieuses, 1905, p. 1-39.
- HUGHES Everett C., *Le regard sociologique*, Paris: Éditions de l'EHESS, 1996.
- HUGHES Everett C., *Men and Their Work*, London: Forgotten Books, 2012.
- HUPKA Sandra, STALDER Barbara E., «Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. Dans Conférence Suisse des déléguées à l'égalité (ed.)», *Les filles et les jeunes femmes face à la formation: pistes et tendances*, Zurich: Buchs, 2004, p. 87-102.
- HUTEAU Michel, VOUILLOT Françoise, «Représentations et préférences professionnelles», *Bulletin de psychologie*, n° 388, 1988, p. 144-153.
- ICT Formation professionnelle, *Plan de formation 47121. Médiaticien/ médiaticienne CFC*, 2010, [https://www.ict-berufsbildung.ch/fileadmin/user\\_upload/02\\_Francais/01\\_formation\\_initiale/PDF/PlanFormation\\_Mediaticien.pdf](https://www.ict-berufsbildung.ch/fileadmin/user_upload/02_Francais/01_formation_initiale/PDF/PlanFormation_Mediaticien.pdf)
- ICT journal, *La profession de médiaticien adaptée*, site internet d'ICT journal, 2011, <http://www.ictjournal.ch/fr-CH/News/2011/01/24/La-profession-de-mediaticien-nouvellement-definie.aspx>
- ICT journal, *Médiaticien, une formation encore méconnue entre marketing et informatique*, site internet d'ICT journal, 2013, <http://www.ictjournal.ch/fr-CH/News/2013/06/03/Mediaticien-une-formation-encore-meconnue-entre-marketing-et-informatique.aspx>
- IMDORF Christian, «Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la

- réparation automobile en Suisse», *Revue française de pédagogie*, n° 183, 2013, <http://rfp.revues.org/4169>
- IMDORF Christian, SEITERLE Nicolette, «La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration», in FÉLOUZIS Georges, GOASTELLEC Gaële (éd.), *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*, Genève: Peter Lang, 2015, p. 141-160.
- ISAAC Henri, CAMPOY Eric, KALIKA Michel, «Surcharge informationnelle, urgence et TIC. L'effet temporel des technologies de l'information», *Management & Avenir*, 13 (3), 2007, p. 149-168.
- JACCARD RUEDIN Hélène, WEAVER France, ROTH Maik, WIDMER Marcel, *Personnel de santé en Suisse – État des lieux et perspectives jusqu'en 2020*, document de travail n° 35, Neuchâtel: OBSAN, 2009.
- JAUREGUIBERRY Francis, «Les téléphones portables, outils du dédoublement et de la densification du temps: un diagnostic confirmé», *Tic & société*, 1 (1), 2007, <http://journals.openedition.org/ticetsociété/281>
- JEAMMET Philippe, SARTHOU-LAJUS Nathalie, «Les contradictions de l'adolescence», *Études*, 409 (7), 2008, p. 30-40.
- JUTEAU Danielle (dir.), *La différenciation sociale: modèles et processus*, Montréal: Presses Universitaires de Montréal, 2003.
- KANZARI Ryad, *Les sapeurs-pompiers, une identité temporelle de métier*, thèse de doctorat présentée à l'Université Toulouse II-Le Mirail, France, 2008, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00467980/>
- KOSELLECK Reinhart, *Le Futur Passé: contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: Éditions de l'EHESS, 1990.
- KRIESI Irene, BUCHMANN Marlis, SACCHI Stefan, «Variation in job opportunities for men and women in the Swiss labor market 1962-1989», *Research in Social Stratification and Mobility*, n° 28, 2010, p. 309-323.
- LACHANCE Jocelyn, *La temporalité comme matériel d'autonomie chez les jeunes. Risques, jeux et rituels juvéniles dans la société hypermoderne*, thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec, Canada, 2010, [www.theses.ulaval.ca/2010/27221/27221.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2010/27221/27221.pdf)
- LACHANCE Jocelyn, «La temporalité: un matériel d'autonomie?», *Adolescence*, 75 (1), 2011, p. 161-169.

- LACHANCE Jocelyn, *L'adolescence hypermoderne: Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec: PUL, 2012.
- LAHIRE Bernard, «Risque(r) l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales», *Enquête*, n° 3, 1996, <http://enquete.revues.org/373>
- LAHIRE Bernard, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris: Nathan, 2002.
- LAHIRE Bernard, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris: La Découverte, 2006.
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris: La Découverte, 2007.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris: Fayard/Pluriel, 2011.
- LAHIRE Bernard, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris: Éditions du Seuil, 2012a.
- LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris: Le Seuil, 2012b.
- LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris: La Découverte, 2013.
- LAÏDI Zaki, *Le sacre du présent*, Paris: Flammarion, 2000.
- LALLEMENT Michel, «En poste à temps partiel», *Travail, genre et sociétés*, 4 (2), 2000, p. 153-155.
- LALLEMENT Michel, «Une antinomie durkheimienne... et au-delà», *Temporalités*, n° 8, 2008, [http://temporalités.revues.org/index72.html](http://temporalites.revues.org/index72.html)
- LALOY David, «L'articulation des temps sociaux comme enjeu central chez les professionnels du social», *Pensée plurielle*, 26 (1), 2011, p. 53-64.
- LAMAMRA Nadia, «La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre?», *Revue Psychologie du travail et des organisations*, 17 (4), 2011, p. 330-345.
- LAMAMRA Nadia, MASDONATI Jonas, *Arrêter une formation professionnelle*, Lausanne: Éditions Antipodes, 2009.
- LAMAMRA Nadia, MOREAU Gilles, «Le Certificat fédéral de capacité: la fin d'une centralité?», *Formation emploi*, n° 133, 2016, p. 101-120.
- LANDERT Charles, EBERLI Daniela, *Solutions transitoires au moment de la transition I – État des lieux*, rapport pour le compte du SEFRI, Zurich: Landert Brägger Partner, 2015.

- LAPORTE Cyrille, « Les temporalités sociales des cuisiniers de la restauration », *Temporalités*, n° 17, 2013, <http://temporalités.revues.org/2477>
- LARMARANGE Joseph, *Introduction à l'analyse d'enquêtes avec R*, 2013, <https://github.com/larmarange/intro-r/blob/CoursM2/intro.pdf>
- LAUGIER Sandra, « L'éthique du care en trois subversions », *Multitudes*, 42 (3), 2010, p. 112-125.
- LAVAL Christian, *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris: Gallimard, 2007.
- LE FEUVRE Nicola, « Les temps sociaux du travail et du loisir: le cas des mères de famille en France », *Loisir et Société/Society & Leisure*, n° 15, 1992, p. 95-114.
- LE FEUVRE Nicola, « Le genre des temporalités sociales », in THOEMMES Jens, DE TERSAC Gilbert (coord.), *Les temporalités sociales: repères méthodologiques*, Toulouse: Octarès, 2006, p. 29-44.
- LE GOFF Jacques, « Au Moyen Âge: temps de l'Église et temps du marchand », *Annales*, 15 (3), 1960, p. 417-433.
- LEBARON Frédéric, *L'enquête qualitative. Recueil et analyses des données*, Paris: Dunod, 2006.
- LECCARDI Carmen, « Accélération du temps, crise du futur, crise de la politique », *Temporalités*, n° 13, 2011, <http://temporalités.revues.org/1506>
- LECOUTRE Marc, « Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise », in BEVORT Antoine, LALLEMENT Michel (dir.), *Le capital social*, Paris: La Découverte, 2006, p. 177-192.
- LEHALLE Henri, *Psychologie des adolescents*, Paris: PUF, 1991.
- LEHMANN Philippe, VIENS PYTHON Nathalie, DUMAS Stéphanie, GUINCHARD Blaise, *Enquête sur le devenir des ASSC dans le canton de Vaud*, rapport établi sur mandat du Service de la Santé Publique et de la Direction Générale de l'Enseignement Postobligatoire, Lausanne: HES-SO, 2011.
- LEMARCHAND Nathalie, MALLET Sandra, PAQUOT Thierry (dir.), *En quête du dimanche*, Gollion: Infolio Éditions, 2017.
- LICOPPE Christian, « Sociabilité et technologies de communication: Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles », *Réseaux*, 112-113 (2), 2002, p. 172-210.

- LICOPPE Christian, HEURTIN Jean-Pierre, «Managing One's Availability to Telephone Communication through Mobile phones: A French Case Study of the Development Dynamics of the Use of Mobile Phone», *Personal and Ubiquitous Computing*, 5 (2), 2001, p. 99-108.
- LIEBERHERR Renaud, «De l'école à l'emploi: formation et ruptures chez les jeunes en Suisse», in VUILLE Michel, SCHULTHEIS Frantz (éd.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*, Paris: L'Harmattan, 2007, p. 323-355.
- LIEBERHERR Renaud, DUCREY François, *Les activités extrascolaires institutionnelles des enfants genevois*, Communication au Congrès de l'AREF, 2007, [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Renaud\\_LIEBERHERR\\_507.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Renaud_LIEBERHERR_507.pdf)
- LINK, *Baromètre des places d'apprentissage. Août 2013*, rapport condensé, Berne: SEFRI, 2013.
- LIPIANSKY Edmond-Marc, TABOADA-LEONETTI Isabelle, VASQUEZ Ana, «Introduction à la problématique de l'identité», in CAMILLERI Carmel *et al.* (éd.), *Stratégies identitaires*, Paris: PUF, 1998, p. 7-26.
- LOFFEIER Iris, «La "norme de sollicitude" jusqu'à l'oubli de soi dans la prise en charge des résidents de maison de retraite», *SociologieS*, 2015, <http://sociologies.revues.org/5002>
- LONGO Maria-Eugenia, «Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. Le cas des jeunes en Argentine», *Temporalités*, n° 11, 2010, <http://journals.openedition.org/temporalités/1232>
- LYOTARD Jean-François, *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*, Paris: Éditions de Minuit, 1979.
- MARDON Aurélia, «Construire son identité de fille et de garçon: pratiques et styles vestimentaires au collège», *Cahiers du Genre*, 49 (2), 2010, p. 133-154.
- MARTÍN CRIADO Enrique, «Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso», *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), 2014, p. 115-138.
- MARTÍN PALOMO Maria Teresa, «Domestiquer le travail», *Multitudes*, 37-38 (2), 2009, p. 90-97.
- MARTINOT Bertrand, *L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes. Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande*, rapport issu de l'Institut Montaigne, Paris: Institut Montaigne, 2015.

- MARUANI Margaret, *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris: La Découverte, 1998.
- MARUANI Margaret, « Activité, précarité, chômage: toujours plus? », in MILEWSKI Françoise, PÉRIVIER Hélène, *Travail des femmes et inégalités*, Revue de l'OFCE, n° 90, 2004, p. 95-115.
- MARX Karl, *Le Capital. Livre I*, Paris: PUF, 2009.
- MASDONATI Jonas, MASSOUDI Koorosh, « L'accompagnement de la transition école-travail », in CURCHOD Pierre, DOUDIN Pierre-André, LAFORTUNE Louise (éd.), *Les transitions à l'école*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 149-177.
- MASY James, « La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. Le cas des "aspirants" aux classes préparatoires aux grandes écoles », *SociologieS, Premiers textes*, 2013, <http://sociologies.revues.org/4287>
- MAULINI Olivier, PERRENOUD Philippe, « La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions », in MAULINI Olivier, MONTANDON Cléopâtre (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles: De Boeck, 2005, p. 147-168.
- MAUSS Marcel, « Essai sur les variations saisonnières des sociétés eskimo. Étude de morphologie sociale », *L'année sociologique, Tome IX*, 1904-1905.
- MENGER Pierre-Michel, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris: Éditions du Seuil, 2003.
- MERCURE Daniel, *Les temporalités sociales*, Paris: L'Harmattan, 1995.
- MERTON Robert K., « The Matthew Effect in Science », *Science*, 159 (3810), 1968, <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- MERTON Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris: Arman Colin, 1997.
- MEYER Thomas, *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*, texte tiré d'une communication de l'auteur au congrès 2016 de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation, Berne: TREE, 2016.
- MILLET Mathias, THIN Daniel, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 24, 2005, p. 153-162.
- MOLINIER Pascale, « Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle: perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (2), 2002, p. 565-580.

- MOLINIER Pascale, « Le *care* à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », in PAPERMAN Patricia, LAUGIER Sandra (éd.), *Le souci des autres, éthique et politique du care*, Paris: EHESS, 2009, p. 299-316.
- MOLINIER Pascale, « Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care », *Champ psy*, 58 (2), 2010, p. 161-174.
- MONCHATRE Sylvie, « De l'ouvrier à l'opérateur: chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 45 (1), 2004, p. 69-102.
- MONCHATRE Sylvie, « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations?*, n° 10, 2010, <http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour>
- MONETTE Marcel, FOURNIER Geneviève, « Soutien social et adaptation à la transition entre les études et le marché du travail », in FOURNIER Geneviève, MONETTE Marcel (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle: un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?*, Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2000, p. 57-76.
- MOREAU Gilles, *Le monde apprenti*, Paris: La Dispute, 2003.
- MOREAU-GRUET Florence, *La multimorbidité chez les personnes de 50 ans et plus. Résultats basés sur l'enquête SHARE (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe)*, Bulletin de l'Obsan 4/2013, Neuchâtel: OBSAN, 2013.
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Éditions du Seuil, 2005.
- MOSCONI Nicole, *Différences des sexes en éducation et formation*, Paris: PUF, 1998.
- MURPHY Emily, OESCH Daniel, « The Feminization of Occupations and Change in Wages: a Panel Analysis of Britain, Germany and Switzerland », *SOEPpapers*, n° 731, 2015, p. 1-38.
- NOWOTNY Helga, *Le Temps à soi: Genèse et structuration d'un sentiment du temps*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1992.
- OCTOBRE Sylvie, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du Genre*, 49 (2), 2010, p. 55-76.
- OFS, *Total des élèves selon Profession/option, Canton de l'entreprise formatrice, Type de formation, Sexe, Mode d'enseignement et Année*, Banque de données en ligne, 2015, [https://www.pxweb.bfs.admin.ch/default.aspx?px\\_language=fr](https://www.pxweb.bfs.admin.ch/default.aspx?px_language=fr)

- OFS, *Mouvements de la population – Indicateurs. Espérance de vie*, 2016, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/04/04.html>
- OLLIVIER Daniel, TANGUY Catherine, *Génération Y, mode d'emploi. Intégrez les jeunes dans l'entreprise!*, Paris: De Boeck Supérieur, 2011.
- Orientation.ch, *Maturité professionnelle*, 2017a, <https://orientation.ch/dyn/show/3309>
- Orientation.ch, *Mesures de transition*, 2017b, <https://orientation.ch/dyn/show/7430>
- PAGNOSSIN Elisabetta, «Différenciations dans les parcours de formation post-obligatoire en Suisse. Constantes et changements», *Questions Vives*, 8 (15), 2011, <http://questionsvives.revues.org/753>
- PAPERMAN Patricia, «Éthique du care. Un changement de regard sur la vulnérabilité», *Gérontologie et société*, vol. 33, 133 (2), 2010, p. 51-61.
- PERRENOUD Philippe, «Curriculum: le formel, le réel, le caché», in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF, 1993, p. 61-76.
- PINÇON Michel, PINÇON-CHARLOT Monique, *La violence des riches. Chronique d'une immense casse sociale*, Paris: La Découverte, 2014.
- PRADIER Eddie, DUSSAP Anne, RYBARCZYK Saskia, *Étude sur le manque en personnels qualifiés dans le secteur de la santé dans le Rhin supérieur*, étude réalisée par l'Euro-Institut sur mandat du et en collaboration avec le groupe de travail «Politiques de santé» de la Conférence du Rhin supérieur, Kehl: Euro-Institut, 2015.
- PRENSKY Marc, «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1», *On the Horizon*, 9 (5), 2001, p. 1-6.
- PRONOVOST Gilles, «Temps sociaux et temps scolaire en Occident: le brouillage des frontières», in SAINT-JARRE Carole, DUPUY-WALKER Louise (dir.), *Regards multiples sur le temps*, Sainte-Foy: PUQ, 2001, p. 43-58.
- PRONOVOST Gilles, «Le rapport au temps des adolescents: une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales», *Informations sociales*, 153 (3), 2009, p. 22-28.
- RAYBOIS Mathieu, «Contraintes temporelles et qualité du travail dans l'activité des soignants», *Psychologie du Travail et des Organisations*, 20 (1), 2014, p. 91-104.

- REVAULT D'ALLONNES Myriam, *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*, Paris: Seuil, 2012.
- RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris: Éditions du Seuil, 1990.
- ROLLOT Olivier, *La Génération Y.*, Paris: PUF, 2012.
- ROSA Hartmut, *Accélération: une critique sociale du temps*, Paris: La Découverte, 2013.
- ROSA Hartmut, *Aliénation et accélération: vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris: La Découverte, 2014.
- ROUCH Jean-Pierre, «Une approche compréhensive des emplois du temps: cahiers-temps et chronostyles», in THOEMMES Jens, DE TERSAC Gilbert (coord.), *Les temporalités sociales: repères méthodologiques*, Toulouse: Octarès, 2006, p. 105-120.
- ROYER Chantal, «Les jeunes et leur avenir: une analyse de leurs projets familiaux», *Enfances, Familles, Générations*, n° 10, 2009, <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2009-n10-efg3114/037519ar/>
- ROYER Chantal, PRONOVOST Gilles, CHARBONNEAU Sarah, «Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois: ce qui compte pour eux», in ROYER Chantal, PRONOVOST Gilles (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 50-73.
- RUIZ Guillaume, GOASTELLEC Gaële, «Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage: quand la différence se joue dans la personnalisation du processus», *Formation emploi*, 133 (Janvier-Mars), 2016, p. 121-138.
- SCHÄFER Monika, SCHERRER Adrian, BURLA Layla, *Bildungsabschlüsse im Bereich Pflege und Betreuung. Systematische Übersichtsarbeit*, dossier de l'Obsan n° 24, Neuchâtel: OBSAN, 2013.
- SCHUBERT Renate, STEIGER Raoul, LITTMANN-WERNLI Sabina, «Désir d'enfant et nombre de naissances: les déterminants du taux de natalité en Suisse», *Sécurité sociale CHSS (OFAS)*, 2009(2), p. 109-115.
- SCHWARTZ Barry, «Waiting, Exchange and Power: The Distribution of Time in Social Systems», *American Journal of Sociology*, 70 (4), 1974, p. 841-870.
- SCRIS, «L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition», *Numerus*, hors-série, 2016.
- SECO, *La situation sur le marché du travail en janvier 2017*, 2017, <https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/arbeitslosenzahlen.html>

- SEFRI, *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistant/assistante en soins et santé communautaire avec certificat fédéral de capacité (CFC)*, Berne: SEFRI, 2008.
- SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*, rapport, Berne: SEFRI, 2014.
- SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées 2016*, rapport, Berne: SEFRI, 2016.
- SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017*, rapport, Berne: SEFRI, 2017.
- SEIBERT Holger, HUPKA Sandra, IMDORF Christian, « Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen – Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4), 2009, p. 595-620.
- SENNETT Richard, *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris: Albin Michel, 2000.
- SIMMEL Georg, *Philosophie de l'argent*, Paris: PUF, 2007.
- SINGLY François de, *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris: Nathan, 2000a.
- SINGLY François de, « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques*, n° 43, Statistique Vaud, 2000b, p. 9-21.
- SINGLY François de, « L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition », *Numerus*, hors-série juin 2016, Lausanne: Statistique Vaud, 2016.
- STROOBANTS Marcelle, « La production flexible des aptitudes », *Éducation permanente*, 135 (2), 1998, p. 11-21.
- STROOBANTS Marcelle, « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval? », *Formation emploi*, n° 99, 2007, <http://formationemploi.revues.org/1491>
- SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, 28 (2), 2006, p. 193-203.
- Swisscom, *Histoire: Plus de 160 ans au contact de l'actualité*, site Internet de l'entreprise Swisscom, 2016, <https://www.swisscom.ch/fr/about/entreprise/histoire.html>

- TABBONI Simonetta, *Les temps sociaux*, Paris: Armand Colin, 2006.
- TABIN Jean-Pierre, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne: Réalités Sociales, 1989.
- TARTAS Valérie, *La construction du temps social par l'enfant*, Berne: Peter Lang, 2009.
- THERBORN Göran, *Les sociétés d'Europe du XX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris: Armand Colin, 2009.
- THIÉBAUT Éric, «La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle», *L'année psychologique*, 98 (1), 1998, p. 101-125.
- THOEMMES Jens, «La fabrique des normes temporelles du travail», *La nouvelle revue du travail*, n° 1, 2012, <http://nrt.revues.org/153>
- THOEMMES Jens, «Temporalités et sociologie du travail», in DUBAR Claude, THOEMMES Jens (dir.), *Les temporalités dans les sciences sociales*, Toulouse: Octarès, 2013, p. 59-68.
- THOEMMES Jens, ESCARBOUTEL Michel, *Du temps de travail des cadres aux cadres du temps de travail: les représentations des 35 heures*. X<sup>e</sup> Journées de Sociologie du Travail du 24-25 novembre 2005 à Rouen, France, 2005, <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00101967/document>
- THOEMMES Jens, DE TERSAC Gilbert, «Temporalités sociales: nouveaux enjeux, nouvelles démarches d'analyse», in THOEMMES Jens, DE TERSAC Gilbert (coord.), *Les temporalités sociales, repères méthodologiques*, Toulouse: Octarès, 2006, p. 3-12.
- THOMPSON Edward P., *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*, Paris: La Fabrique Éditions, 2004.
- THORNDIKE Edward Lee, «A constant error on psychological ratings», *Journal of Applied Psychology*, n° 4, 1920, p. 25-29.
- TODOROV Tzvetan, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris: Éditions du Seuil, 1995.
- TREDE Ines, SCHWERI Jürg, *Parcours professionnel des assistantes et assistants en soins et santé communautaire à l'issue de leur formation*, rapport intermédiaire de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) et de OdASanté, Berne: IFFP et OdASanté, 2012.

- VALLI S., *Transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle: problématique et état des lieux*, rapport établi à la demande de la Direction de l'enfance, la jeunesse et la cohésion sociale (DEJCS) de la ville de Lausanne, Lausanne: DEJCS, 2012.
- VAN DE GAER Eva, PUSTJENS Heidi, VAN DAMME Jan, DE MUNTER Agnes, «Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls», *British Journal of Sociology of Education*, 27 (3), 2006, p. 293-309.
- VAN DE VELDE Cécile, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris: PUF, 2008.
- VAN DE VELDE Cécile, *Sociologie des âges de la vie*, Paris: Armand Colin, 2015.
- VARGA Renata, «Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation», *Distances et médiations des savoirs*, n° 2, 2013, <http://dms.revues.org/217>
- VEILLARD Laurent, «Alternance, apprentissage et formation», in BOURGEOIS Étienne *et al.*, *Apprendre au travail*, Paris: PUF, 2012, p. 153-164.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», in VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon: PUL, 1994, p. 11-58.
- VIRILIO Paul, *L'Horizon négatif: essai de dromoscopie*, Paris: Éditions Galilée, 1984.
- VIRILIO Paul, *Le Grand Accélérateur*, Paris: Éditions Galilée, 2010.
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard, 2004.
- WETTSTEIN Emil, SCHMID Evi, GONON Philipp, *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures et protagonistes*, Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et Pédagogie, 2018.
- ZAFFRAN Joël, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes: PUR, 2010.
- ZAFFRAN Joël, «Le "problème" de l'adolescence contre le temps libre», *SociologieS, théories et recherches*, 2011, <http://sociologies.revues.org/3446>

## BIBLIOGRAPHIE

- ZAWADZKI Paul (dir.), *Malaise dans la temporalité*, Paris: Publications de la Sorbonne, 2002.
- ZEGAÏ Mona, «La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation», *Cahiers du Genre*, n° 49, 2010, p. 35-54.
- ZIELINSKI Agata, «L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin», *Études*, 413 (12), 2010, p. 631-641.



## Table des matières

<b>Sigles et abréviations</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	9
1. Entrer en apprentissage : l’amorce d’importants changements.....	14
2. L’approche temporaliste, une piste heuristique pour comprendre ce qui se transforme .....	21
3. La formation professionnelle initiale en Suisse et ses usagers .....	30
4. Les médiamaticiens et les assistantes en soins et santé communautaire : des apprentis aux caractéristiques contrastées.....	40
Synthèse. Des formations aux identités sociales contrastées .....	56
<b>Chapitre 1. Les temporalités à l’épreuve de l’entrée en apprentissage</b> .....	59
1. Entre anticipation et temporisation .....	60
2. « Mais où est passé mon temps ? » D’un modèle explicatif appliqué aux formations.....	66
3. Le poids des dispositions temporelles familiales .....	71
Synthèse. Des apprentis inégalement dotés pour faire face à l’entrée en apprentissage .....	79

<b>Chapitre 2. Les cadres temporels de l'apprentissage.....</b>	<b>81</b>
1. Au temps des cours en école professionnelle.....	84
2. Au temps de l'entreprise.....	94
Synthèse. Temps des cours, temps de l'entreprise : des cadres temporels en tension.....	104
<b>Chapitre 3. Les compétences temporelles au curriculum formel .....</b>	<b>105</b>
1. Les compétences temporelles : enjeux d'une définition.....	106
2. Travailler au projet : une socialisation à la planification chez les médiamaticiens.....	112
3. Les ASSC et l'apprentissage d'une intelligence situationnelle complexe .....	114
Synthèse. De nouvelles compétences temporelles pour un nouveau type d'employé?.....	118
<b>Chapitre 4. « <i>Le temps, il se joue!</i> » Développer et ajuster des pratiques temporelles en situation professionnelle .....</b>	<b>121</b>
1. Ça s'apprend « sur le tas » : questionner l'évidence.....	123
2. Tactiques et compétences temporelles acquises en situation pratique d'apprentissage .....	124
Synthèse. Construire des identités professionnelles et de genre par les pratiques temporelles.....	147
<b>Chapitre 5. Les chronostyles des apprentis .....</b>	<b>153</b>
1. Les chronostyles en trois idéaux-types.....	156
2. Des temporalités sujettes à transformation? .....	170
Synthèse. Des chronostyles qui tendent à se cristalliser.....	176
<b>Chapitre 6. Articuler les temporalités.....</b>	<b>179</b>
1. Sous la rhétorique de la liberté, la double marque de la « jeunesse » et de la « Génération NTIC » .....	182
2. Ce que l'usage des agendas raconte.....	194

3. Les messageries instantanées :	
une organisation polychrone .....	201
Synthèse. En quête de temps libre.....	209
<b>Chapitre 7. À l'ombre du présentisme,</b>	
<b>des apprentis pleins de projets.....</b>	<b>213</b>
1. Des « anticipateurs » aux « présentistes » :	
les perspectives des apprentis en quatre idéaux-types .....	216
2. Quelles relations entre les chronostyles	
organisationnels et projectifs? .....	231
3. Un présentisme à relativiser.....	235
Synthèse. Un espace des possibles situé à la croisée	
d'éléments systémiques et de caractéristiques individuelles....	238
<b>Conclusion.....</b>	<b>241</b>
1. Des socialisations multiples	
et des dispositions temporelles plurielles.....	241
2. Des socialisations temporelles professionnelles	
qui participent à fonder le régime de genre .....	244
3. Des employés encore plus performants demain?.....	245
4. Des jeunes présentistes?.....	247
5. Habiter le temps à l'ère de l'incertitude.....	248
<b>Remerciements .....</b>	<b>251</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>253</b>

Achevé d'imprimer

en novembre 2021

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Marie Manzoni

Que peuvent bien nous raconter les rapports aux temps des apprentis, ces jeunes qui, à l'issue de leur scolarité obligatoire, rejoignent le monde professionnel? Et si cette population tellement connue en Suisse et pourtant si peu étudiée constituait un terreau immensément fertile pour comprendre nombre d'enjeux sociaux?

C'est en portant le regard sur la transformation des rapports des jeunes aux temps durant leur socialisation professionnelle initiale au sein de deux métiers différents, médiamaticiens et assistantes en soins et santé communautaire, que cet ouvrage explore les effets des inégalités en matière d'organisation du temps, interroge les nouvelles compétences temporelles enseignées aux apprentis ou encore effrite les stéréotypes présentistes fréquemment mobilisés pour dépeindre la jeunesse.

Enfin, et c'est probablement là le plus grand apport de ce livre, il est proposé de concevoir les différentes façons dont nous nous représentons le temps et le gérons comme autant de marqueurs que nous adressons constamment aux autres et à nous-mêmes pour affirmer nos appartenances à différentes catégories sociales et signifier la place que nous occupons dans le monde. Le temps n'est pas qu'une information qui tourne en boucle dans un cadran, il est aussi, et surtout, un langage social profondément passionnant à décrypter.

**Guillaume Ruiz** est sociologue. Passionné par le système de formation professionnelle initiale suisse et par les questions liées aux rapports aux temps des individus, il a entrepris de conjuguer ces deux sujets dans le cadre de sa thèse de doctorat. Cette dernière a d'ailleurs été primée par l'Université de Lausanne pour son originalité et ses apports scientifiques sur ces thématiques. Depuis septembre 2018, il travaille à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire du canton de Vaud où il pilote différents projets en lien avec la politique de la valorisation de la formation professionnelle.

ISBN : 978-2-88930-413-4



9 782889 304134