

Sous la direction de
**France Picard et
Jonas Masdonati**

Les parcours d'orientation des jeunes

Dynamiques
institutionnelles
et identitaires



CRIVAT



Trajectoires professionnelles et marché du travail contemporain

Collection dirigée par Geneviève Fournier

CRIEVAT

Centre de recherche et d'intervention
sur l'éducation et la vie au travail
Pavillon des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques
Local 658, Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6



Le marché du travail des dernières années ne cesse de se transformer structurellement. L'organisation du travail et le système de production se sont graduellement modifiés, dessinant du même coup de nouvelles réalités auxquelles les travailleurs ne sont pas nécessairement préparés par leur éducation, leur culture et leur socialisation. La précarité, la flexibilité, la tertiairisation, le travail autonome et les emplois atypiques caractérisent, entre autres, le marché du travail actuel de la plupart des pays industrialisés. Les travailleurs ou travailleuses ont également à composer avec des taux élevés de chômage, une fiscalité écrasante et la disparition de plusieurs acquis sociaux et salariaux gagnés par les efforts des syndicats. De l'avis de plusieurs experts, cette mutation profonde du marché du travail n'est pas le reflet d'une crise conjoncturelle, mais bien l'expression d'un changement radical, en profondeur, obligeant à une remise en question collective de l'organisation traditionnelle du travail. Ainsi, le temps semble bien révolu où s'alignaient, en une séquence continue et prévisible, le choix d'un métier ou d'une profession, la formation, l'entrée et l'intégration au marché du travail, l'obtention de promotions et, finalement, la retraite. Les nouveaux contextes de travail donnent lieu à des trajectoires professionnelles imprévisibles, plus complexes et nettement plus difficiles à gérer qu'auparavant. L'irrégularité de ces trajectoires oblige à revoir en profondeur notre compréhension des liens existant entre le choix initial de carrière, la formation et la vie au travail d'un nombre croissant de personnes, de tous âges et de tous niveaux d'éducation. Dans ces conditions, il est aussi nécessaire d'analyser les divers déterminants individuels et structurels affectant les parcours de vie au travail.

Cette collection s'adresse en particulier aux chercheurs et aux praticiens de diverses disciplines, préoccupés de toutes questions liées aux multiples formes de la vie professionnelle d'aujourd'hui et aux évolutions du marché du travail.

Les parcours d'orientation des jeunes

Dynamiques institutionnelles
et identitaires

Les parcours d'orientation des jeunes

Dynamiques institutionnelles
et identitaires

Sous la direction de
France Picard et Jonas Masdonati



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la subvention du Fonds Desjardins en développement de carrière.

Mise en page : Santograph

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2012

ISBN : 978-2-7637-9266-8

PDF : 9782763792675

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	XI
Introduction	
Les parcours d'orientation des jeunes: des problèmes relevant de l'institution scolaire?	1
<i>France Picard et Jonas Masdonati</i>	
Bibliographie	11

PREMIÈRE PARTIE PARCOURS SCOLAIRE, ORGANISATION SCOLAIRE ET ORIENTATION DES JEUNES

1	
L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes	15
<i>Jean Guichard</i>	
Introduction	15
1. La socialisation des jeunes dans les sociétés de la modernité avancée: l'école et son organisation	18
2. L'expérience scolaire et la structuration des représentations d'avenir des jeunes	30
Conclusion	41
Bibliographie	44

2	
De la condition étudiante aux parcours des étudiants: quelques balises théoriques	51
<i>Pierre Doray</i>	
Introduction	51
1. La scolarité et l'analyse longitudinale: quelques concepts	53
2. Les parcours éducatifs et scolaires: une perspective intégrée	67
Conclusion	85
Bibliographie	86

3	
Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des «capabilités» d'Amartya Sen	95
<i>Noémie Olympio</i>	
1. Les systèmes éducatifs européens.	97
2. L'éducation, la justice sociale et les «capabilités».	102
3. Des modèles éducatifs plus «capacitants» que d'autres?	107
4. Conclusion.	118
Bibliographie	122

DEUXIÈME PARTIE

PARCOURS D'INSERTION ET FORMATION PROFESSIONNELLE :
LE CAS DE LA SUISSE

4	
L'approche par les capacités et le paradigme du parcours de vie : un double cadre conceptuel pour évaluer les interventions sociales en faveur des jeunes adultes «en difficulté»	127
<i>Valérie Hugentobler et Éric Moachon</i>	
Introduction	127
1. Un dispositif empirique.	130

Table des matières

2. Un premier cadre conceptuel: l'approche.	
par les capacités (AC).	131
3. Un deuxième cadre conceptuel: le parcours de vie. . .	134
4. Un dispositif capacitant?.	138
5. Au croisement des deux perspectives.	144
Conclusion	149
Bibliographie	151
5	
Les arrêts prématurés en formation professionnelle: entre échec de la transition et parcours non linéaires vers l'insertion professionnelle.	155
<i>Nadia Lamamra et Jonas Masdonati</i>	
1. La formation professionnelle, la transformation du marché du travail et la transition	156
2. Réfléchir aux transitions et aux arrêts prématurés . . .	160
3. Une recherche sur les arrêts prématurés en formation professionnelle.	165
4. L'arrêt en formation professionnelle au cœur d'un double processus de transition.	166
5. Discussion et conclusion	172
Bibliographie	177
6	
La transition de l'école au monde du travail: accompagnement, trajectoires de participation et interactions en formation professionnelle initiale.	183
<i>Barbara Duc</i>	
1. La transition de l'école au monde du travail	183
2. La transition de l'école au monde du travail dans le contexte de la formation professionnelle initiale	188
3. Étude de cas.	198
4. Des éléments de discussion et de conclusion	214
Annexe: conventions de transcription	218
Bibliographie	219

TROISIÈME PARTIE
PARCOURS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE AU CANADA

7	Regards croisés sur les parcours objectifs et subjectifs à l'enseignement supérieur: une analyse diachronique de la construction identitaire des jeunes issus d'un contexte linguistique minoritaire au Canada	225
	<i>Annie Pilote et Marie-Odile Magnan</i>	
	1. Le cadre d'analyse de la construction identitaire	228
	2. Deux études de cas issus d'un contexte linguistique minoritaire au Canada	238
	Conclusion	248
	Bibliographie	251
8	Parcours universitaire et parcours migratoire: une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux	255
	<i>Liette Goyer</i>	
	1. Le contexte	255
	2. L'approche théorique privilégiée et les objectifs	258
	3. Les démarches méthodologiques	259
	4. Les résultats	261
	Conclusion	273
	Bibliographie	276
	Conclusion	
	Et l'orientation scolaire et professionnelle, dans tout ça?	281
	<i>Jonas Masdonati et Liette Goyer</i>	
	1. Les implications pour le conseil en orientation scolaire et professionnelle	282
	2. La recherche en orientation scolaire et professionnelle	287
	Bibliographie	290
	Les collaborateurs et collaboratrices	293

REMERCIEMENTS

Ce livre, intitulé *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, découle des contributions scientifiques présentées lors du colloque *Les parcours scolaires et professionnels des jeunes : perspectives multidisciplinaires sur l'orientation*, tenu dans le cadre du 78^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), à Montréal, en mai 2010. Nous tenons à remercier chaleureusement les conférencières et les conférenciers qui ont fait de cet événement un franc succès.

Le comité éditorial a procédé à des choix déchirants. Les textes sélectionnés et publiés ici apportent des contributions théoriques novatrices ou proposent des analyses empiriques diversifiées qui offrent des perspectives différentes des parcours d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Nous remercions vivement celles et ceux qui ont accepté de soumettre leur manuscrit et de le retravailler selon les suggestions issues de l'évaluation à l'aveugle en vue de l'édition. Sans leur précieuse collaboration, le présent ouvrage n'aurait pu voir le jour.

Quatre collaboratrices nous ont prêté main-forte à chacune des étapes. Nos remerciements vont à Geneviève Fournier, alors directrice du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) de la

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle a appuyé sans réserve l'organisation du colloque, participé au comité scientifique et accepté que ce collectif paraisse dans la collection *Trajectoires professionnelles et marché du travail contemporain*, qu'elle dirige aux Presses de l'Université Laval. En outre, nous exprimons notre gratitude à Liette Goyer et à Annie Pilote pour leur participation au comité scientifique du colloque, à notre comité éditorial et respectivement responsable de la synthèse et de l'animation du colloque. Sa tenue et cette publication ont été soutenues financièrement par le CRIEVAT, actuellement dirigé par Lucie Héon. Nous la remercions d'avoir assuré la continuité nécessaire à la réalisation du projet.

France Picard et Jonas Masdonati

INTRODUCTION

LES PARCOURS D'ORIENTATION DES JEUNES : DES PROBLÈMES RELEVANT DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ?

France Picard et Jonas Masdonati

S'il y a un problème d'orientation à l'école, c'est qu'il y a un problème d'orientation à l'école. Il s'agit d'une paraphrase du passage de Curonici et McCulloch (2007, p. 50) – *Si l'enseignant dit qu'il y a un problème à l'école, c'est qu'il y a un problème à l'école* – à propos de l'intervention des psychologues à l'école selon une approche systémique. Cette proposition ouvre la réflexion sur la prise en compte, dans une démarche de conseil en orientation scolaire et professionnelle (OSP), de divers éléments structurels liés à l'établissement, aux dispositifs d'aide à l'orientation qui y sont implantés, au système d'éducation ainsi qu'au rapport des jeunes avec les pairs ou le personnel scolaire qui influent sur leur parcours d'orientation et qui gagneraient à être explicités. Les demandes de consultation en OSP sont en résonance avec le passé scolaire des jeunes. Elles introduisent, dans l'entretien de conseil, divers éléments structurels définissant l'orientation qui sont propres à l'école, tels les doublements de cours, les moyennes générales ou cotes de rendement trop faibles pour

permettre l'admission dans un programme d'études donné, les contingentements de places dans les programmes d'études (*numerus clausus*), les refus répétés d'admission à un même programme d'études, les désillusions au regard du programme d'études choisi ou les différences culturelles entre l'école et la famille. En somme, l'école, le collège et l'université sont des lieux structurants qui façonnent les parcours des jeunes et, du coup, leur orientation.

Le présent ouvrage met en lumière les dynamiques institutionnelles et identitaires qui interviennent dans les parcours d'orientation des jeunes à l'intérieur même du système d'éducation ou lors du passage au monde du travail. Les contributions à ce livre, sans aborder directement les pratiques de conseil en OSP, en sont les fondements. Dans le quotidien de la conseillère ou du conseiller d'orientation dans le système d'éducation, ces pratiques se restreignent trop souvent à la connaissance de soi des jeunes, à la découverte de leurs intérêts et de leurs aptitudes ou à la diffusion de l'information scolaire et professionnelle. Ici, la diversité et la richesse des textes invitent à questionner certains paradigmes d'intervention, à prendre en compte la complexité des facteurs en jeu dans les parcours d'orientation des jeunes et, le cas échéant, à ajuster les pratiques d'OSP.

Les aspirations des jeunes sont au cœur de l'OSP. Sur ce plan, l'évolution de leurs aspirations au fil des événements du parcours scolaire dévoile la dynamique institutionnelle et identitaire à l'œuvre. Par exemple, une enquête canadienne a révélé que les facteurs associés aux variations d'aspirations des jeunes dans le parcours scolaire renvoient à leur expérience scolaire antérieure. Toutefois, le niveau des aspirations est davantage associé à l'origine sociale et ethnolinguistique, alors que les étudiantes et les étudiants allophones ou issus

d'un milieu social favorisé affichent des aspirations scolaires plus élevées (Marcoux-Moisan *et al.*, 2010).

Par ailleurs, des parcours scolaires fort diversifiés s'observent dans certains systèmes d'éducation, dont au Canada (Finnie et Qiu, 2008), aux États-Unis (Hagedorn, 2006 ; Kim, 2006 ; Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987), en Grande-Bretagne (Bloomer et Hodkinson, 2000) et en Suisse (Keller, Hupka-Brunner et Meyer, 2010). Ces parcours, composés, entre autres, de retours en arrière ou de bifurcations (Bessin, 2009 ; Bessin, Bidart et Grossetti, 2010 ; Grossetti, 2006), illustrent, d'une part, l'intentionnalité et les stratégies des jeunes et, d'autre part, les processus de sélection des systèmes d'éducation qui font pression sur les vœux d'orientation des jeunes en produisant certaines inégalités susceptibles de contrecarrer leurs choix initiaux. Par contre, dans le système d'éducation français, les parcours scolaires adoptent le plus souvent une morphologie linéaire et les choix scolaires sont quasi irréversibles (Landrier et Nakhili, 2010).

Le concept de parcours d'orientation s'inspire des travaux de Germeijs et Verschueren (2006). Celles-ci ont proposé d'observer les changements qui s'effectuent à un moment charnière du processus de choix scolaire et professionnel, soit au cours de la 12^e année du secondaire. Cette étude longitudinale, menée en Belgique, a permis d'étudier l'évolution du processus d'OSP à partir de trois observations répétées lors de cette année scolaire (*trajectory of change in career exploration [...], orientation, decisional status, and commitment*, p. 191). Au fur et à mesure que l'urgence de choisir s'impose, le processus d'OSP s'accélère et se précise, même s'il demeure inachevé au terme de cette année scolaire. Au centre de notre réflexion, deux hypothèses émergent : 1) le parcours d'orientation accompagne les parcours scolaires et extrascolaires des jeunes ; 2) le parcours d'orientation est façonné par

l'ensemble des dynamiques institutionnelles et identitaires qui découlent des événements du parcours scolaire, des incidents biographiques, bref, de l'imprévisible.

Ainsi, le point d'ancrage du présent ouvrage se veut les parcours d'orientation des jeunes analysés à partir de perspectives disciplinaires et conceptuelles, à la fois diversifiées et complémentaires, aux échelles canadienne et internationale. Dans la première partie, les écrits rassemblés développent les questions d'OSP des jeunes dans leur dimension structurelle, c'est-à-dire en lien avec les particularités des systèmes d'éducation en Europe, en Amérique du Nord et au Québec, mais aussi dans leurs dimensions sociale, réflexive et identitaire. Analyses comparatives au sein des pays européens, développement d'un cadre théorique et méthodologique et application de la théorie de Sen aux questions de choix scolaire constituent trois contributions scientifiques à la fois novatrices, significatives et pertinentes à la compréhension des parcours d'orientation des jeunes au sein des systèmes scolaires.

Comment l'orientation des jeunes s'articule-t-elle au sein de l'organisation scolaire? Quel effet le passé scolaire a-t-il sur leurs anticipations d'avenir compte tenu des particularités des systèmes d'éducation dans les pays occidentaux? Quel est le poids relatif des autres sphères de la vie des jeunes (la famille, la vie amoureuse, les voyages, etc.)? Sur ces questions, **Jean Guichard** émet l'hypothèse de la prégnance de l'expérience scolaire sur la structuration des représentations d'avenir des jeunes (chapitre 1). Son analyse conduit d'abord à mieux cerner l'effet du système d'éducation français sur l'orientation des jeunes. Elle se prolonge ensuite dans une comparaison avec d'autres systèmes scolaires, dont ceux du Danemark, de la Finlande, de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Espagne et de l'Islande. Cette mise en contexte est com-

plétée par une visée historique de l'orientation, où l'auteur brosse à grands traits les effets de certains modes de formation (ex. : le compagnonnage) sur la socialisation globale des jeunes. Par effet de contraste, l'auteur met à l'avant-plan le processus contemporain d'« orientation-répartition » du système d'éducation français, où le passé scolaire devient un déterminant majeur de l'orientation, en comparaison avec un modèle de représentation résolument tourné vers l'avenir que partagent les jeunes Finlandais. S'appuyant sur les travaux qualitatifs de Bernadette Dumora, l'auteur décrit finement ce processus de structuration des anticipations d'avenir des jeunes Français.

L'analyse des ancrages sociaux et structurels sous-jacents aux questions d'OSP, de décrochage, de retour aux études, de parcours improbables, etc., est développée dans le chapitre signé par **Pierre Doray** (chapitre 2). En filigrane, l'auteur construit un appareillage méthodologique afin de prendre en compte le passé de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant, dont l'articulation de l'origine sociale et du destin scolaire, le poids des dimensions institutionnelles sur l'orientation, les stratégies déployées par les élèves, leur famille ou les étudiantes et les étudiants dans le supérieur et, enfin, l'attribution toute subjective d'un sens aux événements scolaires ou extrascolaires qui jalonnent un parcours de formation. Au bout du compte, l'analyse longitudinale des parcours éducatifs et scolaires émerge comme outil méthodologique tout aussi propice à l'étude des questions d'OSP chez les jeunes qu'à une analyse des cas d'orientation tout au long de la vie.

Dans cette foulée, **Noémie Olympio** procède à une analyse comparative des systèmes éducatifs dans douze des pays membres de l'Union européenne (chapitre 3). Ce chapitre met en lumière les moments charnières où se posent les choix scolaires et les transitions dans un système d'éducation,

c'est-à-dire ces moments-clés où les inégalités sociales héritées de la famille sont susceptibles de se transformer en inégalités d'accès au parcours scolaire convoité (ex. : voie de formation fortement sélective, choix scolaire trop précoce ou irréversible). La grille d'analyse utilisée à cette fin se construit à partir de deux cadres conceptuels distincts : la catégorisation des systèmes éducatifs en fonction de la gestion de l'hétérogénéité de la population étudiante (séparation, intégration) proposée par Mons ; le concept de « capacité » (*capability*) développé par Sen. L'auteure décortique les dispositifs des systèmes d'éducation et met au jour les éléments porteurs ou non de justice sociale. La question d'analyse est double : dans quelle mesure chacun de ces systèmes offre-t-il des ressources pour minimiser les inégalités sociales ? Ces ressources peuvent-elles se concrétiser dans un vœu d'orientation (facteur de conversion) ? Par exemple, l'offre de places de formation dans le supérieur (ressource) peut s'avérer vaine sans un dispositif tel un régime de prêts et bourses (facteur de conversion) pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de s'engager dans leurs études. C'est un angle novateur d'analyse des dispositifs d'OSP.

Les enjeux d'OSP des jeunes se posent aussi au sein de la formation professionnelle ainsi que des dispositifs d'insertion au marché du travail de jeunes fragilisés. Les trois chapitres suivants sont consacrés à ces formes particulières de parcours observés en Suisse, dans les cantons de Vaud et de Genève. Certains points de bifurcation de ces parcours, dont les tentatives de sortie de l'aide sociale ou l'arrêt de la formation professionnelle, sont des moments charnières d'observation des facteurs en cause dans le processus de choix des jeunes. Découlant, entre autres, des récentes priorités scientifiques nationales, l'intérêt croissant manifesté par les chercheurs suisses envers ces questions contraste avec la rareté

des travaux sur le même sujet au Québec. Les résultats de ces trois recherches y trouveront donc un écho alors que peu de jeunes en continuité de formation ont accès à la formation professionnelle – la population inscrite à cette filière est composée de jeunes adultes – malgré les tentatives répétées de valorisation de la formation professionnelle et technique. En outre, ils lèvent le voile sur les défis et les enjeux de la formation professionnelle duale, un système qui risque de se présenter comme une panacée, vu de l'étranger. Bien au contraire, ces travaux en cernent minutieusement les points forts et les limites à partir d'études qualitatives dans lesquelles les jeunes prennent la parole.

La théorie de Sen a été reprise par **Valérie Hugentobler** et **Éric Moachon** dans leur analyse d'un dispositif d'intégration sociale et professionnelle de jeunes adultes fragilisés, prestataires d'aide sociale : le programme FORJAD (formation pour les jeunes en difficulté, dans le canton de Vaud (chapitre 4). Plus précisément, les auteurs ont intégré un double cadre conceptuel, incluant à la fois une analyse de ce dispositif à la lumière de l'approche des capacités de Sen ainsi qu'une analyse des récits de vie de treize jeunes prestataires du programme étudié. La conjonction de ces deux temps de recherche conduit à une analyse critique de ce dispositif d'intégration en mettant à plat ses facteurs de conversion négatifs et positifs en plus de donner la parole aux jeunes sur les retombées de leur participation à ce dispositif. Les conclusions montrent que cette méthodologie d'analyse des parcours d'insertion des jeunes permet d'élargir le cadre d'évaluation en sortant d'une logique réductrice et trop souvent calquée sur le dénombrement des sorties de l'aide sociale ou des insertions en emploi.

La diversité des facteurs à prendre en compte dans le processus d'OSP des jeunes et la non-linéarité d'un tel pro-

cessus sont deux phénomènes bien étayés dans l'étude qualitative menée par **Nadia Lamamra** et **Jonas Masdonati** auprès de jeunes qui ont interrompu leur formation professionnelle (chapitre 5). Les auteurs analysent les arrêts prématurés en formation professionnelle sous deux angles : les défis que pose la transition entre deux systèmes de formation (l'enseignement obligatoire et la formation professionnelle) d'une part ; entre l'école et le monde du travail (double enjeu de formation et d'apprentissage en entreprise) d'autre part. L'analyse psychosociologique et qualitative des données recueillies des entretiens menés auprès de ces jeunes met au jour la complexité des facteurs qui conduisent à l'interruption de la formation professionnelle. Ces facteurs renvoient tour à tour au passé scolaire de l'apprenti, aux contraintes familiales, aux exigences scolaires accrues en formation professionnelle, au difficile passage du monde adolescent scolaire au monde adulte du marché du travail, mais aussi aux effets pervers d'un jeu d'offre et de demande de places en formation professionnelle qui peut occasionner des choix par défaut ainsi que certaines lacunes dans l'encadrement de l'apprenti en entreprise.

L'examen de la transition école-travail en situation de formation professionnelle est reprise par **Barbara Duc** dans l'étude longitudinale du cas d'un apprenti. Elle se centre sur l'analyse de ses interactions en milieu de travail, à deux temps de sa formation, soit en première et en quatrième année (chapitre 6). Elle se situe dans une perspective sociopédagogique. Au regard des enjeux d'encadrement et de formation des jeunes apprentis dans la situation de travail en entreprise, cette étude de cas nous conduit au plus près de l'observation d'interactions sur le plan de l'acquisition de savoir-faire du jeune apprenti, mais aussi de la négociation de son statut au

sein de l'entreprise, et ce, en lien avec les travailleurs en poste et le superviseur.

Dans la troisième et dernière partie, l'analyse des dynamiques institutionnelles et identitaires des parcours des jeunes se complexifie par l'ajout de la mobilité géographique. Les deux études publiées concernent des parcours migratoires, à l'intérieur du Canada et à l'international, par l'accueil d'étudiantes et d'étudiants internationaux à l'université. Y seront prises en considération les dimensions linguistiques et culturelles en jeu ainsi que les questions d'identité sociale lorsque les étudiantes et les étudiants rencontrent l'altérité. Les textes soulignent le travail de positionnement socioprofessionnel qui se construit dans un espace géographique nouveau qui déclenche une mise à distance de ses expériences passées, conjuguées dans un présent forgé de ressources nouvelles et de contraintes, et dans une perspective d'avenir où l'étudiante et l'étudiant tentent de concilier les diversités linguistiques, culturelles et sociales.

Parcours scolaires et parcours identitaires, ces deux concepts sont maillés dans les études de cas que proposent **Annie Pilote** et **Marie-Odile Magnan** sur la mobilité d'étudiantes et d'étudiants universitaires issus de communautés linguistiques minoritaires au Canada (chapitre 7). À partir de la mise en récit de deux cas, les auteures illustrent l'évolution des identités de jeunes en croisant les identités linguistique, professionnelle et géographique. Elles posent un regard rétrospectif et longitudinal sur les événements qui ont contribué à les façonner. L'approche théorique est résolument constructiviste et l'analyse dévoile les transformations ou les consolidations identitaires sur ces divers plans dans des récits biographiques. Cette étude souligne l'importance de la prise en compte des diverses sphères de vie dans la

consolidation de l'identité professionnelle et, de là, du parcours d'orientation.

L'accueil d'étudiantes et d'étudiants internationaux de 2^e et 3^e cycles suppose un parcours de mobilité migratoire. C'est un phénomène en expansion dans les universités canadiennes que **Liette Goyer** étudie en se penchant sur l'expérience vécue par un groupe composé de nationalités diverses (chapitre 8). Sur la base d'une méthodologie qualitative, des extraits de témoignages font état d'enjeux et de difficultés soulevés sur les plans de l'expérience universitaire, de l'intégration sociale à l'université d'accueil, de l'expérience migratoire et du travail durant les études. L'analyse souligne les transitions qui s'effectuent lors de tels parcours migratoires.

La synergie de ces contributions conceptuelles et empiriques débouche sur des réflexions susceptibles d'enrichir les pratiques de conseil en OSP auprès des jeunes. La question n'est pas toujours traitée de front, mais on y trouve des façons nouvelles de concevoir l'OSP qui sont fort utiles pour relancer l'intervention auprès des jeunes dans certains cas d'impasse professionnelle. En outre, ces contributions pourront servir à développer de nouvelles avenues de recherche pour stimuler les travaux scientifiques sur cette question.

BIBLIOGRAPHIE

- Bessin, M. (2009). «Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique», *Informations sociales*, 126 (6), p. 12-21.
- Bessin, M., C. Bidart et M. Grossetti (dir.) (2010). *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris : La Découverte.
- Bloomer, M. et P. Hodkinson (2000). «Learning Careers : Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning», *British Educational Research Journal*, 26 (5), p. 583-597.
- Curonici, C. et P. McCulloch (2007). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles : De Boeck.
- Finnie, R. et H.T. Qiu (2008). «Is the Glass (or Classroom) Half-Empty or Nearly Full? New Evidence on Persistence in Post-secondary Education in Canada», dans R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher (dir.), *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada* (p. 179-207), Kingston : School of Policy Studies, Queen's University.
- Germeijs, V. et K. Verschueren (2006). «High School Students' Career Decision-Making Process : A Longitudinal Study of One Choice», *Journal of Vocational Behavior*, 68, p. 189-204.
- Grossetti, M. (2006). «L'imprévisibilité dans les parcours sociaux», *Les cahiers internationaux de Sociologie*, 120, p. 5-28.
- Hagedorn, L.S. (2006). *How to Define Retention: A New Look at an Old Problem*, Los Angeles : University of Southern California.
- Keller, A., S. Hupka-Brunner et T. Meyer (2010). *Parcours de formation postobligatoire en Suisse. Les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, mise à jour 2010*, Berne : TREE.

- Kim, E. (2006). *Academic Pathways That Promote Student Access and Success*. Disponible à l'adresse suivante : <http://occr.ed.uiuc.edu/> (page consultée le 6 novembre 2010).
- Landrier, S. et N. Nakhili (2010). «Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France», *Formation-Emploi*, 109 (1), p. 23-36.
- Marcoux-Moisan, M., P.-Y. Cortes, P. Doray, C. Blanchard, F. Picard, M. Perron, S. Veillette et S. Larose (2010). *L'évolution des aspirations scolaires. Note de recherche 5*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 74 p. Disponible à l'adresse suivante : http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote5_HR.pdf (page consultée le 6 mai 2011).
- Rindfuss, R.R., C.G. Swicegood et R.A. Rosenfeld (1987). «Disorder in the Life Course: How Common and Does It Matter», *American Sociological Review*, 6 (52), p. 785-801.

PREMIÈRE PARTIE

PARCOURS SCOLAIRE, ORGANISATION
SCOLAIRE ET ORIENTATION DES JEUNES

1

L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE ET LA STRUCTURATION DES INTENTIONS D'AVENIR DES JEUNES

Jean Guichard

INTRODUCTION

*D*ans nos sociétés contemporaines riches et mondialisées, nous considérons l'activité de s'orienter (à l'école, vers l'emploi, pendant la vie professionnelle et, plus généralement, « dans la vie ») comme étant la responsabilité de l'individu. Pour le dire en utilisant la terminologie de Michel Foucault (1984a, 1984b), nous considérons que s'orienter, c'est avoir le souci de soi, c'est être dans un processus de gouvernement de soi.

Nos sociétés sont, par ailleurs, décrites comme plus complexes, plurielles et fluides que ne l'étaient les sociétés précédentes. Elles sont plus complexes et plurielles en ce sens qu'elles comprennent une plus grande variété de champs sociaux que les sociétés antérieures. Elles le sont, aussi, parce que les logiques de ces champs (Bourdieu et Wacquant, 1992) sont moins accordées entre elles que précédemment. Elles le

sont, enfin, parce qu'y interagissent ou s'y côtoient plus fréquemment qu'auparavant des personnes se référant à des modes de vie ainsi qu'à des modèles culturels ou religieux différents. D'un autre côté, elles sont plus fluides (Giddens, 1991) dans la mesure où les organisations (Ashkenas, Ulrich, Jick et Kerr, 1995), les institutions et les normes sociales apparaissent nettement moins établies et moins stables que précédemment.

Dans un tel contexte, nous pensons que pour faire face à l'impératif social de s'orienter, chacun doit développer sa propre réflexivité. Nous pensons ainsi que chacun doit apprendre à analyser ses expériences : par exemple, en prenant conscience de ses compétences et en les formalisant. Nous pensons aussi que chacun doit devenir capable de repérer dans les contextes où il interagit certaines opportunités et d'y déterminer des perspectives pour un futur plus ou moins proche ou lointain (Savickas *et al.*, 2009). En particulier, s'agissant des jeunes, nous considérons qu'il leur faut s'interroger sur leur avenir et construire des anticipations relatives à leur vie future ou, au moins, apprendre à bien se poser la question la concernant. De nombreux programmes éducatifs ont d'ailleurs été conçus à cette fin dans le dernier quart du XX^e siècle. (Voir Pelletier et Bujold, 1984 ; Guichard, 1989 ; Hoyt, 2005.)

Une institution, cependant, tient aujourd'hui une place majeure parmi les expériences que vivent les jeunes : l'école. Dans nos sociétés, la plupart d'entre eux la fréquentent chaque semaine pendant de nombreuses heures, et ce, durant une période d'au moins quinze années. On peut poser pour hypothèse qu'une telle expérience n'est pas sans effet quant à la structuration de leurs représentations d'avenir.

C'est cette hypothèse que se propose d'examiner cet article en introduisant deux considérations complémentaires. La première est que l'expérience scolaire des jeunes se déroule toujours dans une organisation scolaire d'un certain type : structurée d'une manière donnée, obéissant à des règles déterminées de fonctionnement, reposant sur un système de valeurs explicites ou implicites, etc. La deuxième est que même si l'école tient partout une place importante dans les expériences sociales des jeunes des sociétés riches d'aujourd'hui, son positionnement social varie d'une société à une autre. Dans certaines d'entre elles, l'expérience scolaire apparaît centrale, alors que dans d'autres, elle semble mieux trouver à s'articuler avec des expériences sociales différentes. Ces points seront développés dans la première partie de ce chapitre.

La seconde partie constituera une synthèse de travaux relatifs à la mise en forme des intentions d'avenir de jeunes scolarisés dans une organisation scolaire particulière : le système scolaire français. Celui-ci constitue, en effet, un système unifié, fortement structuré et centralisé, qui tient une place primordiale dans les expériences de socialisation des jeunes. Ces observations seront rapprochées d'autres, effectuées dans des organisations scolaires présentant des caractéristiques quelque peu différentes. Ces comparaisons feront apparaître des disparités quant à la structuration des représentations d'avenir des adolescents et des adultes émergents en relation avec leur expérience scolaire.

On se demandera, pour conclure, si l'école, dans certaines sociétés, ne prédispose pas les jeunes à se questionner quant à leur insertion et à leur parcours professionnel dans des termes éloignés de ce que seront cette insertion et ce parcours.

I. LA SOCIALISATION DES JEUNES DANS LES SOCIÉTÉS DE LA MODERNITÉ AVANCÉE: L'ÉCOLE ET SON ORGANISATION

L'école et la formation d'identités individualisées

Au cours du XX^e siècle, l'école a connu un développement considérable dans les pays riches. Par exemple, en France, en 1900, 1 % des jeunes obtenait le diplôme de fin d'études secondaire (le baccalauréat, c'est-à-dire le titre requis pour accéder à l'enseignement supérieur). En 1950, ils étaient 5 %. Depuis la fin du XX^e siècle, ils sont près de 66 % (Solaux, 1998).

Norbert Elias (1991) explique cette importance croissante de l'école par le fait qu'elle constitue un mode de socialisation adapté au développement d'une «société des individus», c'est-à-dire d'un type de société où l'ensemble social est celui d'individus interdépendants : les décisions de chacun d'eux – en lien avec ce qu'il perçoit comme ses intérêts – déclenchent inévitablement une série de décisions d'autres individus. La cohésion sociale de nos sociétés repose ainsi sur les décisions d'individus individualisés poursuivant leurs propres buts, mais se trouvant dans une situation d'interdépendance. En cela, nos sociétés sont très différentes des sociétés holistes (Dumont, 1977) (ou collectivistes, pour reprendre la terminologie de Hofstede, 1991) dans lesquelles le positionnement social de chacun (par ex. : l'appartenance à une caste ou l'inscription dans une guilde) est déterminant. Dans ces sociétés, le collectif prend des décisions majeures relatives à la vie de l'individu (par ex. : en matière matrimoniale).

L'école se différencie considérablement des modes antérieurs de formation et de socialisation. Dans ceux-ci, souligne Elias (1991), le jeune se formait par contact direct

avec un adulte. Par exemple, dans le compagnonnage, l'apprenti travaillait avec le compagnon. Une telle formation était à la fois un apprentissage de techniques et une socialisation globale : le jeune apprenait des manières de faire, des règles d'interaction et des manières de voir propres aux gens du métier. De cette façon, l'apprenti forgeron des sociétés traditionnelles européennes apprenait auprès du compagnon qui était son maître d'apprentissage non seulement l'art de travailler les métaux (c'est-à-dire tous les savoirs et les tours de main partagés par les membres formant une « communauté de pratiques » ; voir Lave et Wenger, 1991), mais il se forgeait aussi un système de valeurs et de représentations propre à cette communauté – à la guilde – des forgerons. La force, la virilité (à l'image du dieu Vulcain), la fierté du travail bien fait, la finesse des créations, la probité, la charité, la piété, etc., y étaient des valeurs clés. Cet ensemble de savoirs, de représentations, d'attitudes, de croyances, etc., était résumé dans la figure du saint-patron de la guilde, en l'occurrence : saint Éloi. La fête de ce saint était un des points majeurs de l'organisation du temps et de la vie des membres de cette corporation. Le compagnonnage visait ainsi à la constitution d'identités – aussi bien professionnelles que sociales – particulièrement stables. Il renvoyait à un modèle de société où les appartenances communautaires (telles que les guildes professionnelles ou les ordres sociaux liés à la naissance, etc.) jouaient un rôle déterminant.

L'école ne vise pas à la constitution de telles identités (qu'on pourrait qualifier de professionnelles et de communautaires). Son objectif affiché est de permettre aux jeunes de construire les connaissances, les savoirs, les représentations, les valeurs, les attitudes, etc., nécessaires pour conduire leur vie d'adulte dans la société où ils vivront. Elle vise à faire acquérir des savoirs généraux, certaines valeurs relatives au

bien commun ou à l'organisation politique du pays et, parfois, certains savoir-faire techniques ou professionnels. En termes d'insertions professionnelle et sociale futures, dans le cas des formations générales, l'école se contente de laisser entrevoir aux élèves un horizon de positions sociales auxquelles ils semblent plus ou moins destinés (Gottfredson, 1981). Dans celui des formations professionnelles et techniques, cet horizon est un peu plus circonscrit. Néanmoins, le plus souvent, il n'existe pas de lien étroit entre la formation reçue et le métier exercé par la suite.

L'école et la naissance d'un nouvel âge social pour la formation des compétences requises pour gouverner une vie d'un adulte capable d'adaptation

L'institution de l'école a introduit une nette séparation entre un âge social scolaire et un âge social post scolaire. Ce mode de socialisation de la jeunesse a fait naître un problème d'orientation qui n'existait pas précédemment : celui de la transition du statut d'élève à celui d'adultes, notamment à celui de travailleur. Dans ce contexte, l'âge social scolaire est vu comme un moment particulier de formation des « compétences » de tout ordre requises pour conduire sa vie adulte. Cet âge correspond à un certain nombre d'attentes sociales – de normes sociales – relatives aux valeurs, aux représentations, aux habiletés, etc., que le jeune doit développer.

Pour décrire ces attentes, le sociologue Robert Havighurst a proposé, en 1952, le concept de « tâches de développement », qu'il a défini ainsi :

Des tâches auxquelles l'individu doit faire face à une certaine période de sa vie. Les réussir le satisfait et lui permet d'effectuer les tâches subséquentes. Y échouer est une source d'insatisfaction, de désapprobation sociale et de difficultés à réussir les tâches subséquentes (p. 2).

Il a observé qu'il était (notamment) attendu des adolescents (âgés de 13 à 18 ans) américains des années cinquante qu'ils construisent un rôle social masculin ou féminin, qu'ils se préparent pour le mariage, pour une vie de famille et pour une carrière professionnelle, qu'ils acquièrent un ensemble de valeurs et un système éthique qui puissent guider leurs conduites, qu'ils développent une idéologie, etc. En reprenant ce concept dans le cadre de la psychologie de l'orientation, Donald E. Super (1980) a précisé certaines des tâches spécifiques à ce domaine. Par exemple, pour cette même période de l'existence : développer des concepts de soi professionnels réalistes.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la durée de la scolarisation s'est encore prolongée. La poursuite d'études en enseignement supérieur – qui était un phénomène minoritaire quand Havighurst a effectué ses observations – a considérablement progressé, et ce, plus particulièrement encore au cours de la dernière décennie, comme le montrent les données sur l'éducation de l'OCDE (2009). Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que Jeffrey J. Arnett (2000) ait pu décrire un nouvel âge de la vie qu'il nomme «l'adulte émergent». Cet âge social correspond à la période des études supérieures : 18-25 ans. Son surgissement peut être considéré comme une conséquence de la place qu'occupe désormais l'enseignement supérieur dans la socialisation des jeunes.

Cinq caractéristiques majeures définissent cet âge.

- 1) L'exploration identitaire concerne principalement les domaines des relations amoureuses et du travail. La question à laquelle les adultes émergents cherchent à répondre à l'occasion de ces explorations est fondamentalement d'ordre identitaire : «Quelle sorte de personne suis-je et avec quelle sorte de personne puis-je m'entendre pour en faire un

partenaire dans ma vie? » (Arnett, 2004, p. 9). 2) C'est aussi un âge d'instabilité qui se manifeste de multiples manières: changements d'orientation à l'université, de partenaires amoureux ou sexuels, de colocataires, d'activités salariées, déménagements, etc. Chacun de ces changements, chacune de ces révisions, constitue pour ces jeunes une occasion de se former des représentations d'eux-mêmes qui les aident à progresser dans la réflexion sur leurs intentions d'avenir, souligne Arnett (2004). 3) Ces adultes émergents apparaissent ainsi centrés sur eux-mêmes. Ayant quitté leur famille, ils ne sont, cependant, pas encore engagés dans des relations établies avec d'autres personnes. Dans ce contexte, c'est en se référant à eux-mêmes qu'ils prennent des décisions dans une multitude de domaines, allant des plus triviaux (à quelle heure ai-je envie de manger? quoi et comment?) à d'autres beaucoup plus engageants pour leur vie future (qu'est-ce que m'apportent ces études à l'université?). 4) Ils ont aussi le sentiment d'être dans un entre-deux: à certains moments, ils sont des adultes responsables et à d'autres, ils sont des adolescents. Cet âge d'adulte émergent est enfin vu comme celui des possibles: celui de l'anticipation de soi dans une multitude de futurs possibles. 5) C'est un âge, souligne Arnett (2004), de grandes espérances dans les multiples domaines de la vie: un âge où l'on imagine rarement les échecs et les difficultés susceptibles de survenir (divorce, chômage, etc.).

Le rapprochement de ces observations avec celles d'Havighurst met en évidence un nombre de différences qui semblent avoir pour origine un changement quant au modèle social de l'adulte en référence duquel les jeunes sont conduits à anticiper leur avenir. En effet, ce qu'Arnett observe chez les 18-25 ans (en particulier les explorations, les essais et, plus encore, la centration sur soi) était décrit au milieu du XX^e siècle comme une caractéristique d'âges moins avancés.

Néanmoins, les explorations et les essais des adultes émergents ne sont pas identiques à ceux des adolescents et des jeunes adultes d'autrefois. Plusieurs traits les en distinguent. Tout d'abord, ils s'effectuent loin de la famille d'origine et concernent, en conséquence, tous les domaines de la vie, notamment l'organisation du temps de la vie quotidienne. Ils adviennent ainsi dans des contextes sociaux moins « établis », moins cristallisés, moins structurés et, donc, psychologiquement moins « prénants » que ceux décrits antérieurement. Par exemple, les rôles « masculins » et « féminins », tant dans le domaine social que sexuel, sont moins rigoureusement définis qu'ils ne l'étaient dans la période précédente. Enfin, ces explorations et ces essais apparaissent plus réversibles et moins engageants qu'avant : ils peuvent se prolonger pendant une période longue sans que l'on considère comme précédemment qu'il s'agit d'une « diffusion » identitaire (Marcia, 1966), vue comme quasi pathologique.

Arnett souligne, d'ailleurs, que cette période est celle d'un apprentissage fondamental, essentiel à la constitution d'une identité d'adulte individualisée :

En se centrant sur eux-mêmes, les adultes émergents développent des compétences pour vivre au quotidien, ils comprennent mieux qui ils sont et ce qu'ils attendent de la vie et ils commencent à établir les fondements de leur vie adulte. L'objectif de leur centration sur soi est l'autosuffisance : l'apprentissage de l'autonomie en tant que personne se suffisant à soi-même. Néanmoins, ils ne perçoivent pas cette autosuffisance comme un état permanent. Ils la voient plutôt comme une étape nécessaire avant de s'engager dans des relations durables avec d'autres, dans les domaines de l'amour et du travail (2004, p. 13-14).

Une telle socialisation vise à la constitution d'identités adultes individualisées autonomes, capables de faire face à de multiples transitions – et redéfinitions de soi – dans de nombreux domaines. Tout se passe donc comme si l'atteinte

d'une stabilité dans les différentes sphères de la vie (couple, travail, style, relations sociales, etc.) constituait un objectif primordial dans la période précédente, alors que, désormais, l'instabilité et la flexibilité identitaires semblent vues comme des attitudes normales (Boutinet, 1998).

Si ce mode de socialisation des jeunes s'est développé en relation avec l'expansion de l'enseignement supérieur, il ne concerne pas que les étudiants, comme l'a montré Gilles Moreau (2003) à propos des apprentis. Bon nombre d'entre eux vivent, en effet, cette formation comme un moment leur permettant de mener un style de vie étudiant en ayant suffisamment de moyens pour le faire. C'est sans doute la raison pour laquelle les enjeux identitaires sont, à ce point, centraux dans la réussite de telles formations, comme l'ont souligné Nadia Lamamra et Jonas Masdonati (2009). Dans ce contexte contemporain, le « bon » formateur d'apprentis ne peut plus être, aux yeux de ces derniers, un « maître d'apprentissage » imposant ses normes et ses manières de voir et de faire. Il doit, au contraire, comme le rapportent Masdonati et Lamamra (2010), faire preuve d'empathie, manifester une capacité d'écoute être capable de dégager du temps et de s'engager. Sa position est celle d'une sorte de conseiller prêt à aider les jeunes à débrouiller – par eux-mêmes – les problèmes auxquels ils ont à faire face et qu'ils souhaitent lui soumettre.

Le rôle de l'organisation de l'école dans la mise en forme des intentions d'avenir des jeunes

L'école contribue de manière explicite et implicite à la préparation des jeunes à orienter leur vie adulte. Sa contribution explicite prend la forme d'activités d'éducation à l'orientation (*career education*; voir Hoyt, Evans, Mackin et

Magnum, 1972) réalisées soit à l'occasion d'ateliers spécifiques, soit par la médiation d'une infusion des questions d'orientation dans les enseignements ordinaires (l'école orientante ; voir Gingras, 2007). Mais sa contribution implicite est sans doute beaucoup plus importante encore (Guichard, 1993). En effet, comme le soulignent Pierre Doray et ses collaborateurs :

Le choix des parcours scolaires, de même que l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, ne peuvent être ramenés seulement à un processus de décision individuel en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leurs aspirations ou de celles de leurs parents. Ils ont à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation. De ce point de vue, le processus d'orientation renvoie aussi à un processus de décision institutionnel (2009a, p. 4).

Cette contribution implicite de la scolarisation à la structuration des représentations d'avenir des jeunes apparaît déterminée par, d'une part, les expériences sociales que vivent les élèves et les étudiants à l'école, compte tenu de son organisation même (Guichard, 1993), et, d'autre part, par la manière dont leurs expériences scolaires trouvent à s'articuler avec leurs autres expériences, en fonction, notamment, de la place attribuée à l'école dans la société où ils vivent.

Pour accueillir de plus en plus de jeunes, de diverses origines sociales et culturelles, pendant une période de plus en plus longue, l'école a dû se différencier. Cette diversification a fait naître des problèmes d'organisation relatifs, d'une part, à la structure du dispositif et, d'autre part, aux processus de sélection et de répartition des élèves.

Les réponses concrètes apportées à ces deux questions ont différé d'un pays industrialisé à l'autre. Dans certains,

comme la France, une organisation centralisée et systématique – prenant la forme d'un système scolaire unifié – a été instaurée (Prost, 1992). Dans d'autres, on a choisi de faire coexister différents pouvoirs organisateurs de l'école (par ex. : en Belgique ou en Allemagne où l'école dépend des Länder). Si d'une manière générale, tous les pays offrent une même école élémentaire à tous les jeunes, l'âge où les élèves sont répartis dans des formations différentes varie notablement. Ainsi, c'est vers onze ans que les jeunes Allemands entrent dans différents types d'établissements scolaires et cette étape joue un rôle majeur dans leurs orientations ultérieures. Ailleurs, comme en France, après une école moyenne en principe unique, on propose ensuite aux élèves – alors âgés d'une quinzaine d'années – un enseignement en filières bien différenciées. D'autres pays encore, comme la Finlande, ont prolongé l'école élémentaire (celle-ci se différenciant progressivement au fil de la scolarité avec l'introduction de maîtres spécialisés) jusqu'à l'entrée au lycée pour offrir par la suite un système d'enseignement en modules parmi lesquels les élèves doivent choisir en suivant certaines règles. Il existe aussi d'importantes différences quant à la place de la formation professionnelle et technique. Dans certains cas, comme en France, elle est incluse dans l'organisation scolaire. Dans d'autres, comme en Allemagne, elle dépend, pour l'essentiel, des entreprises.

Par ailleurs, d'un pays à l'autre ou d'un pouvoir organisateur à l'autre, les modalités de la sélection et de la répartition des élèves varient. Généralement, elles relèvent des établissements d'accueil. Ceux-ci peuvent être plus ou moins autonomes ou dépendre, quant à l'admission des élèves, du pouvoir organisateur qui les contrôle. L'admission peut se fonder sur des examens, des tests, des entretiens, des dossiers, etc. Dans ce domaine, la France est assez atypique.

En effet, d'une part, l'ensemble des procédures d'orientation-répartition des élèves est défini de manière centralisée : tous les établissements – y compris la plupart de ceux qui sont privés – sont concernés. D'autre part, l'essentiel du processus, pendant l'enseignement secondaire, repose sur des décisions prises par les enseignants des établissements d'où proviennent les élèves, suivi d'un ensemble de procédures administratives de gestion des flux d'élèves qui conduit à les « affecter » dans telle ou telle formation de tel ou tel établissement.

Ces différences dans l'architecture de l'organisation de la formation et dans les procédures de sélection et de répartition des élèves semblent avoir des conséquences importantes. Deux hypothèses peuvent être formulées. La première pose que l'organisation du dispositif scolaire a, par elle-même, des répercussions notables sur la réussite des élèves. Certains modes d'organisation semblent, en effet, produire de fortes différences entre une élite scolaire atteignant de hauts niveaux d'excellence et un nombre important de jeunes en échec. C'est ce que manifestent les comparaisons internationales (OCDE, 2000, 2010) à propos de la France. D'autres modes d'organisation semblent plutôt permettre à une masse d'élèves d'atteindre un bon niveau de réussite. C'est le cas de la Finlande, par exemple. La seconde hypothèse est que la structure même de l'organisation scolaire – en relation avec les processus d'orientation-répartition des élèves qui y ont cours – constitue un domaine d'expérience pour les jeunes jouant un rôle majeur dans la manière dont ils construisent leurs représentations d'avenir et, donc, leurs parcours ultérieurs. Cette hypothèse sera examinée dans la seconde partie de ce chapitre.

La place de l'école dans la socialisation des jeunes

Si l'école tient une place majeure dans la construction, par les jeunes, d'anticipations relatives à leur avenir, elle n'est pas le seul contexte d'interactions, de dialogues, etc., où ceux-ci peuvent construire les compétences nécessaires pour concevoir et construire leur vie. De nombreux travaux (par ex. : Bronfenbrenner, 1979 ; Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1986) ont mis l'accent sur le rôle, dans la structuration des anticipations de la personne relatives à son avenir, de ses interactions dans les différents microcontextes où elle se trouve. Ces recherches ont aussi souligné le poids des interactions entre les catégories d'expériences (voir Doray *et al.*, 2009b).

Néanmoins, la place accordée à l'expérience scolaire dans l'ensemble de l'expérience des jeunes peut varier grandement d'une société à l'autre en relation avec ce que l'on pourrait appeler des « modèles sociétaux généraux de socialisation des jeunes » déterminant leurs expériences et, par là, structurant leurs anticipations. C'est ce qui ressort d'une étude empirique réalisée par Cécile Van de Velde (2008a, 2008b) comparant les représentations, les attentes et les conduites dans ce domaine de jeunes de quatre pays d'Europe. La chercheuse repère une ligne de démarcation majeure entre ceux du Nord (le Danemark et le Royaume-Uni) et ceux du Sud (l'Espagne et la France). Dans les premiers, la norme sociale est de quitter jeune sa famille et de mener une vie autonome, dès l'âge de 21 ans environ. Dans les deux seconds, un lien plus fort subsiste avec la famille pendant une période plus longue.

Dans chacun des groupes, les deux pays concernés ne sont cependant pas assimilables l'un à l'autre. Au Danemark, après le départ de la famille s'ouvre pour beaucoup un temps

long d'expérimentations : une période de cheminement personnel où études, emplois, stages, voyages à l'étranger, etc., se succèdent. Fondamentalement, pour les jeunes Danois, il s'agit de «se trouver». Cette forme d'expérience leur est rendue possible par un État-providence qui offre à tous une allocation universelle directe. Celle-ci leur donne une réelle indépendance économique. Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement supérieur leur permet de construire des parcours de formation très flexibles. Au Royaume-Uni, une telle allocation n'existe pas. La norme sociale est de «s'assumer» – c'est-à-dire de devenir adulte – le plus vite possible. La durée des études supérieures est courte et l'insertion professionnelle rapide. De même, le mariage et la parentalité sont précoces. En Espagne, les jeunes tendent à cohabiter avec leurs parents jusqu'à un âge avancé : ils construisent ainsi leur individualité au sein de cette appartenance familiale. Le groupe familial joue un rôle majeur dans la définition de soi. La norme sociale est de parvenir à «s'installer» dans une vie familiale. En France, la situation est celle d'une semi-indépendance familiale : on observe de multiples situations caractérisées par des pratiques de solidarité familiale, associées à une éthique de l'autonomie. Cependant, l'enjeu n'est pas là. La jeunesse est pensée comme l'âge d'un investissement scolaire essentiel, déterminant de façon figée le statut social de l'individu. Il s'agit de «se placer» et, par conséquent, de ne pas se tromper dans son orientation, car les trajectoires d'études sont linéaires et il n'y a pas de droit à l'erreur.

2. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET LA STRUCTURATION DES REPRÉSENTATIONS D'AVENIR DES JEUNES

Ce rôle central de la vie scolaire dans l'ensemble des expériences des jeunes Français apparaît nettement dans les recherches portant sur la formation de leurs intentions d'avenir. Une phrase peut les résumer : les expériences que vivent les élèves et les étudiants dans le cadre du système scolaire français constituent un des déterminants majeurs de la structuration de leurs intentions d'orientation professionnelle et scolaire (voir Guichard, 1993).

L'apprentissage au collège de la logique scolaire de l'orientation-répartition

Parmi les travaux relatifs aux représentations d'avenir des jeunes, ceux de Bernadette Dumora (1990, 1998, 2000 ; Dumora et Lannegrand-Willems, 1999) tiennent une place majeure. Celle-ci a, en effet, suivi pendant de nombreuses années des populations de collégiens (mais aussi de lycéens et d'étudiants) en utilisant une méthodologie qualitative (des entretiens). Cette masse d'observations empiriques lui a permis de montrer comment, progressivement, au cours des années de collège, les élèves formaient deux processus fondamentaux de réflexion – comparative et probabiliste – déterminant leurs projections dans l'avenir.

La réflexion comparative désigne le processus par lequel les jeunes mettent en relation des éléments descriptifs d'eux-mêmes et des professions en vue de déterminer si celles-ci pourraient leur convenir ou non. Ce processus se forme progressivement. Son point de départ est une sorte « d'identification-fusion » avec une personne de l'entourage ou un personnage vu dans les médias. Il n'existe alors aucune

mise à distance entre ce personnage et le jeune « qui se voit » dans cette figure-là : il ne peut donner aucun argument pour expliquer pourquoi cette image le captive. Entre onze et seize ans, cette réflexion se construit selon deux grandes lignes de développement. La première est un passage de cette « identification-fusion » à une « comparaison tenonnielle » avec l'image impersonnelle d'un professionnel. La seconde consiste en l'élaboration progressive de traits et d'attributs de plus en plus abstraits permettant d'argumenter le lien établi entre soi et le professionnel ; ces attributs étant finalement mis en relation et comparés entre eux à l'occasion d'un processus métaréflexif. Ce processus de réflexion n'apparaît pas strictement déterminé par l'expérience scolaire. Les figures d'identification, de même que les personnes et personnages auxquels le jeune peut se comparer, dépendent de l'ensemble de ses expériences : celles liées à sa vie familiale et à ses pratiques de loisirs, etc., tout autant que celles de l'école.

Il n'en va pas ainsi du second processus de réflexion qui peut être décrit comme une appropriation par l'élève des règles d'orientation-répartition des élèves qui ont cours dans cette organisation (ou pour le dire en utilisant les concepts de Bourdieu : de ce qui détermine la valeur dans ce champ ; voir Bourdieu et Wacquant, 1992). La réflexion probabiliste consiste, en effet, au terme de sa construction, « en un calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p. 118). Comme la précédente réflexion, celle-ci se construit progressivement allant – vers 10-11 ans – d'une certitude magique, selon laquelle « qui le veut le peut », à la prise en compte de l'incertitude liée aux résultats scolaires et à l'élaboration de scénarios. Dans ceux-ci, le jeune – alors âgé de 15-16 ans – articule la perception de sa situation scolaire

actuelle, les informations et les conseils qu'il a retenus et ses représentations des exigences futures de diverses formations ou professions.

Ces deux processus de réflexion s'articulent pour produire une « réflexion implicative », c'est-à-dire différents modes de mise en relation des moyens (scolaires) et des fins (professionnelles). Deux types fondamentaux d'argumentation sont observés, selon que les conclusions des réflexions comparative et probabiliste sont consonantes ou non. Dans le premier cas, Dumora parle de « trajectoire lisse » et, dans le second, de « trajectoire de rupture ». Elle observe trois « trajectoires lisses ». La première est la « logique d'excellence » : celle de bons élèves qui se focalisent sur la réflexion probabiliste. Pour eux, l'objectif est de réussir dans les études les plus valorisées sans s'interroger, pour le moment, sur l'avenir professionnel. À l'inverse, certains élèves en échec s'en tiennent à la deuxième, la « logique de l'illusion », et ils juxtaposent des projets professionnels ambitieux et des résultats scolaires faibles. D'autres élèves, enfin, se centrent sur le pôle professionnel et ils articulent des choix professionnels modestes (mécanicien, par exemple) à leur réussite scolaire effective, généralement faible : c'est la logique pragmatique. Trois types de trajectoires de rupture sont observés, dont « l'expectative » qui est une attente inquiète : « Focalisés comme les sujets "excellents" sur la réflexion probabiliste, les sujets de cette catégorie s'en distinguent par la dominance de l'inquiétude » (Dumora, 1990, p. 125). Dans les deux autres trajectoires de rupture, les préférences antérieures – plus ambitieuses – sont présentées soit comme des choix enfantins, des rêves ou des tâtonnements (« logique de rationalisation »), soit comme des attentes fortes dont on a été contraint de faire le deuil (« logique de résignation »).

Un phénomène ressort de ces riches observations : l'importance considérable, dans les anticipations d'avenir des jeunes Français, de la logique d'orientation-répartition des élèves à l'œuvre dans l'organisation scolaire qu'ils fréquentent. Comme on l'a noté, les procédures d'orientation-répartition des élèves français dépendent fondamentalement de jugements des professeurs lors de certains conseils de classe et des résultats de différentes commissions administratives visant à « affecter » les élèves, après l'école secondaire moyenne (vers 15 ans), dans des filières différenciées de formation relevant de divers types d'établissements (lycée général, d'enseignement technologique, d'enseignement professionnel, polyvalent, etc.). La logique sur laquelle se fonde cette répartition (ces conseils et ces commissions) est la suivante : plus les savoirs sont abstraits, plus ils ont de la valeur ; plus ils correspondent à des applications, moins ils en ont. Ainsi, les mathématiques ont-elles plus de valeur que la géographie ou les sciences de la nature. Cela a une conséquence : les élèves ayant les meilleurs résultats dans les disciplines abstraites peuvent s'orienter vers les études de leur choix et, tout particulièrement, vers les formations les plus valorisées, en l'occurrence celles correspondant à des études longues et abstraites.

La « logique d'excellence » décrite par Dumora constitue donc une pure et simple appropriation par les bons élèves de cette règle de la valeur structurant fondamentalement le champ de l'école en France. Il s'agit pour eux de poursuivre les études les plus générales, abstraites et longues possibles en laissant de côté, pour le moment, la question de l'insertion professionnelle, celle-ci ne posant, au fond, pas de problème majeur dans la mesure où les établissements d'enseignement supérieur dans lesquels ils souhaitent être admis (« les grandes écoles ») leur garantissent un accès à des emplois très qualifiés

et socialement prestigieux. Les autres logiques décrites par Dumora constituent, d'une certaine façon, des prises de position déterminées par la réussite effective de chacun en relation avec cette règle de la valeur scolaire gouvernant la répartition des élèves. C'est très clair, dans le cas de l'expectative, de la rationalisation et de la résignation. L'illusion peut être interprétée comme un déni, au sens fort que Freud (1923/1985) a donné à ce terme : un refus de percevoir la réalité négative que constitue, pour le jeune en échec, cette orientation-répartition. Le pragmatisme peut, pour sa part, être vu comme un ajustement des performances scolaires à des attentes s'ancrant dans certaines anticipations de soi corrélatives d'expériences hors de l'école (comme c'est le cas, par exemple, de certains fils d'artisans souhaitant se former par la voie de l'apprentissage à un métier semblable à celui de leur père ; voir De Léonardis, Capdevielle-Mougribas et Prêteur, 2006).

Les stigmates de l'échec scolaire et la difficulté à s'anticiper dans la figure d'un professionnel disposant d'un capital de compétences

Dans un contexte social où l'école tient une place si importante dans l'expérience des jeunes et où celle-ci ne valorise, au fond, qu'un seul type de compétences (le raisonnement abstrait), y échouer n'est pas sans conséquences quant aux représentations d'avenir que les jeunes y construisent. De nombreux travaux (par ex. : Gilly, Lacour et Meyer, 1972 ; Bressoux et Pansu, 2003) ont mis en évidence un lien fort entre les résultats scolaires et les caractéristiques des schémas de soi que les jeunes génèrent. L'une des conclusions de ces recherches est d'un intérêt majeur : les élèves en échec se pensent moins bons que les autres, non seulement en termes de schémas scolaires de soi (mémoire, organisation

du travail, etc.), mais aussi relativement à des dimensions beaucoup plus générales (ouverture aux autres, force, intelligence, etc.). Pour ces jeunes en échec, l'expérience scolaire apparaît donc si prégnante (sans doute parce qu'elle est, comme l'a montré Van de Velde (2008), si centrale dans l'expérience des jeunes Français) qu'ils en viennent à considérer comme sans grande valeur non seulement leurs performances scolaires, mais aussi toutes leurs autres expériences. Tout se passe comme si l'école « disqualifiait » (Paugam, 2006 ; Jamouille, 2005) l'ensemble de leur expérience. Pour le dire d'une manière brutale : l'expérience scolaire constituerait l'occasion, pour ceux qui y échouent, de développer le sentiment d'être relativement dépourvus de qualités et de compétences (Guichard, 1993).

Or, de nombreuses recherches ont montré (notamment celles de Dumora résumées ci-dessus et de Huteau, 1982) que c'est en relation avec des schémas de soi que le jeune construit des anticipations professionnelles. Les jeunes échouant à l'école, se percevant comme dépourvus de qualités, ne peuvent, de fait, établir de lien entre les qualités de la personne, ses savoirs et savoir-faire, ses compétences et l'exercice d'une fonction professionnelle demandant certaines compétences. Corrélativement, ils tendent à se forger une vision contextuelle de l'emploi : ils se représentent alors le travail sous la forme de « places » plus ou moins bonnes et non sous la forme de métiers (faisant référence aux compétences nécessaires pour l'exercer). À leurs yeux, ce qui compte dans un emploi, c'est « comment on y vit » plutôt que « ce qu'on y fait », c'est le salaire et les avantages qu'il offre, les conditions dans lesquelles on l'exerce, etc. Par ailleurs, les perspectives temporelles de ces jeunes (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987) sont à très court terme : elles se limitent fréquemment au présent ou au passé proche. Il n'est donc pas

étonnant que beaucoup soient habités d'un fort sentiment de désespoir : ayant une conscience aiguë de tous les obstacles qu'ils risquent de rencontrer dans l'environnement économique et social (le chômage, les stigmates liés à leur lieu de résidence, à leur nom, à leur couleur de peau, etc.), ils ont le sentiment que rien ne pourrait les aider.

La surdétermination de l'origine sociale et du genre par l'organisation scolaire des anticipations professionnelles des lycéens français

Le processus d'orientation-répartition décrit plus haut se traduit par une nette différenciation des filières de formation dans les lycées français quant à leur prestige social, quant à l'origine sociale et culturelle des élèves qui y sont scolarisés et quant aux possibilités d'études supérieures qu'elles offrent (Guichard, 1999). Néanmoins, pour décrire l'organisation de l'espace social que constituent ces filières, il est nécessaire d'introduire une autre dimension structurante, tant les intentions d'orientation exprimées par les élèves et leur famille que les jugements des enseignants : celle du genre (Vouillot, 2007). Les garçons s'engagent massivement dans les formations générales scientifiques et les techniques industrielles, alors que les filles s'orientent plus volontiers dans le domaine littéraire, dans celui des sciences humaines et dans les métiers de l'assistance à autrui (éducation, soins, etc.). Cette dimension « genre » se combine à celle déterminée par la valorisation des formations générales abstraites pour produire une sorte de « carte sociale de filières scolaires du lycée » qui se structure de la même manière que la « carte cognitive » des rapports sociaux entre les professions de Linda S. Gottfredson (1981) : certaines formations sont prestigieuses et plutôt masculines (comme la filière scientifique, options mathématiques et physique) ; d'autres sont prestigieuses et plus

féminines (comme la filière scientifique options sciences de la vie et de la terre); d'autres, dépourvues de prestige, sont soit très masculines (comme les formations techniques du gros œuvre du bâtiment), soit très féminines (comme les carrières sanitaires et sociales). Il est, cependant, difficile d'affirmer comme le postule Gottfredson, s'agissant de la carte cognitive des professions, que ces deux dimensions seraient strictement indépendantes l'une de l'autre. En effet, la dimension genre s'inscrit dans le contexte social de la domination masculine (Bourdieu, 1998) et les formations d'un niveau équivalent d'exigence scolaire tendent à avoir une plus forte valeur sociale quand elles sont « masculines » (comme le baccalauréat scientifique) que lorsqu'elles sont « féminines » (comme le baccalauréat littéraire).

Les lycéens français effectuent, par conséquent, leurs études dans une filière déterminée, située dans un espace de formations dont la structuration en termes de prestige social et de genre est particulièrement visible. On a pu poser pour hypothèse que cette expérience – où chacun se voit situé de manière précise dans un espace social de formations – déterminait leurs représentations d'avenir et, plus particulièrement encore, leurs représentations sociales des professions. Plus précisément, l'hypothèse a été formulée qu'en fonction, d'une part, de la position de leur filière de formation dans l'espace social des filières de l'enseignement secondaire et, d'autre part, de leur sexe et de leur habitus culturel, les lycéens tendaient à se construire des cartes cognitives différentes des rapports sociaux entre les professions. Ces cartes seraient telles que chacun valorise les professions qu'il peut espérer exercer dans l'avenir, compte tenu de la voie dans laquelle il est engagé. Cette hypothèse revenait à mettre en doute celle de Gottfredson (1981), selon laquelle la vision des rapports sociaux entre les professions serait consensuelle: dans une

société donnée, chacun tendrait à les situer les unes par rapport aux autres sur une sorte de repère cartésien que structurent deux dimensions fondamentales, leur prestige social et leur genre.

Pour tester cette hypothèse, plusieurs études ont été conduites en France en utilisant des méthodologies différentes (Guichard et Bidot, 1989 ; Guichard, 1994, 1996 ; Guichard et Cassar, 1998). Elles montrent, conformément à l'hypothèse de Gottfredson, que le prestige social et le genre jouent un rôle majeur dans la perception, par les jeunes, des rapports sociaux entre les professions. Mais elles révèlent surtout des différences quant à la perception par les lycéens de ces rapports en fonction de leurs habitus culturels, de leur sexe et de la filière d'études dans laquelle ils se trouvent. Parmi ces variables « explicatives », les deux dernières ont le plus de poids. Il est vrai que chaque filière de formation regroupe des lycéens dont les habitus culturels sont semblables (à quelques exceptions près). Tout semble donc se passer comme si les lycéens français percevaient le monde du travail dans sa globalité essentiellement en fonction de leur position actuelle dans le système scolaire : une position qui réaffirme (« surdétermine ») leur position sociale familiale et leur genre. Le genre des lycéens apparaît d'ailleurs constituer un déterminant important de la représentation du monde professionnel : les lycéens de sexe masculin apparaissant plus sensibles à la question du prestige des professions, alors que les lycéennes semblent souvent les percevoir d'un point de vue qui privilégie les métiers du souci de l'autre (*care*), de l'esthétique ou de la conservation.

Des études analogues ont été réalisées dans des sociétés où les modes d'organisation de l'enseignement secondaire sont plus ou moins fortement différents de ceux du système scolaire français : en Argentine (Aisenson, 2009), au

Burkina-Faso (Nabaloum-Bakyono, 2001 ; Moumoula, 2004), en Finlande (Motola, 2001 ; Motola, Sinisalo et Guichard, 1997) et en Islande (Vilhjálmsdóttir, 1997 ; Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson, 2003). Dans ce panel, c'est sans doute l'organisation du lycée finlandais qui est la plus éloignée de celle française, dans la mesure où une formation y constitue un assemblage de modules qu'effectue chaque lycéen, en fonction de certaines règles, et non pas comme en France, un programme préétabli (offrant – certes – quelques options) constitutif d'une filière d'études. Cette caractéristique a donc nécessité que les choix de modules de chacun des lycéens finlandais interrogés soient examinés pour déterminer à quelle filière de formation pourrait correspondre cette combinaison dans le système français. À l'opposé, l'organisation du lycée burkinabé est identique à celle du lycée français. Le rapprochement des observations effectuées dans ces contextes montre que l'on ne trouve pas, dans les organisations scolaires où le positionnement scolaire (et social) de la formation suivie n'est pas aussi immédiatement perceptible qu'il ne l'est en France ou au Burkina-Faso, des différences aussi nettes quant à la perception du monde des professions. Certes, il en existe en fonction des habitus culturels et du genre. Par exemple, les jeunes Finlandais exprimant des jugements esthétiques « distinctifs » en matière de photographie ne considèrent pas le monde des professions de la même manière que ceux dont les goûts en cette matière peuvent être qualifiés de « populaires ». Des différences de perception analogues sont aussi observées en Argentine, selon que les lycéens fréquentent un établissement « bourgeois » ou « populaire ». Néanmoins, ces différences sont toujours moins affirmées que celles liées au positionnement scolaire dans le système français.

Tout se passe donc comme si le mode de l'organisation de l'école secondaire en France (ainsi que les modalités effectives de l'orientation-répartition des élèves) conduisait les lycéens français à anticiper des avenir professionnels et sociaux très différenciés, en fonction de leur position actuelle dans l'espace social des filières de formation. Ces différences d'anticipation sont moins marquées (voire peu marquées) dans des organisations scolaires dont la structure est moins saillante. Comme on l'a noté, l'organisation française regroupe dans une même filière de formation des jeunes qui se ressemblent par leur origine sociale, culturelle et ethnique, et par leurs pratiques culturelles ou de loisirs. De plus, la plupart des filières scolarisent très majoritairement soit des garçons, soit des filles. Ce mode d'organisation de l'école rend ainsi immédiatement perceptible le positionnement (et la valeur) social de chaque filière de formation. C'est en ce sens que l'on peut parler d'une surdétermination par l'expérience scolaire – induite par ce mode d'organisation – d'anticipations d'avenir social et professionnel qui sont déjà partiellement déterminées par l'ensemble des autres expériences sociales liées au genre et à l'origine sociale, culturelle ou ethnique. On peut voir là, semble-t-il, une des raisons de la place centrale attribuée en France – qu'observe Van de Velde (2008) – à l'expérience scolaire dans la socialisation des jeunes. On peut aussi affirmer à titre d'hypothèse conclusive qu'un tel mode d'organisation va sans doute plus que d'autres modes d'organisation de l'école dans le sens d'une stricte reproduction à l'identique des rapports sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970) et, notamment, des positions socialement dominantes et dominées, telles qu'elles sont « héritées ».

CONCLUSION

Dans les sociétés mondialisées riches d'aujourd'hui, l'orientation est conçue comme une activité individuelle de gouvernement de soi et, plus particulièrement, de son parcours professionnel. Cependant, ces sociétés proposent moins de repères établis, stables et indiscutés que les sociétés antérieures. Dans ce contexte, les individus doivent déterminer par eux-mêmes les valeurs fondamentales qui leur permettent de s'orienter dans l'existence, de définir un certain style de vie et de prendre les décisions nécessaires pour faire face à telle ou telle transition, etc. En même temps, l'aspect mouvant et fluide de ces sociétés et de certaines des organisations qu'elles comprennent obligent les individus à développer les compétences nécessaires pour pouvoir s'adapter à ces contextes changeants. Ceux-ci, de plus, ne sont pas toujours harmonisés entre eux, ce qui exige des individus qu'ils combinent des rôles multiples et pas toujours consonants.

Les individus ne peuvent faire face à de telles exigences qu'en construisant progressivement un certain «sens de soi», constituant une synthèse unifiant leurs diverses expériences, dans une certaine perspective future (provisoirement établie), constitutive de la personne qu'aujourd'hui ils veulent devenir dans le monde où ils aspirent à vivre (Malrieu, 2003 ; Guichard, 2000, 2004). Cette activité de synthèse et de mise en perspective de soi amène les individus à s'engager dans des activités réflexives sur eux-mêmes, sur leurs expériences, sur leurs attentes, sur les opportunités qui s'offrent à eux dans les contextes où ils interagissent (Guichard, 2008). Le développement de multiples rapports à soi et à ses expériences apparaît ainsi être un des éléments fondamentaux nécessaires au développement de cette réflexivité et du capital de compétences essentiels pour orienter sa vie et son parcours professionnel.

L'adolescent et le jeune adulte émergeant ont aujourd'hui des âges sociaux où il est donné à la plupart des jeunes de faire les essais requis pour construire cette identité à la fois multiple, unifiée, souple et évolutive qu'on attend de l'adulte d'aujourd'hui. Il leur est alors possible d'effectuer des expériences dans différents domaines de vie en vue de découvrir ce qui importe le plus pour eux.

Le champ des expériences possibles est néanmoins socialement balisé par ce que l'on peut nommer de grands modèles sociétaux de la formation d'une identité adulte. Alors que certaines sociétés (comme le Danemark) mettent l'accent sur la variété des domaines d'expérience possibles, d'autres privilégient certaines catégories d'expériences : celles vécues au sein de la famille (en Espagne) ou celles de l'école (en France). Certes, dans tous les pays riches, l'école (le lycée et l'université) tient désormais une place considérable dans la socialisation et la formation des jeunes et, donc, dans les expériences qu'ils peuvent effectuer. Mais l'organisation de l'école varie d'une société à l'autre. Or, le mode d'organisation de cette institution exerce une influence certaine sur la manière dont les jeunes anticipent leur avenir, cela par la médiation des modes de rapport à soi et à leurs expériences qu'il induit chez eux, compte tenu de la nature des expériences qu'ils y vivent. D'une manière résumée, on peut dire que le mode d'organisation de l'école constitue – avec les procédures qui y ont cours pour répartir les élèves – des cadres dans lesquels les élèves apprennent progressivement à se poser la question de leur avenir professionnel.

Dans ce domaine, les modes d'organisation français et finlandais sont radicalement différents. L'organisation française conduit les jeunes à penser à leur avenir fondamentalement en termes d'évaluation scolaire : dans quelle(s) discipline(s) suis-je bon ? Dans quelles voies d'études mes qualités scolaires

me donnent-elles le plus de chances de réussir ? La projection dans l'avenir des lycéens français prend, par conséquent, la forme dominante d'intentions d'études. C'est celle d'un appariement de schémas de soi scolairement produits (par ex. : « bon en maths ») avec des représentations stéréotypées (c'est-à-dire simplifiées) de filières de formation (« il faut être bon en maths pour faire des études d'ingénieur ») et de professions prototypiques (« ingénieur », c'est un métier scientifique ». En un mot : dans le système scolaire français, l'élève apprend à se poser la question quant à son orientation en s'interrogeant sur son passé scolaire.

Dans une organisation modulaire de l'école, comme c'est le cas en Finlande, le poids du passé scolaire apparaît moindre. Au contraire, dans une telle organisation, les jeunes font immédiatement face à des problèmes d'orientation (alors scolaires) semblables à ceux qu'ils rencontreront dans leur vie d'adulte (alors des problèmes d'orientation de leur parcours professionnel ou de vie) : quel sens cela a-t-il pour moi de choisir tel module ? Qu'est-ce qui me guide dans mon choix ? Dans quelle perspective future j'inscris ce choix ? L'organisation finlandaise de l'école apparaît ainsi conduire les élèves à s'interroger sur leur avenir en se questionnant sur les intérêts futurs de leur engagement dans tel ou tel module ou dans la conjonction de tel apprentissage avec tel autre.

Cette différence entre les deux organisations peut être résumée sous la forme d'une question primordiale d'orientation que l'élève prototypique de chacun de ces deux pays est conduit à formuler. Celle du jeune Français est : « qu'est-ce que je puis espérer, compte tenu de mon passé scolaire ? » Celle du jeune Finlandais apparaît être : « quel est celui que je souhaite construire ? ». Cette dernière question semble plus en harmonie avec les problèmes d'orientation auxquels les personnes doivent aujourd'hui faire face dans nos sociétés.

BIBLIOGRAPHIE

- Aisenson, G. (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media*, Thèse de doctorat en psychologie en cotutelle, Conservatoire national des arts et métiers, Paris et Université de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arnett, J.J. (2000). «Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties», *American Psychologist*, 55, p. 469-480.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, New York: Oxford University Press.
- Ashkenas, R.N., D. Ulrich, T. Jick et S. Kerr (1995). *The Boundaryless Organization, Breaking the Chains of Organizational Structure*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. et L. Wacquant (1992). *Réponses*, Paris: Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*, Paris: Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. et P. Pansu (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris: Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- De Léonardis, M., V. Capdevielle-Mougnibas et Y. Prêteur (2006). «Sens de l'expérience vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V: entre expérience scolaire et rapport à l'avenir», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, p. 5-27.
- Doray, P. et al. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4: Projet Transitions*, Montréal: Fondation canadienne des bourses du millénaire.

- Doray, P. et al. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dumont, L. (1977). *Homo aequalis: genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris: Gallimard.
- Dumora, B. (1990). «La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19, p. 11-127.
- Dumora, B. (1998). «Expérience scolaire et orientation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, p. 211-234.
- Dumora, B. (2000). *Les intentions d'orientation. Aspects développementaux et psychosociaux*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches [Post-Doctoral Synthesis], Paris: Conservatoire national des arts et métiers.
- Dumora, B. et L. Lannegrand-Willems (1999). «Les processus de rationalisation en psychologie de l'orientation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, p. 3-29.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*, Paris: Fayard.
- Foucault, M. (1984a). *Histoire de la sexualité, volume 3, Le souci de soi*, Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). «L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté», *Concordia. Revista internacional de filosofia*, 6, p. 99-116. Repris dans M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, volume 4, p. 708-729.
- Freud, S. (1923/1985). «L'organisation génitale infantile», dans J. Laplanche (dir.), *La vie sexuelle* (p. 113-116), Paris: Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, R.-U.: Polity Press.
- Gilly, M., M. Lacour et R. Meyer (1972). «Image propre, images sociales et statut scolaire: étude comparative chez des élèves de CM2», *Bulletin de psychologie*, 25, p. 792-806.

- Gingras, M. (2007). «L'approche orientante : un concept en évolution!», *Psychologica*, 46, p. 43-52.
- Gottfredson, L.S. (1981). «Circumscription and compromise : A developmental theory of occupational aspirations», *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, p. 545-579.
- Guichard, J. (1989). «Career education in France : New objectives and new methods», *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, p. 166-178.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris : Presses universitaires de France.
- Guichard, J. (dir.) (1994). «Habitus culturel et représentation des professions», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, p. 379-464.
- Guichard, J. (1996). «Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence», *Revista Portuguesa de Psychologia*, 31, p. 9-36.
- Guichard, J. (1999). «Comment démocratiser la transition lycée – enseignement supérieur?», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, p. 595-625.
- Guichard, J. (2000). «Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, p. 181-212.
- Guichard, J. (2004). «Se faire soi», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, p. 499-534.
- Guichard, J. (2008). «Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, p. 413-440.
- Guichard, J. et H. Bidot (1989). «Filières scolaires et représentations professionnelles des lycéens», *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, p. 483-509.

- Guichard, J. et O. Cassar (1998). «Social fields, habitus and cognitive schemes. Study stream and the categorisation of occupations», *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, p. 123-145.
- Guichard, J., P. Devos, H. Bernard, G. Chevalier, M. Devaux, A. Faure, M. Jellab et V. Vanesse (1994a). «Les activités culturelles et de loisirs des adolescents: une approche de la diversité des habitus sociaux», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, p. 381-407.
- Guichard, J., P. Devos, H. Bernard, G. Chevalier, M. Devaux, A. Faure, M. Jellab et V. Vanesse (1994b). «Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, p. 409-437.
- Guichard, J., P. Devos, H. Bernard, G. Chevalier, M. Devaux, A. Faure, M. Jellab et V. Vanesse (1994c). «Habitus culturels des adolescents et schèmes représentatifs des professions», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, p. 439-464.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental Tasks and Education* (2^e éd.), New York: McKay.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, Londres: Harper Collins.
- Hoyt, K.B. (2005). *Career Education: History and Future*, National Career Development Association.
- Hoyt, K.B., R. Evans, E. Mackin et G.L. Magnum (1972). *Career Education: What Is It and How to Do It?*, Salt Lake City: Olympus.
- Huteau, M. (1982). «Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, p. 107-125.

- Jamouille, P. (2005). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieu précaire*, Paris : La Découverte.
- Lamamra, N. et J. Masdonati (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. et É. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, R.-U. : University of Cambridge Press.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Toulouse : Erès.
- Marcia, J.E. (1966). « Development and validation of ego-identity status », *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, p. 551-558.
- Masdonati, J. et N. Lamamra (2010). « La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle », *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 31, p. 335-353.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*, Paris : La Dispute.
- Motola, M. (2001). *Social Habitus and the Impact of Socio-Cultural Factors on Vocational Behavior of Adolescents. A Cross-National Comparison of French and Finnish Students* (2 volumes), Joensuu : University Publications in Social Sciences.
- Motola, M., P. Sinisalo et J. Guichard (1997). « Social habitus and future plans – A comparison of adolescent future-projects in Finland and France », dans J.-E. Nurmi (dir.), *Adolescence, Culture and Conflicts : Growing Up in Contemporary Europe* (p. 42-73), New York : Garland.
- Moumoula, I.A. (2004). *Représentations d'avenir des lycéens de classes terminales du Burkina et objectifs d'éducation en orientation*, Thèse de doctorat en psychologie, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

- Nabaloum-Bakyono, R. (2001). *La transition enseignement secondaire – enseignement supérieur au Burkina-Faso. Procédures administratives et processus de construction du «choix» de formation chez les lycéens et étudiants*, Thèse de doctorat en psychologie, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- OCDE (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do? Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Paugam, S. (2006). *La disqualification sociale* (3^e éd.), Paris: Presses universitaires de France.
- Pelletier, D. et R. Bujold (dir.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris: Seuil.
- Rodriguez-Tomé, H. et F. Bariaud (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris: Presses universitaires de France.
- Savickas, M.L., L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. van Esbroeck et A.E.M. van Vianen (2009). «Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century», *Journal of Vocational Behavior*, 75, p. 239-250.
- Solaux, G. (1998). *Le baccalauréat*, Paris: CNDP et La Documentation française.
- Super, D.E. (1980). «A life-span, life-space approach to career development», *Journal of Vocational Behavior*, 13, p. 282-298.
- Van de Velde, C. (2008a). *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris: Presses universitaires de France.

- Van de Velde, C. (2008b). «Jeunesses d'Europe, trajectoires comparées», *Projet*, 305, p. 17-24.
- Vilhjálmsson, G. (1997). *Social Group Differences in Occupational Conceptualisation*, Thèse de doctorat, University of Hertfordshire, Hatfield, Royaume-Uni.
- Vilhjálmsson, G. et G. Arnkelsson (2003). «The interplay between habitus, social variables and occupational preferences», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, p. 137-150.
- Vondracek, F.W., R.M. Lerner et J.E. Schulenberg (1986). *Career Development: A life Span Developmental Approach*, Hillsdale : Erlbaum.
- Vouillot, F. (2007). «L'orientation aux prises avec le genre», *Travail, genre et sociétés*, 18, p. 87-108.

2

DE LA CONDITION ÉTUDIANTE AUX PARCOURS DES ÉTUDIANTS : QUELQUES BALISES THÉORIQUES¹

Pierre Doray

INTRODUCTION

L'analyse des travaux sur l'accès, sur le décrochage scolaire et sur la persévérance débouche sur un premier constat : ces dimensions de l'expérience scolaire sont influencées par plusieurs facteurs. De plus, leur influence relève de différentes temporalités. Ainsi, plusieurs études ont dégagé les multiples voies par lesquelles l'expérience scolaire antérieure a un effet sur l'accès aux études postsecondaires et sur la persévérance (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999; Horn, Nuñez et Bobbitt, 2000; Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002; Ball *et al.*, 2001, 2002; Swail, Cabrera et Lee, 2004; Duggan, 2004; Rodriguez, 2003; Warburton, Bugarin et Nuñez 2001a, 2001b). D'autres insistent plutôt

1. Ce texte a été rendu possible grâce à des subventions du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Je remercie les évaluateurs anonymes pour leurs commentaires qui m'ont permis de l'améliorer.

sur les facteurs relevant de l'expérience en cours. Les recherches soulignent combien la transition entre le secondaire et le postsecondaire, comme l'intégration sociale et intellectuelle dans le nouvel établissement scolaire, sont des facteurs incontournables de la persévérance (Coulon, 1997 ; Tinto, 1993). D'autres recherches, enfin, insistent sur le rôle des anticipations et des projets comme facteur de modulation de l'expérience scolaire (Montmarquette *et al.*, 2001 ; Béret, 1986, 2002 ; Felouzis et Sembel, 1997).

Une conciliation raisonnée des différentes perspectives sur l'accès et sur la persévérance invite à dépasser une approche « multifactorielle » pour penser les questions d'accès, de persévérance et, plus globalement, de poursuite des études de manière longitudinale. Mais une fois cela dit, quelle(s) approche(s) adopter ? Quel(s) concept(s) peu(ven)t nous guider ? Le présent texte propose une réponse conjuguée en deux temps². D'abord, nous faisons le point sur les concepts porteurs d'une perspective longitudinale, plus précisément sur quatre concepts qui relèvent généralement de cadres théoriques différents. Il s'agit des concepts de trajectoire, de carrière, de biographie et de parcours. Ensuite, nous présentons les options que nous avons retenues après avoir fait une comparaison analytique des approches théoriques et de leur usage en éducation. Dans ce cadre, nous préférons le concept

2. Il présente la démarche théorique réalisée au cours des dernières années afin d'affiner le concept de parcours. Dans un premier temps, nous avons recensé les travaux sur l'accès et sur la persévérance scolaires dans le cadre d'une recherche sur les conditions de production, au sein du système scolaire, de la relève en sciences et en technologies. C'est au cours de cet examen de la littérature que nous avons constaté que les facteurs qui influencent les choix scolaires et la persévérance relevaient, en fait, de différentes temporalités, ce qui ouvrait la porte à une réflexion sur les concepts du longitudinal, d'où la confrontation entre les approches qui s'inscrivent implicitement ou explicitement dans une logique longitudinale.

de parcours, plus englobant, que nous définissons autour de quatre dimensions constitutives : les relations entre individus et institution, les articulations entre les événements et leur signification pour l'acteur, les transactions entre les expériences scolaires et non scolaires et l'inscription dans des temporalités plus larges.

En apparence, notre propos ne porte pas sur l'orientation scolaire et professionnelle. Mais ce n'est qu'apparence, car le choix en matière d'orientation est un processus fondamental de la poursuite des études. Les élèves et les étudiants doivent choisir parmi les options scolaires qui s'offrent à eux. Il s'agit en quelque sorte d'une obligation de l'éducation moderne. Cette obligation est d'autant plus forte que l'individualisation se fait aussi sentir dans les champs de l'éducation et de la formation. Le choix, peu importe son mode ou sa forme, ne se réalise pas de manière instantanée et il s'inscrit dans le temps avec des incertitudes, des changements d'intentions, des modifications de projets, etc. Ainsi, penser le rapport des individus à l'école conduit inévitablement à penser le rapport à l'orientation. Nous y reviendrons.

I. LA SCOLARITÉ ET L'ANALYSE LONGITUDINALE : QUELQUES CONCEPTS

I.1 Rendre compte de l'expérience scolaire

Plusieurs concepts ont été forgés et utilisés pour rendre compte du rapport que les étudiants entretiennent avec l'école et le champ scolaire. Celui de condition étudiante, utilisé dans *Les héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), a été élaboré par analogie avec les notions de condition ouvrière ou, même, de condition humaine. L'existence d'une condition étudiante signifie que les individus aux études partagent une

situation ou un état identique. Ils «ont, en effet, en commun de faire des études c'est-à-dire de subir et d'éprouver la subordination de leur avenir professionnel à une institution qui, avec le diplôme, monopolise un moyen essentiel de la réussite sociale» (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 24). Ils précisent cette condition par certains éléments : se plier aux mêmes règles de droit, se soumettre aux mêmes formalités administratives, éprouver les pénuries de locaux, l'anonymat de l'amphithéâtre ou des salles d'examen, expérimenter les mêmes attentes devant les restaurants universitaires et les bibliothèques, subir les contraintes de programme, les manies des professeurs, discuter des mêmes sujets et traiter les mêmes questions de cours. Aussi, bien qu'ils aient en commun des pratiques, cela ne veut pas dire qu'ils ont une expérience scolaire identique.

Plus récemment, ce concept a été repris avec des significations différentes. Dans le cadre des travaux de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), la condition étudiante est construite autour de deux dimensions : les conditions de vie (incluant l'accès aux ressources sociales, économiques et culturelles, les modes de vie, l'organisation du temps, etc.) et le rapport aux études (manières d'étudier, temps d'études, conditions d'études, etc.) (Grignon, 2000). Georges Felouzis intègre ses éléments dans une perspective qui articule une sociologie des étudiants et une sociologie des universités. La condition étudiante est alors définie comme «l'ensemble des éléments qui contraignent l'action des individus dans le cadre des premiers cycles universitaires» (2001, p. 5). Or, la spécificité du contexte réside dans le fait que l'université est une institution faible, dont la régulation est réduite, qui fonctionne largement à l'incertitude et qui ne propose aucun horizon ou aucun projet. Dans un tel contexte, l'action des étudiants est fondamentalement tactique, car «fondée sur l'intelligence

pratique des individus, un sens de l'opportunité, une capacité à apporter des réponses aux situations d'une infinie variété » (2001, p. 28).

D'autres concepts ont été forgés pour rendre compte des interrelations entre les individus et les institutions éducatives, telle l'expérience scolaire (Dubet et Martucelli, 1996) qui reprend les traits de l'expérience sociale (Dubet, 1994) appliquée au champ éducatif³. L'expérience scolaire structure l'action autour de trois logiques : la logique d'intégration à l'institution (efforts pour créer et conserver son appartenance à l'institution scolaire), la logique stratégique (travail nécessaire pour assurer ses intérêts dans un espace social de compétition ou atteindre ses fins) et la logique de la subjectivation (capacité à attribuer du sens aux actions posées et à prendre une distance critique). La combinaison des trois, ne serait-ce qu'en distinguant le poids de chaque logique (intégration forte ou faible, par exemple), conduit à distinguer différentes expériences scolaires possibles.

Un autre concept créé pour rendre compte d'un aspect particulier de la condition étudiante, les départs scolaires, est celui de métier d'étudiant. Partant d'une analogie avec ce dernier, Alain Coulon (1997) indique que les étudiants, à l'entrée à l'université, doivent apprendre leur métier, c'est-à-dire acquérir les compétences pour se mouvoir dans l'institution scolaire et avoir les comportements nécessaires pour bien accomplir leurs tâches. À défaut de ces apprentissages, l'affiliation scolaire ne se réalise pas et ils quittent le programme, voire les études. Ce concept s'inscrit dans une approche théoriquement proche de celle développée par

3. Le concept d'expérience sociale « désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15).

Vincent Tinto (1993) qui explique les départs scolaires (*institutional leave*) par l'absence d'intégration sociale ou intellectuelle dans l'institution universitaire. L'intégration est définie comme le niveau de partage, par les individus, des attitudes normatives et des valeurs institutionnelles ainsi que par le degré de tolérance aux exigences formelles et informelles de participation à la communauté.

Tous ces concepts prennent en compte le déroulement des études. L'intégration prend du temps, l'idée de transition suppose une certaine durée et la capacité d'action tactique présume un apprentissage de l'institution, tout comme l'acquisition des compétences relatives au métier d'étudiant. Mais il reste que le temps considéré peut être vu comme un temps court, celui de l'apprentissage institutionnel, de la transition ou de l'intégration. Le temps de la durée moyenne ou longue n'est pas vraiment pris en compte, ce qui rend plus difficile la compréhension des changements et des bifurcations dans les biographies individuelles. Par exemple, les analyses ne tiennent pas ou peu compte de l'évolution de la condition étudiante, ne serait-ce que par la transformation de la situation économique des étudiants. Par ailleurs, des évolutions collectives se font aussi sentir, comme la présence plus grande des « nouveaux étudiants » et des adultes dans les universités ou la transformation du rapport au travail des étudiants. La perspective analytique apte à rendre compte de ces évolutions doit se faire historique et exige la prise en compte des temps longs et de la diversification des biographies.

1.2 Rendre compte du cheminement éducatif ou scolaire

Plusieurs concepts sont utilisés pour décrire la progression des élèves et des étudiants dans le système d'éducation comme ceux de cheminement, d'itinéraire, de trajectoire, de carrière et de parcours. S'interrogeant sur leur portée et sur leur usage en sciences sociales, Jean-Claude Passeron (1989) a souligné leur étroite association à un cadre théorique précis⁴. Il distingue l'héritage durkheimien, selon lequel les événements biographiques sont subordonnés en amont par la structure sociale et les institutions, et celui de Sartre, où les événements biographiques sont le produit à la fois du déterminisme social lié à des structures prédéfinies en amont et, en aval, à des actions sociales des individus qui vont tantôt dans le sens des probabilités sociales, tantôt à l'encontre de celles-ci. En d'autres mots, nous retrouvons l'opposition entre agent et sujet.

Si cette distinction reste toujours juste plus de vingt ans plus tard, nous devons nuancer le propos à la suite d'une diversification des concepts utilisés en matière d'analyse longitudinale. À cet égard, nous en dégageons quatre : trajectoire, carrière, biographie et parcours.

Le premier concept, celui-ci de trajectoire, est associé aux théories de la reproduction et, en particulier, aux travaux de Pierre Bourdieu. Ce dernier a adopté le concept de trajectoire après avoir utilisé, dans *Les héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964) et dans *La reproduction* (Bourdieu et Passeron,

4. En même temps, il faut aussi noter que les termes sont très souvent utilisés de manière interchangeable, comme des synonymes. À cela s'ajoutent aussi des changements d'usage. Bourdieu et Passeron, dans *La reproduction*, utilisent le concept de carrière, alors que par la suite, Bourdieu reprend plutôt le terme de trajectoire. Pour sa part, Strauss et ses collaborateurs (1985) ont utilisé le concept de trajectoires, alors que les interactionnistes réfèrent plutôt au concept de carrière. En somme, il existe donc une certaine flexibilité interprétative autour des concepts examinés.

1970), celui de carrière scolaire. Les trajectoires parcourues par les individus sont, en fait, des trajectoires de classes ou de fractions de classes, bien que l'appartenance sociale débouche sur un faisceau de trajectoires possibles⁵. Ainsi, les trajectoires sociales des enfants de bourgeois ne sont pas les mêmes que celles des enfants d'ouvriers. L'origine sociale est l'élément principal du système de détermination des trajectoires individuelles et des trajectoires scolaires si nous nous intéressons à l'éducation. Ce système de détermination ainsi que les conjonctures sociales et économiques sont des facteurs qui peuvent faire dévier ou varier les trajectoires. Par ailleurs, celles-ci s'inscrivent dans une temporalité plus large par leur intégration dans des trajectoires sociales qui se dessinent sur plusieurs générations. Il est possible, par exemple, de parler de trajectoires familiales ascendantes ou descendantes selon le type de mobilité qu'une famille connaît d'une génération à l'autre.

Dans les travaux sur les cheminements scolaires, ce concept est repris par Stephen Gorard et ses collaborateurs (1999) qui l'appliquent au champ de l'apprentissage des adultes (*learning trajectories*). Les trajectoires d'apprentissage sont constituées de l'ensemble des activités de formation réalisées par un individu. Sur le plan théorique, les auteurs indiquent que l'idée de :

trajectory [...] may be summarised as a quasi-determinist view of an individual's participation in formal education and training after initial schooling, based on the idea that the autonomy of the individual is bounded to a large extent by external structural and social constraints

5. Chez Bourdieu, les trajectoires sont aussi influencées par le rapport à l'école et par les conjonctures qui peuvent introduire des bifurcations. C'est pourquoi il convient de parler d'un faisceau dont le point d'arrivée reste largement influencé par l'origine sociale et la trajectoire familiale.

mediated by an internalised view of the value and availability of opportunities (p. 3).

Bien que les auteurs reconnaissent la marge de jeu des individus, ils ont recours au terme trajectoire plutôt qu'à celui de parcours (*educational pathways*) pour insister sur les aspects structurels, dont l'origine de classe, qui en fixe le déroulement.

Le deuxième concept, celui de carrière, est largement utilisé par les chercheurs interactionnistes. Son usage premier a été d'étudier le déroulement des carrières professionnelles (Hughes, 1958; Becker, 1952). Les études ont consisté à préciser la suite des postes, voire leur enchaînement, ainsi que la suite des réalisations et des responsabilités. Ces suites produisent des carrières qui peuvent être verticales ou horizontales (Becker, 1952). En parallèle, la carrière incorpore aussi les perceptions de l'individu et son identité. Ainsi est-elle composée d'un volet objectif articulé à un volet subjectif. Une utilisation élargie du concept a aussi émergé avec l'analyse de l'évolution des positions dans des mondes particuliers, comme les carrières de malade, les carrières déviantes (Becker, 1968) ou les carrières morales (Goffman, 1968) dans les institutions totalitaires ou totalisantes.

Ce second usage vise à mieux comprendre l'intégration des individus dans un groupe social ou une institution. Trois traits génériques caractérisent le concept. Les carrières sont considérées comme une série d'étapes successives, voire consécutives. Pour entrer dans un groupe déviant, il faut d'abord commettre des gestes déviantes et être publiquement reconnu comme déviant. Les carrières ne recouvrent pas uniquement les événements, les situations, les incidents et les objectifs, elles articulent aussi ces derniers avec leur signification aux yeux des acteurs. Finalement, elles articulent les

dimensions formelles et informelles des institutions où elles se déroulent.

Ces traits sont repris par Martin Bloomer et Phil Hodkinson (2000, p. 590) qui proposent le concept de carrière d'apprentissage (*learning career*) défini comme :

*une suite d'événements, d'activités et de significations, et le modelage et le remodelage de ces significations par ces événements et activités ; c'est aussi une suite de relations sociales constamment modelées et remodelées, y compris les relations entre la position des individus et leur disposition*⁶ (traduction libre).

Outre l'interactionnisme symbolique, deux autres sources d'inspiration balisent théoriquement le concept. D'une part, ces deux auteurs mobilisent la théorie de l'habitus et soulignent ainsi comment les dispositions acquises dépendent de la position et de l'origine sociales. D'autre part, ils indiquent que ces dispositions sont malléables et réversibles, de telle sorte que le rapport à l'éducation peut changer au cours d'une vie. Ils s'appuient largement sur les travaux liés à l'apprentissage situé qui soulignent que les changements d'attitudes des individus face à la formation sont la conséquence de l'exposition à de nouvelles influences. Cette dernière source théorique les conduits à penser la présence de possibles bifurcations dans le déroulement de la carrière.

Si les concepts de trajectoire et de carrière d'apprentissage peuvent apparaître relativement proches au premier regard, il existe des différences significatives. Gorard et ses collaborateurs (1997, 1999) revendiquent une posture plus structurelle, « quasi déterministe », pour reprendre leur expression, en insistant sur l'origine sociale et sur les ancrages

6. « *It is a career of events, activities and meanings, and the making and remaking of meanings through those activities and events, and it is a career of relationships and the constant making and remaking of relationships, including relationships between position and disposition.* »

sociaux comme facteurs de modulation des cheminements éducatifs. Quant à Bloomer et Hodkinson, ils reconnaissent aussi l'importance de la socialisation et de l'origine sociale en reprenant la théorie des habitus, mais en même temps, ils insistent davantage sur la signification que peuvent prendre les diverses expériences éducatives et sur les changements qui peuvent se produire à la suite de ces expériences. Ces derniers cherchent à articuler les aspects objectifs et subjectifs dans l'identification des manières d'être à l'école.

Les deux concepts suivants, ceux de biographie et de parcours, sont aussi proches, du moins sur le plan de la durée, car il s'agit d'étudier la succession des événements qui meublent une vie, de la naissance à la mort (Spini et Widmer, 2009). L'analyse se situe clairement sur une durée longue. En plus, les perspectives dans lesquelles s'inscrivent ces deux concepts s'intéressent aux articulations entre la vie individuelle et les structures sociales, celles-ci fixant la configuration des ressources mobilisables par les individus ainsi que des contraintes. Ces cadres conceptuels interrogent aussi la dynamique entre l'effet des déterminants sociaux, familiaux et psychiques de même que les efforts ou le travail des individus sur leur propre destin⁷. Mais alors, qu'est-ce qui les distingue ? Pour Marc Bessin, les approches biographiques traitent davantage de la subjectivité dans la dialectique établie entre les déterminants et l'action, alors que la visée de la sociologie des parcours de vie est d'identifier les « systèmes de structuration des biographies, fussent-elles individuelles »

7. Pour Bessin (2009), il s'agit d'examiner la dynamique contradictoire entre l'action de différents types de déterminants et le travail des individus sur leur propre histoire (p. 14). Toutefois, nous nous demandons pourquoi il faudrait restreindre l'analyse aux contradictions entre déterminants et action sociale, d'autres formes d'articulation entre les deux pôles pouvant exister, ne serait-ce que la concordance entre choix individuel et organisation sociale.

(2009, p. 16). L'objectif est de procéder «à l'identification des normes et des contraintes, culturelles et matérielles, qui orientent l'avancée en âge» (p. 16).

Le concept de biographie, dont l'étude de William I. Thomas et Florian Znaniecki (1918) est considérée comme un travail fondateur, repose sur l'usage de sources d'information qui permettent de constituer ou de reconstituer la suite des événements tout au cours de la vie d'un individu, ce qui inclut aussi les autobiographies. La biographie vise d'abord à saisir l'action et les pratiques individuelles ainsi que les bifurcations et les continuités dans la vie des acteurs sociaux. Toutefois, pour Daniel Bertaux, son usage est plus vaste, car elle cherche aussi à «comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles [les pratiques] se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer» (1997, p. 13). Dit autrement, le récit de vie, soit l'outil méthodologique qui a découlé de l'approche biographique, consiste à «explorer la réalité sociale et culturelle à partir des situations et des représentations individuelles» (Delory-Momberger, 2003, p. 2).

En éducation, l'approche biographique connaît une double utilisation. La première part du constat qu'une désinstitutionnalisation du cours de la vie conduit à une nécessaire prise en charge individuelle de l'existence et, donc, à une recherche individuelle du sens de la vie. Dans un tel contexte, il importe de revenir à une vision diversifiée de l'éducation des adultes qui «demande un redéploiement de la formation dans les espaces sociaux et personnels qui caractérisent la vie adulte» (Dominicé, 1999, p. 143). En fait, le projet intellectuel fait de l'éducation des adultes une éducation à la vie adulte. Il s'agit d'offrir aux individus des occasions et des ressources pour reconstituer leur itinéraire biographique par le récit de vie et, ainsi, donner du sens à leur projet éducatif (Dominicé, 1999; Alheit, 1994; Alheit

et Dausien, 2002), voire un sens à leur vie. Une telle démarche consiste à réaliser de manière formelle ce qui est souvent fait de manière informelle, soit « un travail biographique qui correspond principalement à une recherche de sens » (Dominicé, 1999, p. 145).

Un second usage est plutôt d'ordre macrosocial. Par exemple, Ari Antikainen et son équipe (1998) ont réalisé, au cours de leur enquête, des entretiens auprès de Finlandais de différentes générations afin de connaître le sens que l'éducation, y compris l'éducation des adultes, prenait à leurs yeux. À cet égard, les visions diffèrent selon les générations. Les membres de la génération la plus âgée (nés en 1935 ou avant) ont vécu plusieurs expériences difficiles dans leur vie. Les auteurs expliquent que ces personnes voient la vie comme une lutte et l'éducation comme un **idéal** (Antikainen et Juha, 2002). Même s'ils constatent des différences de classes au sein de cette génération, Ari Antikainen et Kauppila Juha constatent que « all groups considered education as an ideal in their narratives » (*ibid.*). Les personnes interrogées désiraient atteindre un niveau d'éducation plus haut que celui réellement atteint, ce qui est une source de déception. La génération moyenne (les personnes nées entre 1936 et 1955) a connu une transformation structurelle de la société (dont l'exode rural) et une augmentation des possibilités éducatives. Les premiers à profiter de cette ouverture ont été les enfants de la classe moyenne. Mais même s'il existe une différence de niveau d'éducation entre les couches sociales pour la partie plus âgée de cette cohorte, pour les jeunes, les différentes classes sociales ont toutes profité des possibilités éducatives élargies (*ibid.*, p. 213). Le thème principal de leur récit de vie est que le travail et l'éducation jouent un rôle important en permettant des **progressions de carrière**. Les auteurs constatent que l'éducation est toujours perçue comme une

source de connaissance («*enlightenment*»), tout en ayant un rôle beaucoup plus instrumental par comparaison avec la génération précédente. En effet, si cette dernière croit au «patriotisme idéal», la présente génération croit à la science et au «pouvoir de la compétence» (*ibid.*). La génération la plus jeune (les répondants nés après 1955) conçoit **l'éducation comme une marchandise**. Les auteurs la définissent comme la «génération du bien-être social avec beaucoup de choix éducatifs» (*ibid.*). Elle voit l'éducation comme une marchandise et les individus en font ressortir l'importance particulière sur le plan de leur biographie. «[W]hereas education was an ideal for the older generation, it is now a commodity, one that is taken for granted. Society has become more rationalized and consumer-oriented, and education is just a part of this generation's everyday life» (*ibid.*, p. 214).

Le quatrième concept, celui de parcours, est utilisé dans des études qui questionnent l'organisation de la vie humaine et son déroulement dans le temps en tenant compte des fondements ou des facteurs biologiques, psychologiques sociaux et historiques. Il cherche «à saisir les diverses logiques qui les structurent, mais aussi à appréhender les interactions qui les lient aux contextes sociaux dans lesquels elles prennent place» (Spini et Widmer, 2009). La dynamique de l'avance en âge tient compte de l'ancrage des dynamiques individuelles dans un contexte sociohistorique qui est lui-même appelé à changer.

Selon les auteurs, le parcours est défini comme une succession d'événements et de positions occupées par un individu au cours de sa vie. Ces parcours sont structurés autour de quatre dimensions :

- 1) L'ancrage historique qui délimite les ressources et les contraintes sociales, cognitives et culturelles qui balisent l'action des individus. Plus précisément, les parcours se construisent en fonction de différentes temporalités :

le temps historique, le temps biologique et le temps biographique. Le temps historique construit le contexte où se déroule la succession d'événements. Le temps biologique (ou sa traduction dans des cadres sociaux, comme des normes qui se manifestent par les effets des étapes de vie) est particulièrement important quand il s'agit d'étudier les progressions professionnelles, l'avance en âge, le vieillissement, etc. Le temps biographique est celui du passage des étapes, comme le passage de l'adolescence à l'âge adulte.

- 2) Les ancrages sociaux qui façonnent les individus et qui répartissent les ressources sociales, culturelles et économiques (genre, classe, appartenance ethnoculturelle, normes et institutions, règles formelles et informelles).
- 3) La vie se déroule dans différentes sphères d'activité qui peuvent interagir les unes sur les autres. Ainsi, l'analyse de parcours « spécialisés » (éducation, santé, travail, etc.) doit tenir compte des interdépendances avec les autres sphères d'activité. Par exemple, la transition vers l'âge adulte a connu de profondes transformations, certaines affectant le rapport des jeunes au travail. Cela conduit à faire du travail salarié au cours des études une quasi-norme tellement le nombre d'étudiants qui travaillent en cours d'études est élevé. En même temps, le rapport aux études a aussi changé, ne serait-ce que pour assurer la conciliation des horaires d'études et de travail.
- 4) Le travail des individus sur leur propre histoire. Avec cette dimension, on introduit l'idée que l'individu est le produit de sa propre vie et qu'il est un acteur qui a fait des choix et pris des décisions.

Dans le domaine de l'éducation, le concept de parcours, même quand il est intégré à une perspective de parcours de vie, reste très proche de celui de cheminement scolaire, au sens de suites d'étapes prescrites par le système éducatif lui-même. Le propos de nombre de travaux est «de mesurer la part respective des facteurs personnels et contextuels dans la définition même de ces inégalités et de leurs effets sur les parcours scolaires» (Felouzis, 2009, p. 150). Ces derniers représentent la succession des places occupées par les individus dans le système scolaire. Ils sont largement calqués sur l'organisation de la scolarité, avec des variables comme le passage d'un ordre à un autre, la réussite aux cours, l'accès aux différents programmes, l'accès à l'université, etc.

Un autre usage débouche sur le concept de parcours improbable (Bourdon, 2009), c'est-à-dire des parcours réalisés par des «personnes ayant débuté [*sic*] leur cheminement scolaire par des redoublements multiples ou des classes spéciales et qui, en toute improbabilité, ont fini par décrocher des diplômes universitaires des cycles supérieurs» (p. 89). En fait, quatre parcours sont proposés : 1) les parcours improbables avec interruption regroupent les étudiants qui, ayant eu une moyenne scolaire élevée au secondaire, ont interrompu leurs études ; 2) les parcours improbables de persévérants caractérisent les étudiants qui, ayant eu une moyenne scolaire faible au secondaire, n'ont pas interrompu leurs études ; les parcours probables de persévérants regroupent 3) les étudiants dont les notes étaient faibles au secondaire et qui ont interrompu leurs études et 4) les étudiants dont les notes étaient moyennes ou fortes et qui ont persévéré. En fait, deux dimensions permettent de construire les

parcours : les résultats scolaires à la fin du secondaire et la persévérance à la fin de la période d'observation⁸.

Ainsi, les quatre concepts s'inscrivent dans des approches théoriques quelque peu différentes. Les trajectoires insistent sur le poids de l'origine sociale ; les carrières, sur la séquence des événements, leur construction dans l'interaction entre l'organisation et l'individu et dans l'articulation entre les événements et leurs significations ; les biographies, sur les continuités et les ruptures tout au long de la vie ; et les parcours de vie, sur les liens entre les structures sociales et le cours de la vie. Ces approches sont-elles conciliables ou peut-on, au moins partiellement, leur trouver des zones de rapprochement ou de convergence ?

2. LES PARCOURS ÉDUCATIFS ET SCOLAIRES : UNE PERSPECTIVE INTÉGRÉE

Notre démarche se veut une synthèse de ces concepts dans un cadre intégré qui permette de préciser les concepts de parcours éducatifs et de parcours scolaires et de concilier les perspectives conceptuelles déjà présentes⁹.

8. Bien qu'empiriquement intéressante, cette définition constitue une réduction théorique par rapport à l'usage qu'il est possible de déduire en reprenant les théories de la reproduction selon lesquelles le caractère probable ou improbable d'un parcours tient à l'origine sociale. Dans ce cas-ci, la qualité du parcours n'est définie que par l'expérience scolaire.

9. Les développements théoriques présentés dans cette section font l'objet d'un article dans la revue *Orientation scolaire et professionnelle*. Cet article a pour titre « Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur » et il est cosigné par France Picard, Claude Trottier et Pierre Doray (2011). Dans le présent chapitre, nous approfondissons cet échafaudage théorique en mettant l'accent sur la diversité des enjeux d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.

Tous les concepts étudiés servent à caractériser une succession de situations ou d'événements que vivent les individus, de décisions qu'ils prennent et de significations qu'ils construisent. À notre sens, le terme le plus neutre sociologiquement est celui de parcours. Les concepts de trajectoires et de carrières évoquent la linéarité des successions d'événements. Rappelons que la notion de trajectoire est utilisée en balistique pour avoir une forme linéaire. Dans le cas des carrières, le fait qu'elles soient construites comme une succession d'étapes donne aussi une image linéaire. Le concept de biographies évoque la prise en compte d'un temps long, alors que les parcours se déroulent dans des temps de durées moyenne et même courte. L'idée de parcours nous apparaît plus flexible, tant sur le plan de la variabilité de leur durée que sur celui de leur morphologie, car elle laisse plus de place à des allers-retours possibles, à des renversements de situation ou à des bifurcations. En d'autres mots, le concept de parcours ouvre sur des perspectives moins déterministes sans pour autant rejeter l'idée que certains d'entre eux prennent la forme de trajectoires. Contrairement aux carrières, les parcours ne sont pas nécessairement constitués d'étapes ordonnées séquentiellement.

Les débats théoriques (Bourdieu, 1986, repris en 1994 ; Passeron, 1989) autour de l'analyse biographique ont souvent repris la métaphore du métro, en distinguant le plan des stations et des voies qui structurent les voyages du trajet que les individus empruntent effectivement. Pour Bourdieu, l'important est l'existence du plan, alors que pour les tenants de l'analyse biographique, le trajet l'est tout autant, et il n'est pas insignifiant de constater que les personnes qui sont entrées dans le métro en station de tête ne sont pas celles qui sont sorties en fin de ligne. Le concept de parcours permet de tenir compte des deux versants en caractérisant le « plan » ;

et en spécifiant le type de route (sentier en forêt, autoroute, chemin de campagne, etc.), chacun étant soumis à ses propres contraintes (il est plus facile de rebrousser chemin sur un sentier de campagne que sur une autoroute) et à ses propres avantages (ex., la vitesse). Les trajets effectifs pourront être très variables, selon les intentions des individus ainsi que le type de route empruntée.

En éducation, les questions de la linéarité des parcours, de leur durée et des cheminements effectifs sont fort importantes. Ainsi, les systèmes d'enseignement prescrivent un itinéraire ou un cheminement officiel. Celui-ci fait l'objet de normes et de règlements quant à la durée des cycles d'études, des règles de passage d'une année à l'autre, des critères d'admission à un programme ou à un autre, etc. Les élèves et les étudiants qui suivent le cheminement prescrit réaliseront un parcours linéaire. Toutefois, on constate que la proportion de ceux qui poursuivent leur scolarité en ne respectant pas ce cheminement est en croissance (Doray *et al.*, 2009a). On ne peut alors parler de parcours continu ou linéaire. Ronald R. Rindfuss et ses collaborateurs (1987) soulignent que la moitié des jeunes ayant participé à une étude longitudinale avaient, huit ans après le début de leurs études postsecondaires, emprunté un parcours différent du cheminement officiel. Ces parcours sont marqués par des bifurcations, des retours en arrière, des interruptions, etc. Martin Bloomer et Phil Hodgkinson (2000) indiquent que les jeunes empruntent très souvent des parcours non linéaires, ce qui est le cas de nombreux décrocheurs qui «raccrochent». Linda S. Hagedorn (2006) souligne la diversité des parcours des étudiants qui fréquentent l'université ou les collèges communautaires. Précédemment, François Dubet (1994) a décrit douze expériences scolaires d'étudiants universitaires français, alors qu'Alexander Astin (1993) a repéré sept types

d'étudiants et que Armand Sales et ses collaborateurs (1996) ont constitué une typologie de neuf types d'étudiants universitaires. En somme, il faut compter avec la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours (Doray *et al.*, 2009b).

Nous proposons aussi de distinguer les parcours éducatifs des parcours scolaires. Les premiers correspondent à l'ensemble des expériences d'apprentissage ou des événements éducatifs réalisés dans un laps de temps long, quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages. Ils s'apparentent davantage aux « *learning trajectories* » de Gorard et de ses collaborateurs ou aux « *learning careers* » de Bloomer et Hodgkinson. Ils tiennent compte de l'ensemble des situations d'apprentissage qu'un individu peut vivre. Les parcours scolaires, un sous-ensemble des parcours éducatifs, désignent l'enchaînement des situations et des événements sur une période de temps donné dans le cadre formel du système d'éducation, voire celui d'un programme de formation précis.

Quatre axes analytiques ont été développés pour rendre compte de la variabilité des parcours dans l'enseignement supérieur ainsi que de l'articulation des facteurs explicatifs et de leur dynamique dans ce type de parcours. Ils mettent à l'avant-plan le caractère dynamique de la transaction qui s'effectue entre a) l'individu et l'institution scolaire, b) les événements objectifs et leur signification, c) ses expériences scolaires et extrascolaires et d) les diverses temporalités, passées, présentes ou futures. Ces axes constituent le cœur de la présente proposition théorique et découlent d'une synthèse des travaux liés aux concepts précités.

2.1 Premier axe: la transaction entre l'individu et l'institution scolaire

Quelle que soit la perspective adoptée, l'interaction ou l'articulation individu-structure sociale est au cœur même de la construction des parcours. Le social n'est pas nécessairement le même selon les perspectives, mais il est toujours présent. Dans les théories de la reproduction, il est représenté, entre autres, par l'origine sociale et la structure du champ. Chez les interactionnistes, il est incarné par les institutions et les organisations comme l'asile (Goffman, 1968), l'hôpital, les établissements scolaires (Becker, 1952), etc. En effet, l'identité des acteurs se construit dans la relation qu'ils établissent avec les institutions. Dans les approches biographiques comme dans celles reposant sur les parcours de vie, le social prend aussi la teinte des conjonctures et des passages d'un contexte à l'autre.

Les dimensions institutionnelles et organisationnelles pèsent lourd dans les parcours étudiants et dans les choix scolaire et professionnel. Comme nous venons de l'indiquer, les systèmes d'éducation prescrivent un itinéraire officiel, normalisé et réglementé, qui encadre le processus d'orientation scolaire et professionnelle. De plus, de nombreuses réformes scolaires ont introduit, à des degrés divers, des éléments de flexibilité au sein des structures des systèmes scolaires. Elles ont permis de retarder l'âge de la spécialisation à l'ordre d'enseignement secondaire afin de faciliter la polyvalence et la mobilité des étudiants à l'intérieur des systèmes (Maurin, 2007), d'abolir les filières sans issue qui ne permettaient pas la poursuite des études, ou de rendre possibles les réorientations et la formation continue. Ainsi, au Québec, l'assouplissement du système d'éducation a conduit à diversifier les types de diplômes et de programmes de formation,

en particulier dans l'enseignement professionnel et technique et à l'université. Il en a résulté une multiplication des choix et des parcours. Par exemple, l'existence de passerelles privées ou publiques¹⁰ rend plus facile le passage de l'enseignement technique à l'enseignement universitaire.

De nombreux assouplissements et dispositifs facilitent l'accès et la persévérance. Il reste que l'institution scolaire assume aussi une fonction de sélection qui se traduit par l'évaluation des aptitudes et des connaissances, par le classement des étudiants selon l'atteinte des objectifs d'apprentissage définis dans le programme et par la détermination des exigences d'admission à un programme d'études ou à un établissement. Tous les sociologues de l'éducation s'entendent sur cette fonction de sélection du système scolaire, mais ils en proposent des interprétations divergentes. Chez Émile Durkheim, il s'agit d'une différenciation de la formation en fonction de l'organisation des emplois et de la division du travail dans laquelle les élèves et les étudiants s'inséreront. Selon l'approche fonctionnaliste, la sélection est liée aux besoins d'une société industrielle, la fonction de sélection consistant à départager les plus aptes à occuper les emplois de haut niveau et à les sélectionner pour contribuer au développement de leur plein potentiel. La fonction de sélection est corrélative de la méritocratie scolaire. De son côté, Burton R. Clark (1960) a décrit les pratiques de sélection comme des stratégies de dissuasion des établissements d'enseignement supérieur visant à refroidir les aspirations des étudiants qui

10. Par passerelles privées, nous entendons les ententes établies entre une université et un collège afin de reconnaître par l'université les cours réalisés au collège. Il existe plusieurs centaines d'ententes de ce type, souvent une par programme universitaire et par programme collégial. Les passerelles publiques sont celles qui impliquent plusieurs universités et plusieurs cégeps et dont les règles sont les mêmes d'une institution à l'autre. L'entente DEC-BACC en soins infirmiers est l'exemple type de ce deuxième type de passerelles.

ne satisfont pas les critères d'admission à certains programmes ou qui n'ont pas démontré la capacité de les compléter. Selon Randall Collins (1971) et Martin Carnoy (1975), le processus de sélection scolaire remplit une fonction de transmission des sous-cultures selon les niveaux scolaires atteints. Ainsi, la population étudiante fréquentant les échelons les plus élevés du système éducatif est exposée aux valeurs culturelles des élites dominantes, alors que celle dont les parcours scolaires sont courts est socialisée au respect des valeurs et du style de vie de ces élites. Plus globalement, les théories de la reproduction conçoivent l'école comme un outil de reproduction et la sélection en apparence scolaire est, en fait, une sélection sociale qui permet aux fractions de classes dominantes d'assurer d'une génération à l'autre sa situation et de la reconvertir en fonction des changements dans la structure des emplois et la structure des classes.

Par ailleurs, les élèves et les étudiants modulent leur parcours en fonction de leur rapport à la réussite aux cours et à leur expérience des nouveaux champs de savoirs. Ce rapport peut se construire sous le mode de l'affinité ou, au contraire, du désenchantement, de leurs contraintes extrascolaires, des incidents biographiques qui peuvent se produire, etc. La durée des études peut s'allonger ou celles-ci peuvent être interrompues. Cette modulation peut être un effet des ancrages sociaux ou des acquis scolaires, comme de la découverte d'un nouveau régime éducatif. En ce sens, les élèves et les étudiants apprennent à jouer avec l'organisation scolaire. C'est dire que le système scolaire transige avec des individus dont les stratégies, c'est-à-dire les décisions, les comportements et les attitudes (Goodman, Schlossberg et Anderson, 2006), comportent une dose d'imprévisibilité et de situations inattendues, ce qui ajoute à la variabilité des parcours scolaires (Grossetti, 2006).

Par exemple, des individus que rien ne prédestinait à l'enseignement supérieur y sont admis et réussissent à satisfaire les exigences jusqu'à l'obtention du diplôme. Des adultes surmontent leur rapport négatif à l'école et retournent aux études. Des étudiants de l'enseignement technique découvrent leur intérêt pour poursuivre leurs études dans un programme de génie à l'université. Ces parcours peuvent résulter du soutien offert par leur environnement immédiat ou au sein du système d'éducation. Ils peuvent, en outre, découler des stratégies individuelles déployées par les étudiants alors qu'ils se saisissent des espaces d'opportunité présents dans l'organisation scolaire. En voici quelques exemples : s'inscrire à un autre programme d'études en attendant d'être admis à celui de son choix ; décider d'interrompre ses études pour voyager, mais avec l'intention d'y revenir ; préciser son orientation scolaire et professionnelle au fil des changements de programme ou d'expériences sur le marché du travail ; surmonter ses difficultés scolaires en ayant recours à des services d'aide à la réussite ; retourner étudier au collège après avoir été admis à l'université. Les choix contingents de parcours scolaires peuvent également refléter les changements liés à la jeunesse, aux transformations culturelles et aux conjonctures historiques, politiques ou économiques. Bref, les élèves et les étudiants, en tant qu'acteurs de leur parcours scolaire et éducatif, transigent avec des organisations scolaires qui, tout à la fois, imposent des contraintes et réduisent leurs marges de manœuvre, mais leur offrent aussi des occasions de soutien à la persévérance aux études ou à la reprise des études après un échec ou une interruption.

Du point de vue des processus d'orientation, ce premier axe analytique débouche sur les pratiques institutionnelles des établissements scolaires. Ainsi, le système d'éducation doit être conçu comme une gare de triage qui, par divers mécanismes – dont la sélection –, oblige les élèves et les étudiants à faire des choix. Il faut aussi rappeler que l'enseignement postsecondaire fonctionne largement sur les principes d'un marché, marché régulé, mais marché quand même. Les élèves et les étudiants doivent faire une demande d'admission dans l'établissement de leur choix. Ceux-ci peuvent les accepter ou les refuser. Il existe des normes d'admission souvent différentes entre les programmes. Il existe aussi une hiérarchie des disciplines et des établissements et les relations entre ces derniers se réalisent souvent sous le mode de la concurrence. Toujours du côté des établissements, les ressources et les pratiques d'orientation sont largement déterminées par les politiques publiques, construisant ainsi une capacité d'intervention et d'accès contrainte.

Les individus doivent vivre avec l'organisation des pratiques éducatives des établissements, ne serait-ce que pour obtenir un rendez-vous avec un conseiller en orientation. Il reste qu'ils se trouvent devant la situation de faire un choix professionnel et scolaire, lequel peut se réaliser selon différentes modalités. Ainsi, les choix de certains puisent dans leur expérience scolaire antérieure (rencontre avec un professeur, par exemple), alors que d'autres découvrent leur vocation par un emploi salarié ou des relations familiales. Ce même choix peut être revendiqué comme un acte individuel, comme il peut être fait après une consultation avec un professionnel. En d'autres mots, il y a une modulation des modes de choix ainsi que de l'utilisation des ressources éducatives vouées à l'orientation.

2.2 Deuxième axe: l'articulation de l'expérience subjective et objective

Cette deuxième dimension reprend un fondement théorique de la perspective interactionniste, selon laquelle les carrières comportent : a) une dimension objective constituée, dans le cas qui nous intéresse, par une organisation scolaire prédéfinie, des positions sociales identifiables, des statuts, des situations et des événements ; et b) une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience antérieure, en cours ou anticipée. Ce deuxième axe vise à saisir la dynamique qui s'instaure entre, d'une part, le sens que les étudiants accordent à leur expérience et à leur engagement scolaires et, d'autre part, les composantes objectives (ou objectivables) de leur parcours. Cette perspective est d'ailleurs reprise par Bloomer et Hodkinson (2000) ainsi que par Crossan et ses collaborateurs (2003) pour qui les carrières d'apprentissage sont composées tout autant des événements objectifs que des significations que les étudiants attribuent à leurs expériences scolaires, particulièrement les effets des bifurcations observées dans leur parcours scolaire sur la définition de leur identité et de leurs valeurs et sur la position sociale et l'habitus culturel hérités de la famille.

Très concrètement, les étudiants peuvent réagir différemment à des échecs scolaires. Certains se découragent et remettent en cause leurs choix antérieurs. D'autres y trouvent une source de motivation et de réengagement dans leurs études. Ce choc est l'occasion de la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies d'ajustement visant à reprendre le chemin du succès scolaire.

L'attribution de sens ne se fait pas uniquement à propos des événements, mais aussi à propos des personnes. C'est ainsi que la représentation que les étudiants se font du travail

des conseillers en orientation est fort variable. Certains parlent de leurs relations avec les conseillers de manière très positive, dans la mesure où ces derniers sont intervenus afin de systématiser leur choix mis à mal par une expérience scolaire difficile. D'autres accordent peu de crédit à leur action. En effet, comment être sûr que les interventions du conseiller en orientation sont pertinentes quand il ne connaît pas l'étudiant ou le connaît mal et que, par rapport aux professeurs, par exemple, il ne connaît pas vraiment le domaine ou la spécialité professionnelle envisagée. En fait, les étudiants jugent de la légitimité des pratiques des conseillers en orientation soit à l'aune de leur connaissance du milieu professionnel ou de la spécialité scientifique, soit à celle de leur connaissance intime des étudiants (Doray *et al.*, 2009b). À cet égard, les étudiants peuvent considérer que les proches, comme les parents ou les professeurs, sont en mesure de formuler des avis plus pertinents.

Le choix de programme, et éventuellement de profession, se réalise de différentes façons et mobilise divers registres d'action. Sur ce plan, on voit très bien quelles significations les étudiants accordent à ce processus. Un premier mode de décision ou de choix est résolument individualiste. Les décisions sont prises de manière rationnelle, en mettant en balance les « coûts », les contraintes, les avantages et les bénéfices sont considérées dans cette analyse la qualité des emplois envisagés, du point de vue du salaire, des conditions de travail (comme l'autonomie) et des avantages sociaux, de même que les conditions de vie au cours de la poursuite des études.

Un deuxième mode est basé sur l'affinité avec la spécialité ou le domaine professionnel. Les choix scolaires reposent sur le plaisir, les goûts ou les valeurs. Ce mode de décision rejoint l'action affectuelle ou la rationalité axiologique par rapport

aux valeurs que Max Weber a mise en évidence. La découverte du domaine se réalise progressivement ; elle est profondément ancrée dans l'expérience sociale des individus ou dans leur expérience scolaire quand elle a lieu au cours du secondaire.

Un troisième mode est le choix contraint. Les possibilités d'orientation sont limitées par les résultats scolaires, les règles en vigueur dans le système éducatif, l'action des agents éducatifs ou les conditions de vie. La contrainte est objective quand les résultats scolaires sont clairement affirmés comme un critère de sélection des étudiants. Elle est subjective quand elle est intériorisée et qu'elle conduit à l'autosélection. Ce mode montre aussi combien le choix se fait en fonction des transactions décrites dans l'axe précédent.

Il existe aussi une orientation par « absence de décision », quand on a l'impression que les choix vont de soi et « s'imposent » d'eux-mêmes. L'absence de décision fait d'abord référence au fait que la question « pourquoi avoir choisi tel domaine ? » n'a pas de signification pour l'individu, car la décision n'a pas été problématique. Toutefois, ce mode de décision, perçu explicitement comme une absence de décision, ne va pas nécessairement de soi quand il s'agit d'en comprendre les ressorts sociaux et normatifs. Il se réalise quand les ancrages sociaux sont très forts et que le choix n'est pas le résultat d'une réflexion formelle ou d'hésitations. Les jeunes suivent la voie tracée par leurs prédispositions et leurs appartenances sociales (capital social familial, réseau d'amis et de pairs), y compris les relations interpersonnelles.

Un dernier mode doit aussi être mentionné : la décision retardée, différée ou reportée. Bien qu'à première vue, il ne s'agit justement pas d'une « décision », car on la « reporte en avant », il reste que le choix d'orientation professionnelle est différé à un moment ultérieur. À cet égard, l'organisation du système scolaire peut avoir un effet, car chaque système

détermine les moments cruciaux des choix. Au Québec, par exemple, le passage au cégep permet de retarder celui « ultime » du choix professionnel jusqu'à l'inscription à l'université. Dans les autres provinces, des choix plus précis, de toute façon toujours réversibles, se font dès la fin du secondaire.

En règle générale, en matière d'orientation, la prise de décision ne se limite pas à un moment précis, mais il s'agit plutôt d'une construction progressive d'un choix ou d'une orientation, construction qui se fait en lien avec divers événements biographiques qui prennent leur sens selon les interactions sociales qui nourrissent la réflexion.

À cet égard, la décision d'orientation ne peut être considérée comme une décision finale. Les individus ont toujours le loisir de réviser leur choix et de s'orienter vers d'autres programmes ou domaines professionnels. Cette réorientation est souvent le résultat de la dynamique en présence par effet de désenchantement ou parce que l'identité professionnelle proposée par le programme ne correspond pas à la perspective souhaitée.

2.3 Troisième axe: les transactions entre les expériences scolaires et extrascolaires

Théoriquement, ce troisième axe fait écho aux théories de la reproduction qui ont mis en évidence le rôle des conditions de vie et du capital culturel dans les destins scolaires ainsi qu'aux approches qui reposent sur les parcours de vie pour lesquelles les différentes sphères exercent une influence les unes sur les autres.

L'expérience scolaire est structurée autour du rapport au savoir, de l'intégration sociale dans l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'acquisition du métier d'étudiant,

c'est-à-dire l'apprentissage des règles institutionnelles et du régime éducatif qui régule l'enseignement. Mais le parcours scolaire ne se déploie pas en vase clos ; il est influencé par les événements extérieurs, comme les incidents biographiques, présents dans les autres sphères de la vie sociale.

Ainsi, les composantes de l'expérience extrascolaire peuvent faciliter ou contraindre le retour aux études et l'expérience scolaire. À titre d'exemple, les écrits sur l'éducation des adultes indiquent que les conditions de vie des individus sont souvent un frein à la participation à l'éducation (Calcagno *et al.*, 2007 ; Cross, 1982 ; Darkenwald et Valentine, 1985 ; Doray *et al.*, 2005, Rubenson et Schuetze, 2001 ; Rubenson et Xu, 1997 ;). Les ressources économiques, la conciliation études-travail-famille et la situation de travail sont des facteurs qui facilitent ou qui contraignent l'accès (incluant les retours aux études) et la persévérance scolaires.

Outre les conditions économiques de vie, l'expérience extrascolaire fait aussi référence aux relations de sociabilité et, donc, à l'influence des *alters* (parents, amis, professionnels, etc.) sur les choix éducatifs et scolaires. Des incidents biographiques, tels des problèmes de santé, un accident de voiture, un deuil ou une grossesse à l'adolescence, peuvent transformer le déroulement d'un parcours, entraîner des bifurcations ou modifier le rythme des études. Comme il a déjà été mentionné, il y a aussi lieu de considérer les événements et les transformations identitaires associés à la transition vers la vie adulte. À cet égard, la désynchronisation des calendriers (départ du foyer familial, création de son propre foyer, fin des études, entrée dans la vie active) n'est pas sans effet sur la poursuite des études ou sur leur rythme. Enfin, des expériences d'émigration ou d'immigration peuvent également colorer l'expérience scolaire. Par exemple, la nature du projet migratoire peut conduire la famille à une mobilisation

scolaire, une condition facilitante de l'accès aux études post-secondaires (Zéroulou, 1988).

Au regard de l'orientation, l'influence des dimensions extrascolaires de la vie sociale des individus est multiple. Il suffit de penser à celle des proches (famille et amis) sur les choix scolaires en termes de rétroaction, d'approbation, de dispensation de conseils, de discussion sur les choix, etc. La légitimité des réactions des *alters* proches trouve ses sources dans la connaissance intime qu'ils ont de l'étudiant, alors que celle des professionnels de l'éducation tient davantage à leur connaissance du milieu de travail. Par ailleurs, nous savons aussi que de nombreux choix scolaires puisent leur source dans des expériences de travail ou à la suite d'une initiation au domaine au sein de la famille. Des bifurcations biographiques, des rencontres amoureuses ou des accidents ont souvent une influence sur le déroulement de la scolarité et sur le choix des programmes.

2.4 Quatrième axe : élargir aux temporalités plus larges

En reprenant les orientations théoriques des approches biographiques et des parcours de vie, il est possible de donner un sens aux événements et situations scolaires et éducatifs en les resituant dans des temporalités plus larges et, ainsi, avoir un regard qui tient compte de la temporalité longue du parcours biographique.

L'importance de prendre en compte une temporalité longue pour comprendre les parcours scolaires est bien mise en évidence dans le travail de Pierre Bourdieu (1979) qui traite des trajectoires sociales (les positions occupées par un individu durant sa vie) ainsi que dans celui de Frédéric De Coninck et Francis Godard (1989). En fait, l'agencement des événements d'un parcours sur une temporalité longue permet

de saisir les logiques d'action qui sont à l'œuvre chez les étudiants, les tournants et les retours en arrière, bref, de considérer que le portrait transversal d'une situation, à un temps donné, peut se modifier subséquemment, comme le souligne Benoît Laplante et ses collaborateurs (2010) dans l'étude des effets du travail durant les études. Prendre en considération le temps long, c'est aussi chercher à comprendre comment les différentes temporalités s'articulent les unes aux autres, comme le souligne Bernard Lahire (1996 et 1998). Comment l'expérience scolaire mobilise-t-elle les acquis et les héritages de l'origine sociale et de la scolarité antérieure? Comment les anticipations et les projets se construisent-ils au cours du déploiement de la biographie des étudiants? Comment les expériences scolaires et extrascolaires en cours conduisent-elles à un renforcement des projets ou, au contraire, à leur reformulation?

Comprendre un parcours par son passé, c'est incorporer dans l'analyse les dimensions sociales, économiques, culturelles, cognitives et intellectuelles qui ont construit les individus avant leur entrée à l'enseignement supérieur, par exemple. L'origine sociale et les expériences scolaires antérieures en sont les deux principales dimensions. Nous retrouvons, en fait, les dimensions essentielles des théories de la reproduction (le parcours scolaire est tributaire de l'origine sociale et de l'expérience scolaire antérieure) et même des théories de la mobilisation (l'investissement et l'engagement scolaires de certains groupes sociaux sont tributaires d'une situation spécifique comme l'immigration).

Séverine Landrier et Nadia Nakhili (2010) proposent une lecture des liens entre reproduction sociale et orientation en soulignant l'existence de plusieurs mécanismes générateurs de différences de parcours qui relèvent directement de l'orientation :

- les différences de choix d'études selon les milieux ou le genre pour les élèves aux possibilités scolaires égales ;
- la sélection « inégalitaire » ou non méritocratique, car empreinte de subjectivité de la part des acteurs de l'orientation qui n'appliquent pas uniquement des critères scolaires, mais aussi des critères sociaux tel le genre ;
- les contextes d'enseignement qui marquent la demande d'orientation des élèves et la sélection effective.

En d'autres mots, l'orientation est influencée par l'origine sociale et les divers ancrages sociaux. À cela s'ajoutent les pratiques d'orientation elles-mêmes, qui produisent aussi des effets de sélection. C'est ainsi que certaines caractéristiques de la scolarité au secondaire influencent aussi l'éventail des choix en matière d'orientation et de poursuite des études.

L'expérience en cours n'est pas totalement déterminée par les expériences antérieures et les héritages culturels ; elle est un moment de confrontation avec le présent des projets et des choix précédents (Doray, Bélanger et Mason, 2005). Elle peut contribuer à redéfinir des parcours en provoquant des bifurcations. C'est le cas, par exemple, lorsque les étudiants vivent une désillusion et qu'ils décident de changer de programme d'études.

Les parcours sont aussi influencés par des dimensions relevant du futur, comme le soulignent les travaux portant sur les projets scolaires et professionnels (Béret, 1986, 2002 ; Felouzis et Sembel, 1997) et ceux des économistes qui insistent sur le rôle des anticipations (Montmarquette *et al.*, 2001) dans la poursuite des études ou dans leur abandon. John D. Krumboltz (1992) et Yann Forner (2007) ont montré que l'anticipation d'un projet scolaire ou professionnel peut

entraver la poursuite des études, en particulier quand il est très fermé et qu'aucune solution n'est envisagée. Son échec conduit souvent au décrochage à défaut de percevoir des réorientations possibles. Les mêmes auteurs ont aussi souligné que, dans un contexte marqué par l'incertitude, l'indécision peut constituer une réponse momentanément adaptée à la situation en laissant des options ouvertes.

Envisager les parcours dans des temporalités plus longues, c'est aussi rappeler que les parcours scolaires se déroulent à un moment donné de l'histoire d'une société, ce qui conditionne l'état des ressources et des contraintes culturelles, sociales et économiques, mais aussi des valeurs et des normes qui fondent l'organisation sociale. C'est également rappeler que les parcours se déploient à un moment donné de l'histoire des établissements scolaires et, donc, dans des configurations institutionnelles et organisationnelles particulières.

En matière d'orientation, l'articulation du temps historique et du temps biographique se manifeste par l'intermédiaire de phénomènes d'ordre macrosociologique comme la massification de l'éducation postsecondaire qui a conduit, au cours des années, une grande proportion d'élèves à s'y inscrire. D'autres phénomènes sont aussi en jeu, comme la multiplication des programmes de formation qui élargit l'offre d'éducation et rend la décision d'orientation plus difficile et comme l'individualisation de la société qui, parce que les normes et les institutions exercent une pression moins forte sur les individus, renforce la pression à la responsabilisation individuelle et à la formulation de projets (ce que certains nomment aussi l'injonction au projet). Un effet inattendu de cette individualisation est de faire ressortir avec plus d'acuité la difficulté ou l'incapacité de décider et de se projeter dans le futur. Est-ce à dire alors que l'augmentation de l'incertitude ou de l'indécision vocationnelle (CSE, 2002)

ne serait que la conséquence de l'injonction aux projets, de la même manière que la principale cause de décrochage scolaire est l'instauration de l'obligation scolaire ?

CONCLUSION

Nous voulions dans ce texte présenter certaines balises théoriques permettant de préciser le concept de parcours. Pour ce faire, nous avons d'abord confronté différents concepts utilisés pour prendre en compte le temps et la succession des événements dans l'analyse de phénomènes comme l'accès, la persévérance ou l'abandon, momentanés ou non, des études. Par la suite, nous avons proposé une définition des parcours scolaires qui reprend plusieurs éléments convergents d'approches théoriques qui, explicitement ou implicitement, pensent la réalité sociale en tenant compte du temps et des articulations possibles entre les temporalités individuelles et collectives.

L'orientation scolaire est certainement, avec l'apprentissage, un des processus centraux des parcours scolaires et éducatifs. Nous avons fourni plusieurs indications qui soulignent l'intérêt de penser l'orientation dans le cadre d'une analyse longitudinale. La première raison en est, bien sûr, que la « décision » prend du temps et que diverses influences peuvent alors agir tout au cours de la réflexion. La deuxième raison est de penser l'orientation non plus comme un phénomène individuel, mais bien comme un fait social qui mobilise non seulement l'individu, mais aussi son réseau et un ensemble de ressources sociales. La troisième raison est de considérer l'orientation comme une articulation entre l'individu et les institutions sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P. (1994). «The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education», *International Review of Education*, 40 (3-5), p. 283-298.
- Alheit, P. et B. Dausien (2002). «The “Double Face” of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a “Silent Revolution”», *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), p. 3-22.
- Antikainen, A. (1998). «Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning», *International Review of Education*, 44 (2-3), p. 215-234.
- Antikainen, A. et K. Juha (2002). «Educational generations and the futures of adult education: a nordic experience», *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), p. 209-219.
- Astin, A.W. (1993). «An Empirical Typology of College Students», *Journal of College Student Development*, 34 (1), p. 36-46.
- Ball, S.J., J. Davies, M. David et D. Reay (2001). «Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures», *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 65-75.
- Ball, S.J., J. Davies, M. David et D. Reay (2002). «“Classification” and “Judgement”: Social Class and the “Cognitive Structures” of Choice of Higher Education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n° 1, p. 51-72.
- Becker, H. (1952). «The Career of the Chicago Public Schoolteacher», *American Journal of Sociology*, 57 (5), p. 470-477.
- Becker, H. (1968). *Outsiders*, New York: New York Free Press.
- Béret, P. (1986). «Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif», *Formation-Emploi*, n° 13, p. 15-23.

- Béret, P. (2002). «Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 2, p. 179-194.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris: Nathan.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills: Sage Publications.
- Bessin, M. (2009). «Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique», *Informations sociales*, n° 126, p. 12-21.
- Blair, A., J. McPake et P. Munn (1995). «A New Conceptualisation of Adult Participation in Education», *British Educational Research Journal*, 21 (5), p. 629-644.
- Bloomer, M. et P. Hodkinson (2000). «Learning Careers : Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning», *British Educational Research Journal*, 26 (5), p. 583-597.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n°s 62-63, p. 69-72.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers*, Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdon, S. (2009). «La poule et l'œuf : environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes», dans B. Bergir et S. Bourdon, *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris: L'Harmattan, coll. Défi-Formation, p. 87-116.
- Calcagno, J.C., P. Crosta, T. Bailey et D. Jenkins (2007). «Stepping Stones to a Degree: The Impact of Enrollment Pathways and Milestones on Community College Student Outcomes», *Research in Higher Education*, vol. 48, n° 7, p. 775-801.

- Carnoy, M. (1975). *Schooling in a Corporate Society: the Political Economy of Education in America*, New York: McKay.
- Clark, B.R. (1960). «The “Cooling-Out” Function in Higher Education», *American Journal of Sociology*, LXV, p. 569-576.
- Collins, R. (1971). «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36, p. 1002-1019.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2002). *Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Presses universitaires de France.
- Cross, K.P. (1982). *Adults as Learners*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crossan, B., J. Field, J. Gallacher et B. Merrill (2003). «Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities», *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), p. 55-67.
- Darkenwald, G.G. et T. Valentine (1985). «Factor Structure on Deterrents to Public Participation in Adult Education», *Adult Education Quarterly*, 35 (4), p. 177-193.
- De Coninck, F. et F. Godard (1989). «L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité», *Revue française de sociologie*, 31 (1), p. 23-53.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris: Athropos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris: Athropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie, comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan.

- Dominicé, P. (1999). «La formation des adultes en tant que régulateur des itinéraires de vie», *Éducation permanente*, n° 138, p. 143-151.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco: Jossey-Bass
- Doray, P., P. Bélanger et L. Mason (2005). «Entre hier et demain: carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique», *Liens social et politique*, n° 54, p. 75-89.
- Doray, P., P. Bélanger, A. Motte et A. Labonté (2005). *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*, Note de recherche CIRST-CIRDEP-MESSF, Montréal et Québec.
- Doray, P., Y. Langlois, A. Robitaille, P. Chenard et M. Abourad (2009a). *Étudier au Cégep: les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, Note de recherche 2009-04, Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Note de recherche du projet Transitions, Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Note3_finale.pdf).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1996). «L'exclusion scolaire: quelles solutions?», dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris: La Découverte.
- Dubet, F. et D. Martucelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Seuil.
- Duggan, M. (2004). «E-Mail as Social Capital and Its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students», *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, vol. 6, n° 2, p. 169-189.

- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : Presses universitaires de France.
- Elder, G.H. (1987). « War Mobilization and the Life Course : A Cohort of World War II Veterans », *Social Forum*, (2), p. 449-472.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*, Paris : Seuil.
- Felouzis, G. (2009). « Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets », dans M. Oris et al., *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 149-168.
- Felouzis, G. et N. Sembel (1997). « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse », *Formation-Emploi*, n° 58, p. 45-60.
- Forney, Y. (2007). « L'indécision de carrière des adolescents », *Le travail humain*, 70 (3), p. 213-234.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4^e éd.), Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Minuit.
- Goodman, J., N.K. Schlossberg et M.L. Anderson (2006). *Counseling Adults in Transition* (3^e éd.), New York : Springer Publishing Company.
- Goodson, I. (2001). « The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology », *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1 (2), p. 129-142.
- Gorard, S., G. Rees et R. Fevre (1997). « Lifetime Learning Trajectories : Close Encounters of Five Kinds (working paper no. 7), Patterns of participation in adult education and training », Lancaster : Economic and Social Research Council (ESRC).

- Gorard, S., G. Rees et R. Fevre (1999). *Learning Trajectories: Analysing the Determinants of Workplace Learning*, Conférence présentée à la ERSC Seminar Series, *Working to Learn. Seminar One: Can the Learning Age Deliver? Barriers to Access and Progression in Lifelong Learning*, à Surrey en Angleterre.
- Grignon, C. (dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants*, Paris: Enquête OVE.
- Grossetti, M. (2006). «L'imprévisibilité dans les parcours sociaux», *Les cahiers internationaux de sociologie*, 120, p. 5-28.
- Hagedorn, L.S. (2006). *How to Define Retention: A New Look at an Old Problem*, Los Angeles: University of Southern California.
- Horn, L., A.-M. Nuñez et L. Bobbitt (2000). *Mapping the Road of College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*, Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Publication n° NCES-2000-153.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and Their Work*, New York: Free Press of Glencoe.
- Krumboltz, J.D. (1992). «The Wisdom of Indecision», *Journal of Vocational Behavior*, 41, p. 239-244.
- Lahire, B. (1996). «La variation des contextes en sciences sociales», *Annales HSS*, n° 2, p. 381-407.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris: Nathan.
- Landrier, S. et N. Nakhili (2010). «Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France», *Formation-Emploi*, 109, p. 23-36.
- Laplante, B., M.C. Street, S. Moulin, P. Doray et J. Verdy (2010). *Parcours scolaires et travail salarié: une perspective longitudinale* (http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Transitions%20Note%207-FR_HR.pdf).
- Luken, P.C. et S. Vaughan (1999). «Life History and the Critique of American Sociological Practice», *Sociological Inquiry*, 69 (3), p. 404-425.

- Maurin, É. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris : Seuil.
- Montmarquette, C., S. Mahseredjian et R. Houle (2001). «The Determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Selection», *Economics of Education Review*, vol. 20, n° 5, p. 475-484.
- Murtaugh, P.A., L.D. Burns et J. Schuster (1999). «Predicting the Retention of University Students», *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 3, p. 355-371.
- Passeron, J.-C. (1989). «Biographies, flux, itinéraires, trajectoires», *Revue française de sociologie*, 31 (1), p. 3-22.
- Picard, F., C. Trotter et P. Doray (2011). «Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur», *Orientation scolaire et professionnelle*, 40 (3).
- Rindfuss, R.R., C.G. Swicegood et R.A. Rosenfeld (1987). «Disorder in the Life Course: How Common and Does It Matter?», *American Sociological Review*, 6 (52), p. 785-801.
- Rodriguez, S. (2003). «What Helps Some First-Generation Students Succeed?», *About Campus*, vol. 8, n° 4 (septembre-octobre), p. 17-22.
- Rubenson, K. et H.G. Schuetze (2001). «Lifelong Learning for the Knowledge Society. Demand, Supply and Policy Dilemma», dans K. Rubenson et H.G. Schuetze (dir.), *Transition to the Knowledge Society*, Vancouver: UBC Institute for European Studies.
- Rubenson, K. et G. Xu (1997). «Barriers to Participation in Adult Education and Training: Towards a New Understanding», dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman (dir.), *New Patterns for Adult Learning. A Six-Country Comparative Study*, London: Pergamon.
- Sales, A. et al. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal: Université de Montréal.

- Spini, D. et É. Widmer (2009). « Transitions, inégalités et parcours de vie : l'expérience lémanique », dans M. Oris *et al.*, *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 149-168.
- Strauss, A., S. Fagerhaugh, B. Suczek et C. Wiener (1985). *Social Organization of Medical Work*, Chicago : University of Chicago Press.
- Swail, W.S., A.F. Cabrera et C. Lee (2004). *Latino Youth and the Pathway to College*, Washington, D.C. : Pew Hispanic Center.
- Thomas, W. et F. Znaniecki (1918, repris en 1984). *The Polish Peasant in Europe and America* (reprint), Chicago : University of Illinois Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition* (2^e éd.), Chicago et Londres : The University of Chicago Press.
- Warburton, E.C., R. Bugarin et A.-M. Nuñez (2001a). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student*, Washington, D.C. : National Center for Education Statistics, Publication n° NCESS-2001-153.
- Warburton, E.C., R. Bugarin et A.-M. Nuñez (2001b). « Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student », *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, n° 3 (automne), p. 73-77.
- Zéroulou, Z. (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 4, p. 447-470.

3

LES CONTEXTES ÉDUCATIFS EUROPÉENS À L'ÉPREUVE DE LA THÉORIE DES « CAPABILITÉS » D'AMARTYA SEN

Noémie Olympio

*D*e nos jours, les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation semblent particulièrement en vogue (multiplication des ouvrages sur le sujet, augmentation des rapports internationaux, recrudescence des évaluations standardisées sur les compétences des élèves, etc.). L'Europe ne déroge pas à la règle et les comparaisons des systèmes éducatifs s'y formalisent désormais peu à peu avec l'apparition d'un nouvel outil : « la méthode ouverte de coordination » qui vise un échange de bonnes pratiques entre pays dans le but d'atteindre les principaux objectifs de l'Union européenne. L'éducation est donc au cœur des stratégies européennes et des objectifs concrets ont été mis en œuvre, dont un volet sur la qualité et sur l'efficacité des systèmes éducatifs et un sur l'« accès de tous aux systèmes », témoins d'un réel intérêt pour une approche centrée sur l'égalité. Si les critères classiques d'efficacité restent essentiels pour les comparaisons (niveaux globaux d'éducation,

rendement des diplômes, etc.), on notera, toutefois, l'intérêt porté aux notions « d'égalité des chances » et de « cohésion sociale ». L'analyse de l'égalité face à l'école est, en effet, cruciale dans la mesure où le niveau d'éducation des personnes joue généralement un rôle déterminant concernant le positionnement sur le marché du travail (sur l'insertion professionnelle comme sur les possibilités de formation continue). Il est alors essentiel que l'école soit un vecteur de mobilité sociale redistribuant les chances et compensant les inégalités héritées. Ces inégalités se manifestent particulièrement aux périodes charnières des parcours scolaires : à l'entrée dans le secondaire, lors de la première orientation scolaire ou, encore, à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il importe alors que les choix effectués lors de ces périodes se fassent dans les circonstances les plus justes possibles dans la mesure où ils auront un impact (parfois quasi irréversible) sur la trajectoire professionnelle de l'individu.

Afin de tenter une comparaison des systèmes éducatifs européens du point de vue de la justice sociale, nous proposons une analyse au moyen d'une grille de lecture assez stimulante et originale pour penser l'égalité des chances : la théorie des « capacités » du Prix Nobel d'économie Amartya Sen. D'une manière générale, cette théorie met l'accent sur les opportunités réelles que peuvent avoir les individus de choisir des parcours de vie auxquels ils attribuent de la valeur. Appliquée à l'éducation, cette approche à l'aspect véritablement novateur réside dans le fait de regarder au-delà des libertés formelles que permet le système éducatif en s'intéressant aux libertés réelles (c'est-à-dire aux options réellement accessibles) qu'ont les individus au cours de leur parcours de formation. Le caractère « capacitant » des systèmes éducatifs est alors analysé au regard des possibilités réelles qu'ils ouvrent aux personnes. Ainsi, selon la théorie de Sen, l'enjeu ne serait pas tant les

ressources éducatives dont bénéficient chaque élève, mais davantage l'évaluation de leurs opportunités réelles; autrement dit, la possibilité qu'ils auraient de faire usage de ces ressources en fonction de leurs choix personnels.

Dans ce travail, nous analysons les typologies des modèles éducatifs existants en Europe. Dans un premier temps, nous revenons sur leurs caractéristiques puis dans un deuxième temps, nous développons la théorie d'Amartya Sen appliquée à l'éducation: son originalité et ses concepts. Dans un troisième temps, nous comparons les systèmes éducatifs européens au prisme de cette théorie. Enfin, au cours d'une brève conclusion, nous démontrons son apport analytique quant à la réalisation d'une telle comparaison.

I. LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Comme nous l'avons indiqué, les travaux sur les comparaisons internationales n'ont cessé d'augmenter ces dernières années, et ce, dans des disciplines telles que les sciences de l'éducation (Mons, 2004), la sociologie (Duru-Bellat et Kieffer, 1999) ou, encore, l'économie (Woesmann, 2004)¹. Ces études ont donné lieu à un certain nombre de typologies dont les objectifs sont divers (analyser les inégalités dans le primaire, les fonctionnements de l'école obligatoire, les rapports au marché de l'emploi, etc.). Nous proposons dans cette partie une brève revue de la littérature, l'objectif étant de synthétiser l'apport des travaux concernant la comparaison des modèles d'éducation en utilisant comme grille d'analyse

1. Ces disciplines tendent, d'ailleurs, de plus en plus à travailler ensemble, l'ambition étant généralement d'enrichir l'analyse en croisant les cadres conceptuels et les méthodologies (voir à ce sujet l'ouvrage dirigé par Dupriez, Orienne et Verhoeven, 2008).

la théorie des «capabilités». Nous nous penchons sur les travaux relatifs à l'école obligatoire et, pour élargir l'analyse, à ceux portant particulièrement sur les modèles sociétaux d'éducation.

1.1 Les études sur l'éducation obligatoire

Les travaux sur la comparaison des systèmes éducatifs se trouvent, de nos jours, facilités par le développement des évaluations standardisées internationales sur les compétences des élèves telles que les enquêtes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et PISA (Program for International Student Assessment) dont l'objet est de mesurer l'ampleur des inégalités éducatives dans un pays.

En se basant en grande partie sur PISA, Nathalie Mons (2004) distingue quatre modèles éducatifs en Europe dont la principale disparité réside dans leur manière de gérer l'hétérogénéité du public scolaire. Elle différencie, en effet, le modèle de séparation, qui a pour objectif de favoriser la création de groupes homogènes selon une séparation des élèves et une sélection précoce (souvent dès la fin du primaire), du modèle d'intégration, qui privilégie une école unique, souvent jusqu'au début du secondaire supérieur. Il existe un seul modèle de séparation (les pays germanophones) pour trois modèles d'intégration (correspondant à trois façons d'organiser l'école unique). Chaque modèle éducatif est associé à une zone géographico-culturelle plus ou moins définie. Les pays de l'Europe continentale (Allemagne, Autriche et Suisse) semblent avoir massivement opté pour le modèle de séparation en favorisant une sélection précoce et une séparation des élèves dans des filières relativement rigides. Parmi les modèles d'intégration, il existerait trois sous-ensembles. Le modèle d'«intégration à la carte», dont

L'objectif est une école unique, effectuée une sélection officieuse dès le début du secondaire au moyen du «tracking» (en français «dépistage»; il s'agit, en fait, de cours différenciés en fonction du niveau des élèves). Les pays anglo-saxons, tel le Royaume-Uni, semblent avoir opté pour ce modèle. Le modèle d'«intégration uniforme» est également marqué par une volonté de favoriser un tronc commun long avec une école unique pour tous, mais il peut privilégier, faute de moyens mis en place pour atteindre cet objectif difficile, des sélections officieuses et parfois laisser sortir de l'éducation obligatoire un nombre non négligeable d'élèves sans aucune qualification. Les pays du sud de l'Europe (France, Italie, Espagne et Grèce) semblent marqués par ce modèle. Enfin, le modèle d'«intégration individualisée» est sans doute celui qui va le plus au bout de la logique de l'école unique en favorisant une véritable école *compréhensive* et en organisant un soutien individualisé pour les élèves en difficulté scolaire. Les pays du nord de l'Europe (Danemark, Norvège et Finlande) ont choisi ce modèle en étant marqués par une réelle volonté de faire progresser un ensemble d'élèves sur un rythme unique et par l'ambition de compenser les inégalités héritées. Cette organisation du système éducatif pourrait expliquer leurs bons résultats, notamment en matière d'inégalités sociales de résultats.

Afin de caractériser les systèmes éducatifs, il paraît important d'analyser les pays au-delà de l'éducation obligatoire et de prendre en compte d'une manière plus globale les modèles sociétaux d'éducation.

1.2 Les modèles sociétaux d'éducation

Certains travaux vont au-delà de la simple analyse de l'éducation obligatoire pour s'intéresser d'une manière plus

poussée à l'organisation de la formation dans les pays. Les travaux sur «l'analyse sociétale» (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982) s'intéressent alors à l'interaction entre trois rapports : le rapport éducatif, le rapport organisationnel et le rapport industriel. Selon ces études, les politiques d'éducation ne peuvent être analysées et comprises sans prendre en compte l'organisation industrielle des pays. Ainsi, il est essentiel pour comparer ces derniers de ne pas s'en tenir à des comparaisons isolées (le système éducatif, l'organisation du marché du travail), mais davantage essayer de considérer l'ensemble de leurs structures sociales et économiques.

Une autre répercussion possible liée au fait de s'intéresser uniquement à l'éducation obligatoire est que la question de l'organisation de la formation professionnelle initiale n'est généralement pas abordée². En effet, ce sujet est de plus en plus au centre des débats publics, dans un contexte où la voie professionnelle est perçue comme une solution pour élever le niveau de qualification des jeunes et limiter les sorties précoces du système éducatif.

Comment s'expliquent alors l'organisation de la formation professionnelle dans les différents pays et, d'une manière plus générale, les régimes éducatifs des pays Européens ?

Torben Iversen et John D. Stephens (2008), en suivant la logique de la théorie des ressources de pouvoir de Gosta Esping-Andersen (1999) et la perspective des variétés du capitalisme (Hall et Soskice, 2001), expliquent l'émergence de trois mondes de formation du capital humain par des différences historiques en termes d'organisation du capitalisme et d'alliances de partis politiques. Ainsi, il existerait

2. L'essentiel des travaux portant sur les comparaisons internationales en matière d'éducation réfèrent souvent à la formation générale (Mons, 2004 ; voir aussi Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010).

trois régimes de formation du capital humain (liés à trois régimes d'État-providence). Premièrement, des systèmes caractérisés par un haut niveau de redistribution ainsi qu'un investissement important dans le système éducatif public (du système préscolaire au supérieur) et dans les compétences spécifiques à la firme et à l'industrie. Il est à noter également, pour ce premier groupe, des politiques du marché du travail actives avec un niveau de protection de l'emploi modéré (il s'agit du régime «économie de marché coordonné avec importance du parti social démocrate»). Deuxièmement, des systèmes caractérisés par un haut niveau de protection de l'emploi et de la formation professionnelle dans les compétences spécifiques à la firme et à l'industrie avec un niveau de dépenses inférieur concernant le système éducatif public (il s'agit du régime «économie de marché coordonné avec importance du parti chrétien démocrate»).

Troisièmement, des systèmes caractérisés par d'importants investissements privés dans l'éducation concernant les compétences générales avec des dépenses assez faibles concernant les compétences spécifiques à la firme et à l'industrie. Il faut également remarquer dans ce groupe de faibles dépenses concernant le système éducatif public, la redistribution et la protection de l'emploi (il s'agit du régime «économie de marché libérale»).

Cette rapide revue de la littérature servira donc de base à l'analyse comparative de la troisième partie de notre travail. Abordons à présent la théorie qui servira, dans cette analyse, de grille de lecture pour comparer les systèmes éducatifs : la théorie des «capabilités».

2. L'ÉDUCATION, LA JUSTICE SOCIALE ET LES «CAPABILITÉS»

2.1 La définition et les concepts de la théorie des «capabilités»

La théorie des «capabilités» de Sen (1985, 1992, 1993) est une grille d'analyse particulièrement stimulante et novatrice du point de vue de la justice sociale qui s'intéresse aux opportunités réelles dont disposent les individus au cours de leur vie. Selon Sen, les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement celles relatives au manque de ressources ou de moyens, mais également celles relatives au manque d'options ou d'opportunités réelles. En déplaçant ainsi le curseur de l'inégalité des ressources (ici des ressources éducatives) à l'inégalité des possibilités, cette théorie semble pouvoir renouveler les travaux sur la justice sociale dans le champ de l'éducation.

On ne peut évoquer l'intérêt de la théorie des «capabilités» de Sen sans revenir sur son origine. L'économiste a, en fait, construit sa théorie en démontrant le caractère incomplet des autres théories du bien-être et de l'arrangement social et, principalement, de deux théories: celle de l'utilitarisme et celle des biens premiers de John Rawls (Sen, 1992).

Selon la théorie utilitariste, l'idée de justice sociale est à rapprocher du bien-être, car le caractère juste d'une situation dépend uniquement du bien-être que celle-ci procure aux individus concernés. Le critère retenu pour évaluer le bien-être des personnes est l'utilité, que l'on peut définir comme l'étalon psychologique permettant d'évaluer la satisfaction des préférences. Cette théorie considère que l'on peut réaliser la meilleure performance sociale en permettant à

chacun de rechercher sa propre utilité. En lui donnant une meilleure chance de maximiser son utilité personnelle, l'utilité sociale agrégée pourrait être accrue. Une société sera perçue comme juste et favorisant une certaine égalité des chances dès lors qu'elle égalisera les utilités marginales de tous les individus.

Si l'on applique cette théorie à l'éducation, cela suppose, selon Denis Meuret (2000), que «la règle de justice serait qu'on n'offre un service d'enseignement supplémentaire à un jeune que si le gain qu'il en recueille se situe au-dessus d'un certain seuil, le même pour tous» (p. 238). Sen (1992) critique cette vision de l'égalité des chances dans la mesure où pour l'évaluer, il faudrait mesurer et comparer les niveaux d'utilité des individus sous une forme ou sous une autre. Pour ce faire, il faudrait alors comparer les intensités de désir. Dans cette perspective, on prend ainsi le risque de considérer que les individus qui expriment des niveaux d'utilité faibles ont des préférences moindres.

Les travaux de Rawls représentent une réelle avancée, selon Sen, en s'intéressant cette fois-ci non plus aux seuls résultats accomplis par les individus (par exemple, un niveau d'utilité atteint), mais aussi aux moyens d'accéder à une liberté globale.

Dans *A Theory of Justice* (Rawls, 1971), l'auteur indique qu'une société peut être considérée comme juste lorsqu'elle égalise entre les individus un ensemble de biens premiers. La société est donc responsable d'une équité dans la répartition des ressources, d'une priorité accordée aux personnes les plus démunies.

Selon Sen (1992), cette théorie reste, cependant, incomplète en ce qu'elle s'intéresse aux moyens de la liberté et non à son étendue. En effet, à cause de la diversité humaine, il

existe une variation des aptitudes à convertir des ressources en libertés réelles. Ainsi, doter deux individus des mêmes biens premiers ne garantit pas qu'ils disposent d'une liberté égale de les utiliser comme il leur convient. Prenons l'exemple d'une mesure prise au nom de l'équité en France (ou au nom d'un principe de « discrimination positive ») : les conventions « zone d'éducation prioritaire » (ZEP) de l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris. Même en appliquant une discrimination positive en faveur des jeunes des quartiers « sensibles » pour qu'ils accèdent au même bien premier que les jeunes issus des milieux favorisés (les cours à l'IEP), rien ne nous indique une fois l'accès à cette prestigieuse école assurée qu'ils ont strictement les mêmes chances d'accéder au diplôme, l'étudiant « classique » de l'IEP ayant, en effet, plus de chances d'obtenir de bons résultats, car il dispose en général de « capitaux sociaux et culturels » plus importants que les individus issus des ZEP.

L'approche des « capacités » de Sen (1985, 1992, 1993) va au-delà de celle de l'égalité des moyens et des ressources pour s'intéresser aux marges de liberté des individus, à leurs possibilités réelles. Selon Sen, une vie est faite d'un ensemble de « fonctionnements » liés entre eux, composés d'états et d'actions. L'idée de « capacité » de fonctionner représente les diverses combinaisons de fonctionnements – états et actions – que la personne peut accomplir.

2.2 La théorie des « capacités » appliquée à l'éducation

Un premier aspect important pour concrétiser la théorie de Sen (située en amont des questions de fonctionnements, de « capacités » et de choix) est d'analyser la possibilité réelle des individus de convertir les ressources en « capacités » de fonctionner. En effet, une politique publique centrée sur les

«capabilités» ne pourrait se contenter de mettre en place des ressources pour assurer une certaine égalité des chances, car dans ce cas, elle assurerait seulement une liberté formelle aux individus. Or, le cœur de la théorie des «capabilités» est de différencier liberté formelle et liberté réelle. Pour pouvoir passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, les politiques publiques doivent s'assurer que les ressources qu'elles mettent en place pour favoriser une certaine égalité des chances sont convertibles en possibilités réelles pour les individus. Ce passage des possibilités formelles (ou ressources) aux possibilités réelles («capabilités») pose la question des facteurs de conversion.

En suivant la même logique qu'Ingrid Robeyns (2000) et que Jean-Michel Bonvin et Nicolas Farvaque (2007), nous posons qu'il existe trois grands types de facteurs de conversion en éducation : des facteurs de conversion individuels (il s'agit surtout des caractéristiques et des capacités des individus); des facteurs de conversion sociaux (il s'agit du poids du contexte social et culturel dans lequel évolue l'individu; en éducation, ces facteurs sont alors la définition sociale des rôles, des statuts, des identités de genre, etc.); des facteurs de conversion environnementaux (il s'agit des opportunités éducatives existantes hors des droits formels; c'est avant tout à ce type de facteurs de conversion que nous ferons référence tout au long de notre analyse).

Ainsi, une politique éducative qui se voudrait véritablement «capacitante» devrait agir à la fois sur les ressources qu'elle met en place et sur les facteurs de conversion. Prenons ici le cas français et l'exemple de l'accès à l'enseignement supérieur pour les bacheliers du technique et du professionnel. Un dispositif (donc une ressource) est garanti par l'État: les bacheliers, quelle que soit leur filière, peuvent accéder à l'université. Or, dans les faits, les chances de réussite d'un

bachelier du technique ou du professionnel sont faibles, voire inexistantes, pour les filières les plus sélectives. Pour que ce dispositif ait une réelle efficacité et un réel impact sur les possibilités des individus, il faudrait alors que les politiques publiques agissent également sur les facteurs de conversion environnementaux. Il pourrait s'agir, par exemple, de mettre en place en amont un système d'options au lycée pour les individus désirant suivre un programme universitaire qui renforcerait leur connaissance concernant les matières générales ou, encore, d'offrir des cours de rattrapage dès l'entrée à l'université. Nous n'avons pas pour ambition d'apporter des solutions prêtes à l'emploi pour résoudre le problème des forts taux d'échec des bacheliers techniques et professionnels à l'université (il s'agit là d'une situation complexe), mais davantage de garder à l'esprit que si une politique éducative veut améliorer le sort des étudiants et véritablement promouvoir l'égalité des chances, elle doit s'assurer qu'au-delà des dispositifs mis en place, il existe des chances réelles pour l'ensemble des individus de saisir cette ressource pour la convertir en liberté réelle.

L'objectif ici n'est pas tant d'effectuer une concrétisation classique de l'approche, bien que selon Bonvin et Farvaque (2007), en reprenant Anthony Atkinson (1999), «le fait d'amener les personnes à penser différemment certaines questions économiques et sociales constitue déjà une forme d'opérationnalisation puissante» (p. 16), mais davantage d'utiliser les «capabilités» comme grille d'analyse des systèmes d'éducation et de formation. Cette théorie sert donc de grille de lecture à l'analyse comparative qui suit.

3. DES MODÈLES ÉDUCATIFS PLUS «CAPACITANTS» QUE D'AUTRES?

Dans cette section, nous nous basons principalement sur la revue de la littérature élaborée dans la première partie de ce chapitre. Elle est ici complétée ponctuellement par d'autres études portant sur les comparaisons européennes: Andy Green et ses collaborateurs (2006) réfèrent aux régimes d'éducation et de cohésion sociale; Éric Verdier (2008) élabore sur les régimes d'action publique en matière d'éducation et sur la formation tout au long de la vie; Cécile Van de Velde (2008) se tourne vers les logiques sociales influençant les parcours d'études des individus. L'objectif est de proposer un regard critique sur l'ensemble des travaux à l'aune de la théorie des «capabilités» de Sen et ainsi élaborer notre propre typologie grâce à cette grille de lecture.

3.1 Le modèle des pays scandinaves ou *modèle de l'école compréhensive pur*

Dans la grande majorité des travaux portant sur les systèmes éducatifs, il existe un consensus concernant le fait que les pays d'Europe scandinave (Finlande, Suède, Norvège, Danemark) sont le symbole même de l'école compréhensive (Mons, 2004; Green *et al.*, 2006; Iversen et Stephens, 2008; Verdier, 2008). Ce modèle de formation initiale semble être du point de vue des principes de justice senien le plus «capacitant» des modèles. Par le désir de favoriser une école unique pour tous, plusieurs ressources sont alors mises en œuvre pour atteindre cet objectif, notamment une école obligatoire et un tronc commun long. Qui plus est, ce modèle se caractérise par la volonté de proscrire l'irréversibilité des parcours de formation et par l'ambition d'ouvrir un maximum d'opportunités aux individus. C'est le cas au niveau du

secondaire où « l'orientation précoce et irréversible dans une voie professionnelle est proscrite » (Verdier, 2008, p. 206). Mais c'est également le cas au niveau supérieur où l'on valorise l'accès à tous avec des possibilités d'allers-retours entre la formation initiale et les expériences de travail. Il est, en outre, très frappant de voir que les pays du modèle scandinave se caractérisent tous par l'absence de frais de scolarité dans les établissements publics du supérieur.

Mais au-delà de ces dispositifs formels, des moyens supplémentaires sont mis en place pour en assurer l'efficacité. Ces moyens agissent alors comme de véritables facteurs de conversion. Ainsi, afin que la ressource « tronc commun » soit efficace (et, donc, que l'objectif d'école unique soit atteint), deux moyens supplémentaires peuvent être observés : une restriction du choix scolaire relative à la scolarité obligatoire (par le fait que le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur soient intégrés et ne représentent souvent qu'une seule et même école (Green *et al.*, 2006)) et l'organisation de cours individualisés, notamment pour les élèves en difficulté. Ces deux éléments agissent alors comme de véritables facteurs de conversion environnementaux permettant aux élèves de réelles possibilités de suivre ce programme commun. Le résultat est que ces pays obtiennent généralement de bons niveaux concernant les tests d'évaluation internationaux (comme le PISA), avec des variations de performances scolaires entre écoles assez faibles (Olympio, 2008). Par ailleurs, concernant la ressource « accès à l'enseignement supérieur pour tous », on notera parfois l'existence de bourses d'études universelles (n'étant donc pas dépendantes des ressources familiales). Van de Velde (2008), en étudiant le cas danois, indique au sujet de ces bourses qu'elles se caractérisent par une flexibilité temporelle ; les jeunes Danois reçoivent des bons qu'ils peuvent gérer à leur guise, ce qui

permet l'arrêt et la reprise d'études. Ainsi, la ressource «accès à l'enseignement supérieur pour tous» avec un fort investissement dans le supérieur est rendue efficace par un facteur de conversion : les bourses universelles d'études.

Concernant ce que l'on pourrait appeler «les défaillances capacitaires» du système quant aux ressources éducatives, les enseignants expérimentés resteraient au sein de certains établissements (le recrutement des professeurs ne s'effectuant généralement pas au niveau national) et il y aurait plus de ressources accordées aux écoles les plus réputées. De plus, malgré une volonté d'école unique pour tous, on observerait tout de même une certaine polarisation sociale et ethnique des établissements.

3.2 Le modèle anglo-saxon ou *modèle compréhensif marchand*

Selon Green et ses collaborateurs (2006), l'école compréhensive des pays anglophones (tels que le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande) a été sapée par la sélection, les choix scolaires et les politiques de diversification. Ces phénomènes résultent de nouveaux mouvements pour l'introduction d'un quasi-marché dans la formation initiale (les établissements scolaires entrant en concurrence).

Concernant les aspects «capacitants» de ce système éducatif, on peut observer une ressource essentielle qui est le fait de vouloir faire progresser un ensemble d'élèves au même rythme sur un tronc commun long. Par ailleurs, une autre ressource importante du système est le fait d'offrir un enseignement supérieur de qualité, les stratégies de production étant souvent orientées vers les compétences générales de haut niveau et les savoirs scolaires (Estevez-Abe *et al.*, 2001).

En ce qui a trait aux facteurs de conversion, les objectifs de rythme commun et d'école unique sont rendus plus efficaces par une possibilité de cours individualisés pour les élèves en difficulté, d'une part, et par la volonté de former une éducation universelle de base pour tous d'autre part, ce qui semble vérifié par les faibles taux de sorties du système éducatif sans qualification (Mons, 2004).

Du point de vue des défaillances du système en termes de «capabilités», on observe qu'une ressource importante fait défaut à ce modèle éducatif : la quasi-absence d'une formation professionnelle de qualité. En effet, ce modèle se caractérise, notamment, par une certaine survalorisation des compétences générales et scolaires (Hall et Soskice, 2001 ; Iversen et Stephens, 2008). Or, cette survalorisation et le faible poids de la formation professionnelle initiale peuvent conduire les élèves en difficulté avec les niveaux scolaires requis à se démotiver, alors que dans les pays où la formation professionnelle a un rôle important, les élèves sont motivés pour s'améliorer scolairement afin d'obtenir une bonne filière professionnelle (Estevez-Abe *et al.*, 2001).

Qui plus est, à l'échelle de l'enseignement supérieur, bien qu'une ressource existe principalement selon un certain niveau de dépenses consenti, très peu de facteurs de conversion sont mis en place. En effet, comme le note Van de Velde (2008), le seul moyen pour faire face à des frais de scolarité élevés dans le supérieur est le recours aux prêts (auprès de l'État), le coût de la formation conduisant parfois à écourter les études. Elle note, par ailleurs, que le système de prêts actuels s'est progressivement substitué aux bourses existantes, le but étant d'émanciper financièrement l'étudiant de la famille et de l'État afin de le rendre « responsable ».

Enfin, malgré une volonté de favoriser un rythme de progression unique, principalement par un tronc commun long, on observe que des phénomènes viennent perturber cet objectif. Ces phénomènes agiraient alors comme de véritables facteurs de conversion négatifs (c'est-à-dire venant perturber l'efficacité d'une ressource), lesquels sont le choix scolaire³ et le *tracking* (qui représente des cours différenciés en fonction du niveau des élèves). Ces facteurs de conversion négatifs sont liés à l'introduction d'un quasi-marché dans le système de formation initiale et viennent en quelque sorte saper l'ambition d'école unique. En effet, comme le note Verdier (2008) pour le cas du Royaume-Uni, bien que le système semble marqué par une volonté de favoriser une éducation de base de qualité pour tous (donc, par une volonté *universaliste*), il reste imprégné (voire dominé) par le «régime du marché organisé».

3.3 Le modèle de l'Europe méditerranéenne ou *modèle compréhensif formel*

Mons (2004) définit les systèmes éducatifs des pays de l'Europe méditerranéenne (France, Italie, Espagne, Grèce) comme des modèles d'intégration uniforme. Leur objectif principal est de promouvoir le suivi d'un programme scolaire identique pour tous les élèves, la première sélection ne s'effectuant qu'au début du secondaire supérieur. Cependant, selon cet auteur, il semble que, dans les faits, peu de stratégies soient mises en place pour favoriser un certain rythme de progression pour tous.

3. Le choix scolaire est analysé ici comme un facteur de conversion négatif dans la mesure où, pouvant conduire à une certaine ségrégation sociale des établissements, il vient saper l'objectif d'école unique.

Sur le plan du caractère «capacitant» de ce modèle éducatif, on observe deux principales ressources : un tronc commun long et une volonté de favoriser un rythme de progression unique, comme en témoigne l'absence de sélection précoce de ce modèle et l'absence de *tracking*. On notera également, dans ces pays, la présence d'une formation professionnelle organisée, laissant donc la possibilité aux élèves en difficulté de se motiver pour obtenir un diplôme professionnel.

Concernant les facteurs de conversion qui permettent de rendre efficace le tronc commun, il faut remarquer une certaine homogénéité du corps professoral (qui est formé et recruté de la même façon).

Du point de vue des défaillances «capacitaires» du modèle, on observe le manque de facteurs de conversion concernant la formation professionnelle. En effet, ces pays souffrent souvent d'une faible reconnaissance des savoirs pratiques et des titres de la formation professionnelle et ils ne contribuent pas à véhiculer une image positive de ces derniers en effectuant une orientation dans le professionnel par défaut, mais également en favorisant des règles de construction des qualifications internes au système éducatif⁴ (Méhaut, 1997), ce qui ne favorise pas la transparence des diplômes sur le marché du travail.

Mais les principales défaillances de ce modèle en termes de «capacités» se situent dans la volonté d'une école véritablement unique et égalitaire. En effet, un certain nombre de tendances viennent enrayer cet objectif ambitieux. Ainsi,

4. L'élaboration des diplômes, notamment ceux de la formation professionnelle, étant en grande partie laissée à l'institution scolaire (et non aux acteurs du marché du travail tels que les partenaires sociaux, comme c'est le cas en Allemagne, par exemple).

dans les faits, la gestion de l'hétérogénéité du public scolaire pose véritablement un problème. Le recours au redoublement est alors courant et bien que ce modèle soit défavorable au regroupement pédagogique, des classes en fonction du niveau des élèves sont organisées à partir de l'entrée au secondaire. Green et ses collaborateurs (2006) confirment cette tendance : malgré une volonté affichée de promouvoir une école unique, le système compréhensif de ces pays est parsemé d'éléments internes de différenciation.

Par ailleurs, lorsque le système ne parvient pas à gérer les élèves en difficulté, il peut recourir à une forme de gestion par l'«échec scolaire». En effet, il est assez frappant de constater que ces pays se caractérisent souvent par des sorties précoces du système éducatif, le pourcentage de jeunes quittant de façon prématurée atteignait 31 % en Espagne en 2007⁵.

De plus, les parcours de formation semblent relativement irréversibles. Van de Velde (2008) note à ce sujet que de tels systèmes scolaires sont généralement marqués par la valorisation des parcours linéaires et par l'absence de droits à l'erreur, les opportunités réelles des individus se réduisant dans le temps. C'est particulièrement le cas d'un pays comme la France où le type de baccalauréat détermine le parcours de formation de l'individu (bien que les baccalauréats du technique et du professionnel aient un droit d'accès à l'université, cette liberté reste formelle dans la mesure où les chances de réussir restent très faibles), le diplôme final étant déterminant pour la carrière professionnelle de l'individu.

5. Cette information provient de la base de données en ligne du site Eurostat, thème Éducation et formation, indicateur : «Jeunes quittant prématurément l'école – pourcentage de personnes âgées de 18 à 24 ans dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur et qui ne suivent aucune formation en 2007.»

3.4 Le modèle germanique ou *modèle de la séparation*

Les systèmes germaniques (Allemagne, Autriche, Suisse) font partie, selon Mons (2004), du modèle de la «séparation». Ce modèle se caractérise par des classes de niveau dès le primaire, ce qui sert alors de signal à l'orientation. Il se démarque particulièrement des trois modèles d'intégration par le fait que la sélection se fait entre la fin du primaire et le début du secondaire avec un système de filières assez rigide.

Il semble que le principal aspect «capacitant» de ce système réside dans l'existence d'une formation professionnelle reconnue et de qualité. Ce système, que l'on appelle plus communément le *système dual*, se caractérise par une véritable importance de la filière professionnelle comme l'indique l'ampleur des effectifs du secondaire supérieur dans le professionnel (par rapport aux effectifs du général). En Autriche, ces effectifs étaient près de trois fois et demi supérieurs à ceux du général en 2007⁶.

Pour Green et ses collaborateurs (2006), ce système de séparation et d'apprentissage a plusieurs explications. Tout d'abord, les filières ont pour vocation de mener à des professions différentes, chacune ayant ses propres identités et ses propres valeurs. Ensuite, la persistance du système d'apprentissage provient de la régulation de la construction des diplômes avec les partenaires sociaux (concernant les programmes, les compétences à acquérir, les procédures des examens). Yossi Shavit et Walter Müller (2000) ont démontré que la formation professionnelle diminue la probabilité d'être au chômage et augmente celle d'entrer sur le marché du travail comme travailleur qualifié, ces bénéfices étant plus prononcés dans les pays comme l'Allemagne, où la formation professionnelle est davantage spécialisée. Par ailleurs, comme nous l'avons

6. Ces données proviennent de la base de données en ligne Eurostat.

indiqué, une formation professionnelle de qualité peut inciter les élèves en difficulté à rester dans le système éducatif et à s'améliorer, ne serait-ce que pour obtenir une filière professionnelle de qualité (Estevez-Abe *et al.*, 2001). Ce dernier constat semble être en cohérence avec le nombre de sorties précoces du système éducatif qui est assez faible dans ces pays. La Suisse, par exemple, avait l'un des pourcentages les plus faibles en 2007, soit 7,6 %⁷.

En ce qui concerne les facteurs de conversion permettant de rendre efficace la ressource «formation professionnelle de qualité», on observe une véritable valorisation de cette filière qui est associée à un statut social valorisé. Il faut, en effet, noter que contrairement au modèle compréhensif formel, la formation professionnelle a une certaine attractivité aux yeux des jeunes élèves, car elle est généralement associée à une forte valorisation identitaire (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982).

Pour ce qui est des défaillances du système du point de vue des «capabilités» et du manque de ressources, la principale diminution des libertés réelles des individus va provenir de la sélection précoce qu'impose ce modèle et, donc, de la mise en place d'un tronc commun court (fin primaire, début secondaire) débouchant sur un système à filières rigides. En effet, certaines enquêtes internationales tendent à illustrer que plus la sélection dans le système éducatif se fait tôt, plus elle semble être marquée socialement (Shavit et Blossfeld, 1993).

7. Ce pourcentage provient de la base de données en ligne Eurostat.

TABLEAU I

Les aspects « capacitants » et les défaillances « capacitaires »
des modèles d'éducation⁸

Modèles éducatifs	Pays correspondants	Principaux aspects « capacitants »	Principales défaillances « capacitaires »
Modèle compréhensif pur	<i>Norvège, Suède, Finlande, Danemark</i>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – tronc commun – accès à l'enseignement supérieur pour tous – réversibilité des parcours de formation <p>Facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – restriction du choix scolaire – cours individualisés – absence de sélection précoce – bourses d'études universelles 	<p>Manque de ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – enseignants expérimentés sur certains établissements – ressources dans les écoles les plus réputées <p>Manque de facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – polarisation sociale et ethnique des établissements <p>Facteurs de conversion négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – hiérarchie implicite des savoirs
Modèle compréhensif marchand	<i>Pays anglo-saxons, pour l'UE, seulement le Royaume-Uni</i>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – tronc commun long – incitation à investir dans les dispositifs de formation supérieure – enseignement supérieur de qualité 	<p>Manque de ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – absence d'une formation professionnelle de qualité <p>Manque de facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – employeurs peu engagés dans la formation professionnelle – peu de bourses d'études

8. Il convient de noter que les typologies évoquées dans ce travail représentent une version plus ou moins simplifiée de la réalité et que de nos jours, aucun des modèles nationaux n'est purement « compréhensif » ou « marchand ».

		<p>Facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – éducation universelle de base pour tous – possibilité de cours individualisés pour les élèves en difficulté 	<p>Facteurs de conversion négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – choix scolaire – «tracking»
<p>Modèle compréhensif formel</p>	<p><i>France, Italie, Espagne, Grèce</i></p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – tronc commun – formation professionnelle importante <p>Facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – homogénéité du corps professoral – articulation de la formation professionnelle avec la conception des projets de développement économique 	<p>Manque de facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – faible reconnaissance des savoirs pratiques et des titres de la formation professionnelle <p>Facteurs de conversion négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – classe de niveau organisée de façon informelle – gestion par l'échec scolaire – orientation par l'échec scolaire – relative irréversibilité des parcours de formation
<p>Modèle de la séparation</p>	<p><i>Allemagne, Autriche, Suisse</i></p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – pédagogie active – formation professionnelle de qualité <p>Facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – pluralité des savoirs au sein de la formation de base – valorisation de la filière professionnelle/ statut social associé à la formation professionnelle valorisée 	<p>Manque de ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> – peu de socialisation commune (sélection précoce et filières rigides) – barrières à l'entrée dans le supérieur après un apprentissage (Allemagne) <p>Manque de facteurs de conversion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – faiblesse de la formation générale dans la formation professionnelle <p>Facteurs de conversion négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – discriminations ethniques à l'entrée dans l'apprentissage – faible démocratisation du supérieur

Par ailleurs, en favorisant une séparation des élèves dans des filières de formation relativement rigides, ce système risque fort de favoriser une certaine irréversibilité des parcours de formation. Cela paraît particulièrement vrai pour l'Allemagne où il existe, par exemple, des barrières à l'entrée dans le supérieur après un apprentissage.

Quant aux facteurs de conversion négatifs, on peut observer également, parfois, des discriminations ethniques à l'entrée dans l'apprentissage.

Le tableau 1 a pour objectif de revenir sur les modèles éducatifs évoqués du point de vue des «capabilités» en mettant en avant deux dimensions : les aspects «capacitants» et les défaillances «capacitaires» des modèles.

4. CONCLUSION

La théorie des «capabilités» de Sen propose pour évaluer les inégalités de changer de «base informationnelle de jugement», c'est-à-dire de changer les informations pertinentes à prendre en compte pour l'évaluation des situations des personnes et, ainsi, de passer de l'évaluation des ressources à l'évaluation des opportunités réellement disponibles. L'objectif de ce travail a donc été d'analyser si, au-delà des ressources éducatives, il pouvait exister dans les modèles éducatifs européens des facteurs de conversion permettant de les rendre réellement efficaces. Ce travail nous a également permis de mettre en avant les «défaillances capacitaires» des modèles, c'est-à-dire les manques de ressources et de facteurs de conversion des systèmes éducatifs.

Qu'a apporté cette grille d'analyse pour la comparaison des systèmes éducatifs? La théorie de Sen incite à comparer les situations des individus d'un point de vue dynamique et à

considérer alors l'ensemble du parcours scolaire de l'individu. En effet, une situation inégalitaire à un moment donné peut conduire à davantage de possibilités dans la suite du parcours, de même qu'il est possible qu'un individu dispose d'un grand nombre d'opportunités en début de parcours et voie ses possibilités se réduire dans le temps (ou même voie le parcours qu'il a choisi devenir irréversible). À ce sujet, par exemple, Dupriez et Vandenberghe (2008) attirent notre attention sur le fait que si l'on observe d'importantes inégalités au début de l'enseignement primaire dans les pays nordiques (test PIRLS), à la fin du secondaire, ces mêmes pays se distinguent par les plus faibles inégalités sociales de résultats (test PISA). Ainsi, les systèmes éducatifs nordiques, grâce à une structure et à un programme d'étude communs à tous les élèves, parviennent à ouvrir plus de possibilités avec le temps.

Il est alors essentiel pour une lecture par les «capabilités» de s'intéresser à l'ensemble du parcours scolaire de l'individu et, donc, d'analyser les inégalités au-delà de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire souvent à la fin du secondaire inférieur). Cela constitue alors une des limites du travail de Mons. Si certains systèmes éducatifs, comme celui de la séparation, paraissent particulièrement inégalitaires quant à l'enseignement obligatoire, ils peuvent alors paraître plus «capacitant» par la suite, notamment avec un bon système de formation professionnelle. Certes, le modèle de la séparation peut être perçu comme particulièrement inégalitaire en organisant une sélection précoce qui risque d'être marquée socialement, mais il ouvre également un certain nombre d'opportunités aux individus grâce à une formation professionnelle de qualité. Ainsi, comme nous l'avons rappelé, selon Shavit et Müller (2000), la formation professionnelle a au moins le mérite d'augmenter les chances de trouver un emploi qualifié. Les auteurs montrent alors qu'au niveau du secondaire, mieux

vaut quitter le système éducatif avec un diplôme issu de la formation professionnelle qu'avec un diplôme issu du programme général.

Ce dernier aspect nous montre l'intérêt, pour une grille de lecture par les « capacités », de se rapprocher de l'analyse sociétale. En effet, l'importance et la qualité de la formation professionnelle dans le modèle de la séparation sont liées au fonctionnement du marché du travail (et, donc, à l'organisation générale du travail et au système de relation professionnelle qui existe dans le pays). Ainsi, dans le modèle de la séparation, être dans une formation professionnelle ouvre un certain nombre de possibilités réelles aux individus. De ce point de vue, ce modèle semble avoir un avantage comparatif sur le *modèle compréhensif marchand*, où il n'existe pas de formation professionnelle véritablement organisée, et sur le *modèle compréhensif formel*, qui ne possède pas un système de formation professionnelle aussi reconnu et institutionnalisé.

Le concept d'espace des possibles, si cher à Sen, permet de rappeler l'étape cruciale que représente la première orientation scolaire : si pour certains modèles éducatifs, cette orientation reste plus ou moins flexible, pour d'autres, cette étape prédétermine largement le parcours d'éducation et d'insertion de l'individu. Ce constat pose la question des ressources mises à la disposition des individus lors de cette période, mais également des facteurs de conversion. Il semble ici qu'un des facteurs de conversion environnementaux important soit l'accompagnement de l'élève lors de ce choix scolaire. En effet, l'attention portée aux élèves par le personnel de l'orientation peut jouer un rôle décisif : non seulement pour aider à formuler le plus objectivement possible des vœux d'orientation, mais aussi pour redonner confiance aux élèves en difficulté scolaire, car comme le note De Besses (2007) :

Un processus éducatif au lycée professionnel efficace du point de vue du développement des capacités [au sens «capabilités»] est un parcours dans lequel, à travers l'action éducative dans toutes ses dimensions, l'élève développe une estime de soi suffisante pour poursuivre effectivement des objectifs professionnels motivants (p. 120).

Cette étude met en avant l'importance du vécu de l'orientation et la puissance de la résignation des individus en difficulté lors de la première orientation en France. Des recherches futures sur cet aspect subjectif de l'orientation et sur le rôle de l'accompagnement semblent nécessaires et la grille de lecture de Sen pourrait bien en renouveler l'analyse, car le premier rétrécissement de l'espace des possibles des personnes ne réside-t-il pas dans la démotivation et la résignation ? En effet, comment se saisir des ressources lorsque les dés semblent déjà jetés ?

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, A. (1999). «The Contribution of Amartya Sen to Welfare Economics», *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 101, n° 2, p. 173-190.
- Bonvin, J.-M. et N. Farvaque (2007). «L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques», *Formation-Emploi*, n° 98, p. 9-22.
- Conseil de l'Union européenne (2000). «Conclusions de la présidence, Conseil européen de Lisbonne» (http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm).
- De Besses, M. (2007). «L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle», *Formation-Emploi*, n° 98, p. 109-121.
- Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Vérétoout (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : Seuil.
- Dupriez, V., J.-F. Oriante et M. Verhoeven (dir.) (2008), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Peter Lang.
- Dupriez, V. et V. Vandenberghe (2008). «Les inégalités dans les systèmes scolaires en Europe : état des lieux», dans V. Dupriez, J.-F. Oriante et M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne : Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (1999). «La démocratisation de l'enseignement "revisitée" : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France», *Les Cahiers de l'Iredu*, n° 60, mai, 313 p.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*, Paris : PUF, coll. «Le lien social».

- Estevez-Abe, M., T. Iversen et D. Hall (2001). «Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State», dans P.A. Hall et D. Soskice (dir.), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford : Oxford University Press.
- Green, A., J. Preston et J.G. Janmaat (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A comparative Analysis*, Houndmills : Palgrave Macmillan.
- Hall, P.A. et D. Soskice (2001). *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford : Oxford University Press.
- Iversen, T. et J.D. Stephens (2008). «Partisan Politics, the Welfare State and Three Worlds of Human Capital Formation», *Comparative Political Studies*, vol. 41, n^{os} 4-5, p. 600-637.
- Maurice, M., F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982). *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*, Paris : PUF, coll. «Sociologies».
- Méhaut, P. (1997). «Le diplôme, une norme multivalente ? », dans M. Möbus et É. Verdier (dir.), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris : L'Harmattan.
- Meuret, D. (2000). «L'équité en éducation selon les théories de la justice», dans A. Alcouffe, B. Fourcade, J.-M. Plassard et G. Tahar (dir.), *Efficacité versus équité en économie sociale*, Paris : L'Harmattan.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Olympio, N. (2008). *Mesure de l'égalité des chances des systèmes éducatifs à travers le rôle de l'environnement familial de l'étudiant: une comparaison internationale*, Mémoire de maîtrise de recherche en économie, Université de la Méditerranée.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2000). « An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-Examined », *Mimeo*, Wolfson College, 32 p.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*, Londres : Elsevier Science Publishing Company.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*, Harvard : Harvard University Press.
- Sen, A. (1993). *Éthique et économie*, Paris : PUF.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris : Seuil.
- Shavit, Y. et H.-P. Blossfeld (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder : Westview Press.
- Shavit, Y. et W. Müller (2000). « Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? », *European Societies*, vol. 2, n° 1, p. 29-50.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris : PUF, coll. « Le lien social ».
- Verdier, É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 195-225.
- Woessmann, L. (2004). « How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States », *CESifo Working Paper*, n° 1162, 41 p.

DEUXIÈME PARTIE

PARCOURS D'INSERTION ET FORMATION PROFESSIONNELLE : LE CAS DE LA SUISSE

4

L'APPROCHE PAR LES CAPACITÉS ET LE PARADIGME DU PARCOURS DE VIE : UN DOUBLE CADRE CONCEPTUEL POUR ÉVALUER LES INTERVENTIONS SOCIALES EN FAVEUR DES JEUNES ADULTES « EN DIFFICULTÉ »

Valérie Hugentobler et Éric Moachon

INTRODUCTION

*E*n Suisse, comme dans la plupart des états membres de l'OCDE, les modalités de transition des jeunes vers l'âge adulte et, en particulier, les enjeux liés à leur insertion socioprofessionnelle se sont fortement diversifiés durant les dernières décennies. D'une transition entre scolarité, formation professionnelle et marché du travail relativement standardisée et peu problématique, nous assistons aujourd'hui à une multiplication des trajectoires individuelles. Le durcissement relatif des conditions d'entrée dans la vie d'adulte, dont le développement du chômage des jeunes et la difficulté

à s'insérer durablement sur le marché du travail sont les indicateurs les plus marquants, se pose aujourd'hui comme un défi majeur.

Ces difficultés sont désormais considérées comme un problème social pour lequel une action étatique est nécessaire. Des dispositifs d'orientation et de soutien sont mis en œuvre pour faciliter l'intégration au sens le plus large, c'est-à-dire le processus par lequel les individus en viennent à se reconnaître et à être reconnus comme membres d'une même société. Nous nous intéressons dans ce chapitre aux trajectoires d'une catégorie spécifique de jeunes rencontrant de grandes difficultés, les jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale publique (dernier filet de la protection sociale dont les prestations sont accordées sous conditions de ressources). Pour faciliter leur intégration, les pouvoirs publics mettent en œuvre des politiques visant à les rendre financièrement autonomes en favorisant leur entrée sur le marché du travail.

L'application de mesures efficaces est cependant complexe en raison de l'hétérogénéité de la population concernée. En effet, un déficit d'intégration découle souvent du cumul de plusieurs facteurs, (difficultés scolaires, familiales, relationnelles, sanitaires, financières, etc.), caractéristiques communes à de nombreux jeunes bénéficiaires de l'aide sociale. Ces derniers représentent une population en augmentation constante depuis une quinzaine d'années et leur parcours de vie est souvent marqué par des ruptures scolaires, familiales, professionnelles, relationnelles ou géographiques.

Il existe en Suisse un certain consensus autour de la nécessité de mobiliser les jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale plutôt que de les laisser «s'installer» durablement à l'assistance, selon la rhétorique du «*welfare to work*». Ce

consensus, qui fait des jeunes un groupe cible prioritaire de l'action sociale, se traduit par la mise en place au niveau local de mesures visant à développer l'aptitude à la formation chez les jeunes les plus défavorisés afin qu'ils puissent par la suite entreprendre une formation professionnelle de base.

Notre propos consistera à envisager l'action entreprise dans l'un de ces dispositifs à l'aune de deux cadres conceptuels novateurs afin de montrer que la conception, l'application et l'évaluation de ces dispositifs gagneraient à se fonder sur une conception élargie des buts assignés aux interventions sociales destinées aux jeunes adultes dits « en difficulté¹ ».

Comprendre comment il est possible de renforcer la capacité d'action de ces jeunes en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire leur aptitude à anticiper des opportunités, nécessite, selon nous, non seulement d'étudier de manière dynamique leurs processus d'insertion, mais aussi de porter un regard réflexif sur les politiques destinées à leur venir en aide. En effet, au vu de l'hétérogénéité des jeunes concernés et de la multiplicité des difficultés auxquelles ils doivent faire face, il nous paraît réducteur d'envisager que la formation constitue le seul moyen d'assurer leur intégration. Les politiques actuelles sont centrées sur un objectif d'insertion professionnelle dont le champ ne recouvre qu'une part du concept d'intégration tel que défini précédemment. L'insertion professionnelle vise à favoriser la prise d'un emploi, notamment grâce à une formation professionnelle, tandis que l'intégration concerne toutes les dimensions de la vie en société.

Dans la droite ligne de cet objectif d'insertion professionnelle, l'évaluation de la réussite de ces politiques se limite

1. Nous reprenons ici la terminologie employée par les autorités locales pour désigner cette catégorie de jeunes.

le plus souvent aux statistiques de prise d'emploi ou de réussite aux examens de fin de formation. Ces données s'avèrent trop statiques, car elles ne permettent de saisir ni l'impact des politiques sur les parcours de vie des jeunes ni la qualité et la durabilité des emplois qu'ils décrochent. Elles ne permettent pas non plus de questionner la pertinence des solutions proposées, car elles renforcent la prééminence de l'objectif d'insertion professionnelle et contribuent par là à dévaloriser les autres effets que peuvent avoir ces dispositifs, notamment en termes d'orientation, de socialisation et de création d'opportunités valorisées par les jeunes.

Dans ce texte, nous présenterons comment les cadres conceptuels de l'approche par les capacités et du paradigme du parcours de vie permettent d'évaluer les interventions sociales en faveur des jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale de façon à la fois plus large (en évaluant non seulement les résultats, mais aussi les orientations politiques choisies) et plus fine (en examinant de près les trajectoires). Nous montrerons également comment cette combinaison de cadres conceptuels permet d'analyser l'impact de ressources (telles que l'éducation, les politiques de l'emploi et les politiques sociales) sur la capacité des jeunes à réaliser des choix dans leurs trajectoires d'insertion sociales et professionnelles (Farvaque, 2009) et à surmonter au mieux les contraintes caractérisant leurs parcours de vie.

I. UN DISPOSITIF EMPIRIQUE

Afin d'attester la pertinence d'une approche fondée sur ces cadres conceptuels, nous montrerons comment ces derniers peuvent être employés pour évaluer un programme spécifique mis en œuvre dans un canton suisse. Notre propos se base sur une analyse du dispositif FORJAD (formation

pour les jeunes adultes en difficulté) et, plus précisément, sur l'évaluation de trois mesures d'insertion pilotes (d'une durée de trois à six mois) mises en place dès l'automne de 2005 dans le canton de Vaud (Bonvin *et al.*, 2007). Cette évaluation, basée sur l'analyse de documents et d'entretiens prospectifs essentiellement avec des professionnels de l'insertion (organisateur de mesures, responsables de formations, conseillers en insertion et assistants sociaux) et des bénéficiaires du programme, a concerné 75 jeunes bénéficiaires qui avaient transité par le dispositif durant la période étudiée. Les dossiers de ces jeunes ont été analysés et codifiés. Pour compléter et illustrer ces données, un échantillon de jeunes (treize personnes) ont été interviewés par téléphone, sur la base d'une grille d'entretien. Ces investigations ont été complétées par des entretiens avec quatorze travailleurs sociaux en 2009 et par une étude documentaire approfondie des communiqués, rapports, projets et textes de lois concernant la thématique et parus durant la période 2007-2010.

2. UN PREMIER CADRE CONCEPTUEL: L'APPROCHE PAR LES CAPACITÉS (AC)

L'approche par les capacités a été conçue par Amartya Sen (2000, 2010), Prix Nobel d'économie, principalement dans le contexte des politiques de développement. Nous nous baserons sur une déclinaison particulière de cette approche, qui a été spécifiquement adaptée au cas des politiques de l'emploi en Europe, notamment à travers les projets de recherche européens Eurocap² (Salais et Villeneuve, 2004)

2. EUROCAP: Social dialogue, employment and territories: towards a European politics of capabilities, EU project number: HPSECT200200132, 20022006.

et Capright³ (Bonvin et Farvaque, 2008 ; Zimmermann et De Munck, 2008 ; Zimmermann, 2011). Dans ce cadre, l'AC est envisagée comme une grille analytique permettant d'évaluer l'action publique plutôt que comme un idéal normatif.

Le grand basculement qu'introduit l'approche par les capacités est relatif au choix de la référence par rapport à laquelle l'action publique (les politiques, la législation, les procédures) doit être conçue, mise en œuvre et évaluée. Pour Sen, la seule référence éthiquement légitime de l'action publique est la personne, précisément son état quant à l'étendue des libertés réelles dont elle dispose pour choisir et conduire la vie qu'elle entend mener (Salais, 2005 : 10).

Les capacités ou capabilités⁴ d'une personne représentent l'ensemble de ses potentialités de faire réellement ce qu'elle valorise. On parle alors de liberté réelle par opposition à une liberté uniquement formelle. En effet, les capacités de choix des personnes dépendent à la fois de leurs caractéristiques individuelles et de contraintes ou limitations externes. Agir en faveur des capabilités signifie pour les individus de développer les opportunités qui sont mises à leur disposition (*empowerment*) tout en reconnaissant leur liberté de choix en matière de modes de vie ou de manières d'être ou de vivre. Ainsi envisagée, l'AC constitue dans le champ des politiques sociales une base informationnelle⁵ alternative aux politiques

3. CAPRIGHT : Resources, Rights and Capabilities : in search of social foundations for Europe, Project Number, CIT4CT2006028549, 2006-2010.

4. Le terme anglais « capability » est utilisé par Sen pour insister sur le fait qu'il s'agit à la fois de « capacity » et d'« ability ». La traduction française emploie indistinctement les termes de capabilité et de capacité.

5. La « base informationnelle en matière de justice » (BIJ) représente le type d'information sur lequel se fondent l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de l'action publique. Elle « identifie l'information sur laquelle repose directement le jugement et – tout aussi important – assure que la vérité ou la fausseté des autres informations ne peut directement influencer la justesse du jugement. La BIJ détermine le territoire factuel sur lequel les considérations relatives à la justice s'appliquent directement » (Sen, 1990 : 111).

de «*welfare to work*» qui envisagent principalement le recours aux prestations sociales comme une question de dépendance qu'il s'agit de combattre en renforçant les sanctions et les incitations (le plus souvent financières).

En considérant le champ des politiques d'intégration au prisme de l'AC, il devient possible d'évaluer ces politiques autrement que sur la base de leurs résultats statistiques et de mieux comprendre leurs dynamiques de succès et d'échec. On se demandera ainsi quelles sont les conséquences des programmes mis en œuvre sur les conditions de vie des bénéficiaires. Quel est l'effet de ces politiques sur la capacité des jeunes à pleinement exprimer leurs potentialités et à mener la vie qu'ils ont de bonnes raisons de vouloir mener? En vue de cela, l'AC s'appuie sur les concepts de ressources et de facteurs de conversion individuels, environnementaux et sociaux. L'idée centrale est que les ressources (terme englobant toutes les formes de biens et services marchands ou non marchands à la disposition des personnes) ne sont pas convertibles de la même façon selon les capacités individuelles et le contexte social et environnemental. Ainsi, la possession ou l'existence d'une ressource ne suffisent pas à garantir la capacité de l'utiliser adéquatement.

En se basant sur ce cadre conceptuel, notre analyse s'articulera autour des trois questions suivantes (Bonvin et Moachon, 2008) :

- Quelles sont les ressources (au sens large) à la disposition des participants?
- Lorsqu'il s'agit de convertir ces ressources en opportunités de valeur, comment les programmes parviennent-ils à développer les facteurs de conversion individuels (compétences, qualifications) des participants?

- Dans quelle mesure l'État agit-il sur les facteurs de conversion sociaux (stratification sociale, valeurs dominantes, marché du travail)?

La base informationnelle des capacités constitue un cadre exigeant pour les politiques publiques. Si elle se révèle particulièrement utile pour analyser des politiques richement dotées en ressources (allocations financières permettant de vivre, personnel compétent et disponible, programmes de formation en nombre et en qualité), son apport est moindre dans le cas où ces ressources sont très faibles, car ces dernières pourront difficilement être converties en opportunités de valeur. C'est pour cela que nous avons choisi d'appliquer cette grille d'analyse au programme FORJAD qui, en Suisse, est considéré comme novateur et ambitieux.

3. UN DEUXIÈME CADRE CONCEPTUEL : LE PARCOURS DEVIE

Le paradigme du parcours de vie que nous mobilisons ici vise à appréhender de manière dynamique les difficultés rencontrées par les jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale dans le segment de leur parcours de vie que représente la période d'insertion socioprofessionnelle. Nous retenons la définition proposée par Lalive d'Épinay et ses collaborateurs (2005, p. 202) pour qui : «le parcours de vie individuel se compose d'un ensemble de trajectoires, plus ou moins liées entre elles et renvoyant aux différentes sphères [...] dans lesquelles se déroule l'existence individuelle.» Mais ce paradigme ne se limite pas à une perception individuelle, car il considère autant les dimensions institutionnelles. Les parcours de vie résultent ainsi «d'une combinaison de trajectoires cognitives, affectives, familiales et professionnelles, certes

construites par l'individu, mais négociées en fonction des modèles culturels et institutionnels en place» (Sapin *et al.*, p. 29, 2007) sur lesquels les individus n'ont que peu de prise.

Ces trajectoires s'inscrivent dans un contexte sociohistorique susceptible d'influer sur les parcours individuels. Ainsi que l'ont démontré des auteurs comme Glen Elder et Michael Shanahan (2006) et Louis Chauvel (1998), les conditions dans lesquelles ont grandi ou sont entrés sur le marché du travail les individus, notamment durant une période économique plus ou moins prospère, ont des conséquences durables sur les trajectoires de vie. Le fait d'être né à une certaine période historique peut causer un départ dans la vie plus ou moins difficile ; le fait d'avoir vécu des événements historiques marquants (une guerre, une récession économique) affectera durablement les trajectoires de vie. Une analyse longitudinale des cohortes permet d'en mesurer les effets. Les différents lieux de socialisation (famille, école, groupes de pairs, etc.) jouent un rôle, parfois compensatoire, sur les orientations du parcours de vie. Ces éléments permettent de mettre en évidence l'impact du contexte sociohistorique et des interactions entre les différentes sphères dans lesquelles évoluent les individus. Les trajectoires individuelles sont ainsi envisagées comme des séquences de *positions* plus ou moins durables associées le plus souvent à des ressources, des normes et des rôles particuliers, liées entre elles, mais également influencées par un contexte particulier.

Le passage de la scolarité à la vie professionnelle et de l'adolescence à la vie adulte représente une période de *transition* dans le parcours de vie. Les difficultés rencontrées par les jeunes durant ce temps sont à mettre en relation avec la déstandardisation partielle du parcours de vie (Widmer *et al.*, 2003) : la linéarité des trajectoires qui permettait, d'une part, la transition de l'école vers l'emploi (sur un axe «scolaire-

professionnel») et, d'autre part, le départ du foyer parental vers la constitution du couple et de la parentalité (sur un axe « familial-matrimonial ») ne représente plus la norme aujourd'hui (Galland, 2009). De plus en plus souvent, ces seuils d'accès à la vie adulte ne coïncident plus dans les calendriers individuels, car ils sont désynchronisés. On constate également que les périodes de transition se sont allongées.

Si les parcours normatifs n'ont pas disparu pour autant des réalités empiriques (raison pour laquelle nous parlons de déstandardisation *partielle* du parcours de vie), pour les plus vulnérables, les transitions dans ce segment de vie représentent parfois des *bifurcations* et des *réorientations* plus ou moins abruptes des trajectoires individuelles (Bessin *et al.*, 2009). Dans un contexte où le travail représente une valeur centrale de la construction de l'identité sociale, la capacité d'action des jeunes et leur aptitude à acquérir les ressources économiques, culturelles et sociales nécessaires à l'autonomie vont fortement influencer l'orientation prise durant cette période transitoire. Les enjeux de cette orientation peuvent s'avérer cruciaux pour l'avenir, en particulier lorsque la scolarité (filières empruntées et résultats obtenus) ne permet pas d'envisager une large palette de choix professionnels. L'approche en termes de parcours de vie permet de saisir comment s'effectuent (ou ne s'effectuent pas) ces changements dans le temps et quels peuvent être les éléments qui conduisent à des trajectoires d'exclusion (Silver, 2007). Le cumul des désavantages qui caractérise le parcours des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale, entraîne pour ces derniers un risque plus important d'emprunter des trajectoires d'exclusion et de voir ces désavantages s'accroître avec le temps.

Avec un passage à l'âge adulte qui ne se fait plus de manière strictement linéaire et unidirectionnelle, une certaine réversibilité tend à complexifier les trajectoires des jeunes. Ces derniers décrivent ainsi des allers-retours entre deux statuts, entre la dépendance adolescente et l'autonomie d'adulte, marquant une dissociation entre la maturité biologique et l'indépendance professionnelle, financière et familiale. Vivre chez ses parents (ou y retourner à la suite de la perte d'un emploi), exercer des emplois précaires, interrompre une mesure, reprendre une formation, etc., constituent une succession de positions plus ou moins durables, qui se traduisent par des transitions «yo-yo» (Stauber, 2007). Ces retours en arrière plus ou moins choisis, tant sur l'axe scolaire-professionnel que sur l'axe familial-matrimonial, se présentent comme plus ou moins temporaires. Galland (1993) les définit comme un «ensemble de situations intermédiaires dont la principale caractéristique est d'être socialement ambiguës, situations frontières, mais qui peuvent se prolonger plusieurs années».

Alors qu'une insertion professionnelle retardée ou progressive dans le monde du travail peut être considérée comme un choix stratégique pour des jeunes bénéficiant de ressources tant familiales que matérielles (prolongation des études, voyages avant de s'engager dans une activité professionnelle ou, encore, expérimentation de divers emplois avant de «se fixer»), cette «flexibilisation» du parcours tend à prendre une forme contrainte pour les jeunes dont les ressources sont les plus faibles (Lopez Blasco *et al.*, 2003). Cette réversibilité dans le parcours des jeunes, tout en complexifiant les trajectoires individuelles, révèle une série de changements de nature à prolonger leur dépendance vis-à-vis des parents ou de l'aide publique, changements qui procèdent visiblement de non-choix et de manque d'opportunités.

Après avoir exposé les cadres conceptuels de l'approche par les capacités et du paradigme du parcours de vie, nous allons maintenant évoquer comment ils peuvent être mobilisés pour étudier à la fois les politiques d'intégration et leurs effets sur les bénéficiaires, en illustrant notre propos à l'aide de l'exemple du programme FORJAD.

4. UN DISPOSITIF CAPACITANT ?

La précarisation sociale des jeunes adultes représente un phénomène relativement récent en Suisse. Le premier rapport national consacré à cette thématique (Priester, 2009) indique que les jeunes constituent une population vulnérable, avec un risque accru de recours à l'aide sociale par rapport aux autres classes d'âge. Dans le canton de Vaud, un programme visant la réinsertion durable des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale en les orientant vers la formation professionnelle (souvent la formation duale) a vu le jour en 2006. Il démarre habituellement par la participation à des mesures d'activation spécifiquement destinées aux jeunes adultes afin de développer leur « potentiel d'insertion⁶ ». Partant de l'argument selon lequel le manque de formation constitue une des raisons principales de la pauvreté chez les jeunes, le programme FORJAD s'est fixé comme objectif central la réinsertion durable des jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale par la formation professionnelle. Il consiste à préparer ces derniers à suivre une formation professionnelle complète et à leur garantir un suivi durant son déroulement, tout en leur permettant de percevoir le minimum vital.

6. Exposé des motifs et projet de loi sur l'action sociale vaudoise, 2005, p. 87.

Le programme FORJAD a été conçu comme un dispositif par paliers partant d'un seuil d'entrée relativement bas, mais dont les exigences concernant tant le rythme de travail que l'acquisition de connaissances s'accroissent au fur et à mesure. Les principales étapes par lesquelles les jeunes doivent passer pendant cette formation professionnelle sont les suivantes : bilan social, projet d'insertion, mesures d'insertion (visant à préparer à la formation), apprentissage (1-3 ans) et suivi (de type assistance). La première volée de jeunes a commencé à l'automne de 2006. Trois ans plus tard, plus de 500 participants, répartis en quatre volées, étaient inscrits à ce programme.

Afin d'évaluer la pertinence de ce dispositif, nous allons commencer par reprendre les trois concepts issus de l'approche par les capacités – ressources, facteurs de conversion individuels, facteurs de conversion environnementaux et sociaux – puis nous croiserons ces premiers éléments avec une approche en termes de parcours de vie.

Sur le plan des *ressources*, le canton de Vaud a dégagé pour les jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale un budget supplémentaire qui s'est régulièrement accru depuis 2006. Ces fonds servent à financer non seulement des mesures d'insertion et d'orientation destinées à les aider à choisir une voie de formation (formation professionnelle duale ou formation professionnelle en école), mais aussi un accompagnement social spécifique assuré par une structure *ad hoc* durant la formation. Les jeunes peuvent bénéficier d'un soutien financier durant cette période (revenu d'insertion entre 2006 et 2010, remplacé par des bourses d'études depuis 2010).

Ce dispositif est rendu possible grâce à une collaboration entre trois départements de l'administration cantonale (affaires sociales, économie et formation) qui permet de simplifier le processus de prise en charge des jeunes. Cette

collaboration constitue une ressource⁷ importante à une époque où la plupart des institutions responsables de secteurs de la politique sociale (chômage, invalidité, aide sociale, etc.) cherchent à limiter leurs dépenses en restreignant leurs critères d'accès.

Néanmoins, quelques aspects plus litigieux sont à relever. Depuis 2010, les jeunes en formation ne sont désormais plus pris en charge par l'aide sociale. Ils bénéficient de bourses d'études dont les règlements sont moins souples que ceux de l'aide sociale, notamment en matière de remboursement de certains frais (médicaux, loyers, dépenses extraordinaires, etc.). De plus, les critères d'octroi de ces bourses sont devenus plus stricts et incluent, entre autres, un appel accru à la solidarité familiale qui s'avère problématique dans le cas fréquent de jeunes adultes ayant rompu les liens avec leur milieu d'origine.

En ce qui concerne les *facteurs de conversion individuels* influençant la capacité des jeunes à convertir les ressources à leur disposition en opportunités de valeur, on peut distinguer une pluralité de facteurs de conversion individuels, qu'ils soient positifs ou négatifs (Corteel et Zimmermann, 2007 ; Bonvin et Farvaque, 2007). Dans le cas du dispositif vaudois, les mesures d'activation préalables à la formation poursuivent un double objectif. Il s'agit, d'une part, de sélectionner les jeunes considérés comme aptes à démarrer une formation professionnelle de 2 à 3 ans, c'est-à-dire ceux dont le comportement au travail correspond aux normes sociales en vigueur (ponctualité, politesse, respect de la hiérarchie, etc.),

7. La collaboration entre les institutions est ici considérée comme une ressource au sens où trois départements unissent leurs forces. On pourrait également l'envisager comme un facteur de conversion dans la mesure où cette collaboration permet d'aplanir les obstacles administratifs qu'entraîne le passage entre les structures selon les réglementations.

qui arrivent à tenir un rythme de travail (42 heures par semaine) et dont la santé n'est pas trop fragile. D'autre part, ces mesures, sont centrées sur le développement de l'employabilité immédiate (CV, lettres de motivation, entretiens d'embauche). Malgré les efforts conduits dans certains programmes pour mettre à jour les connaissances scolaires des jeunes, l'action poursuivie ne permet pas de garantir des opportunités de formation égales à l'ensemble des participants. Ce sont souvent ceux qui ont un profil jugé plus en phase avec les attentes des employeurs qui parviennent à passer cette première étape de sélection et à trouver une place de formation en lien avec leurs aspirations.

Le renforcement des obligations et des sanctions, présenté comme une contrepartie des nouvelles opportunités, constitue un autre facteur de conversion négatif. Durant les dernières années, le canton de Vaud a pris des dispositions pour lutter contre la fraude et les abus de prestations sociales. En ce qui concerne la fraude, les contrôles se sont ainsi intensifiés et des inspecteurs ont été engagés pour établir et dénoncer les cas punissables financièrement et pénalement. En ce qui concerne les abus, plus difficiles à qualifier, les autorités cantonales ont établi un barème de sanctions comportementales permettant de retirer jusqu'à 25 % du montant des prestations d'aide sociale des bénéficiaires qui refuseraient de collaborer (c'est-à-dire de suivre les instructions données par les services sociaux). Le fait de quitter sans motif valable une mesure d'insertion ou d'en être exclu peut donc être considéré comme une faute et entraîner une sanction financière.

Sur le plan des *facteurs de conversion environnementaux et sociaux*, il convient de noter que le canton de Vaud a entrepris une politique volontariste de création de places d'apprentissage réservées à cette catégorie de jeunes. Ces efforts permettent

ainsi de compléter l'offre à disposition et de réserver certaines places pour les jeunes les plus stigmatisés et pour ceux dont l'encadrement éducatif supplémentaire est jugé nécessaire. Depuis le début du programme, en 2006, une centaine de jeunes ont achevé leur formation et les autorités cantonales ont pu se rendre compte qu'un certain nombre d'entre eux (plus de la moitié à la fin de l'année 2009) ne parvenaient pas à trouver de place de travail et restaient donc bénéficiaires de l'aide sociale. En collaboration avec les placeurs spécialisés de l'assurance invalidité, elles ont alors lancé un projet d'agence de placement destinée aux apprentis du programme FORJAD ayant réussi leurs examens finaux et n'ayant pas trouvé de place de travail. On observe alors une volonté d'agir sur les préférences des employeurs en termes de recrutement⁸ et une possibilité de poursuivre l'encadrement des jeunes alors qu'ils se trouvent en emploi (afin de limiter les risques de rupture du contrat de travail). Il reste à évaluer si la mise en œuvre de ce projet réussira à concrétiser la volonté de favoriser la qualité des emplois proposés par cette agence.

Néanmoins, même si les difficultés de transition des jeunes ont été identifiées comme étant un problème structurel et qu'elles sont reconnues comme telles par les responsables de l'aide sociale vaudoise, l'action étatique reste focalisée sur les individus. Ainsi, le système scolaire cantonal qui pratique une sélection précoce (dès 12 ans) des élèves en fonction de leur niveau scolaire n'est pas remis en question. La situation est similaire pour ce qui concerne le marché du travail dont la flexibilité est présentée comme un avantage compétitif au niveau national.

8. À l'image des actions poursuivies dans le cadre de la méthode IOD (intervention entre l'offre et la demande) développée par l'association Transfert à Bordeaux pour l'insertion professionnelle durable des publics en grande difficulté. Pour plus d'informations, voir www.transferiod.org.

Le consensus politique autour de la nécessité de favoriser l'insertion des jeunes adultes en situation de vulnérabilité ne s'appuie pas sur la base informationnelle des capacités, mais plutôt sur une base informationnelle de nature comptable. Le développement des prestations à destination des jeunes adultes « en difficulté » ne vise pas spécifiquement à accroître les opportunités de valeur à disposition de ces jeunes et leur liberté de choix. Son objectif est d'abord de réduire le nombre de bénéficiaires de l'aide sociale. Les autorités politiques justifient ainsi le ciblage des ressources sur la catégorie 18-25 ans par le fait que l'obtention d'une formation professionnelle devrait, conformément aux théories du capital humain (Becker, 1964), garantir la sortie durable de l'aide sociale de ces jeunes et, donc, permettre de réaliser de substantielles économies en évitant qu'ils en demeurent dépendants durant toute leur vie active. On retrouve ici le discours de la dépendance, également employé pour justifier le renforcement des sanctions comportementales et caractéristique des politiques de « *workfare* ». Un tel amalgame s'avère, selon nous, discutable. D'une part, les objectifs d'économie, de qualification et de mise au travail rapide ne peuvent pas forcément être poursuivis simultanément. D'autre part, la volonté de lutte contre les abus entraîne une possibilité de stigmatisation des bénéficiaires, notamment auprès des employeurs, et risque donc de rendre encore plus problématique leur insertion professionnelle.

5. AU CROISEMENT DES DEUX PERSPECTIVES

Alors qu'avec l'approche par les capacités nous interrogeons les potentialités des individus et leur capacité d'action, le paradigme du parcours de vie introduit une vision dynamique et diachronique supplémentaire. Il nous permet

de croiser l'ensemble des trajectoires (scolaire, professionnelle, familiale, relationnelle, etc.) des jeunes concernés avec leurs parcours institutionnels au sein du dispositif. L'observation du programme FORJAD selon cette approche nous conduit à questionner deux dimensions :

- 1) les caractéristiques des participants au programme en comparaison avec d'autres jeunes, bénéficiaires ou non-bénéficiaires de l'aide sociale, et les éventuelles spécificités de leurs parcours de vie ;
- 2) le lien entre politiques sociales et trajectoires individuelles et, plus particulièrement, la manière dont ces politiques structurent les trajectoires des jeunes.

Sur le plan des caractéristiques des bénéficiaires, on relève le caractère très hétérogène de la population des bénéficiaires de l'aide sociale entre 18 et 25 ans. Le cumul des difficultés et un parcours de vie marqué par de nombreuses ruptures (scolaires, professionnelles, familiales, géographiques, etc.) se présentent néanmoins comme un dénominateur commun qui en fait une population plus vulnérable que l'ensemble des jeunes dans cette phase de transition vers la vie adulte. Problèmes psychoaffectifs, échecs scolaires ou, encore, conflits familiaux sont évoqués de manière récurrente par les professionnels (Bonvin *et al.*, 2007). Face à la multiplicité de ces difficultés, ces derniers prônent une vision progressive de l'insertion : la notion de parcours d'insertion (avec une connotation temporelle) est évoquée ainsi que la nécessité de prendre le jeune « là où il est ». Néanmoins, l'accès aux mesures exige un niveau d'employabilité déjà important. Les assistants sociaux et les conseillers en insertion, qui orientent les jeunes bénéficiaires vers les mesures, effectuent un premier « tri » selon des critères relativement arbitraires, basés sur un ensemble de normes

définissant la capacité du bénéficiaire à adopter le « bon » comportement au travail (tel que décrit sous les facteurs de conversion individuels). Ainsi, les participants au programme FORJAD ne sont pas complètement représentatifs de l'ensemble des bénéficiaires de l'aide sociale de la même tranche d'âge dans le sens où, si ces jeunes révèlent bien des situations de précarité, la disponibilité requise pour participer exclut, de fait, certaines catégories de bénéficiaires, en particulier ceux qui cumulent les facteurs de vulnérabilité. Les problèmes familiaux (surtout la garde d'enfants pour les jeunes mamans), de santé, de toxicomanie, de troubles du comportement, de manque de motivation, etc., barrent ainsi à une large majorité des jeunes l'accès au dispositif.

Plus de la moitié des bénéficiaires de mesures d'insertion dont nous avons étudié les trajectoires avaient ainsi déjà entrepris une formation professionnelle qu'ils ont ensuite abandonnée. Ils multiplient également les expériences (généralement instables) sur le marché du travail : emplois temporaires, stages, fréquentation de mesures transitoires (classes préparatoires, mesures d'activation de l'assurance-chômage, etc.). De manière générale, s'ils disposent souvent d'une expérience professionnelle, on constate que leur insertion dans le marché du travail se caractérise surtout par une importante discontinuité. Cette instabilité se fait également sentir dans le programme : la majorité des participants de notre échantillon ne suivent pas la mesure proposée jusqu'au bout (40 interruptions sur 75 bénéficiaires suivis). Même si les raisons évoquées pour ces interruptions sont diverses, on constate que l'effet de « filtre », présent à l'entrée du dispositif, se fait aussi sentir durant la mesure. À l'usage, on constate ainsi que le public cible se réduit progressivement à chacun des paliers du dispositif, ces derniers fonctionnant comme

de réelles étapes de sélection des participants. En fin de mesure, les jeunes bénéficiaires peinent à décrocher des places de formation professionnelle, en raison, notamment, de la relative rareté de ces places et du niveau élevé d'exigence des employeurs⁹ ainsi que des écoles professionnelles¹⁰. Pour celles et ceux qui y parviennent, le risque de décrochage subsiste et la réussite aux examens finaux ne garantit pas l'obtention d'une place de travail.

En ce qui concerne les liens entre politiques sociales et trajectoires individuelles, le recours au paradigme du parcours de vie permet d'élargir la base informationnelle sur laquelle se fondent les interventions sociales. En effet, le fait que ce programme soit centré sur la formation ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des besoins et des aspirations des bénéficiaires. Comme l'aide sociale ne soutient que la formation professionnelle de base, les jeunes pour lesquels entreprendre un apprentissage ne représente pas une option valorisée ou envisageable (personnes déjà formées, personnes souhaitant démarrer une activité indépendante, personnes incapables de suivre une formation) ne reçoivent aucune aide.

De manière générale, les mesures mises en œuvre pour faire face à la déstandardisation partielle de l'entrée dans la vie adulte interviennent principalement sur l'axe « scolaire-professionnel », en visant l'autonomisation professionnelle et financière des bénéficiaires, considérant que l'axe « familial-

9. Les plus grandes entreprises font passer des tests de sélection dans lesquels les compétences scolaires sont très importantes. L'âge peut également être un handicap pour les moins jeunes, car certains employeurs n'engagent pas d'apprentis âgés de plus de 20 ans.

10. Il existe, selon les métiers, deux voies d'apprentissage : la formation professionnelle duale entreprise/école (80 % des apprentis) et le programme en école professionnelle (20 %).

matrimonial» relève de la sphère privée. Cette logique, centrée sur l'insertion professionnelle, ne permet que difficilement de tenir compte de la complexité des facteurs de vulnérabilité et de la multiplicité des parcours des jeunes bénéficiaires. Des modifications ou des bifurcations dans les trajectoires relationnelles ou familiales, par exemple, peuvent ainsi avoir une influence sur les trajectoires d'insertion sans que le dispositif ne puisse les intégrer.

L'analyse des ruptures de programme est particulièrement éclairante. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur les raisons des nombreuses interruptions de mesures relevées dans notre évaluation, les responsables évoquent principalement les difficultés liées au cadre (horaire, rythme de travail, respect des consignes, refus de l'autorité, etc.) et les problèmes de santé (accidents, maladies, addictions). Le manque d'intérêt pour le domaine d'activité professionnelle concerné par la mesure ou, encore, des lacunes linguistiques trop importantes sont encore évoqués. On constate que le programme peine à intervenir sur ces éléments que l'on peut identifier à la lumière de l'AC comme des facteurs de conversion individuels. Ces ruptures de programme sont néanmoins indicatives d'une certaine liberté de choix des participants qui semblent bénéficier d'une option de sortie à un coût abordable¹¹. Nous avons rencontré plusieurs participants ayant interrompu un premier programme et ayant suivi avec succès un second, plus adapté à leurs besoins et à leurs aspirations. Nous avons aussi relevé quelques rares cas d'interruption pour des prises d'emploi, sans indication quant à la qualité de ces emplois. Dans l'ensemble, ces mesures apparaissent comme étant un tremplin vers la formation, principalement

11. L'interprétation des motifs valables d'interruption était au moment de nos observations particulièrement souple, ce qui permettait aux jeunes concernés d'éviter les sanctions financières évoquées plus haut.

la voie de l'apprentissage, mais sans garantie concernant la réussite de cette formation ni la stabilisation ultérieure sur le marché du travail.

En revisitant à la lumière du cadre conceptuel des parcours de vie ces résultats qui ne correspondent pas aux effets escomptés par le dispositif, on peut se demander si ces ruptures constituent forcément des échecs ou si elles peuvent avoir un impact positif sur la trajectoire d'insertion des jeunes selon le sens que ces derniers donnent à leur parcours? Ainsi, les professionnels n'évaluent l'impact des mesures sur le renforcement de la capacité d'action des jeunes qu'en termes de prise d'emploi ou d'intégration d'une formation. Les bénéficiaires ont, en revanche, tendance à dresser un bilan plus positif de cette expérience. Plusieurs d'entre eux indiquent avoir trouvé une solution stabilisée au moment de l'entretien (quelques mois après leur départ de la mesure). Ils se déclarent globalement satisfaits de la mesure suivie et ils mentionnent qu'elle leur a permis l'acquisition de nouvelles compétences et l'orientation vers le choix d'une formation ou d'un emploi. D'autres ajoutent qu'ils ont pu retrouver un rythme, de la confiance en eux et une motivation supplémentaire pour entreprendre des démarches visant leur intégration. Les témoignages recueillis tendent à indiquer que l'impact de ces mesures est à mettre en lien avec la trajectoire biographique des jeunes et que les effets (positifs ou négatifs) de leur passage dans le dispositif doivent être appréciés en fonction des expériences antérieures de chacun.

CONCLUSION

Les éléments que nous avons présentés illustrent comment le recours à l'AC et au paradigme du parcours de vie permet d'évaluer plus finement les politiques sociales tout en élargissant

le cadre de l'évaluation. Cependant, les données que nous avons recueillies lors de l'évaluation des mesures d'insertion, tout comme les investigations complémentaires que nous avons pu mener, ne sont pas suffisamment complètes pour intégrer pleinement le croisement des deux cadres conceptuels. Une telle combinaison devrait, dans le cas étudié, se fonder sur un dessin de recherche qualitatif et longitudinal focalisé sur les possibilités qu'offrent les politiques à leurs bénéficiaires de convertir les ressources à leur disposition en options réelles et sur la liberté réelle de choisir entre ces options. Nous pouvons tout de même ouvrir la discussion en présentant comment cette combinaison permet d'articuler les facteurs micro et macro-sociaux qui influencent les transitions.

Lorsqu'on travaille sur des données biographiques retraçant des trajectoires, le recours à l'AC permet d'interroger les parcours d'insertion les plus chaotiques et de les comparer avec les parcours «standards». L'AC s'intéressant tout particulièrement aux opportunités et aux contraintes, il devient possible, en étudiant le degré de liberté des individus dans leurs trajectoires, d'interpréter les parcours de précarité ou d'exclusion en termes de rétrécissement de l'espace des possibles et en termes de privation de certaines libertés. Cela s'effectue notamment en montrant les liens entre les trajectoires professionnelles et les autres types de trajectoires (familiale, relationnelle, résidentielle, etc.) et les cumuls de désavantages qui en résultent (Farvaque et Oliveau, 2004).

Cette combinaison d'approches permet de montrer que les ressources individuelles sont influencées par les contextes institutionnels, notamment par la structure du système éducatif, par la dynamique et le fonctionnement du marché du travail ainsi que par les liens qui existent (ou qui font défaut) entre ces deux institutions. Ainsi, dans notre étude, les tra-

jectoires professionnelles, le niveau de formation, le fait d'avoir déjà suivi d'autres mesures et les problèmes personnels (familiaux, relationnels, de santé, etc.) sont autant d'éléments qui jouent incontestablement un rôle dans l'appréciation de la mesure.

D'une part, ces éléments ont un effet en termes de potentiel de renforcement des capacités des jeunes à travers la mesure. D'autre part, les interactions entre les sphères dans lesquelles évoluent les bénéficiaires durant la période de la mesure peuvent être à l'origine de bifurcations ou de réorientations dans cette phase de transition vers la vie adulte, tant sur un axe scolaire-professionnel que sur un axe familial-matrimonial. Le passage dans le dispositif institutionnel va ainsi participer à un infléchissement du parcours individuel, soit vers une insertion professionnelle ou, au contraire, vers des trajectoires d'exclusion, révélant l'effet structurant des mesures d'insertion sur l'ensemble du parcours de vie des bénéficiaires.

La combinaison des approches par les parcours de vie et par les capacités nous conduit à soulever deux questions suscitées par une volonté de reconsidérer le contexte et la période historique dans laquelle se déroulent les transitions observées et qui mériteraient d'être développées dans des travaux futurs : dans quelle mesure la diversité des trajectoires individuelles résultant de ces changements macrosociaux reflète-t-elle une pluralité désirable d'options parmi lesquelles les individus peuvent effectuer des choix (Bartelheimer *et al.*, 2009) ? et dans quelle mesure est-elle le résultat de nouvelles inégalités imposées par la segmentation du marché du travail et les contraintes économiques ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bartelheimer, P., N. Moncel, J. Miquel Verd et J. Vero, en collaboration avec R. Büttner (2009). « Towards Analysing Individual Working Lives in a Resource/Capabilities Perspective », dans P. Bartelheimer, R. Büttner et N. Moncel (dir.), *Sensitising LifeCourse Research? – Exploring Amartya Sen's Capability Concept in Comparative Research on Individual Working Lives*, Net.Doc.50.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago : University of Chicago Press.
- Bessin, M., C. Bidart et M. Grossetti (dir.) (2010). *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris: La Découverte.
- Bonvin, J.M. et N. Farvaque (2007). « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation-Emploi*, vol. 2, n° 98, avril-juin, p. 9-24.
- Bonvin, J.M. et N. Farvaque (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*, Paris : Michalon.
- Bonvin, J.M. et É. Moachon (2008). « Social Integration Policies for Young Marginalised: A Capability Approach », *Social Work & Society*, vol. 6, n° 2, p. 296-305.
- Bonvin, J.M., V. Hugentobler et É. Moachon (2007). *Évaluation de l'efficacité des mesures d'insertion sociales pilotes en faveur des jeunes adultes bénéficiaires du revenu d'insertion*, Lausanne : EESP.
- Chauvel, L. (1998). *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris : PUF.
- Corteel, D. et B. Zimmermann (2007). « Capacités et développement professionnel », *Formation-Emploi*, vol. 2, n° 98, p. 25-39.
- Elder J, G.H. et M. Shanahan (2006). « The Life Course and Human Development », dans R.E. Lerner (dir.), *Theoretical Models of Human Development*, New York : Wiley, p. 665-715.

- Farvaque, N. (2005). «L'approche alternative d'Amartya Sen : réponse à Emmanuelle Bénicourt», *L'Économie politique*, 3/2005, n° 27, p. 38-51.
- Farvaque, N. (2009). «The Capability Approach and the Dynamics of Life Course », dans P. Bartelheimer, R. Büttner et N. Moncel (dir.), *Sensitising LifeCourse Research? – Exploring Amartya Sen's Capability Concept in Comparative Research on Individual Working Lives*, Net.Doc.50.
- Farvaque, N. et J.B. Oliveau (2004). *L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi: opportunités de choix et de contraintes*, IDHE, Série Règles, Institutions, Conventions, n° 04-11.
- Galland, O. (1993). «La jeunesse en France, un nouvel âge de la vie», dans A. Cavalli et O. Galland (dir.), *L'allongement de la jeunesse*, Poitiers: Actes Sud.
- Galland, O. (2009). *Les jeunes*, Paris: La Découverte.
- Lalive d'Épinay, C., J.F. Bickel, S. Cavalli et D. Spini (2005). «Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire», dans J.F. Guillaume (dir.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège: Les éditions de l'Université de Liège, p. 187-210.
- Lopez Blasco, A., W. McNeish et A. Walther (2003). *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*, Bristol: Policy Press.
- Priester, T. (2009). *Les jeunes adultes à l'aide sociale. Les principaux résultats*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique et Bureau BASS.
- Salais, R. (2005). «Le projet européen à l'aune des travaux de Sen», *L'Économie politique*, vol. 3, n° 27, p. 8-23.
- Salais, R. et R. Villeneuve (dir.) (2004). *Europe and the Politics of Capabilities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapin, M., D. Spini et É. Widmer (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires.

- Sen, A.K. (1990). «Justice : Means versus Freedom», *Philosophy and Public Affairs*, vol. 19, n° 2, p. 111-121.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris : Seuil.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*, Paris : Flammarion.
- Silver, H. (2007). *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth*, Middle East Youth Initiative Working Paper, Washington et Dubai : Wolfensohn Center for Development.
- Stauber, B. (2007). «Motivation in Transition», *Youth, Nordic Journal of Youth Research*, vol. 1, n° 15, p. 31-47.
- Widmer, É., R. Levy, A. Pollien, R. Hammer et J.A. Gauthier (2003). «Entre standardisation, individualisation et sexualisation : une analyse des trajectoires personnelles en Suisse», *Revue suisse de sociologie*, vol. 29, n° 1, p. 35-67.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris : Economica.
- Zimmermann, B. et J. De Munck (2008). *La Liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Paris : Les éditions EHESS.

5

LES ARRÊTS PRÉMATURÉS EN FORMATION PROFESSIONNELLE : ENTRE ÉCHEC DE LA TRANSITION ET PARCOURS NON LINÉAIRES VERS L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nadia Lamamra et Jonas Masdonati

*D*ans les sociétés postindustrielles, les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelles sont complexes et de moins en moins linéaires (Brooks, 2007 ; Evans et Furlong, 2000). Dans ce cadre, la question du processus de transition entre école et travail devient un sujet d'actualité. Partant de ce constat, la présente contribution propose une analyse, sous l'angle de la transition, de 46 entretiens semi-structurés menés avec des jeunes ayant interrompu une formation professionnelle en alternance dans une région francophone de la Suisse. Le décrochage en formation professionnelle est ici considéré comme une illustration de la complexification tant du processus de transition école-travail que de celui de la transition entre deux systèmes scolaires aux caractéristiques et finalités différentes : l'école obligatoire et la formation professionnelle en alternance.

Fondées sur une approche psychosociologique (Dupuy et Le Blanc, 2002 ; Mègemont et Baubion-Broye, 2002), ces analyses et réflexions portent à concevoir le décrochage en formation professionnelle et plus généralement les processus de transition en termes de parcours.

I. LA FORMATION PROFESSIONNELLE, LA TRANSFORMATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA TRANSITION

La Suisse accorde à la formation professionnelle une place prépondérante, contrairement à nombre de pays occidentaux qui y associent fréquemment des préjugés négatifs. En effet, il s'agit de la filière de formation postobligatoire (niveau secondaire II) la plus répandue, puisqu'en fin de scolarité (niveau secondaire I), plus des deux tiers des jeunes choisissent d'entamer une formation professionnelle (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT, 2009)¹. Au sein de cette voie de formation, une nette majorité d'adolescents, soit près de 80 %, opte pour une formation duale ou en alternance (Cohen-Scali, 2000 ; Moreau, 2003), c'est-à-dire une formation donnée à l'école pour les enseignements théoriques et en entreprise pour la formation pratique. L'alternance permet non seulement une transition aménagée entre l'école et le monde du travail, offrant un contexte propice à la socialisation professionnelle des apprentis (Cohen-Scali, 2000), mais

1. En termes comparatifs, le «secondaire I» suisse (école obligatoire) correspond *grosso modo* au «secondaire» au Québec et le «secondaire II» (école postobligatoire), à la formation professionnelle ou collégiale. Les diplômes décernés par la formation professionnelle en Suisse (CFC, Certificat fédéral de capacités) sont pour leur part comparables, suivant les métiers enseignés, aux diplômes professionnels (DEP) et techniques (DEC) québécois.

encore offrant généralement de bonnes perspectives d'insertion professionnelle (Dubs, 2006). Le système de formation professionnelle en alternance est donc étroitement lié au marché du travail et les évolutions, voire les tensions subies par ce dernier, rejaillissent directement sur le marché des places d'apprentissage. Le terme marché des places d'apprentissage est utilisé dans la mesure où il y a une réelle logique d'offre et de demande, les jeunes étant en concurrence dès leur sortie du secondaire pour l'obtention d'une place de formation².

On assiste depuis plusieurs décennies dans les sociétés postindustrielles à de profondes transformations (Castel, 1995 ; Poglià, 1999). Ainsi, outre une tertiarisation de l'emploi, la généralisation dans tous les secteurs de travail de l'usage des « nouvelles » technologies marque un changement majeur. En effet, cela a modifié en profondeur les procès de travail (production en flux tendu, organisation et division du travail) (Paugam, 2003) et a eu un impact très direct sur la formation professionnelle, qui se doit d'être ajustée au plus près aux attentes du marché du travail. Ont alors émergé de nouvelles professions (issues, comme dans l'industrie, du regroupement de professions existantes) et certains métiers traditionnels, devenus obsolètes, ont disparu. Ces nouvelles professions, associées à l'augmentation des métiers de service (secteur tertiaire), se traduisent par des formations souvent plus longues et complexes et vont de pair avec une augmentation du niveau moyen d'exigence dans l'accès aux formations, signe d'une intellectualisation de la formation professionnelle (Moser, 2004). Parallèlement, on assiste depuis une quinzaine d'années à un décalage entre l'offre et la demande de places d'apprentissage (Dubs, 2006). Ce

2. Pour une description plus détaillée du système suisse de formation professionnelle, voir le chapitre de Barbara Duc dans ce même ouvrage.

décalage est tant quantitatif (nombre de places insuffisant face au nombre de jeunes qui quittent le secondaire) que qualitatif (certains secteurs offrant des places d'apprentissage sont moins attractifs aux yeux des jeunes) (LINK, Institut de recherche marketing et sociale, 2007). Ces éléments combinés permettent aux employeurs d'avoir des exigences élevées quant au niveau de connaissances de base des futurs apprentis, et ce, dès l'entrée en formation professionnelle (Imdorf, 2007). Cette tendance affecte les jeunes qui arrivent sur le marché avec un faible bagage scolaire. Ainsi, il semblerait que les filières moins exigeantes du secondaire I soient de véritables voies sans issue, alors qu'historiquement, elles étaient les principales pourvoyeuses de futurs apprentis (Meyer, 2005 ; Rastoldo *et al.*, 2009 ; Schmid et Stalder, 2007). Dans ce nouveau contexte, les trajectoires scolaires prennent donc une importance croissante et le parcours antérieur (non seulement en termes de filière suivie, mais aussi en termes de linéarité et régularité du parcours) devient un élément prépondérant pour la qualité de l'entrée en formation professionnelle.

Le risque d'augmentation du nombre de jeunes faisant un choix professionnel par défaut est une autre conséquence de ce contexte (Kaiser *et al.*, 2007). En effet, certains ne trouvent pas de place dans le métier dans lequel ils avaient décidé de s'orienter. Ainsi, pour éviter de devoir patienter dans des structures de transition, qui fonctionnent comme de véritables salles d'attente pour ceux qui rencontrent des barrières dans le processus d'accès au monde du travail (Plomb, 2007), certains choisissent une profession «faute de mieux». Ce choix par défaut augmenterait les risques de décrochage et les difficultés à trouver une solution à l'issue de celui-ci (Rastoldo *et al.*, 2009 ; Schmid et Stalder, 2007). Tout cela participe de l'allongement de la transition entre

l'école et le monde professionnel, transition qui se complexifie (Dubs, 2006 ; Meyer, 2003).

Malgré l'importance de la formation professionnelle en Suisse, la question des arrêts prématurés n'a que peu été étudiée et les travaux qui s'y sont intéressés sont avant tout quantitatifs. Il en ressort globalement que les taux d'arrêt varient fortement d'une région à l'autre, allant de 10 % à 40 % (Schmid, 2010). Ces variations s'expliquent par la différence ville-campagne, mais surtout par des méthodes de comptabilisation divergentes d'un canton à l'autre. Un écart important existe entre les professions, certains secteurs connaissant des taux élevés de résiliation. C'est le cas de la vente, des métiers de la construction ou, encore, des métiers de la restauration (cuisine) et de l'hôtellerie (service) (Rastoldo *et al.*, 2009 ; Schmid et Stalder, 2007). À souligner également, la relative stabilité du phénomène, les taux demeurant quasi invariables depuis une quinzaine d'années (Schmid, 2010). Les travaux s'accordent aussi sur les principales raisons qui occasionnent ces arrêts. Celles-ci peuvent être regroupées en deux catégories. D'une part, les arrêts motivés par le choix du métier ou de l'entreprise et, d'autre part, ceux liés aux conditions de formation et de travail rencontrées par les apprentis. Les significations et les impacts variés de ces arrêts font également consensus. En effet, un arrêt ne prédit pas la trajectoire ultérieure et les travaux s'accordent pour dire que le devenir des jeunes ayant interrompu une formation professionnelle est très variable. Ces personnes prennent, en effet, des chemins divers (Schmid et Stalder, 2007) ; certaines (près de la moitié) ont déjà trouvé une place d'apprentissage lors de l'arrêt et d'autres demeurent plus longtemps sans solution. Dans les derniers travaux, il apparaît que l'arrêt en formation professionnelle n'est pas un événement ponctuel et isolé (comme pourrait le laisser croire la résiliation formelle

du contrat), mais qu'il est le résultat d'un processus (Schmid, 2010), qui débute avant l'entrée en formation professionnelle et se poursuit tout au long de cette expérience.

2. RÉFLÉCHIR AUX TRANSITIONS ET AUX ARRÊTS PRÉMATURÉS

D'un point de vue conceptuel, deux éléments caractérisent notre acception des notions de transition et d'arrêt prématuré de formation³. Le premier élément est que ces notions ont été pensées en termes de processus. Ainsi, ni la transition entre l'école et le monde du travail ni l'arrêt prématuré en formation professionnelle n'apparaissent comme des moments précis. Au contraire, il s'agit d'une succession d'événements se déroulant dans une durée relativement longue et résultant de l'interaction de facteurs qui se situent à divers niveaux (individuel, social et contextuel). Le deuxième élément est que ces notions sont en étroite interdépendance les unes avec les autres, l'arrêt prématuré en formation professionnelle pouvant même être lu comme un signe de transition qui aurait échoué (Masdonati, Lamamra et Jordan, 2010).

3. Bien que ces deux notions soient proches, nous tenons à les distinguer. En effet, l'arrêt de formation peut être lu comme un signe d'échec de la transition, mais ce n'est pas toujours le cas. Certaines raisons d'arrêt (comme celles liées à des difficultés dans d'autres sphères de vie, à la fermeture de l'entreprise ou à des situations d'exploitation) ne peuvent pas être analysées sous l'angle de la transition. De même, une transition école-travail peut être considérée difficile sans qu'il n'y ait un arrêt prématuré de formation professionnelle, par exemple, lorsqu'une personne ne trouve pas une place d'apprentissage ou vit de nombreuses réorientations avant l'entrée en formation professionnelle.

2.1 La transition entre l'école et le monde du travail

La notion de transition entre école et monde du travail est comprise ici selon une approche psychosociologique du terme, ce qui comporte, notamment, une prise en compte de la temporalité et de l'articulation de facteurs situés à différents niveaux d'influence (Dupuy et Le Blanc, 2002; Mègemont et Baubion-Broye, 2002).

Du point de vue temporel, nous nous rapprochons de l'acception de Doray (Doray *et al.*, 2009), qui l'inscrit dans un moyen terme. Ainsi, la transition débute bien en amont du passage entre l'école et le monde du travail et elle se poursuit au-delà d'une simple entrée dans une place d'apprentissage ou un emploi (Masdonati, 2007; Meyer, 2000). En effet, participent de la transition tous les éléments constitutifs d'une trajectoire scolaire: son déroulement (direct, indirect), ses étapes (passages par des structures de transition, stages, emplois non qualifiés ou chômage), la filière suivie (niveau), la linéarité du parcours (changements de filières, redoublement, décrochage) et, enfin, l'issue de cette scolarité secondaire (diplôme). Finalement, nous concevons cette notion comme s'étendant également en aval de l'entrée en formation professionnelle au sens strict. Ainsi, y prennent place l'expérience en formation professionnelle (difficultés, stratégies pour y faire face, changements), le maintien dans la place d'apprentissage ou l'accès à une nouvelle place, voire encore l'insertion professionnelle postapprentissage.

Nous parlons également de processus de transition pour mettre l'accent sur le fait que celle-ci est influencée par des éléments se situant à différents niveaux. La transition intervient dans un contexte socioéconomique donné, celui du marché des places d'apprentissage évoqué précédemment et qui influence son déroulement. Mais elle met également en

jeu des éléments sociaux, comme la question de l'influence des normes sociales, de classes et de genre sur le choix professionnel (Gottfredson, 1996 ; Vouillot, 2007), de la socialisation *pour* ou *par* le travail (Cohen-Scali, 2003), notamment par l'entrée dans un collectif de travail, voire dans une communauté de pratique (Lave et Wenger, 2002⁴). Cette socialisation *par* le travail permet donc un passage progressif d'une position d'*outsider* (l'élève à sa sortie de l'école obligatoire), à celle de *newcomer* (l'apprenti en début de formation), puis d'*insider* (l'apprenti expérimenté puis le professionnel) (Morrison, 1993). Ces éléments ont un impact sur la transition, puisque selon la possibilité ou non d'accéder à une profession espérée et selon l'accueil qui est réservé aux jeunes par les collectifs de travail, ce passage se fera dans de plus ou moins bonnes conditions (Cohen-Scali, 2000). En dernier lieu s'ajoutent des éléments individuels, où l'on retrouve, par exemple, la question du projet personnel (Young et Valach, 2006), les anticipations de l'avenir professionnel, le degré d'adéquation entre ces attentes et la réalité du monde professionnel ainsi que les états affectifs qui en découlent (Fournier, 2002 ; Mallet, 1999 ; Markus et Nurius, 1986) et, enfin, les stratégies pour faire face aux défis de la transition (Schlossberg, Waters et Goodman, 1995). Le processus de transition est donc au cœur de ces enjeux contextuels, sociaux et individuels.

4. Nous empruntons à ces auteurs, la notion de communauté de pratique, qui s'apparente dans notre usage fortement à collectif de travail. Pour autant, nous avons gardé leur concept, car il nous semble plus à même de laisser apparaître la dimension formative de cette entrée dans un groupe de collègues. En effet, ayant affaire à des jeunes en formation, celle-ci est autant le fait de transmissions formelles de la part du formateur ou de la formatrice en entreprise, que d'apprentissages informels faits auprès des collègues, notamment par une participation périphérique.

Comme évoqué précédemment et compte tenu de la durée de ce processus, la transition croise également un autre processus, celui de l'insertion professionnelle (Trottier, 2000), sur lequel nous reviendrons en conclusion de cette contribution.

2.2 Les arrêts prématurés de formation professionnelle

Tout comme la transition école-travail, l'interruption de formation professionnelle est considérée dans sa durée et en tant que processus comportant des éléments individuels, sociétaux et contextuels. Cette acception est, d'ailleurs, en ligne avec certaines études québécoises sur le décrochage scolaire et professionnel (Robert et Pelland, 2007 ; Trottier, 2006).

L'arrêt est l'issue d'un processus entamé en amont de la formation professionnelle, durant la trajectoire scolaire, par exemple. En effet, cela peut être l'écho d'un parcours ponctué de difficultés, de réorientations et d'arrêts préalables. L'arrêt en formation professionnelle peut également freiner le processus de transition en «sanctionnant» un parcours antérieur fait dans une filière à faible niveau d'exigences et considérée aujourd'hui comme une voie sans issue, tant par les jeunes que par leur employeur. Ainsi, le niveau de la formation professionnelle choisie peut être trop exigeant au regard de ce qui a été acquis durant la scolarité obligatoire. Le choix professionnel, notamment lorsqu'il a dû se faire par défaut, influence également le processus qui mène à l'arrêt, et ce, indépendamment de l'expérience de formation. Enfin, l'expérience de la formation professionnelle elle-même est un élément qui participe du processus. L'expérience regroupe l'ensemble des éléments qui se sont déroulés depuis l'entrée en formation professionnelle (les difficultés, les interactions, la souffrance, le plaisir, les stratégies mises en œuvre face aux

difficultés), mais également le déroulement de l'arrêt (qui a pris la décision de mettre un terme à la formation, comment cette décision a été vécue par l'apprenti, etc.) (Lamamra et Masdonati, 2009).

Le processus se poursuit encore en aval de la résiliation formelle du contrat d'apprentissage (Trottier, 2006). En effet, les significations d'un arrêt peuvent être extrêmement diverses : si pour certaines personnes arrêter leur formation est de l'ordre d'un incident de parcours et permet avant tout d'ajuster leur projet professionnel, pour d'autres, cela peut signifier une rupture importante dans le processus général de transition vers le marché du travail. Parfois, l'impact identitaire d'un arrêt est positif et donne l'occasion aux jeunes d'affirmer leur choix ; à d'autres moments, il est délétère et il les fragilise avant même qu'ils soient entrés sur le marché du travail. L'arrêt n'a donc pas toujours les mêmes significations et il ne préjuge pas de façon indifférenciée de l'avenir des personnes qui y font face, ce que confirment les travaux sur le devenir des jeunes après une interruption de formation (Rastoldo *et al.*, 2009 ; Schmid, 2010).

L'ensemble de ces niveaux interagissent. Ainsi, le parcours antérieur influencera le comportement face aux difficultés rencontrées durant l'expérience en formation professionnelle, mais aussi l'expérience vécue de l'arrêt. En outre, les significations d'un arrêt dépendent également des parcours antérieurs qui, s'ils ont déjà été chaotiques, fragiliseront le parcours postarrêt. Enfin, le contexte de pénurie de places d'apprentissage interagit également avec ces divers niveaux, puisque selon le parcours antérieur, selon l'expérience vécue de l'arrêt, il sera plus ou moins délicat de trouver une nouvelle place dans un contexte tendu. Analyser le processus d'arrêt prématuré d'apprentissage nécessite donc la prise en compte de tous ces éléments.

3. UNE RECHERCHE SUR LES ARRÊTS PRÉMATURÉS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Pour combler le manque d'études qualitatives et mieux cerner ce qui se déroule durant le processus conduisant l'interruption d'une formation professionnelle en alternance, une recherche a été menée dans le canton de Vaud, en Suisse romande, entre 2006 et 2009 (Lamamra et Masdonati, 2009).

Des entretiens semi-structurés d'une heure à une heure et demie chacun ont été conduits auprès de 46 jeunes ayant cessé leur formation professionnelle durant la première année. La population a été sélectionnée par quotas, et ce, en matière de sexe, de filière suivie au secondaire I et de secteur professionnel. Une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) des transcriptions intégrales des 46 entretiens a été effectuée suivant une procédure déductive et inductive. Pour aborder de manière serrée ce qui se déroulait au cours du processus qui conduisait *in fine* ces adolescents à interrompre leur formation professionnelle, nous avons mis l'accent sur leur point de vue et nous avons opté pour une approche résolument compréhensive. Notre première question portait sur la manière dont ils expliquaient et vivaient un arrêt de formation professionnelle duale. Puis de façon plus générale, la recherche s'est intéressée aux significations que pouvaient prendre les arrêts de formation. Enfin, les liens entre l'arrêt de formation et des questionnements d'ordre identitaire ont été investigués. Cette démarche a permis d'avoir une meilleure compréhension de ce qui constitue l'expérience des jeunes concernés par un arrêt prématuré en formation professionnelle et, aussi, du processus qui conduit à cet arrêt.

La présente contribution reprend les données de cette recherche et se focalise sur la question de la transition entre l'école et le monde du travail. La transition sera analysée

comme un double processus, soit le passage d'un système scolaire (l'école obligatoire) à un autre (la formation professionnelle), et en même temps, le passage de l'univers scolaire au monde du travail. Les nombreux enjeux sous-jacents à ce processus mettront en évidence l'importance de réfléchir à la question des arrêts prématurés en formation professionnelle duale en termes de parcours.

4. L'ARRÊT EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU CŒUR D'UN DOUBLE PROCESSUS DE TRANSITION

Les analyses mettent en évidence le fait que le passage à la formation professionnelle duale peut être compris comme un processus comportant deux transitions. D'une part, nous avons affaire à une transition entre deux systèmes scolaires, celui du secondaire obligatoire et celui du volet scolaire de la formation professionnelle. D'autre part, se joue également la transition entre l'école et le monde du travail, puisque la formation professionnelle duale se déroule dans de véritables entreprises, insérées dans le tissu économique.

4.1 La transition entre deux systèmes scolaires

Certains jeunes interviewés évoquent des difficultés liées au passage entre le système de l'école obligatoire et celui de l'école professionnelle. Tout d'abord, le niveau scolaire exigé à l'école professionnelle – ou en entreprise – peut être plus élevé que celui atteint au secondaire I. Cette question se pose notamment pour les jeunes issus des filières de la scolarité obligatoire les moins exigeantes, à l'instar de cet ex-apprenti, un monteur-électricien de 15 ans :

Parce qu'en fait, c'est presque niveau VSG [voie secondaire générale, soit la voie à exigences moyennes], quoi, supérieur. [...] Aux cours là,

souvent j'étais largué, je comprenais plus rien quoi. [...] Les cours, c'est le seul truc quoi, parce que sinon tout jouait bien quoi. [...] Ben aussi, faut dire que je suis dans l'âge con entre guillemets, pis on n'a pas tellement envie de travailler les cours quoi. C'est ce qui m'a fait louper.

Bien que motivées par leur envie d'apprendre le métier ou par une expérience positive sur le lieu de travail, ces personnes souffrent de difficultés dues au niveau scolaire demandé à l'école professionnelle. Cette difficulté se combine à d'autres aspects propres à la transition école-travail, comme l'obligation de gérer un rythme scolaire hebdomadaire et d'être autonome dans l'étude ou le fait que l'entrée dans le monde professionnel signifie une poursuite de la scolarité, et ce, y compris pour les personnes souhaitant rompre avec un passé scolaire douloureux.

À la question des exigences s'ajoute le fait que les branches enseignées diffèrent parfois de celles étudiées au secondaire I. Ainsi, certaines personnes ne peuvent plus compter sur leurs acquis scolaires. C'est le cas de cet ex-apprenti, un employé de commerce de 16 ans :

Y a juste l'informatique où je me débrouillais assez bien, où je me débrouille bien, mais autrement l'allemand, l'anglais, le français, ça, j'ai jamais vu à l'école. [...] Avant, à l'école, j'étais fort en français, mais c'était en orthographe, la conjugaison, des choses comme ça, tandis que maintenant, c'est tout de la littérature. Ça, j'ai jamais fait à l'école!

Le passage en formation professionnelle signifie également un changement dans l'encadrement qui diffère de celui très structuré et suivi du secondaire. Pour certaines personnes, en particulier celles qui ont choisi le système dual pour rompre avec une histoire scolaire douloureuse, cela peut représenter un avantage ; pour les jeunes qui ont un besoin d'être encore accompagnés et entourés, cela peut représenter

un inconvénient. C'est le cas pour cet ex-apprenti, un employé de commerce de 17 ans :

Je trouve qu'ils [les enseignants en formation professionnelle] survolaient les sujets! [...] Ouais, ça allait assez vite! Et pis des fois, ils avaient tendance un petit peu à bâcler le sujet! Bon, c'est vrai on n'est plus des enfants, mais... [...] À l'école [obligatoire], ils avaient plus d'attentions, c'était mieux expliqué!

La question de l'encadrement met en lumière des problèmes à la fois d'ordre individuel, telle la capacité à se débrouiller dans le monde professionnel, et d'ordre structurel, comme le type de pédagogie mis en œuvre en formation professionnelle ou le changement de rythme qui s'effectue entre le secondaire et la formation professionnelle. En effet, le passage à l'école professionnelle signifie une modification majeure du rythme scolaire. À cause de l'alternance des jours en entreprise et des jours en école, le travail doit s'organiser sur une base hebdomadaire. Les jeunes doivent donc être davantage autonomes dans la gestion de leur travail. Cet ex-apprenti, un monteur-électricien de 15 ans, soulève le problème de façon indirecte :

En fait, c'est là que je me suis rendu compte qu'il fallait vraiment bien bosser, et pis qu'il fallait passer du temps sur les cours et tout, mais j'ai compris ça trop tard, quoi.

Ainsi, les apprentis doivent organiser et planifier leur travail scolaire, ce qui est rendu difficile par l'apprentissage en parallèle des rythmes et des cadences de travailleur. Ces nouveaux rythmes, liés à des impératifs de production, sont fréquemment épuisants et la gestion des devoirs scolaires risque d'en pâtir.

4.2 La transition entre l'école et le monde du travail

Le second processus de transition mis en avant par les interviewés concerne le passage entre l'école et le monde du travail. Dans ce cas, les jeunes parlent de difficultés liées au choix professionnel, à la rencontre avec le monde du travail et au passage vers le monde adulte, ce qui suppose l'abandon d'une sociabilité adolescente.

Les questions liées au choix professionnel sont de divers ordres. Elles peuvent se manifester sous la forme d'une mauvaise représentation de la profession envisagée, qui devient perceptible lors de la mise en présence de la réalité professionnelle. C'est le cas de cette ex-apprentie, une employée de commerce de 17 ans :

C'était une bonne entreprise, bonne ambiance, mais c'est pas le métier qui me correspondait, d'être assise: non. [...] C'était pas comme je m'étais imaginée [...] Ça me plaisait pas quoi, je me voyais pas faire ça pendant encore 3 ans.

Toujours en matière de choix, et dans le contexte décrit précédemment, la transition peut aussi révéler des décisions prises par défaut. Ce jeune homme, un ex-apprenti carreleur de 17 ans, a, par exemple, opté pour une profession où il y avait de la place, même si ce n'était pas son choix idéal :

Pendant le stage, ça m'a plu, et voilà, j'avais rien comme travail, enfin, pour l'année d'après, donc j'me suis dit «voilà, je signe» [...] J'avais rien trouvé, c'est pour ça qu'j'ai signé.

Enfin, une autre forme de choix par défaut est liée à une question de maturité vocationnelle. Cela met en évidence les spécificités du système suisse de formation professionnelle, qui pousse les jeunes à faire un choix professionnel précoce, vers 14 ou 15 ans. Cela pose un problème à un certain nombre de personnes qui ne se sentent pas prêtes. Le cas de

cette ex-apprentie, une employée de commerce de 17 ans, est particulièrement frappant :

C'est ma mère, surtout, qu'a choisi pour moi...

[...] Pour moi, à 16 ans, c'est pas l'âge où on peut savoir ce qu'on veut dans la vie. Même 17 ans, pour moi c'est trop tôt. Je pense que quand on sait ce qu'on veut dans la vie, c'est à partir de 19-20 ans.

Si la plupart du temps, ce manque de maturité vocationnelle prend la forme d'essais-erreurs, ici ce sont les parents, inquiétés par le contexte de pénurie de places d'apprentissage, qui mettent la jeune femme dans une situation particulière, où elle se rend compte que le métier vers lequel elle a été dirigée ne correspond pas du tout à ses souhaits.

Au-delà des questions du choix, certains jeunes évoquent des difficultés liées au passage entre le monde scolaire et le monde professionnel. Cette expérience est parfois brutale, car on sort du monde relativement protégé de l'école pour entrer dans celui compétitif de l'entreprise. C'est ce que nous narre un ex-apprenti carreleur de 17 ans :

[L'arrêt] m'a appris plein d'choses. Qu'est ce que c'est le monde professionnel, puis que voilà, ils nous font pas de cadeau. [...] C'est plus l'école, c'est plus la même chose, c'est un pas un avant quoi. [...] On a un patron derrière, on doit assurer aux cours. [...] Parce qu'on était vachement chouchouté à l'école, je veux dire. Ils étaient pire sympas, puis là maintenant, c'est: Faut y aller quoi! [...] Là vraiment, faut avoir les pieds sur terre. [...]

C'est le monde professionnel, ils nous chouchotent plus quoi... [...] On a plus un directeur ou un prof derrière nous, c'est le patron!

Ce jeune homme met en évidence un changement complet d'univers. On entre ici dans celui de la production, où la figure emblématique du patron remplace celle de l'enseignant. Une certaine ambiguïté règne dans les propos

du jeune homme : si le monde professionnel est plus difficile, plus astreignant, il est aussi plus valorisant, puisqu'on entre dans le monde des adultes. On retrouve en filigrane la motivation qui pousse nombre de jeunes à opter pour la formation professionnelle duale, soit d'entrer dans le monde adulte symbolisé par la mise au travail, une certaine indépendance économique, etc.

La rencontre avec le monde du travail signifie aussi pour certains des conditions de travail parfois difficiles. Les jeunes ont alors affaire à des horaires stricts et astreignants, à des cadences liées à la production et à des tâches répétitives ou pénibles. L'apprentissage passe donc également par l'habituement des corps à cette pénibilité. Certains en font la douloureuse expérience, à l'instar de cette ex-apprentie paysagiste de 17 ans :

Les horaires, c'était lourd, et puis aussi c'était très physique [...] Pour construire les murs, ben moi j'amenais les brouettes de béton à la main, et pis lui [le patron], il posait les pierres quoi, puis toute la journée, je faisais ça donc, ça va un moment de poser du béton, puis le lendemain c'était les cailloux, après fallait faire un mur de nouveau, ramasser la terre, c'était beaucoup trop physique.

Dans ce cas, la pénibilité est renforcée par le fait que l'apprentie est insérée dans une formation pionnière (les filles sont largement minoritaires chez les paysagistes), mais surtout dans une micro-entreprise (elle est seule avec le patron). Aucune possibilité d'aménagement n'est donc envisageable pour lui permettre une habitude progressive à la pénibilité de la tâche.

Enfin, le dernier aspect des difficultés liées à la transition école-travail est le passage vers le monde adulte. La différence d'âge avec les collègues et les supérieurs est fréquemment relevée par les jeunes comme un élément particulièrement marquant. En effet, compte tenu du tissu économique en

Suisse romande, composé essentiellement de petites et moyennes entreprises (PME), il n'est pas rare les entreprises formatrices n'engagent qu'un apprenti. Il n'y a donc guère de possibilités de se regrouper entre jeunes, de former un collectif d'apprentis. Les jeunes se trouvent ainsi fréquemment entourés uniquement de collègues adultes, parfois beaucoup plus âgés. Cette situation est bien décrite par un ex-apprenti ferblantier de 17 ans :

Déjà on s'aimait pas entre les deux [apprenti et patron] et pis le mec, il a quarante ans [...] Alors de négatif, c'est travailler sur un chantier avec des gens plus âgés que nous, parce que nous, on est apprenti.

La question de l'âge semble se superposer ici aux problèmes de mésentente, car il n'est pas facile, pour des jeunes, encore adolescents, de composer avec des adultes. Ainsi, il s'agit de passer d'une sociabilité adolescente, avec des sujets d'intérêt communs, à une sociabilité et à des préoccupations d'adultes. Cela semble souvent poser un problème, notamment dans la gestion de la distance face à certains sujets privés, que des adolescents ou de très jeunes adultes peinent à partager avec leurs collègues.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les différents éléments illustrent qu'au cœur du double processus de transition entre deux systèmes scolaires et entre l'école et le travail apparaît la question du statut d'apprenti. Signalons l'ambiguïté. Les apprentis sont, en effet, placés devant une contradiction fondamentale : apprendre et produire (Moreau, 2000). Ainsi, ils ne sont plus véritablement des élèves, mais ils sont en situation d'apprentissage, puisqu'ils suivent des cours d'école professionnelle. Tout en devant apprendre, ils doivent participer à la production. Or, souvent,

la production l'emporte sur la formation et les jeunes n'arrivent plus à dégager du temps pour apprendre. Par certains aspects, les jeunes sont considérés comme des presque professionnels, mais par d'autres ils ne le sont pas encore. Outre la contradiction évoquée ci-dessus, leur statut a également un impact sur leur insertion en emploi. Il s'agit, en effet, d'une insertion provisoire (la formation dure entre 2 et 4 ans), ce qui ne permet pas de réelle intégration dans un collectif de travail et ne permet pas, de ce fait, d'avoir accès aux « trucs » du métier (Filliettaz, 2008) et aux stratégies collectives de défense (Dejours, 1998). Cela place donc les apprentis dans un état d'isolement. En outre, leur statut a des répercussions en termes d'organisation du travail. Tout en bas de la hiérarchie de l'entreprise, ils sont soumis à une division du travail où les risques de se voir attribuer les tâches ingrates et dévalorisées sont importants. Ils se retrouvent donc en situation de vulnérabilité.

Ce double processus de transition met également en évidence les avantages et les inconvénients de la formation professionnelle en alternance (Masdonati *et al.*, 2007). Si l'on s'intéresse au premier processus de transition, soit le passage entre l'école obligatoire et l'école professionnelle, on y trouve des traits particuliers du système dual ainsi que des avantages en termes de transition aménagée vers le monde professionnel (Cohen-Scali, 2000). Pour les jeunes dont le passé scolaire est lourd et l'encadrement traditionnel trop contraignant, ce système offre une certaine autonomie dans la gestion du travail scolaire. La pédagogie, tant à l'école professionnelle que dans l'entreprise formatrice, est fortement orientée vers la pratique, ce qui crée une rupture parfois salutaire avec l'école obligatoire. Enfin, lorsque les relations au travail se déroulent harmonieusement, l'apprentissage dual permet une entrée progressive dans une communauté de pratique

et une participation progressive au travail collectif. Pour les personnes plus jeunes, la relative marge de manœuvre offerte par ce système peut cependant être vécue négativement. En effet, il n'est pas facile pour des jeunes à peine sortis de l'adolescence de gérer leur rythme de travail scolaire, l'organisation de leurs devoirs, etc. En outre, l'essentiel de la formation sur le lieu de travail est donné par la personne formatrice, si bien que la qualité des relations entre celle-ci et l'apprenti est déterminante (Masdonati et Lamamra, 2009). Si elle n'est pas bonne, la transmission des savoirs, mais également l'intégration dans le collectif de travail, se fera difficilement, voire ne se fera pas. Cette situation est d'autant plus difficile que la personne formatrice n'est pas toujours consciente des nombreux rôles qu'on lui attribue et elle n'est pas non plus formée pour gérer les situations plus délicates de la vie d'un apprenti.

Les points forts et les points faibles du système dual se trouvent aussi dans le processus de transition école-travail. Dans les situations optimales, ce passage se fait en douceur. On trouve alors véritablement le grand avantage du système, soit une entrée progressive et aménagée dans le monde du travail. Malheureusement, dans un contexte économique tendu, les entreprises (notamment les PME) n'ont pas nécessairement la disponibilité (en temps et en personnes) pour accompagner ce passage sans heurt. Très vite, les apprentis peuvent être tenus à remplir des impératifs de production. Cela signifie non seulement qu'ils sont soumis à des cadences peu compatibles avec une habitude progressive aux rythmes du monde du travail, mais également que la part formative de l'apprentissage risque d'être mise au second plan. Ce constat renvoie donc à la question du statut d'apprenti soulevée ci-dessus. En somme, le double processus de transition évoqué dans cette contribution a permis de mettre en

lumière un élément central du système de formation professionnelle dual : la tension entre production et apprentissage, entre logiques d'entreprises et transmissions de savoirs. Cela doit sans cesse faire l'objet d'une réflexion dans le but de maintenir les avantages du système dual, en particulier sa capacité à permettre une transition aménagée entre l'école et le monde du travail.

En termes de perspectives, trois pistes semblent se dégager. La première concerne les conséquences pratiques de ces résultats. En effet, si l'on revient sur la contradiction qui traverse la formation professionnelle duale et qui est apparue dans le double processus analysé dans cette contribution, il s'agit de réfléchir et d'aider les entreprises, les écoles et les jeunes à questionner cet équilibre entre former et produire. En faisant de ce sujet un enjeu central, la formation professionnelle pourrait retrouver sa vocation et offrir une transition aménagée entre l'école et le monde professionnel. Quant à la deuxième piste, il serait intéressant de poursuivre la réflexion par une analyse longitudinale. En effet, si l'on considère que l'arrêt en formation professionnelle fait partie intégrante du processus de transition, il s'agit d'observer ce qui se passe en aval, après les arrêts. Quelles significations prennent les différents arrêts ? Pour l'heure, nous ne pouvons qu'émettre quelques hypothèses. Ainsi, certains arrêts apparaissent comme de simples incidents vite résolus qui ne semblent pas entraver les parcours de formation ou d'insertion ; d'autres semblent avoir un impact plus durable et mettre le processus de transition, voire d'insertion professionnelle, en danger. Une étude longitudinale permettrait non seulement de vérifier l'existence d'un lien entre l'arrêt et l'issue de la transition, mais, encore, d'en analyser la nature. Ce serait également l'occasion de sortir d'une explication mécaniste, qui créerait un lien de causalité entre difficultés lors

des processus de transition et d'exclusion durable du marché du travail. La troisième piste découle de cette optique longitudinale. Elle permettrait de réfléchir de manière novatrice à la question de l'insertion professionnelle. En effet, il s'agirait d'aboutir à une définition de l'insertion qui articule, dans le contexte précité, les niveaux individuels et sociaux. Ainsi, l'insertion professionnelle devrait également être pensée comme un processus, fait de parcours linéaires ou non, débutant bien en amont de l'entrée sur le marché du travail et se terminant au-delà du passage à l'emploi (Meyer, 2000). De la sorte, l'insertion professionnelle, tel l'arrêt prématuré en formation professionnelle, serait considérée comme faisant intégralement partie du processus de transition. Réfléchir à la question de l'insertion dans ces termes permettrait de sortir de catégorisations plus nécessairement adaptées au contexte actuel et d'intégrer les nouvelles formes d'emploi et de modalités d'accès au marché du travail des jeunes (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2002 ; Paugam, 2003 ; Trottier, 2000).

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses universitaires de France.
- Brooks, R. (2007). « Transitions from Education to Work in the Twenty-First Century », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, p. 491-493.
- Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris : Fayard.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris : Presses universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2003). « The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construct of the Professional Identity of Young Adults », *Journal of Career Development*, vol. 29, p. 237-249.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris : Seuil.
- Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne : HEP.
- Dupuy, R. et A. Le Blanc (2002). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, vol. 76, p. 61-79.
- Evans, K. et A. Furlong (2000). « Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse », *Lien social et politique – RIAC*, vol. 43, p. 41-48.
- Filliettaz, L. (2008). « Apprendre dans l'interaction », dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc (dir.), *« Vos mains sont intelligentes ! » Interactions en formation professionnelle initiale* (p. 43-69), Genève : FPSE/Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

- Fournier, G. (2002). *Interagir. À la découverte des représentations du monde du travail et de ses possibilités d'action*, Paris : Éditions et applications psychologiques.
- Gottfredson, L.S. (1996). «A theory of Circumscription and Compromise», dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (p. 179-232). San Francisco : Jossey-Bass.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu mars 2007*, Fribourg : Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.
- Kaiser, C.A., C. Davaud, A. Evrard et F. Rastoldo (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*, Genève : SRED.
- Lamamra, N. et J. Masdonati (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. et É. Wenger (2002). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (10^e éd.), Cambridge : Cambridge University Press.
- LINK (2007). *Baromètre des places d'apprentissage. Enquête réalisée auprès des jeunes et des entreprises. Rapport condensé*, Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Mallet, P. (1999). «L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence. La formation d'une anxiété sociale majeure», *Carrièreologie*, vol. 7, p. 599-618.
- Markus, H. et P. Nurius (1986). «Possible Selves», *American Psychologist*, vol. 41, p. 954-969.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Berne : Peter Lang.
- Masdonati, J. et N. Lamamra (2009). «La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 335-353.

- Masdonati, J., N. Lamamra, L.B. Gay-des-Combes et J. De Puy (2007). «Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale», *Formation-Emploi*, vol. 100, p. 15-29.
- Masdonati, J., N. Lamamra et M. Jordan (2010). «Vocational Education and Training Attrition and the School-to-Work Transition», *Éducation + Training*, vol. 52, n° 5, p. 404-414.
- Mègemont, J.-L. et A. Baubion-Broye (2002). «Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle», *Connexions*, vol. 76, p. 15-28.
- Meyer, J.-L. (2000). «L'insertion dans l'emploi. Questions épistémologiques et méthodologiques», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 4, p. 599-614.
- Meyer, T. (2003). *When Being Smart Is not Enough: Institutional and Social Access Barriers to Upper Secondary Education and Their Consequences on Successful Labour Market Entry. The Case of Switzerland*, Paper presented at the 2003 Workshop «Competencies and Careers» of the European Research Network on Transitions in Youth, Funchal, Madère.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi: jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*, Berne: TREE.
- Moreau, G. (2000). «Les faux semblables de l'apprentissage», *Travail, genre et sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre*, vol. 3, p. 67-86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*, Paris: La Dispute.
- Morrison, E.W. (1993). «Longitudinal Study of the Effects of Information Seeking on Newcomer Socialization», *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n° 2, p. 173-183.
- Moser, U. (2004). «Jugentliche zwischen Schule und Berufsbildung: Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA». Leitungsgroupe des NFP 43: <http://www.nfp43.unibe.ch> (page consultée le 1^{er} juin 2005).

- Nicole-Drancourt, C. et L. Roulleau-Berger (2002). *L'insertion des jeunes en France*, Paris: PUF.
- OFFT (2009). *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Facts and Figures*, Berne: OFFT.
- Paugam, S. (2003). «Les nouvelles précarités du travail», dans G. Fournier, B. Bourrassa et K. Béji (dir.), *La précarité du travail. Une réalité aux multiples visages* (p. 3-21). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Plomb, F. (2007). «Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse: vers une socialisation des inégalités», dans M. Vuille et F. Schultheis (dir.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (p. 247-276), Paris: L'Harmattan.
- Poglia, E. (1999). «Globalisation: terrain miné ou terrain fertile pour l'éducation?», dans M. Carton, S. Hanhart, S. Perez, E. Poglia et J. Terrier (dir.), *Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse. Actes du colloque du 8 décembre 1998* (vol. 90, p. 25-45), Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Rastoldo, F., J. Amos et C. Davaud (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*, Genève: SRED.
- Robert, M. et M.-A. Pelland (2007). «Les différentes postures à l'égard du travail salarié chez des jeunes vivant en situation de précarité. Subir, résister et expérimenter», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 20, p. 80-93.
- Schlossberg, N.K., E.B. Waters et J. Goodman (1995). *Counseling Adults in Transition*, New York: Springer.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung» Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*, Berne: HEP.

- Schmid, E. et B.E. Stalder (2007). *Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*, Berne : Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Trottier, C. (2000). «Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes», *Lien social et politique – RIAC*, vol. 43, p. 93-101.
- Trottier, C. (2006). «La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires», dans K. Beji et G. Fournier (dir.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle. Rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (p. 1-17), Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Vouillot, F. (2007). «L'orientation aux prises avec le genre», *Travail, genre et sociétés. Formation et orientation: l'empreinte du genre*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.
- Young, R.A. et L. Valach (2006). «La notion de projet en psychologie de l'orientation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 35, n° 4, p. 495-509.

6

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MONDE DU TRAVAIL : ACCOMPAGNEMENT, TRAJECTOIRES DE PARTICIPATION ET INTERACTIONS EN FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE¹

Barbara Duc

I. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MONDE DU TRAVAIL

I.1 Les considérations générales

La transition de l'école au monde du travail est une phase clé du parcours de vie de l'individu. Sur le plan professionnel, elle correspond à une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée du jeune dans le monde du travail. Elle désigne à la fois le processus par lequel il entre peu à peu dans le monde du travail et un ensemble d'activités dans

1. Cette contribution est liée au projet de thèse que nous développons à l'Université de Genève sous la direction du professeur Laurent Fillietaz.

lesquelles il est possible qu'il s'engage au fil du parcours qu'il effectue entre l'école et son premier emploi. Il s'agit d'activités liées à son parcours de formation, générale ou professionnelle, à ses expériences de travail et à ses possibles expériences de chômage (Ryan, 2004)². Sur le plan personnel, la transition de l'école au monde du travail est associée au passage de l'adolescence à l'âge adulte et elle s'accompagne de nombreux changements relatifs à la vie familiale du jeune, à son appartenance sociale et culturelle, à ses responsabilités économiques et juridiques, etc. (Cohen-Scali, 2000).

De façon générale, dans le contexte actuel, ce passage a tendance à s'allonger et à devenir plus complexe. En effet, si auparavant la transition a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique du jeune, la transition de l'école au monde du travail représente aujourd'hui un parcours non linéaire, un processus long et complexe, « de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux » (Dubar, 1998, p. 31). Les facteurs de cette évolution sont multiples et en grande partie liés au contexte socioéconomique actuel, par exemple, la crispation du marché du travail, l'instabilité accrue de l'emploi, la hausse du taux de chômage des jeunes et la tertiarisation de l'économie qui transforme, tant aux niveaux qualitatif que quantitatif, les compétences demandées sur le marché du travail (Fouquet, 2004).

1.2 La formation professionnelle comme espace de transition

Dans notre contribution, nous nous intéressons à la transition de l'école au monde du travail telle qu'elle est vécue par une grande partie des jeunes Suisses lors du passage de

2. Dans le contexte suisse, nous pouvons ajouter à cette liste la possible participation des jeunes à des formations transitoires (préapprentissage) ou à des programmes d'accompagnement de la transition.

l'école obligatoire à la formation professionnelle initiale (Masdonati, 2007). Pour ce faire, nous portons notre attention sur le système de la formation professionnelle initiale, qui est une voie d'orientation fréquente en Suisse, et plus particulièrement sur un des différents dispositifs de formation qui constitue ce système et dans lequel s'engage la majorité des jeunes, à savoir le dispositif dual³. Ce dispositif est une modalité particulière de l'alternance et il a la caractéristique de juxtaposer des périodes d'enseignement à l'école professionnelle et des périodes de travail en entreprise⁴.

Nous envisageons ce dispositif comme un espace dans lequel l'apprenti⁵ fait l'expérience de la transition de l'école au monde du travail. Les jeunes qui s'orientent dans cette voie à la sortie de l'école obligatoire font face au monde du travail selon, entre autres, le choix d'un métier, la recherche d'une place d'apprentissage dans une entreprise, la signature d'un contrat d'apprentissage et, par la suite, le partage de leur temps entre l'école et l'entreprise.

Cela ne diffère pas du portrait de la transition que nous avons fait plus haut et semble être devenu un objet de préoccupation en Suisse (Dubs, 2006 ; Meyer, 2005), plus

3. En Suisse, entre 60 % et 70 % des jeunes s'engagent dans la formation professionnelle initiale chaque année ; 80 % de ceux-ci le font dans des dispositifs de type dual (OFFT, 2010).

4. Il s'agit d'une alternance dite juxtapositive (Bourgeon, 1979) qui se fait, dans le cas suisse, sur une base hebdomadaire, entre des temps en entreprise de 3 à 4 jours – formation pratique – et des temps en école professionnelle de 1 à 2 jours – enseignement théorique, technique et de culture générale. Les rapports entre école et entreprise sont surtout administratifs. Le système dual suisse a la particularité de proposer des cours complémentaires, organisés par les associations professionnelles. Il s'agit de cours interentreprises qui « visent à transmettre et à faire acquérir un savoir-faire de base [en] compl[étant] l'enseignement scolaire et la pratique professionnelle » (Knutti *et al.*, 2009).

5. Nous désignons par le terme apprenti toute personne engagée dans une formation professionnelle initiale en alternance (Knutti *et al.*, 2009).

particulièrement dans le canton de Genève (Amos *et al.*, 2003), le contexte de notre recherche. C'est d'abord l'accès à la formation professionnelle initiale duale qui a tendance à être problématique : l'offre de places d'apprentissage étant inférieure à la demande dans certains secteurs, les jeunes font face à un accès souvent différé à la formation professionnelle. Ce sont ensuite les trajectoires de formation qui, sous certains aspects, apparaissent comme préoccupantes : niveau élevé d'échec aux examens d'apprentissage, importance des trajectoires non linéaires, fréquence des ruptures de contrat d'apprentissage et des réorientations. Pour prendre l'exemple des arrêts de formation dans le cadre d'un dispositif dual, les statistiques relèvent que 10 % à 40 % des jeunes, selon les régions, rompent leur contrat d'apprentissage avant d'avoir obtenu leur diplôme (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Stalder et Nägele, 2011). Les raisons évoquées pour ces arrêts sont diverses et peuvent être classées en deux catégories : la première est liée au choix du métier et de l'entreprise ; la deuxième est liée aux conditions de formation et de travail dont les apprentis font l'expérience (Lamamra et Masdonati, 2009).

1.3 Une approche basée sur l'analyse de situations de formation authentiques

À partir de ce constat, notre contribution cherche, d'une part, à mettre en évidence la façon dont le dispositif dual, dans le contexte de l'entreprise plus spécifiquement, accompagne la transition de l'école au monde du travail des jeunes ainsi que leur trajectoire d'apprentissage et de socialisation professionnelle en début et en fin de formation. Elle vise, d'autre part, à rendre compte de la façon dont les jeunes font l'expérience de la transition de l'école au monde du travail dans ce contexte et à ces deux moments de leur parcours de formation. Comment et par qui les apprentis sont-ils encadrés

au cours de leur trajectoire ? De quelle façon participent-ils aux activités de l'entreprise ? Comment leur participation évolue-t-elle au fil de leur parcours ? Que signifie cette évolution en termes d'apprentissage et de socialisation professionnelle ? Quels rôles jouent les interactions dans lesquelles les apprentis s'engagent dans le processus de transition de l'école au monde du travail ?

Afin d'aborder ces questions, nous privilégions une approche basée sur l'observation et sur l'analyse de situations de travail et de formation authentiques auxquelles participent des apprentis dans le contexte de la formation professionnelle initiale. Pour ce faire, nous avons recours à des données audiovisuelles recueillies en entreprise⁶ et nous centrons notre analyse sur les interactions verbales et non verbales dans lesquelles les participants à ces séquences – l'apprenti, son responsable de formation, ses collègues – sont engagés.

Dans les sections suivantes, nous commençons par développer deux angles d'approche de la transition de l'école au monde du travail afin de mieux situer la perspective que nous adoptons. Nous développons ensuite notre conception de l'apprentissage dans ce contexte. Puis, après avoir brièvement spécifié notre démarche de recherche sur les plans méthodologique et empirique, nous proposons une étude de cas dans laquelle nous analysons les interactions dans lesquelles un apprenti s'engage en début et en fin de formation.

6. Il s'agit des données recueillies dans le cadre d'un programme de recherche dont le premier volet portait sur la mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale alors que le deuxième volet portait sur les trajectoires d'apprentissage. Ce programme a été subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué au professeur Laurent Fillietaz (PP001-106603 et PP00P1-124650).

2. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MONDE DU TRAVAIL DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

2.1 La transition, les dispositifs de formation et l'individu

Afin de situer notre approche de la transition de l'école au monde du travail, nous commençons par relever deux angles importants sous lesquels ce passage est traité, que ce soit dans les domaines de la sociologie, de la psychologie sociale ou des sciences de l'éducation. Premièrement, la question peut se poser en relation avec les dispositifs de formation qui l'accompagnent. À partir des années 1980, différentes approches sociologiques se focalisent sur la transition, ainsi que sur l'insertion, en se centrant sur les conditions sociales et économiques de ces deux processus. Elles considèrent ces derniers comme déterminés avant tout par les contextes socioéconomiques et institutionnels (Méhaut *et al.*, 1987). Dans cette perspective, la transition est vue comme une période socialement organisée et structurée par les institutions qui proposent diverses activités de formation et d'insertion aux jeunes. Les dispositifs de formation en alternance sont souvent considérés comme des formes de transition aménagées facilitant le passage de la formation à l'emploi : insertion dans les entreprises et dans le monde du travail, encouragement des processus de socialisation professionnelle et de construction de compétences professionnelles, etc. (Jedliczka et Delahaye, 1994). Ce point de vue positif sur l'alternance est toutefois contrebalancé par une approche plus critique de celle-ci. Sa propension à favoriser l'apprentissage de compétences professionnelles ou à faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail est remise en cause : non-enraiment de la croissance du chômage malgré la multiplication de ce genre de dispositif, association de

l'alternance à un mode particulier de gestion de la main-d'œuvre bon marché pour les entreprises plutôt qu'à un mode d'insertion, relégation de l'apprenti à des activités d'exécution qui ne permettent pas de réel apprentissage, non-résolution du transfert problématique des apprentissages entre l'école et l'entreprise (Charlot, 1993 ; Monaco, 1993 ; Vanhulle *et al.*, 2007).

Deuxièmement, la question de la transition peut se poser en relation avec l'individu qui fait face aux nombreux changements liés à cette période. Une façon de la traiter sous cet angle est de la définir en termes d'apprentissage de compétences professionnelles et de socialisation professionnelle, c'est-à-dire d'intégration des savoirs, des normes, des valeurs, des codes, etc., du monde du travail dans lequel entre le jeune (Dubar, 1991 ; Trottier, 2001). Le passage du monde scolaire au monde du travail représente ainsi un moment clé de la construction de l'identité professionnelle qui constitue non seulement une « identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi » (Dubar, 1991, p. 117). De ce point de vue, la construction de l'identité professionnelle commence dès la formation initiale par la production de « projets » et d'« attitudes » à l'égard de l'avenir professionnel et elle se termine lorsque l'individu s'est défini une identité professionnelle « en adoptant des normes et des conceptions du travail inscrites dans un univers professionnel et en développant des sentiments d'appartenance à un groupe de professionnels » (Cohen-Scali, 2000, p. 16). L'expérience de la transition semble avoir en cela un impact important : le sens de l'identité professionnelle construite durant les premières expériences dans le monde du travail reste fortement marqué au cours de la trajectoire professionnelle de l'individu (Goodwin et O'Connor, 2007). Les

systèmes de formation peuvent aussi être questionnés dans cette perspective afin d'interroger leur disposition à favoriser chez l'apprenant en période de transition la gestion des changements dont il fait l'expérience ainsi que le développement de son identité professionnelle. Du dispositif en alternance ressortent surtout ses influences paradoxales. D'une part, l'alternance ne réduit pas les contradictions de la transition, mais elle semble augmenter les difficultés d'adaptation pour les jeunes qui font face à des contextes culturels très différents ; d'autre part, ces difficultés contribuent à faciliter la gestion de la transition par les apprenants en les obligeant à mobiliser de façon accrue leurs capacités d'adaptation et d'apprentissage (Cohen-Scali, 2000). Concernant la construction de l'identité professionnelle et le développement de l'individu, l'apprenti reste l'acteur central, de par sa motivation, son investissement et, surtout, sa capacité (ou son incapacité) à faire sens des expériences de formation (Chaix, 1996). Les deux partenaires du dispositif – école et entreprise – y jouent toutefois un rôle prépondérant dans le rapport qu'ils entretiennent entre eux et la double référence qu'ils proposent (Chaix, 1996).

Dans la perspective que nous adoptons, nous concevons, d'une part, que la transition de l'école au monde du travail est liée à un contexte historique et déterminée en partie par un contexte socioéconomique et institutionnel. Nous envisageons, d'autre part, que la transition est la résultante de « stratégies d'acteurs » qui « se déploient dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, mais qui possèdent leur efficacité propre » (Dubar, 2001, p. 33). Ainsi, nous cherchons à la fois à prendre en compte le dispositif de formation, ici dual, sensé accompagner le jeune en transition et l'expérience de la transition de ce dernier en nous focalisant sur les acteurs engagés dans le dispositif et les relations

interpersonnelles qui prennent place dans ce contexte. Dans le présent travail, nous nous limitons cependant à un pan seulement du système dual, à savoir la formation en entreprise. De ce fait, nous nous intéressons aux interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie durant les périodes de travail en entreprise (supérieur hiérarchique, responsable de formation, collègues, autres apprentis, etc.) en mettant en évidence le rôle de ces interactions dans le processus de transition et les processus d'apprentissage et de socialisation professionnelle. Par ailleurs, nous cherchons à prendre en compte la façon dont ces interactions évoluent au fil du parcours d'apprentissage de l'apprenti et le rôle de cette évolution quant aux processus précités. Aborder la question du rôle des interactions dans l'expérience de la transition que fait l'apprenti demande à clarifier notre approche du processus d'apprentissage. C'est cette approche que nous présentons ci-dessous.

2.2 La transition et l'apprentissage

Deux dimensions de l'apprentissage nous semblent être centrales à ce propos. L'apprentissage est tout d'abord un processus situé qui dépend fortement de la participation de l'apprenti à des communautés de pratique. Il est ensuite un processus collectif qui dépend non seulement de l'engagement et de la participation de l'apprenti, mais aussi des interactions dans lesquelles il s'engage et des ressources à disposition dans ces environnements de formation et de travail. Le développement de ces deux points nous permettra de mettre en évidence une autre dimension qui a trait à la dimension dynamique du processus d'apprentissage.

2.2.1 L'apprentissage comme processus situé

Dans le contexte de l'entreprise, qui nous intéresse ici, nous considérons que les connaissances et les compétences acquises ne sont pas décontextualisées, mais qu'elles sont indexées à des situations et à des activités. Les apprentissages ne constituent donc pas seulement des réalités psychiques, mais ils se rapportent aussi à un contexte social et culturel ainsi qu'à des situations et à des activités matérielles dans lesquelles sont engagés les acteurs et qui sont associées à des pratiques sociales identifiables (Brown *et al.*, 1989). Dans cette perspective, l'engagement et la participation de l'apprenti dans des pratiques accomplies dans des communautés spécifiques constituent, de notre point de vue, des dimensions primordiales de l'apprentissage. C'est, en effet, dans les communautés de pratiques – communautés réunissant des acteurs qui sont engagés dans des pratiques communes – que l'apprenti va trouver les ressources matérielles, humaines et symboliques dont il a besoin pour mener à bien ses apprentissages (Lave et Wenger, 1991). L'engagement et la participation de l'apprenti ne sont pas fixes, ils évoluent dans le temps. Le novice accède progressivement aux pratiques d'une communauté. Il agit tout d'abord à sa périphérie en s'engageant dans des tâches mineures dans des conditions atténuées de participation. Au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience, il participe de plus en plus pleinement aux pratiques de la communauté, c'est-à-dire en tant que membre à part entière et en endossant de plus grandes responsabilités. Le processus d'apprentissage est ainsi associé à une trajectoire de participation qui met en jeu les positions qu'occupe l'acteur au sein d'une communauté, ses modes de participation à la pratique collective ainsi que les rapports qu'il entretient avec les autres membres de la communauté (Lave et Wenger, 1991). De ce fait, c'est aussi le positionnement de

l'apprenti au sein de la communauté qui se modifie au fil de cette trajectoire. Le processus d'apprentissage tel qu'il est considéré ici comporte non seulement l'acquisition de compétences, mais aussi un processus de transformation identitaire, l'identité étant envisagée comme une trajectoire qui se construit selon les expériences de participation de l'apprenti et des relations qu'il entretient avec les membres de la communauté (Wenger, 1998).

Les concepts d'apprentissage situé et de communauté de pratiques nous permettent ainsi de montrer que le processus d'apprentissage prend place à travers la participation progressive d'un individu à une communauté de pratiques et qu'il s'accompagne de transformations identitaires. De plus, ils mettent en évidence que le processus d'apprentissage se déploie dans le temps et peut se lire au fil d'une trajectoire de participation et de transformation identitaire. Il nous reste maintenant à mettre en évidence la façon dont l'orientation de la trajectoire de participation de l'apprenti dépend de l'environnement – physique et social – dans lequel il est inséré et de la façon dont il peut interagir avec lui.

2.2.2 L'apprentissage comme processus collectif

Si le processus d'apprentissage dépend en grande partie de l'engagement et de la participation de l'apprenti dans des pratiques, il dépend aussi des interactions sociales dont il fait l'expérience dans les communautés dans lesquelles il s'engage et des ressources qu'il a à sa disposition. Trois facteurs principaux influencent les trajectoires de participation et les processus d'apprentissage qui en résultent : l'engagement de l'individu dans différentes activités, son encadrement par les autres membres de la communauté et les ressources à sa disposition dans cet environnement (Billet, 2001).

Dans le contexte de l'apprentissage sur la place de travail, les autres travailleurs jouent un rôle non négligeable dans le processus : à travers la conduite même de leurs activités – dans lesquelles l'apprenti puise par observation, par participation passive ou par imitation des informations majeures – ainsi qu'à travers l'accompagnement direct de l'apprenti et des interactions verbales et non verbales qu'ils entretiennent avec lui (Billet, 2001). À ce propos, Stephen Billet parle d'«*indirect guidance*» dans le premier cas et de «*direct guidance*» dans le deuxième. Notons que la notion d'«*indirect guidance*» renvoie non seulement à l'environnement social que nous mettons en évidence ci-dessus, mais aussi à l'environnement physique. Dans cette perspective, les autres travailleurs peuvent donc organiser et gérer le parcours de travail et de formation de l'apprenti, lui donner accès aux activités, mettre à sa disposition les ressources dont il a besoin, accompagner ses apprentissages en le guidant dans l'accomplissement de gestes et de tâches, etc. Les interactions entre l'apprenti et les autres travailleurs peuvent prendre la forme de récits, d'explications, d'instructions, de résolutions de problèmes, de participation conjointe à l'activité, etc. (Billet, 2001). Ces interactions jouent ainsi un rôle central dans les apprentissages au travail, dès lors qu'elles participent à la transformation des expériences de travail en ressources pour l'apprentissage.

Parmi les interactions qui jouent un rôle central dans les apprentissages, nous pouvons relever celles qui prennent place entre un expert et quelqu'un de moins expérimenté que lui, le premier aidant le deuxième à progressivement prendre en charge ce qu'il ne peut faire tout seul d'emblée (Mayen, 2002). Ces interactions de type tutoral peuvent prendre des formes multiples (consignes, monstration, guidage, évaluation, etc.) et elles s'ajustent au développement

des compétences chez l'apprenti (Kunégel, 2005). En effet, dans la modélisation que propose Patrick Kunégel, l'activité tutorale évolue d'un mode d'accompagnement rapproché à un mode d'accompagnement à distance. C'est ainsi le mode d'organisation entre le tuteur et l'apprenti qui se modifie, passant d'un mode d'organisation en tandem à un mode d'organisation en autonomie relative. Cette perspective met de nouveau en évidence la dimension dynamique du processus d'apprentissage qui émerge ici dans l'évolution de la façon dont est accompagné l'apprenti au fil du développement de ses compétences.

2.3 Choix méthodologiques et empiriques

En lien avec la conception de l'apprentissage présentée ci-dessus et l'angle d'analyse du processus de transition que nous adoptons, trois éléments nous semblent essentiels sur les plans méthodologique et empirique.

Premièrement, notre focalisation sur les stratégies des acteurs impliqués dans le dispositif de formation qui nous intéresse ainsi que l'importance que nous donnons à l'engagement et à la participation de l'apprenti à des activités situées nous fait opter pour une étude des processus de transition et d'apprentissage dans les conditions réelles de formation et de travail. Pour la constitution de nos données, nous privilégions ainsi l'observation ethnographique et les enregistrements audio-vidéo de situations authentiques auxquelles participent des apprentis. Les données filmiques constituent le cœur de notre démarche d'analyse dont la première étape est la sélection de séquences audio-vidéo que nous considérons comme particulièrement pertinentes au vu des processus auxquels nous nous intéressons. C'est ensuite l'activité de transcription qui permet la restitution du contenu de ces

séquences ainsi que leur analyse approfondie ; nous y revenons ci-dessous. Toutefois, nous avons recours à d'autres types de données, issus d'une enquête ethnographique globale, dont nous estimons qu'ils représentent des compléments utiles à l'analyse. Ces données sont fondées à partir d'entretiens de recherche et de discussions informelles avec les acteurs, de documents institutionnels ainsi que de démarches de restitution du chercheur à l'intention des praticiens. Dans l'étude de cas que nous proposons ci-dessous, nous mobilisons des extraits d'entretiens menés auprès de certaines personnes engagées dans les situations que nous analysons. Ces extraits constituent des éléments permettant d'enrichir la compréhension des informations issues de l'analyse des interactions verbales que nous menons⁷.

Deuxièmement, notre intérêt pour les interactions entre les acteurs engagés dans le dispositif de formation ainsi que pour le rôle qu'elles jouent dans la transition et le processus d'apprentissage nous pousse à focaliser notre analyse sur les interactions entre les apprentis et les différentes personnes qu'ils côtoient au fil de leur parcours de formation. Nous optons, de ce fait, pour une approche interactionnelle et multimodale, c'est-à-dire pour une analyse des interactions en prenant en compte les dimensions verbales ainsi que les autres systèmes de signes en jeu dans les interactions en situation de formation professionnelle (gestes, signes graphiques, objets, schémas, tableaux, etc.) (Filliettaz, 2008 ; Kress *et al.*, 2001). Dans cette perspective, ce sont les transcriptions des séquences audio-vidéo qui nous permettent d'accéder aux détails de l'interaction, tant verbaux que non verbaux. En ce qui concerne l'analyse des interactions, nous empruntons des outils d'analyse à divers courants, issus notamment du champ de la

7. L'articulation entre les données audio-vidéo et les entretiens de recherche continue à être l'objet de réflexion dans notre travail de thèse.

linguistique du discours et de l'interaction (analyse conversationnelle, sociolinguistique interactionnelle, approches multimodales du discours⁸). Pour les besoins de notre contribution, nous faisons appel à deux notions qui nous semblent centrales dans l'étude de la façon dont l'accompagnement et la participation de l'apprenti aux pratiques d'une communauté se construisent et évoluent dans les interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie sur sa place de travail. Nous nous référons aux notions de rôle (Goffman, 1973) et de place (Kerbrat-Orecchioni, 1992) qui nous permettent d'analyser finement les positions que l'apprenti ainsi que les autres interactants occupent dans les activités dans lesquelles ils s'engagent et participent (Filliettaz, 2004 ; Zimmermann, 1998).

Troisièmement, l'élément qui mérite d'être mis en évidence est la dimension dynamique du processus d'apprentissage. Nous l'avons signalée plus haut dans la manière dont la participation et l'encadrement de l'apprenti progressent au fil de son parcours et de son acquisition de compétences professionnelles. Pour rendre compte de cette dimension, nous cherchons à tracer et à analyser des trajectoires situées d'apprentissage. Composées « d'épisodes empiriquement attestés et à propos desquels existent des traces détaillées (des enregistrements audio ou vidéo, par exemple) », elles nous permettent de suivre « un ingrédient de la situation [de formation] (un objet matériel, un participant, un objet de savoir, etc.) dans son déploiement temporel » (De Saint-Georges, 2008, p. 175). Dans notre cas, ce sont les trajectoires de participation et d'accompagnement des apprentis que nous cherchons à tracer et à analyser afin de suivre la progression de leurs positions de participation et des rôles qu'ils endossent au sein des activités dans lesquelles ils s'engagent.

8. Voir Filliettaz (2008) pour une présentation développée de l'emprunt de ces différents outils.

L'approche que nous avons décrite en trois étapes ci-dessus constitue notre démarche d'analyse et la façon dont nous proposons d'appréhender la transition de l'école au monde du travail. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que l'analyse approfondie des processus interactionnels nous permet d'appréhender des processus d'ordre plus globaux en jeu dans la transition à travers les stratégies des différents acteurs – apprenti, responsable de formation, supérieur hiérarchique, collègues – engagés dans les situations de travail et de formation. Pour l'illustrer, nous proposons une étude de cas qui consiste en l'analyse de deux situations de formation professionnelle initiale mettant en scène un apprenti en début et en fin de formation. Nous analysons les interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie en nous concentrant sur sa participation et sur son encadrement au sein de chacune des situations ainsi que leur progression entre la première et la quatrième année.

3. ÉTUDE DE CAS

Pour notre étude de cas, nous avons sélectionné des séquences audio-vidéo qui documentent des activités auxquelles participe un apprenti, Michel⁹, au cours de sa première et de sa quatrième année d'apprentissage alors qu'il est engagé dans des périodes de travail dans l'entreprise avec laquelle il a signé un contrat. Il s'agit d'une grande exploitation publique qui fournit l'eau, le gaz et l'électricité dans le canton de Genève. Michel travaille dans l'atelier de mécanique automobile qui emploie une dizaine de mécaniciens

9. Il s'agit ici d'un prénom d'emprunt. Dans les transcriptions des séquences audio-vidéo et des entretiens, nous désignons cet apprenti par les trois premières lettres de ce prénom, MIC. Cette remarque est valable pour les autres personnes présentes dans les situations analysées.

responsables de l'entretien et du dépannage des véhicules de l'entreprise. Il y est encadré par différentes personnes. Sur le plan administratif, il est pris en charge par son formateur qui est à la fois responsable des apprentis et chef de l'atelier¹⁰. Sur le terrain, il est aussi suivi par des mécaniciens de l'atelier, comme nous le verrons ci-dessous.

3.1 La participation et les interactions en début de formation

Dans la première situation qui nous intéresse, Michel est en première année d'apprentissage. Au moment où l'activité est filmée, il est engagé dans une période de travail en entreprise. Il a auparavant suivi un mois de cours pratiques au centre de formation de cette même entreprise, où il s'est familiarisé avec des gestes de base des professions techniques (atelier de mécanique générale). Dans la séquence sélectionnée, Michel est occupé à préparer une voiture pour le contrôle technique. L'activité précédente à laquelle il a participé aux côtés d'un mécanicien de l'atelier, Alexis (ALE), a consisté à réparer par soudure d'une pièce de châssis d'une voiture¹¹. Après que la pièce a été réparée et remontée sur le châssis de la voiture, Alexis a ramené le véhicule à son propriétaire sur le site de l'entreprise; avant de partir, il a donné à Michel l'instruction d'installer sur l'élévateur la prochaine voiture figurant sur leur plan de travail et de procéder aux premiers contrôles de routine. Michel commence donc par ce faire avec l'aide d'un autre mécanicien, Daniel (DAN), puis de son formateur responsable;

10. Nous désignons le formateur responsable (FOR) de Michel par son statut par rapport à l'apprenti plutôt que par un prénom d'emprunt. Ce faisant, nous cherchons à le distinguer des autres personnes qui encadrent ou qui travaillent avec Michel. Ces dernières sont des mécaniciens de l'entreprise et ils n'ont pas de statut particulier par rapport à l'apprenti; nous les désignons par un prénom d'emprunt.

11. Pour l'analyse de cette séquence, voir Duc (2008).

seul, il vérifie ensuite le châssis, les roues, les pneus et les freins avant du véhicule. Il travaille de façon autonome alors qu'il s'agit de contrôles de routine qu'il a effectués auparavant. Cependant, lorsqu'il s'agit de vérifier les freins arrière – différents des freins avant –, il hésite sur la façon de procéder et il sollicite l'aide de Daniel, qui travaille à côté de lui. Ce dernier lui donne l'instruction de démonter le tambour du frein, ce qui lui permettra d'en examiner les mâchoires ainsi que les garnitures¹². Moins de dix minutes plus tard, Michel parvient, non sans peine et après une nouvelle intervention de Daniel, à démonter le tambour. Alexis le rejoint à ce moment et il lui donne les instructions pour la suite de la tâche. Nous présentons ci-dessous la transcription de cette séquence d'interactions¹³:

1) *alors ce qu'il faut que tu fasses* (Film n° 31, 30'55 – 35'28¹⁴)

-
-
- 30'55 1.ALE: alors ce qu'il faut que tu fasses/ . tu vas mettre ton petit masque/ . euh moi je vais démonter l'autre côté/ . tu fais avec le pinceau l'aspirateur/ pis tu dépoussières tout ça\ ((mime l'action de dépoussiérer)) tu peux toiler avec la grosse X toile quarante y en a qui- ((pointe l'établi))
- 2.MIC: l'aspirateur/
- 3.ALE: ouais\ (tu connais pas) l'aspirateur\
- 4.MIC: ((dit non avec la tête)) on m'a pas montré/

12. Il s'agit ici de freins à tambour qui, contrairement aux freins à disque (freins avant sur cette voiture), nécessitent le démontage du tambour pour accéder aux mâchoires et procéder à leur vérification.

13. Voir les conventions de transcription en annexe qui sont valables pour les transcriptions des données audio-vidéo et des entretiens.

14. Nous avons résumé certains tours de parole et actions non verbales (entre doubles parenthèses) afin de limiter l'espace occupé par les transcriptions dans le texte.

- 5.ALE: ouais je vais te montrer/ alors t'alignes tes outils ((aligne les outils) si tu veux travailler XX/ . tu fais/ ((se déplace vers l'établi)) tu veux pas mettre des gants pour travailler là les freins ou bien\
- 6.MIC: non non\ ((suit ALE))
- 31'36 7.ALE: ((lui tend de la toile)) ça/
8.MIC: merci\
- 9.ALE: pis après/ ((prend une lime)) alors pour déta- lonner\ ((se déplace vers la voiture))
- 10.MIC: ((suit ALE))
- 11.ALE: pourquoi déta lonner pour éviter que quand tu donnes des coups de frein elle bloque\ celle-là elle bloque\
- 12.MIC: ouais
- 13.ALE: donc comme ça/ ((montre comment déta lonner avec la lime en le faisant)) pour casser le-l'angle hein/ (#1)
- 14.MIC: ouais ouais/
15.ALE: ça tu sais faire/
16.MIC: ouais ouais/
17.ALE: hein/ donc la roue elle tourne comme ça/ ((mime le mouvement de la roue))
- 32'00 18.MIC: c'est l'aspirateur que j'sais pas\
19-36. ((après qu'ALE a fini de lui donner des ins- tructions pour déta lonner, MIC se met au travail; de son côté, ALE va démonter la roue de l'autre côté après avoir regardé ce que fait MIC et lui avoir demandé s'il avait vérifié les roues et le frein à main))
- 33'21 37.ALE: ((vient chercher des outils à côté de MIC))
38.MIC: X prendre un bac avec de l'eau/ pis j'fais/ ((mime le geste de nettoyer))

Les parcours d'orientation des jeunes

- 39.ALE: tu peux faire avec de l'eau/ mais moi j'aime pas faire avec de l'eau\ j'préfère faire avec l'aspirateur\
- 40.MIC: ouais mais
- 41.ALE: tu fais avec de l'eau si t'as envie\ fais fais un bac avec de l'eau\
- 42.MIC: j'sais pas euh j'sais pas où il est l'aspirateur\
- 43.ALE: non mais attends je crois que c'est celui qui traîne vers euh sous l'établi là-bas/
- 44.MIC: ouais/
- 45.ALE: mais tu fais avec un bac avec de l'eau alors
- 46.MIC: ouais/
- 47.ALE: pas de problème\ avec de l'eau chaude/
- 33'40 48.MIC: ouais ouais de l'eau chaude ouais/
- 49-60. ((après qu'ALE lui a donné des indications pour nettoyer, MIC va chercher de l'eau; ALE met un pinceau à sa disposition et retourne au démontage de la roue; MIC commence à nettoyer))
- 35'12 61.ALE: ((s'approche de MIC)) moi j'aime pas tu sais pourquoi/ . parce que . ça met . de l'eau partout/ ((pointe la roue)) comme ça si tu veux/ (#2)
- 62.MIC: mhmm
- 63.ALE: pis après ça peut rouiller\
- 64.MIC: ah ouais
- 65.ALE: alors j'préfère faire au pinceau\ pis faire avec le masque machin c'est plus long et comme ça/ j'aime pas- j'fais- j'fais jamais mais pourquoi pas hein/
- 35'28 66.MIC: ((continue à nettoyer avec l'eau))
-
-



#1 ALE montre à MIC comment détalonner les garnitures de frein.



#2 ALE explique à MIC l'inconvénient de la méthode de nettoyage des freins qu'il est en train d'utiliser.

Le premier élément que nous pouvons relever de cette situation est la nature même de la tâche à laquelle participe Michel. Il s'agit, en effet, d'une tâche de routine – préparation d'une voiture au contrôle technique – à laquelle Michel a participé auparavant et dont il a déjà rencontré les étapes, à l'école ou au garage. C'est pour cette raison qu'Alexis le laisse commencer à faire les premiers contrôles seul, sans pour autant s'absenter trop longtemps ni trop loin¹⁵ et s'informant par la suite des contrôles effectués pendant son absence (« elle est bonne celle-là/ les freins à main t'as fait/ », l. 35¹⁶). Cependant, Michel manifeste un besoin d'accompagnement en ce qui concerne le nettoyage des freins arrière, l'étape qui nous intéresse ici. C'est tout d'abord lui qui demande l'aide

15. Alexis le mentionne en entretien. Tout en comprenant que Michel n'est pas seul comme il le croyait au début du visionnage de la séquence, « donc je suis avec lui/ ah ah d'accord\ donc il est pas seul/ » (ALE-01-37'37), il commente ainsi le fait que Michel fait les premiers contrôles seul : « ah ouais parce que moi j'étais en train de faire autre chose/ ah non non non\ ouais ouais non non\ d'accord là je suis tout à fait d'accord avec toi/ non non\ ((référence à notre question sur le fait que l'apprenti est seul)) oui parce que il l'a déjà fait avec quelqu'un deux trois fois ouais/ » (ALE-01-37'42).

16. Nous nous référons ici à la numérotation des tours de parole de la séquence d'interaction.

de Daniel, qui travaille à ses côtés. Puis c'est Alexis qui lui apporte un accompagnement soutenu dans le déroulement de cette tâche. Regardons comment cela se déroule dans cette situation.

L'accompagnement d'Alexis se manifeste tout d'abord par l'attribution de tâches à l'apprenti – détalonner et dépoussiérer les garnitures de frein – tout en s'assurant qu'il a les compétences pour les accomplir («ça tu sais faire/», l. 15). Michel nettoie les freins d'un côté pendant qu'Alexis démonte la roue de l'autre côté («euh moi je vais démonter l'autre côté/», l. 1).

L'accompagnement se manifeste ensuite par les consignes qu'Alexis donne à Michel pour les autres tâches à accomplir («alors ce qu'il faut que tu fasses/», l. 1 ; «tu fais avec le pinceau l'aspirateur/ pis tu dépoussières tout ça», l. 1). Ces consignes concernent aussi les outils à utiliser («le pinceau l'aspirateur», l. 1 ; «la grosse X toile 40», l. 1), la sécurité («tu vas mettre ton petit masque/», l. 1) et la méthode de travail («alors t'alignes tes outils si tu veux travailler XX/», l. 5 ; «tu veux pas mettre des gants pour travailler là les freins ou bien\», l. 5). Leur énonciation est accompagnée de différentes actions non verbales : les gestes qu'Alexis mime (dépoussiérer, l. 1) et ceux qu'il montre en les effectuant (détalonner, l. 13, #1).

C'est aussi par la mise à disposition de ressources autres que les consignes que se manifeste l'accompagnement d'Alexis dans cette séquence. D'une part, il fournit à Michel les outils dont il a besoin : la toile (l. 7), la lime (l. 9), le pinceau (l. 55). D'autre part, il lui offre des ressources symboliques de différents types : il recontextualise des gestes qu'il doit accomplir, comme le détalonnage («pourquoi détalonner pour éviter que quand tu donnes des coups de frein elle

bloque\», l. 11); il met en perspective diverses façons de procéder, comme les méthodes de nettoyage des freins arrière (aspirateur vs eau), en donnant son avis personnel à ce sujet (« moi j'aime pas tu sais pourquoi/ . parce que : . ça met . de l'eau partout/ », l. 61 ; « pis après ça peut rouiller », l. 63 ; « alors j'préfère faire au pinceau/ », l. 65).

Aux manifestations de l'encadrement d'Alexis que nous avons relevées dans cette séquence, nous aimerions en ajouter une dernière. Il s'agit de la « concession » qu'il fait à propos du choix de la méthode de nettoyage des freins. En effet, s'il donne dès le départ la consigne à Michel d'utiliser le pinceau et l'aspirateur, il le laisse finalement nettoyer les freins à l'eau. En nous référant aux entretiens menés avec Alexis et Michel, le nettoyage à l'eau est la méthode que Michel a apprise à l'école et qu'il a déjà utilisée au garage avec l'autre mécanicien, Daniel¹⁷. Alexis le laisse donc choisir la méthode qu'il connaît et qu'il s'empresse de proposer (« X prendre un bac avec de l'eau/ pis j'fais/ ((mime le geste de nettoyer)) », l. 38), avec laquelle il se sent le plus à l'aise. Nous pouvons sentir le malaise de Michel quant à la méthode que lui propose Alexis dans son empressement à suggérer celle qu'il connaît et aussi dans sa réaction « j'sais pas euh j'sais pas où il est l'aspirateur » (l. 42). En entretien, Michel relève le caractère défensif de sa réaction :

elle était pourrie ma réponse \ [...] j'en sais rien pourquoi je lui dis ça/ parce c'est complètement con/ . parce que déjà premièrement je peux aller- je peux lui dire il est où l'aspirateur/ tu peux me dire où il est/ pis moi j'essaie- moi j'essaie de me- j'essaie de- sur la défensive en disant j'sais pas où il est l'aspirateur \ » (MIC-01-01'06'30).

17. Alexis: « alors moi je fais avec l'aspirateur et Daniel il fait avec l'eau/ par exemple\ » (ALE-01-50'53); « c'est à l'école hein qu'ils disent avec de l'eau par exemple\ hein/ » (ALE-01-52'12). Michel: « ça c'est parce que c'est Daniel qui m'avait montré\ » (MIC-01-01'07'30).

Alexis prend néanmoins le soin, comme nous l'avons noté plus haut, de mettre les deux méthodes en perspective. De cette façon, il rend non seulement visible la pluralité des manières de faire qui existe dans le collectif de travail pour une même tâche, mais aussi une dimension importante des processus d'apprentissage et de socialisation professionnels qui est le développement de manières propres de faire. À ce propos, Michel relève :

là en ce moment je savais pas laquelle méthode prendre / pis maintenant ben \ . je fais ni l'un ni l'autre ((rit)) [...] j'ouvre je nettoie au pinceau et pis c'est tout / » (MIC-01-01'07'40).

Du côté de la participation de l'apprenti, nous pouvons relever que la distribution des tâches qu'Alexis effectue au début de la séquence permet à Michel de prendre en charge une parcelle de l'activité au sein de l'activité collective. Il participe ainsi en tant qu'acteur complémentaire s'occupant d'une tâche pendant qu'Alexis s'occupe d'une autre. Cependant, sa participation à l'activité est fortement accompagnée, comme nous l'avons vu dans les nombreuses ressources qu'Alexis a mises à sa disposition.

Dans cette séquence, qui documente la participation de Michel à l'activité de l'entreprise en début de formation, la visée de l'accompagnement de Michel par Alexis est premièrement didactique. En effet, il s'agit ici d'interactions tutorielles qui visent la transmission de savoirs et de compétences professionnels. Dans l'atelier de mécanique, Alexis est d'ailleurs très engagé dans cette transmission. Deuxièmement, et ce, en lien avec la dimension productive de l'activité en entreprise, l'accompagnement de Michel vise la réussite d'une tâche ainsi que sa reproduction future. La concession d'Alexis à propos de la méthode de nettoyage des freins pourrait être interprétée à ce niveau : Alexis décide de laisser Michel uti-

liser la méthode avec laquelle il est le plus à l'aise et qui garantit un plus haut taux de réussite.

3.2 La participation et les interactions en fin de formation

Dans la deuxième situation qui nous intéresse, Michel est en quatrième année d'apprentissage. Au moment où l'activité est filmée, il est de nouveau engagé dans une période de travail en entreprise. Il commence sa matinée de travail. À son arrivée, un mécanicien de l'atelier, Lucas (LUC), lui annonce que la voiture sur laquelle il a travaillé durant les jours précédents – démontage et remontage du moteur en vue du remplacement du joint à huile – fait un bruit anormal en roulant. Après avoir lui-même vérifié, Michel confirme ce qui lui a été dit et il émet l'hypothèse que le bruit provient des roulements. C'est à ce moment que son formateur responsable et chef d'atelier (FOR¹⁸) intervient. Il cherche à savoir s'il est arrivé quelque chose de particulier pendant le démontage et le remontage du moteur qui pourrait expliquer le bruit anormal de la voiture. Alors que Michel ne peut rien relever de particulier à part le constat du problème, son formateur s'éloigne en lui donnant l'instruction d'en trouver l'origine. Il est convenu qu'il commencera par vérifier le jeu de la direction au niveau des roues avant. Après avoir constaté que le problème pourrait provenir de là, Michel, en accord avec son formateur, décide de démonter la roue droite afin d'accéder aux roulements et d'en faire un contrôle. Il travaille seul, mais il est bientôt rejoint par Lucas qui remarque qu'il rencontre des difficultés dans le démontage de la roue. À ce moment, le formateur, qui doute que le bruit provienne des

18. Afin de garantir une cohérence avec la situation précédente que nous avons analysée, nous continuons à désigner le formateur de Michel par son statut par rapport à l'apprenti, et ce, même si nous mettons particulièrement en évidence son statut de chef d'atelier dans l'analyse ci-dessous.

roulements, intervient pour poursuivre la vérification. Il interroge Michel sur ce qu'il a pu remarquer d'anormal puis s'ensuit un moment de diagnostic collectif auquel participent Michel, Lucas et le formateur. Nous donnons la transcription de cette séquence d'interactions ci-dessous¹⁹ :

2) *bon allez les deux roulements*
(Film n° 59, 18'32 – 21'24)

18'32	1-6.	((FOR interrompt LUC et MIC occupés dans le démontage de la roue pour vérifier comment tournent les roulements))
	[...]	
19'45	7.FOR>MIC :	et pis qu'est-ce qu'il y a d'autre/ (#1)
	8.MIC :	pis LÀ ((pointe une partie du berceau)) légèrement si tu regardes avec une lampe de poche ((se déplace en direction de la boîte à outils)) t'as une lampe de poche quelqu'un a <u>une lampe de poche</u> /
	9.LUC>FOR :	<u>regarde tu vois</u> c'est la gaine tu vois/
	10.FOR :	((regarde où pointe LUC))
	11.MIC>FRA ²⁰ :	t'as pas <u>une lampe de poche</u> / ((va chercher une lampe de poche))
	12.LUC>FOR :	<u>ça j'avais vu</u> comme marque tu vois/ comme c'est, comme c'est clair/

19. Nous avons sélectionné un extrait de cette séquence qui nous semble être le plus représentatif des phénomènes que nous voulons relever. De plus, certains tours de parole et actions non verbales sont résumés (voir la note 14 à ce sujet).

20. Par les lettres « FRA », nous désignons Franck, un apprenti de 2^e année engagé dans le garage. Il a participé au démontage du moteur aux côtés de Michel, ce qui explique son intérêt à l'interaction en cours à laquelle il participe en tant que spectateur.

- 13.FOR: XXX
- 14.LUC: ouais/ . j'me suis
- 15.MIC>FOR: ((revient avec une lampe de poche)) là/
- 16.LUC>FOR: dit qu'elle faisait un bruit quoi j'avais essayé euh\ . toi t'as eu aussi/
- 17.MIC>FOR: regarde là/ ((pointe avec la lampe de poche))
- 18.FOR>LUC: (ah elle fait un bruit) énorme/
- 19.LUC: ouais/
- 20.FOR: moi je refuse
- 21.MIC>FOR: regarde ici/
- 22.FOR>LUC: de la lui donner hein/
- 23.LUC: bon moi c'était pas quasiment (inroulable) mais ça faisait vraiment euh . un bruit de roulement tu dis/
- 24.MIC>FOR: là aussi elle a été bouffée/
- 25.FOR>LUC: X tourner l'arbre de transmission à la main/ ((se rapproche de MIC))
- 26.LUC: ((tourne l'arbre de transmission à la main))
- 27.MIC>FOR: là elle a été bouffée regarde/ . ici aussi j'sais pas\
- 28.FRA: ((observe))
- 29.FOR: ((écoute le bruit pendant que LUC tourne l'arbre à transmission))
- 30.LUC: c'est normal FOR X ou bien/
- 31.FOR>MIC: va voir . couper la radio s'il te plaît/ ((pointe la radio))
- 20'25 32-36. ((MIC va éteindre la radio et LUC continue à tourner l'arbre à transmission pendant que FOR se déplace sous la voiture et écoute))

Les parcours d'orientation des jeunes

- 20'50 37.MIC : ((revient)) ouais c'est ça qui touche là/
((manipule la fusée))
- 38.LUC : c'est un roulement/
- 39.MIC : ah c'est ça qui touche\
- 40.FOR : XX
- 41.LUC : roulement de boîte XX
- 42.FOR : ouais j'crois/
- 21'13 ((se déplace vers la roue)) bon ben
écoute on va faire les deux roulements
déjà hein/ ((fait tourner les roulements)) (#2)
- 43.LUC : ouais ils sont bien XX . (tout le temps
dans la flotte le gars\)
- 44.FOR : bon allez les deux roulements\ .
gauche
- 45.MIC : ouais
- 46.FOR : et droite\
- 47.MIC : ok\
- 48.LUC : ((fait tourner les roulements))
- 49.FOR : ((s'éloigne))
-
-



#1 FOR demande à MIC de lui exposer les problèmes qu'il a pu observer.



#2 FOR fait tourner les roulements et prend la décision de les changer.

La nature de la tâche de cette deuxième situation diffère de celle de la première en ce qu'elle n'est pas une tâche de routine. Elle est de type résolution de problème qui passe par l'élaboration d'un diagnostic. C'est premièrement à Michel qu'est attribuée la responsabilité de cette tâche qui est considérée comme le suivi du travail qu'il a entrepris durant les jours précédents²¹. C'est, en effet, Lucas qui l'informe tout d'abord du problème concernant la voiture sur laquelle il a travaillé. Ensuite, son formateur exprime la nécessité de le résoudre et il évoque les conséquences du démontage et du remontage du moteur comme la possible source du bruit anormal en le questionnant à ce sujet. Michel s'engage donc dans cette tâche en tant que responsable : il commence par identifier le bruit anormal dont Lucas l'a informé, puis il se lance dans la recherche de son origine en démontant la roue avec l'aide de ce dernier. Regardons ce que nous pouvons relever de la participation de Michel ainsi que de celle des autres personnes présentes dans la séquence qui nous intéresse.

21. Si nous avons relevé ci-dessus que Franck a participé au démontage du moteur, c'est à Michel qu'en avait été attribuée la responsabilité. Franck y a participé en tant qu'aide.

C'est premièrement le formateur qui intervient auprès de Michel et de Lucas en interrompant leur travail afin de vérifier la façon dont tourne le roulement (« attendez voir avant de le, de le sortir plus avant/ », l. 1 ; « je veux juste vérifier comment il tourne\ », l. 4). Il intervient ici en tant que chef qui supervise le travail effectué dans l'atelier et il est responsable de sa qualité. Dans la situation qui nous préoccupe, il ne peut rendre la voiture à son propriétaire avant que le problème ne soit résolu (« moi je refuse de la lui donner hein/ », l. 20-22). Après une vérification, il confirme le constat effectué par Michel quant au jeu existant au niveau des roulements (« ouais y a du jeu hein c'est pour ça/ », l. 6).

C'est à partir de cette confirmation que débute l'élaboration d'un diagnostic par les trois participants. Le formateur, à titre de chef de l'atelier, en orchestre le déroulement. Il interroge tout d'abord Michel sur les problèmes qu'il a pu constater (« et pis qu'est-ce qu'il y a d'autre », l. 7) ; il donne des instructions aux deux autres participants en vue d'en trouver l'origine (à Lucas : « X tourner l'arbre de transmission à la main/ », l. 25 ; à Michel : « va voir . couper la radio s'il te plaît/ », l. 31) ; il énonce sa décision quant à la marche à suivre (« bon ben écoute on va faire les deux roulements déjà hein/ », l. 42 ; « bon allez les deux roulements\ . gauche », l. 44 ; « et droite\ », l. 46). En effet, si l'élaboration du diagnostic est collective – on le voit dans les tours de parole 45 à 50 dans lesquels les trois participants formulent à tour de rôle l'origine du bruit –, c'est le formateur qui la conclut par la formulation de la marche à suivre sur laquelle il a tranché. De son côté, Lucas participe à l'élaboration du diagnostic en partageant ses observations avec le formateur pendant que Michel est occupé à chercher une lampe de poche (« regarde tu vois c'est la gaine tu vois/ », l. 9 ; « ça j'avais vu comme marque tu vois/ comme c'est, comme c'est clair/ »,

l. 12; «j'me suis dit qu'elle faisait un bruit quoi j'avais essayé euh\ . toi t'as eu aussi/ », l. 14-16; «bon moi c'était pas quasiment (inroulable) mais ça faisait vraiment euh: . un bruit de roulement tu dis/ », l. 23). Ce partage d'observations entre Lucas et le formateur est révélateur d'une part de la dimension collective de la prise en charge de la tâche, qui est très fréquente dans l'atelier, et d'autre part du statut de Lucas, quasi similaire à celui du formateur, de sous-chef de l'atelier. Michel, quant à lui, ne participe pas directement à ce partage. De fait, deux dialogues se déroulent en parallèle : celui entre le formateur et Lucas et celui entre le formateur et Michel, au cours duquel le second répond à la question du premier qui lui demande ce qu'il a remarqué («pis là LÀ légèrement si tu regardes avec une lampe de poche », l. 8; «regarde là», l. 17; «regarde ici», l. 21; «là aussi elle a été bouffée», l. 24). Dans la transcription, le déroulement en parallèle des deux dialogues est mis en évidence par les relations d'allocution différentes : MIC>FOR d'un côté et LUC>FOR et FOR>LUC de l'autre. Notons à ce propos que le formateur est davantage engagé dans le dialogue avec Lucas qu'avec Michel. Néanmoins, si Michel est mis à l'écart du partage d'observations entre le formateur et Lucas, il participe au même titre que les autres à l'élaboration finale du diagnostic («ouais c'est ça qui touche là/ », l. 37; «ah c'est ça qui touche», l. 39).

Dans cette séquence qui documente la participation de Michel à l'activité de l'entreprise en fin de formation, l'apprenti est surtout accompagné par son formateur. Cet accompagnement vise avant tout la résolution d'un problème pratique. En effet, si Michel a tout d'abord été désigné responsable de la résolution du problème, cette tâche devient rapidement une activité collective dans laquelle s'engagent deux mécaniciens aux côtés de l'apprenti. L'enjeu principal

de leur activité conjointe est productif et lié à la mission de l'atelier : résoudre un problème pratique afin d'assurer un travail de qualité et de rendre un véhicule en parfait état. Michel y participe en tant qu'acteur complémentaire tout en se soumettant aux instructions de son formateur. Ainsi, ce n'est pas une relation entre un apprenti et un tuteur qui s'établit entre eux, mais plutôt une relation entre un mécanicien et un chef d'atelier. Toutefois, l'enjeu d'apprentissage n'est pas absent de cette situation en ce que la participation active et encouragée de Michel au processus de résolution collective d'un problème est de nature à contribuer au développement des compétences nécessaires à ce type de tâches. Ces éléments relèvent ainsi le double statut du formateur de Michel, à la fois chef d'atelier et responsable de formation, mais ils mettent surtout en évidence le caractère ambigu du statut d'apprenti à la fois personne en formation et employé d'une entreprise.

4. DES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION ET DE CONCLUSION

Dans notre contribution, nous nous sommes demandé comment l'apprenti en transition de l'école au monde du travail est accompagné par le dispositif dual dans lequel il est engagé et comment il fait l'expérience de cette transition en début et en fin de formation. Pour y répondre, nous avons proposé une approche centrée sur l'analyse des interactions, verbales et non verbales, dans lesquelles un apprenti est engagé dans le contexte de formation, plus particulièrement en entreprise. Nous avons envisagé l'accompagnement par le dispositif sous l'angle de l'encadrement et des ressources dont bénéficie l'apprenti et plus généralement des interactions auxquelles il prend part ; l'expérience qu'il fait de la transition a quant à elle été envisagée sous l'angle de sa

participation aux activités de l'entreprise, de la place qu'il occupe et du rôle qu'il endosse en situation.

À partir de notre étude de cas, nous proposons tout d'abord de relever différents éléments résultant de la mise en contraste des deux situations analysées. Nous pouvons premièrement mettre en évidence la façon dont l'accompagnement de l'apprenti évolue entre la séquence de première année et la séquence de quatrième année. En effet, si dans la première séquence, les interactions auxquelles il prend part visent premièrement l'acquisition de compétences professionnelles, les interactions dans lesquelles il est engagé dans la deuxième séquence visent davantage la résolution d'un problème pratique. Cette évolution s'accompagne de la transformation du mode d'organisation entre l'apprenti et la personne qui l'encadre. Dans la première situation, le mécanicien et l'apprenti travaillent en tandem, le premier encadre le second dans le déroulement de la tâche; c'est une relation de nature didactique entre un expert et un novice qui s'établit. En contraste, dans la deuxième situation, l'apprenti participe à une tâche collective aux côtés du chef de l'atelier; c'est une relation de nature hiérarchique qui s'établit entre eux. Ce sont deuxièmement les modalités de participation de l'apprenti à l'activité qui évoluent. En effet, les transformations relevées ci-dessus quant à l'accompagnement et au mode d'organisation influent sur la place qu'occupe l'apprenti dans l'activité conjointe et le rôle qu'il endosse: dans la séquence en début de formation, l'apprenti participe à l'activité en tant que novice et il endosse le rôle d'acteur complémentaire fortement encadré par un expert; dans la séquence en fin de formation, il y participe en tant que mécanicien et il endosse le rôle d'acteur à part entière soumis à la hiérarchie de l'atelier. L'évolution entre la première et la quatrième année relevée ci-dessus, pour ce qui est de

l'accompagnement et des modalités de participation de l'apprenti ainsi que du mode d'organisation entre l'apprenti et les personnes avec qui il travaille, correspond à la vision de l'apprentissage qui circule dans l'atelier. En effet, la première année est conçue comme une période de familiarisation au cours de laquelle le travail en tandem est privilégié ; la suite est conçue comme une prise en charge progressive des tâches.

Ces éléments de contraste nous permettent ensuite de faire quelques considérations générales au sujet de l'apprentissage tel qu'il se met en œuvre dans l'entreprise et au sujet du processus de socialisation professionnelle qui lui est fortement rattaché. Nos résultats d'analyse mettent en évidence les dimensions situées et collective du processus d'apprentissage que nous avons présentées plus haut. Ils nous permettent, en effet, de montrer finement la façon dont l'apprentissage dépend non seulement de l'engagement de l'apprenti dans des situations de travail, mais aussi de l'environnement de travail dans lequel il est engagé. Du côté de l'environnement de travail, nous pouvons relever l'importance des éléments tels que l'encadrement et les ressources matérielles et symboliques dont l'apprenti bénéficie, les interactions qu'il peut conduire avec les personnes qu'il rencontre, la nature de la tâche à laquelle il a accès ainsi que les rôles qui lui sont attribués dans l'activité. Ces éléments jouent un rôle considérable dans le processus de socialisation professionnelle et dans la façon dont l'apprenti endosse les nouveaux rôles qui lui sont proposés sur la place de travail. Par ailleurs, nos résultats montrent combien l'apprentissage en entreprise est tributaire de la dimension productive propre à ce contexte, comme nous l'avons vu dans la deuxième situation. En effet, si la structure de notre étude de cas met en évidence l'étape du parcours de formation (première année vs quatrième

année) comme facteur expliquant l'écart entre l'encadrement et la participation dans la première et la deuxième situation, la dimension productive ne doit pas être négligée dans ce tableau. À ce propos, nous pouvons nous demander quel aurait été le rôle de Michel s'il avait été engagé dans une situation similaire en première année. Il est fort à parier que la contrainte productive aurait en partie primé sur l'enjeu d'apprentissage.

Finalement, la mise en évidence de ces différents éléments concernant l'apprentissage sur le lieu de travail nous renseigne sur la complexité des facteurs en jeu dans la transition de l'école au monde du travail dont les apprentis font l'expérience dans le cadre d'un dispositif de formation professionnelle de type dual. Ces éléments confirment l'importance de prendre en compte le dispositif de formation dans l'étude de la transition, et ce, à travers les interactions qui prennent place entre les acteurs engagés.

Nous proposons de poursuivre ce travail en cherchant à tracer, pour les comparer, les trajectoires de participation de divers apprentis, que ce soit sur le long terme (de la première à la quatrième année) ou sur le court terme (du début à la fin d'une activité). Nous cherchons à mettre en contraste des filières d'apprentissage dans le domaine technique, des lieux de formation et des entreprises ainsi que des façons de s'engager dans la formation et des visions de l'apprentissage en vigueur dans les environnements de travail. Nous émettons l'hypothèse que la mise en contraste de ces trajectoires devrait permettre de connaître davantage les conditions de la transition et ce qui se passe à l'entrée dans le monde du travail et de proposer des pistes de réflexion et d'action quant au phénomène complexe qu'est la transition.

ANNEXE

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	intonation montante
\	intonation descendante
-	troncation
XX	segments intranscriptibles
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
.	pauses de durée variable
>	relation d'allocation (MIC > FOR)
<u>souligné</u>	prises de parole en chevauchement
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou à des actions non verbales
#	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

BIBLIOGRAPHIE

- Amos, J., C.-A. Baertschi, R. Silver, A. Tomei et P. Tournier (2003). *La formation professionnelle à Genève 2001/2002. Un survol en 25 indicateurs*, Genève : SRED.
- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice*, Crows Nest : Allen & Unwin.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*, Paris : UNMFREO.
- Brown, J.S., A. Collins et P. Duguid (1989). «Situating Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, p. 32-42.
- Chaix, M.-L. (1996). «L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Éducation permanente*, vol. 128, n° 3, p. 103-115.
- Charlot, B. (1993). «L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles», *Éducation permanente*, vol. 115, n° 2, p. 7-18.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris : PUF.
- De Saint-Georges, I. (2008). «Les trajectoires situées d'apprentissage», dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, «*Vos mains sont intelligentes!*»: interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 159-195.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). «Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion», dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris : PUF, p. 29-37.
- Dubar, C. (2001). «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 7, p. 23-36.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne : HEP Verlag.

- Duc, B. (2008). « Tu veux essayer ? : trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise », dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 243-277.
- Filliettaz, L. (2004). « Interaction, cognition et identités situées : une analyse praxéologique des transactions de service », *Bulletin de psychologie*, vol. 57, n° 1, p. 61-64.
- Filliettaz, L. (2008). « L'analyse des interactions », dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 71-114.
- Fouquet, A. (2004). « Joining Society in Europe : Convergence of Sustainability of National Specificities », dans A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun et B. Burge (dir.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 267-285.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris : Minuit.
- Goodwin, J. et H. O'Connor (2007). « Continuity and Change in the Experience of Transition from School to Work », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, n° 5, p. 555-572.
- Jedliczka, D. et G. Delahaye (1994). *Compétences et alternance*, Paris : Les Éditions Liaisons.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 2), Paris : Colin.
- Knutti, P., J. Fallet et B. Studer (2009). *Lexique de la formation professionnelle*, Berne : CSFO.

- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn et C. Tsatsarelis (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). «L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs», *Éducation permanente*, vol. 165, n° 4, p. 127-138.
- Lamamra, N. et J. Masdonati (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. et É. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Berne : Peter Lang.
- Mayen, P. (2002). «Le rôle des autres dans le développement de l'expérience», *Éducation permanente*, vol. 151, n° 2, p. 87-107.
- Méhaut, P., J. Rose, A. Monaco et F. de Chassey (1987). *La transition professionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*, Berne : TREE.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*, Paris : PUF.
- OFFT (2010). *La formation professionnelle en Suisse en 2010. Faits et données chiffrées*, Confédération suisse : Département fédéral de l'économie.
- Ryan, P. (2004). «The School-to-Work Transition : Problems and Indicators», dans A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun et B. Burge (dir.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 286-299.
- Stalder, B.E. et C. Nägele (2011). «Vocational Education and Training in Switzerland : Organization, Development and Challenges for the Future», dans M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B.E. Stalder (dir.), *Youth Transitions in Switzerland : Results from the TREE Panel Study*, Zürich : Seismo.

- Trottier, C. (2001). «La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes», *Éducation et sociétés*, vol. 7, n° 1, p. 5-22.
- Vanhulle, S. F. Merhan et C. Ronveaux (2007). «Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question», dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles: De Boeck.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, D.H. (1998). «Identity, Context and Interaction», dans C. Antaki et S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk*, Londres: Sage, p. 87-106.

TROISIÈME PARTIE

PARCOURS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE
ET CULTURELLE AU CANADA

REGARDS CROISÉS SUR LES PARCOURS
OBJECTIFS ET SUBJECTIFS À
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
UNE ANALYSE DIACHRONIQUE
DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE
DES JEUNES ISSUS D'UN CONTEXTE
LINGUISTIQUE MINORITAIRE AU
CANADA

Annie Pilote et Marie-Odile Magnan

Les études supérieures, une expérience vécue au cours de la transition vers la vie adulte (Galland, 1990), constituent une période caractérisée par un certain questionnement identitaire. Cette transition scolaire peut ainsi amener les jeunes à développer une plus grande réflexivité et à réviser la vie sociale à la lumière de nouvelles informations (Giddens, 1991), de nouvelles possibilités pouvant contribuer au développement d'appartenances (ou de non-appartenances) à de nouveaux groupes sociaux (Lamoureux, 2005 ; Wiborg, 2001). Dans le contexte de la dualité

linguistique canadienne, l'expérience universitaire découlant de décisions objectives (quant à la langue et au lieu d'études, notamment) peut conduire les étudiants à examiner réflexivement leur appartenance aux groupes linguistiques francophone et anglophone. Or, les liens entre enseignement supérieur, mobilité géographique et construction identitaire sont très peu étudiés dans les écrits scientifiques portant sur les jeunes issus d'un milieu linguistique minoritaire au Canada (c.-à-d. les anglophones du Québec et les francophones demeurant à l'extérieur du Québec). Ce chapitre illustrera comment le concept de parcours constitue une piste féconde pour analyser l'articulation entre les multiples parcours objectifs (familiaux, scolaires, de mobilité, etc.) et le processus de construction identitaire des jeunes lors de leur passage à l'enseignement supérieur.

Dans nos recherches portant sur la construction identitaire d'étudiants universitaires issus d'un groupe linguistique minoritaire, nous avons analysé des récits de vie de manière diachronique (Bertaux, 2005). Dans cette analyse, nous avons mis en parallèle 1) les parcours objectifs des jeunes (scolaires, de mobilité, etc.), qui comportent des mouvements concrets dans le temps et l'espace, et 2) les parcours subjectifs, qui relèvent du processus de construction de l'identité. À l'instar de Marc Molgat (2007), nous considérons la construction identitaire du jeune adulte comme un phénomène découlant à la fois de sa position respective dans l'espace social et de ses réactions individuelles aux conditions structurelles rencontrées. Selon cette perspective, les transitions objectives expérimentées par le jeune au cours de son passage à la vie adulte contribueraient tout autant à la construction identitaire que les facteurs psychologiques relatifs au développement de « l'adulte émergent » (Arnett, 2007). Notre approche constructiviste

aborde ainsi la construction identitaire comme un processus social lié de près aux parcours scolaires et de mobilité empruntés par les jeunes. Nous examinons plus spécifiquement comment ces expériences, comportant parfois de nouveaux rapports d'altérité, peuvent contribuer à des prises de conscience ou à des transformations identitaires sur les plans linguistique, territorial et professionnel.

Ce chapitre se veut une contribution à l'étude des parcours en sciences de l'éducation (Béduwé, Fourcade et Giret, 2009 ; Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009) en proposant une perspective constructiviste selon laquelle l'identité individuelle résulte de transactions entre les dimensions objective et subjective de l'expérience sociale (Dubar, 2006). L'objectif de ce chapitre vise moins la description des parcours selon les diverses formes objectives qu'ils empruntent que la compréhension du processus de construction de l'identité des jeunes issus d'un contexte linguistique minoritaire, et ce, au fil de la trame biographique qui se déroule dans les espaces sociaux que sont la famille, les institutions d'enseignement et le territoire géographique. Afin de bien démontrer l'apport d'une analyse sociologique et constructiviste des parcours, nous exposerons notre cadre d'analyse de la construction identitaire avant de détailler notre méthode d'analyse des parcours de vie. Nous présenterons ensuite les résultats de l'analyse de deux études de cas issus d'un contexte linguistique minoritaire. Ces résultats démontrent que l'approche retenue permet une analyse fine et dynamique contribuant à la compréhension du processus de construction de l'identité lors des études supérieures.

I. LE CADRE D'ANALYSE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Notre cadre d'analyse des parcours s'inscrit dans l'approche du constructivisme social – une approche où l'on reconnaît un rapport dialectique entre le social et l'individuel et où l'on admet que le social produit les individus qui en retour transforment et produisent le social (Corcuff, 1995, p. 25). En termes identitaires, le passage de la sociologie classique aux nouvelles sociologies constructivistes signifie que l'identité de l'acteur n'est plus perçue comme le simple reflet du système, des valeurs communes à la société (Fischer, 1987); l'identité n'est plus considérée comme une essence, une nature donnée une fois pour toutes. Rappelons à ce sujet que sous la perspective fonctionnaliste, l'«intégration de l'individu à l'ordre social n'est pas seulement une simple compréhension et acceptation des normes sociales, mais une internalisation de celles-ci comme partie de sa personnalité et expression de son identité» (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984, p. 17). Selon François Dubet (1994), cette sociologie classique, où l'acteur et le système ne sont que «les deux faces d'une même "réalité"», n'a plus sa place au sein des théories contemporaines (p. 21); c'est plutôt à la jonction entre les interactions et les structures que l'acteur individuel construit son identité au fil de ses expériences quotidiennes.

Nous considérons ainsi que l'identité individuelle se situe à la frontière de l'individu et de la société à travers des dimensions de l'expérience qui sont non seulement objectives et subjectives, mais qui aussi s'influencent de façon réciproque et mutuelle. Conséquemment, nous prenons en compte à la fois le rôle de la structure sociale et la créativité des acteurs sociaux. L'identité individuelle est alors définie comme un processus complexe et dynamique qui s'exerce tout au long des interactions de l'existence et «qui lie étroitement la

relation à soi et la relation à autrui» (Lipiansky, 1998, p. 21) dans un processus de rapprochement et de différenciation face à l'Autre. L'identité socialement construite est donc le produit d'une négociation constante entre des attributions identitaires provenant d'autrui et l'identification subjective de l'individu (Dubar, 2006).

La construction de l'identité individuelle se développe également de façon réflexive en regard du parcours de vie de l'individu ainsi qu'en regard du cadre spatiotemporel qui l'entoure. À l'instar de Anselme L. Strauss (1997), nous adoptons un cadre d'analyse où les négociations identitaires prennent place dans un cadre temporel et historique.

Pour mieux tenir compte de l'histoire personnelle des individus, nous retenons la notion de «schémas de soi», lesquels résultent, selon Jean-Claude Kaufmann (2004, p. 77), «de la trajectoire sociale, de l'histoire de la personne. Ils ne sont au fond que le reflet d'expériences de confrontations avec divers contextes enregistrés sous forme de cadre de détermination des actions futures». Dans la modernité, les individus sont guidés par leur propre parcours biographique, qu'ils ont intériorisé dans un dialogue constant entre leur encodage social passé et présent. Ce sont les individus eux-mêmes, de par leur expérience passée, qui édifient les balises limitant leur action. Nous concevons donc la construction identitaire comme un processus réflexif où l'identité est constamment révisée à la lumière de nouvelles informations (Giddens, 1991).

La transition vers l'université et la mobilité géographique

Suivant cette approche constructiviste de l'identité, nous avons considéré la transition vers l'université et la transition de mobilité spatiale qui peut l'accompagner comme des étapes

charnières de la construction identitaire. En effet, nous postulons que ces étapes objectives concourent de près à la formation et à la transformation, voire à la consolidation de l'identité et des appartenances linguistiques, territoriales et professionnelles. L'éducation peut, en effet, amener les jeunes à expérimenter de nouveaux rapports d'altérité pouvant contribuer au développement d'appartenances (ou de non-appartenances) à de nouveaux groupes linguistiques, à de nouveaux territoires et à de nouveaux horizons professionnels.

L'éducation postsecondaire, en tant que phase de transition, est une période pouvant être caractérisée par des négociations identitaires :

la personne vit une forme de rupture et va devoir s'adapter à de nouvelles situations. Ces changements impliquent en général à la fois que la personne occupe une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinisse son identité (Zittoun et Perret-Clermont, 2002, p. 12).

L'enseignement supérieur et la mobilité peuvent donc amener le jeune adulte à réviser ses appartenances. En effet, les nouveaux rapports d'altérité vécus par les jeunes au cours de leurs études postsecondaires peuvent conduire à une prise de conscience plus aiguë des frontières entre les divers groupes de référence. Ce faisant, les jeunes font face à des dilemmes et ils sont soumis à la négociation de leur identité au cours des interactions sociales qui jalonnent leur parcours.

La construction de l'identité linguistique

Chez les jeunes issus d'un contexte linguistique minoritaire, les expériences universitaires peuvent susciter un questionnement sur le plan de l'appartenance au groupe

linguistique d'origine ainsi que sur celui de l'appartenance à de nouveaux groupes linguistiques. Précisons que l'identité linguistique ne renvoie pas à la langue maternelle ou au sentiment de compétence langagière, mais bien au sens d'appartenance subjectif à un ou plusieurs groupes linguistiques. Considérant le contexte canadien de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à l'appartenance aux groupes francophones et anglophones, sans toutefois nous y limiter. L'identité linguistique est donc vue comme un construit dynamique et complexe pouvant inclure des appartenances multiples.

Alors que plusieurs études ont porté jusqu'à présent sur l'identité des minorités francophones au Canada, à l'école primaire et secondaire (Heller, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2003 et 2004 ; Duquette, 2004 ; Pilote, 2006 et 2007 ; Landry, Deveau et Allard, 2006 ; Pilote et Magnan, 2008 ; Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010), il reste que la construction de l'identité linguistique lors des études universitaires a fait l'objet de très peu de recherches. L'étude de Sylvie Lamoureux (2005) sur le parcours universitaire d'étudiants provenant de minorités francophones au Canada fait exception. Elle révèle que l'identité linguistique évolue après les études secondaires. Par une étude qualitative de l'identité et de l'affirmation linguistique d'étudiants du Sud-Ouest ontarien transitant de l'école secondaire de langue française vers l'université, elle démontre qu'« au fil de l'année [universitaire] et de leurs contacts avec toutes sortes de personnes dans des contextes différents, les étudiants voient de moins en moins les frontières linguistiques qui existent entre les diverses communautés auxquelles ils appartiennent » (p. 119).

Dans un tout autre contexte linguistique minoritaire (c'est-à-dire celui des anglophones demeurant au Québec), l'étude de Marie-Odile Magnan (2010) souligne également

comment les jeunes universitaires issus de l'école de langue anglaise peuvent parfois modifier leur(s) sentiment(s) d'appartenance(s) linguistique(s) à la lumière de nouveaux rapports sociaux – ces rapports prenant place dans une nouvelle université et dans une nouvelle ville. C'est ainsi que pour une majorité des répondants interrogés, la frontière entre les identités francophone et anglophone s'estompe dès lors que le jeune se projette dans un espace social où règne une diversité pluriethnique.

Les construction de l'identité professionnelle

La transition vers l'université est aussi liée de près à la socialisation professionnelle et, par le fait même, à la construction progressive d'une identité professionnelle. À l'instar de Claude Dubar (2006), nous définissons l'identité professionnelle comme une construction qui s'effectue autour d'un processus biographique où l'individu formulerait son avenir professionnel en continuité ou en rupture avec son passé ; il effectuerait en quelque sorte une négociation entre l'encodage passé, présent et futur de ses *schémas de soi*. Nous considérons ainsi que la construction d'une identité professionnelle s'amorce déjà lors du cheminement scolaire (Trottier, Laforce et Cloutier, 1999). Nul besoin d'être mis directement face au marché de l'emploi pour commencer à s'imaginer un devenir professionnel. Comme l'indique Jean Guichard (1993), dès lors que l'adolescent mentionne son intérêt pour un métier ou un domaine professionnel, il fait part aux autres de ce qu'il désire être ; le projet professionnel qui prend forme durant le parcours scolaire illustre ainsi un imaginaire auquel le jeune s'identifie.

Les transformations récentes dans les sociétés salariales qui ont contribué à modifier les conditions de travail « ne permettent plus de penser la formation et l'emploi comme la succession de deux processus distincts » (Garneau, 2006, p. 6). Claude Trottier (2005) précise plutôt que la relation entre la formation et l'emploi est dorénavant à construire tout au long du parcours scolaire et professionnel ; elle est à la fois le produit de l'histoire, du contexte sociétal et du résultat des stratégies élaborées par l'individu. Le lien entre la formation et l'emploi peut ainsi être envisagé sous l'angle d'une socialisation professionnelle vue comme « un processus unique, de plus en plus intégré et concernant potentiellement l'ensemble du cycle de vie des individus » (Dubar, 1992, p. 522-523).

La construction de l'identité territoriale

Bien que la construction identitaire territoriale soit peu étayée dans la littérature portant sur les jeunes (Jones, 1999), il nous semble pertinent d'explorer ce processus. Dans son étude des jeunes Québécois migrant d'une région à l'autre du Québec, Stéphanie Garneau (2003) a découvert que la mobilité géographique (même si celle-ci n'était pas internationale) contribuait au remaniement « des identifications et des appartenances locales et régionales » (p. 96). Cette période de mobilité est non seulement une période d'affirmation et de demande de reconnaissance identitaire (Ramos, 2006), mais elle est également une période de construction et de transformation du soi (Wiborg, 2001). Il semble donc juste d'affirmer que la mobilité a un impact sur la formation et la transformation de l'identité individuelle alors que l'individu est marqué par cette aventure où il cumule l'expérience de plusieurs lieux (d'origine et d'accueil) dans son histoire personnelle :

L'environnement spatial et les lieux ont un effet structurant sur l'identité individuelle du fait que les rapports à autrui et les expériences personnelles se cristallisent, prennent appui sur le monde matériel et peuvent offrir une forme de sécurité. Ils sont la représentation visuelle, olfactive et sonore des événements qui ponctuent l'histoire personnelle des individus et des formes qu'ont prises leurs relations et pratiques sociales (Garneau, 2003, p. 98).

Les lieux passés et présents font partie du parcours biographique (ou des *schémas de soi*) qui orientent l'individu dans ses actions quotidiennes et dans sa définition de soi : « Dans la construction de l'histoire individuelle, les ancrages ont une fonction, non seulement d'articulation entre les lieux, mais aussi entre les temps, entre passé, présent et futur » (Ramos, 2006, p. 27). Plusieurs auteurs soulignent notamment l'importance du lieu d'origine (ainsi que de la famille) dans le sentiment d'appartenance territoriale des individus. Même si les individus développent un sentiment d'appartenance à leur(s) lieu(x) d'accueil, il reste qu'ils conservent le cadre de référence de leur passé. Elsa Ramos (2006) souligne la continuité entre les territoires significatifs pour les acteurs sociaux, créant ainsi un réseau de sens, voire une géographie individualisée :

Partir d'un endroit c'est se séparer de personnes aimées, c'est aussi passer à autre chose, tourner une page. D'une certaine façon, c'est mettre une distance entre des gens, entre des lieux et entre des périodes de vie. Dans ces discontinuités géographiques et temporelles, nous postulons que certains éléments créent du lien et qu'ils signent des attachements de l'individu. Ces éléments sont des ancrages qui fonctionnent comme des soutiens à la cohérence individuelle ; ils créent de la continuité entre les différents mondes de l'individu, son univers familial, ses lieux d'enfance, son lieu de vie (p. 25).

L'individu construit son identité individuelle en comparant les lieux pour lesquels il a développé un attachement ; les lieux prenant sens les uns par rapport aux autres (ex., le

lieu d'origine versus les lieux d'accueil), constituant dès lors les repères de périodes spécifiques du parcours biographique des acteurs sociaux.

Nous situons ainsi la construction identitaire comme un processus en mouvance qui doit être placé dans son contexte temporel, voire dans les *schémas de soi* (parcours biographique) qui animent les acteurs sociaux. C'est en partant de cette approche constructiviste qui replace la construction identitaire dans son parcours biographique que nous avons procédé à l'analyse diachronique des parcours et où nous avons mis en parallèle 1) les transitions de vie objectives générant des mouvements concrets dans le temps et l'espace (transitions scolaires, de mobilité, etc.) et 2) les transitions identitaires sur les plans linguistique, territorial et professionnel.

L'analyse rétrospective des parcours

Nous avons effectué une analyse rétrospective des parcours scolaires, de mobilité et identitaires dans le cadre de deux terrains de recherche distincts sur la construction identitaire d'étudiants universitaires: 80 entretiens ont été réalisés auprès de jeunes issus de l'école secondaire francophone en situation minoritaire au Canada alors que 33 ont été menés auprès de jeunes ayant fréquenté l'école de langue anglaise au Québec. Ces deux terrains de recherche sont issus d'une même problématique théorique et d'un canevas similaire d'entretien afin de recueillir les récits de vie. Les thèmes abordés étaient les suivants: le parcours de vie durant l'enfance et l'adolescence (en axant sur l'expérience familiale et scolaire), le parcours de mobilité ou de non-mobilité ainsi que le parcours universitaire. Une attention particulière a été accordée dans les entretiens aux expériences linguistiques et aux positionnements identitaires exprimés tout au long de

la trame biographique. Le guide d'entretien a été utilisé en quelque sorte comme une toile de fond comportant des thèmes à proposer aux participants alors que nous leur laissons une grande marge de manœuvre pour organiser leur récit et raconter leur vécu, en mettant l'accent sur les aspects qu'ils considéraient les plus significatifs. Des relances d'explicitation et d'approfondissement étaient alors utilisées pour amener le participant à développer sa pensée en lien avec notre objet d'étude.

Nous avons réalisé une analyse diachronique des récits que nous avons recueillis en nous inspirant de la méthode proposée par Daniel Bertaux (2005). Selon ce dernier, les récits de vie où le sujet doit raconter son expérience permettent d'analyser l'action sur un parcours de vie temporel et historique.

Les récits de vie aident à dégager une dimension diachronique des parcours qui mène vers la découverte de logiques d'actions situées à des moments précis du parcours de vie : « En raison de leur orientation narrative, les récits de vie s'avèrent particulièrement adaptés à la saisie des processus, c'est-à-dire des enchaînements de situations, d'interactions, d'événements et d'actions » (Bertaux, 2005, p. 89). La démarche rétrospective intrinsèque aux récits de vie permet d'analyser le discours réflexif des individus (c'est-à-dire leur récit narratif). En ce sens, cette dimension diachronique des récits de vie nous conduit vers une meilleure compréhension du « processus » de construction identitaire.

Nous avons procédé à l'analyse diachronique des parcours, un type d'analyse essentiel pour répondre à notre questionnement de recherche portant sur le processus de construction identitaire linguistique, territorial et professionnel tout au long des parcours objectifs empruntés par les jeunes.

Dans cette analyse, nous avons reconstruit des tableaux biographiques permettant de situer les données dans l'ensemble du chemin parcouru par l'individu. Cette étape est nécessaire, puisqu'elle permet de reconstituer minutieusement les parcours dans le temps selon la séquence avant/après étant donné que «le récit de vie vagabonde, saute en avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse comme tout récit spontané. Il faudra donc, par un patient travail d'analyse sur le récit lui-même, reconstituer la structure diachronique qui y est évoquée» (Bertaux, 2005, p. 74). Cette méthode d'analyse a permis de situer les données qualitatives recueillies au sein des univers familial, scolaire, migratoire et identitaire de chaque individu interrogé.

Cette analyse diachronique des parcours de vie a permis de lier le processus de construction identitaire aux divers parcours familiaux, scolaires et de mobilités empruntés par nos répondants. Il faut cependant mentionner qu'il s'agit là de ce qu'en disent les répondants au présent, donc *a posteriori*, ce qui suggère un effet de la narration identitaire (Kaufmann, 1996), un biais méthodologique dont nous devons tenir compte lors de l'analyse des données. Plutôt que de se laisser prendre à la reconstruction *a posteriori* d'une certaine «idéologie biographique», voire à cette tendance où «chacun tend à se représenter le cours de son existence comme présentant une forte cohérence» (Bertaux, 2005, p. 38), nous avons procédé à la déconstruction de leurs parcours en menant une analyse diachronique minutieuse.

2. DEUX ÉTUDES DE CAS ISSUS D'UN CONTEXTE LINGUISTIQUE MINORITAIRE AU CANADA

L'analyse rétrospective des récits de vie nous a permis d'utiliser le concept de «parcours» comme un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de la construction identitaire linguistique, territoriale et professionnelle. Afin de présenter nos résultats de recherche, nous analyserons les mises en récit de Marcel et de Florence. Il est à noter que des pseudonymes ont été utilisés afin de respecter la confidentialité des témoignages recueillis. Ces deux cas sont tirés des deux terrains de recherche mentionnés précédemment : Marcel a été scolarisé en français au Nouveau-Brunswick alors que Florence a fréquenté l'école anglophone au Québec. Nous avons sélectionné ces deux répondants pour le caractère exemplaire de leurs récits qui illustrent bien l'articulation entre les parcours objectifs et subjectifs, d'une part, et qui révèlent des changements sur le plan identitaire lors de leur transition à l'enseignement supérieur et de leur transition de mobilité géographique, d'autre part. Mentionnons, par ailleurs, que ce ne sont pas tous les récits que nous avons recueillis qui donnaient à voir des changements identitaires importants, un grand nombre de cas illustrant plutôt un renforcement de l'identité antérieure. Par son caractère dynamique, la méthode d'analyse que nous avons appliquée permet aussi d'observer que les parcours identitaires sont caractérisés par un mouvement même lorsque celui-ci s'exprime dans une certaine continuité biographique.

Précisons que l'analyse des parcours individuels illustrés dans ce chapitre constitue la première étape de notre démarche de recherche. La prochaine opération consistera à examiner de manière transversale l'ensemble des récits recueillis

afin d'en dégager une typologie interprétative. Sans viser la généralisation à partir de ces résultats très partiels, les deux cas présentés contribuent, sur le plan microsociologique, à la compréhension du phénomène de la construction identitaire à l'étape de la transition vers la vie adulte. Examinons maintenant comment la démarche proposée permet d'atteindre notre objectif de recherche par une interprétation théorique des parcours de Marcel et de Florence. Nous verrons de quelle façon ces récits mettent en évidence les rapports entre les parcours scolaires et de mobilité, d'une part, et la construction identitaire linguistique, territoriale et professionnelle, d'autre part.

L'analyse du récit de Marcel

Voyons d'abord les grandes lignes du parcours scolaire et de mobilité de Marcel, originaire d'une petite ville majoritairement francophone au Nord du Nouveau-Brunswick. Son expérience familiale et scolaire (niveaux primaire et secondaire) s'est déroulée uniquement en français. De plus, il estime qu'il y avait peu ou pas d'occasion de contacts avec des anglophones dans sa région d'origine. L'avant-dernière année du secondaire (11^e année), il abandonne l'école et fréquente le marché du travail en occupant un emploi non qualifié pendant deux ans. À 19 ans, il complète finalement son diplôme d'études secondaires à l'éducation des adultes. Il déménage ensuite dans un centre urbain du Sud de la province afin de poursuivre ses études dans un collège communautaire francophone. Pendant ses études collégiales, il occupe un emploi dans un milieu de travail anglophone, où il se fait répéter de ne pas parler en français et où il perçoit que ses collègues se moquent des francophones. Au terme de son programme d'études collégiales, il décide de poursuivre ses études en français à l'Université de Moncton.

Au moment de l'entrevue, il a complété deux ans au baccalauréat. Il se dit parfaitement bilingue, mais il avoue ne pas se rappeler comment il a appris à parler l'anglais.

En croisant le discours identitaire de Marcel avec les grandes étapes objectives de son parcours, on constate que sa transition vers l'université semble avoir contribué à un approfondissement de son identité francophone, à ce qu'il appelle une « prise de conscience » et une « affirmation » de son identité linguistique. À la lumière de nouvelles informations reçues à l'université (Wiborg, 2001), Marcel effectue un travail de construction identitaire réflexif (Giddens, 1991); il prend conscience de la discrimination linguistique dont il est l'objet. Avant d'aller à l'université, il se conformait à la norme sociale qui avait cours dans son milieu de travail anglophone : celle de ne pas parler en français. Il ne remettait pas en question cette règle implicite. Depuis qu'il fréquente l'université, il ne veut plus vivre ce qu'il appelle la « ségrégation linguistique » qu'il a vécue dans un milieu de travail anglophone :

Comme le dernier été [passé dans mon milieu de travail anglophone], j'ai contesté à mort. Pendant, finalement pendant tout l'été, les deux mois au complet que j'étais là. Le fait que «regarde, je suis francophone». Puis tu sais, c'est juste comme respecter ma langue parce que c'est mon identité là, c'est moi-même là. Puis, il y a une grosse prise de conscience qui s'est faite là [...] une affirmation, disons.

Il raconte que le contenu des cours qu'il a suivis à l'Université de Moncton a suscité chez lui la « prise de conscience » de la discrimination linguistique qu'il vivait : « On en parle dans tous les cours presque là [...] on en parlait de cause identitaire linguistique acadienne. Et puis là, je me suis mis à découvrir un paquet de choses là que comme... J'ai découvert pourquoi je me sentais comme ça dans un contexte, un tel contexte entouré d'anglophones là. » Il raconte qu'un

sentiment de fierté francophone l'a alors animé et poussé à s'afficher en tant que francophone dans son milieu de travail anglophone : «Je me sens plus fier, je suis en train de faire de quoi pour moi, tellement en train d'affirmer pour toute la communauté francophone. Puis je dis tellement qu'un jour, il y aurait une place pour les francophones [dans ce milieu de travail].» Malgré tout, il quittera finalement cet emploi, car il se sent incompris par ses collègues anglophones, voire ses collègues francophones.

L'analyse de son parcours universitaire permet de comprendre de quelle façon le discours et l'identité francophone véhiculée par son programme d'études semblent avoir contribué à son affirmation identitaire francophone :

On se faisait initier à la théorie sur l'insécurité linguistique puis tout ça [...] on a fait un gros projet sur l'affichage dans la ville de Moncton. Ça m'a ouvert les yeux un peu plus, ça m'a fait découvrir un petit peu plus de choses. Puis là je me dis «hey, eux autres ils en savent encore plus que moi» [...] j'ai une curiosité à gruger, à creuser un petit peu plus creux [...] puis on [a vu] tout le début de l'Université de Moncton, puis tout ça, puis là l'émancipation du peuple acadien. On parle de Louis J. Robichaud. [Dans les années 1960, Louis J. Robichaud est le premier Acadien à accéder au poste de premier ministre de la province du Nouveau-Brunswick. Il est reconnu pour ses réformes sociales ayant contribué à réduire les inégalités linguistiques au plan institutionnel.]

Il raconte que son expérience à l'Université de Moncton lui a donné la chance d'approfondir son identité «acadienne» : «J'en apprends tout le temps un petit peu plus sur moi-même. Mais, ouais, comme, je vois à travers ce qu'on est passés puis, ce qui m'a donné la chance d'étudier finalement au campus de Moncton là.» Il dit s'identifier désormais à l'Université de Moncton qu'il qualifie «d'université francophone acadienne».

Sur le plan de l'impact de son parcours de mobilité, il raconte désormais s'identifier à la ville de Moncton qu'il associe à son passage vers le milieu universitaire et aussi à un lieu où son identité de décrocheur ne le rend pas marginal : « Il y a plus de tolérance à la diversité puis à l'ouverture d'esprit, puis à toutes sortes de choses. » Pour lui, son lieu d'origine représente un passé auquel il ne veut plus s'identifier – un passé où il a vécu dans un milieu rural et dans la pauvreté, où il a vécu le décrochage scolaire : « Je suis comme conscient quand même que mon adolescence à [nom de la ville] était marginale un peu, à cause j'avais laissé l'école, surtout, pis donc oui, c'est certain que là je suis à l'université, je suis comme marginal face aux autres là-bas, je rentre pas vraiment dans le groupe. » Il perçoit son lieu d'origine comme « un univers qui est statique », où rien ne change. Il ne veut pas y retourner pour s'insérer sur le marché du travail : « Mais, c'est ça, si je m'en vais là-bas, j'ai quand même tout le temps cette idée là dans la tête que je vais me ramasser dans un cycle vicieux. Parce que tout le long que j'ai été par là, ça été un cercle vicieux. » Comme le souligne Elsa Ramos (2006) : « Partir d'un endroit c'est se séparer de personnes aimées, c'est aussi passer à autre chose, tourner une page » (p. 25). C'est ainsi que Marcel articule des *schémas de soi* (Kaufmann, 2004), où son lieu d'origine représente son passé de décrocheur et son lieu de résidence actuel représente son présent et son futur en tant qu'étudiant universitaire. Ainsi, son lieu d'origine et son lieu actuel constituent pour lui des repères de périodes spécifiques de sa construction identitaire.

Au moment de l'entrevue, Marcel a donc abandonné son ancien emploi en milieu anglophone pour occuper un emploi en tant qu'assistant de recherche sur le campus de l'Université de Moncton. Pour lui, ce choix professionnel s'inscrit davantage en continuité avec sa nouvelle identité étudiante :

[je voulais un emploi] justement, qui me sortirait pas trop du cadre universitaire. Que j'arriverais pas cet automne, l'automne prochain tout blasé de toutes sortes de choses, puis que je [ne] me rappelle plus comment étudier. Puis que, c'était beaucoup trop de distractions. [...] Là je vais arriver cet automne, puis je vais avoir l'impression que je vais jamais avoir quitté le milieu, puis moi je suis confortable. Je suis à l'aise avec ça.

De plus, le projet de recherche auquel il collabore porte sur les Acadiens francophones, un thème directement en lien avec son identité linguistique. Son « projet professionnel » est loin d'être précisé, mais on peut dire que le passage qu'il a effectué entre une « identité de décrocheur » et une « identité d'étudiant universitaire », d'une part, et entre un « emploi non qualifié » et un « emploi lié à ses études universitaires », d'autre part, a certainement modifié le chemin de sa construction identitaire professionnelle. Ses parcours scolaires et professionnels nous permettent ici de voir une certaine forme de rupture avec un passé où il travaillait dans un milieu rural au salaire minimum et où il avait abandonné ses études secondaires.

Ainsi, pour Marcel, la mobilité vers l'Université de Moncton a contribué à un approfondissement de son identité acadienne francophone, à un attachement à un nouveau lieu géographique que constitue la ville de Moncton et à la construction d'une identité d'étudiant universitaire. Il a vécu une transition où il y a une rupture et un abandon d'une forme de routine qu'il associait à la vie qu'il menait dans son lieu d'origine (Lamoureux, 2005). Toutefois, cette rupture est valable seulement pour l'identité territoriale (l'identification à une nouvelle ville) et pour l'identité professionnelle (l'identification à un autre projet professionnel, universitaire) – alors qu'il n'y a pas de rupture, mais plutôt un renforcement et une prise de conscience de l'identité linguistique.

En bref, la mise en récit de Marcel nous permet d'illustrer une analyse de parcours où nous mettons en parallèle les transitions objectives (parcours scolaires et de mobilité) et les transitions subjectives – des transitions subjectives comprenant un repositionnement social face à de nouvelles expériences et de nouvelles informations (Giddens, 1991).

L'analyse du récit de Florence

Le deuxième cas que nous présentons est celui de Florence, une jeune femme qui a grandi à Québec dans une famille bilingue. Elle estime que son père lui a légué la langue française et la culture « francophone québécoise » et sa mère, la langue anglaise et la culture « anglophone irlandaise ». Florence a fréquenté des institutions scolaires anglophones de la ville de Québec du primaire au cégep inclusivement. Ayant alors le projet professionnel de devenir enseignante au niveau primaire, elle quitte le Québec pour une autre province canadienne, où elle poursuivra des études universitaires en anglais. Elle choisit cette université afin de « vivre l'aventure », mais aussi afin de participer à une équipe sportive universitaire qui l'a repêchée. Dans cette université, il est toutefois requis d'obtenir un baccalauréat général avant d'étudier en pédagogie. Après avoir terminé ce premier baccalauréat, elle revient vivre à Québec pour travailler dans un milieu scolaire anglophone. Cette expérience lui permet de confirmer à nouveau son intérêt pour l'enseignement. Au moment de l'entrevue, elle a le projet de poursuivre des études en anglais dans une université hors du Québec – une université qui lui permet d'obtenir son diplôme en un an plutôt qu'en quatre ans. Son projet professionnel est alors d'obtenir un brevet d'enseignement lui permettant de revenir par la suite enseigner à Québec en milieu anglophone.

La mise en récit de Florence nous permet de prendre en compte l'influence de sa mobilité universitaire sur sa construction identitaire linguistique. Florence raconte qu'avant de quitter la ville de Québec pour une autre province canadienne, elle se définissait principalement comme une anglophone irlandaise : « Bien, quand j'étais à Québec, j'aimais ça dire que j'étais anglophone. » C'est lorsqu'elle change de province qu'elle commence à se définir aussi comme une « francophone » ; elle effectue ainsi un travail réflexif sur sa construction identitaire. Non seulement est-elle perçue comme une « francophone québécoise » par les nouveaux autrui qu'elle rencontre, mais elle se rend aussi compte qu'elle est fière de cette étiquette identitaire que lui attribuent les autres :

J'étais fière [là-bas] d'être capable de parler français, d'avoir mon autre langue aussi. Puis vu que tout le monde est anglophone là-bas, bien c'est comme une affaire de plus que j'ai. Puis c'est aussi... le français c'est l'affaire de plus que j'ai des Québécois peut-être. Puis là-bas, il y avait beaucoup de monde qui aimait bien ça que je parlais en français.

Elle raconte que les cours qu'elle a suivis à l'université lui ont permis de s'identifier davantage à une identité « francophone » ; l'enseignement universitaire qu'elle reçoit l'amène donc à développer une plus grande réflexivité et à voir sous un nouveau jour ses appartenances :

[...] puis, il y a des choses que j'ai apprises sur le Québec [dans cette province canadienne]. Que j'ai trouvé ça superintéressant parce que j'avais un prof qui montrait toutes les parties francophones... mettons à Moncton, dans l'Ouest... y montrait le français pas mal au Canada, comment que c'était un peu partout. Puis là, le même prof il a donné un cours sur la littérature québécoise ou histoire québécoise... [...] j'ai plus appris des choses là-bas. Puis j'étais superintéressée. Là, je m'identifiais plus [comme francophone québécoise].

Florence interprète sa mobilité universitaire hors du Québec comme un moment de bifurcation où elle a révisé de manière réflexive sa construction identitaire linguistique. L'extrait qui suit illustre comment elle articule dans son discours l'encodage passé et présent de ses *schémas de soi* (Kaufmann, 2004) : « C'est quand je suis partie de là-bas que je m'identifiais plus au Québec. Parce qu'à Québec, mon école c'était tout le temps juste en anglais. Puis j'ai appris des choses, mais pas autant... c'était moins important, je pense, pour moi là quand j'étais au secondaire. » À la fin de son secondaire, elle raconte, d'ailleurs, s'être fait tatouer un trèfle et une feuille du Canada pour représenter son appartenance irlandaise canadienne. Elle souhaite désormais y ajouter la fleur de lys : « Je [ne] suis plus au secondaire. [Ce n'est] plus juste "on trippe en anglais ouais". Mais là-bas [dans l'autre province canadienne], j'aimais ça dire que j'étais québécoise [francophone]. » Aujourd'hui, elle affirme sa double appartenance : « je suis les deux. Je suis Canadienne, je suis Québécoise. Je peux dire : "j'aime bien ça parler en français, mais Québec est dans le Canada. Je parle en anglais. Je fais partie des deux". Puis c'est pas juste, je fais partie des deux. Dans ma tête, c'est une place. » Cet extrait nous permet de voir une articulation subjective qui montre que sa double appartenance se manifeste en une identité tout à fait cohérente.

Cette mobilité hors du Québec lui a donc fait vivre une rupture entre le moment où elle se définissait « anglophone irlandaise » dans le contexte de la ville de Québec et le moment où elle se définissait à la fois « anglophone irlandaise » et « francophone québécoise ». Cette rupture a chamboulé les certitudes qu'elle avait sur elle-même, ses représentations de soi. La transition objective du parcours scolaire et de mobilité a donc été l'occasion d'une redéfinition

de ses appartenances et d'un repositionnement dans les espaces sociaux que constituent le Québec et le Canada.

Par ailleurs, son parcours n'est pas seulement caractérisé par une rupture. Malgré une mobilité hors du Québec, elle exprime toujours la continuité de son attachement à son lieu d'origine : « Chaque fois que je vais en dehors du Québec, j'ai hâte de revenir ici [à Québec]. J'aime mieux ici. » Alors qu'elle prévoit étudier un an dans une université hors du Québec pour obtenir un diplôme lui permettant de pratiquer la profession d'enseignante, elle planifie déjà revenir à Québec : « J'ai comme un plan dans ma tête que je vais revenir. » Pour elle, son expérience à Québec ne signifie plus être seulement « anglophone irlandaise » (le sentiment d'appartenance qu'elle avait au secondaire), mais elle signifie aussi être « francophone québécoise ». Son projet de revenir travailler à Québec dans le réseau scolaire anglophone permet de comprendre comment elle articule la construction de son identité professionnelle à la construction de son identité linguistique et territoriale. Ainsi, pour Florence, travailler dans les institutions anglophones de Québec, une ville majoritairement francophone, lui permettrait de réactualiser à la fois son identification « anglophone irlandaise », son identification « francophone québécoise » et son identification à la ville de Québec.

Cette analyse des parcours objectifs et subjectifs empruntés par Florence nous permet de réaliser comment les transitions scolaires et de mobilité peuvent être liées de près à un repositionnement des appartenances linguistiques – appartenances que Florence considère désormais multiples et combinables. La mise en récit de Florence démontre qu'à la lumière de nouvelles informations et expériences acquises à l'université, et dans un nouveau territoire, l'individu peut réviser de façon réflexive ses appartenances linguistiques.

Cette mise en récit nous fait voir que l'individu peut articuler un discours où les encodages passés et présents se complètent et où les lieux passés et présents s'inscrivent dans une certaine continuité. Le parcours de Florence illustre une identité individuelle cohérente où le « projet professionnel » s'articule autour d'une identification au territoire de la ville de Québec et autour d'une double identification linguistique. Pour Florence, c'est donc surtout la mobilité géographique en contexte majoritaire anglophone qui contribue à la recherche de la cohérence d'une identité linguistique multiple.

CONCLUSION

Les parcours de Marcel et de Florence démontrent tous deux comment les parcours objectifs scolaires et de mobilité peuvent être liés de près aux parcours de construction identitaire linguistique, territoriale et professionnelle. Or, les débats sur la construction identitaire du jeune adulte portent notamment sur le rôle que jouent les facteurs structuraux et individuels. D'une part, la théorie élaborée par Jeffrey J. Arnett (2007) traite principalement de la construction identitaire du jeune adulte sous l'angle d'un processus de développement psychologique – une approche qui tend à minimiser le rôle des facteurs structurels. Nos résultats montrent plutôt l'intérêt de prendre en compte à la fois les facteurs sociaux et psychologiques dans l'étude de la construction identitaire. À cet effet, nous pouvons dire que l'analyse des récits de Marcel et de Florence corrobore l'approche de Marc Molgat (2007) alors qu'elle illustre que la construction identitaire est à la fois le résultat des transitions objectives vécues par les jeunes et le résultat des transitions subjectives – c'est-à-dire la façon dont chacun manipule les changements objectifs dans la construction de leur Soi. Plus spécifiquement,

les parcours de Marcel et de Florence ont permis d'illustrer l'articulation dynamique entre 1) les parcours scolaires et de mobilité et 2) le parcours identitaire.

L'analyse des cas de Marcel et de Florence permet aussi de souligner le caractère mouvant et complexe de la construction identitaire à l'étape de transition vers la vie adulte. Elle montre que les transitions objectives engendrent de nouveaux rapports d'altérité qui incitent les jeunes à questionner ou à valider leur identité linguistique, territoriale et professionnelle. La méthode des récits de vie nous permet d'analyser les parcours identitaires (évolution de l'identité au fil de la trame biographique) de façon rétrospective, de façon à mieux comprendre le processus de la construction identitaire des jeunes adultes.

Il faut, cependant, terminer sur une nuance, car pour certains jeunes adultes interrogés, les transitions scolaires et de mobilité ne mènent pas vers des transformations ou des repositionnements sur le plan identitaire – elles mènent plutôt vers des renforcements identitaires. Il reste, néanmoins, que la méthode d'analyse diachronique des récits de vie, mettant en parallèle les parcours subjectifs et objectifs, permet aussi d'identifier sur le plan empirique ces parcours linéaires où l'identité revendiquée ne semble pas s'être transformée. La force de notre approche constructiviste est donc d'observer à la fois les continuités et les transformations qui se produisent sur le plan de la construction identitaire. Bref, qu'il y ait transformation identitaire ou non, le mode d'analyse que nous avons emprunté permet d'observer comment se forge l'identité au fil des transitions. Cette stratégie d'analyse permet de voir que la continuité identitaire n'est pas automatique, celle-ci pouvant se construire par questionnement/renforcement au cours d'une démarche réflexive au fil du parcours. Enfin, comme le mentionnent Marc Molgat et

Mireille Vézina (2008), le lien entre les transitions menant vers la vie adulte et les transformations identitaires n'est pas unidirectionnel, certains individus pouvant vivre un changement identitaire subjectif sans avoir expérimenté une transition objective et certains individus pouvant vivre des parcours objectifs sans pour autant vivre une transformation identitaire. Ces réflexions nous permettent donc de réaliser que l'articulation spécifique entre les parcours objectifs et subjectifs varie d'un parcours à un autre, d'un jeune à un autre.

Ce chapitre nous aura permis de démontrer comment les regards croisés sur les parcours objectifs et subjectifs peuvent constituer un outil d'analyse permettant d'accéder à une meilleure compréhension des réalités sociales et, spécifiquement, à une connaissance plus approfondie et nuancée du processus de construction identitaire linguistique, territorial et professionnel chez les jeunes adultes issus d'une contexte linguistique minoritaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnett, J.J. (2007). «Emerging Adulthood in Europe : A Response to Bynner», *Journal of Youth Studies*, vol. 9, n° 1, p. 111-123.
- Béduwé, C., B. Fourcade et J.-F. Giret (2009). «De l'influence du parcours de formation sur l'insertion : le cas des diplômés scientifiques», *Formation-Emploi* : <http://formationemploi.revues.org/index1886.html>.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2^e éd.), Paris : Armand Colin.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*, Paris : Nathan.
- Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dubar, C. (1992). «Formes identitaires et socialisation professionnelle», *Revue française de sociologie*, XXXIII, p. 505-529.
- Dubar, C. (2006). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.), Paris : Armand Colin, coll. U., Série sociologie (1996, 1^{re} édition).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Éditions du Seuil.
- Duquette, G. (2004). «Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario», *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 77-92.
- Fischer, G.-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris et Montréal : Dunod et Presses de l'Université de Montréal, p. 162-186.
- Galland, O. (1990). «Un nouvel âge de la vie», *Revue française de sociologie*, XXXI, p. 529-551.
- Garneau, S. (2003). «La mobilité géographique des jeunes au Québec : la signification du territoire», *Recherches sociographiques. La migration des jeunes*, vol. 44, n° 1, p. 93-112.

- Garneau, S. (2006). « Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. La construction d'une typologie comme outil de comparaison internationale », *SociologieS*.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, vol. 18, n° 1, p. 171-179.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern-Age*, Stanford : Stanford University Press.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris : Presses universitaires de France, collection Le psychologue.
- Heller, M. (2003). « Franco-Ontarian Education and the Possibilities for Pluralism », dans M. Heller *et al.* (dir.), *Crosswords. Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin : Mouton de Gruyter, p. 210-223.
- Jones, G. (1999). « The Same People in the Same Places? Socio-Spatial Identities and Migration in Youth », *Sociology*, vol. 33, n° 1, p. 1-22.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris : Hachette littératures.
- Lamoureux, S. (2005). « Transition scolaire et changements identitaires », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 111-121.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (2006). « Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 31, n° 1, p. 54-81.
- Lipiansky, E.M. (1998). « Comment se forme l'identité des groupes », dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, Auxerre et Paris : Science humaines et Presses universitaires de France, p. 143-150.

- Magnan, M.-O. (2010). « Franchir les frontières scolaires, franchir les frontières identitaires? De l'école anglaise vers l'université francophone au Québec », *Ethnologies*, vol. 31, n° 2, p. 289-312.
- Molgat, M. (2007). « Do Transitions and Social Structures Matter? How “Emerging Adults” Define Themselves as Adults? », *Journal of Youth Studies*, vol. 10, n° 5, p. 495-516.
- Molgat, M. et M. Vézina (2008). « Transitionless Biographies? Youth and Representations of Solo Living », *Young*, vol. 16, n° 4, p. 349-371.
- Pilote, A. (2006). « Les chemins de la construction identitaire. Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 39-53.
- Pilote, A. (2007). « Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective », dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, p. 83-112.
- Pilote, A. et M.-O. Magnan (2008). « L'école de la minorité francophone au Canada. L'institution à l'épreuve des acteurs », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal, *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal: Fides, p. 275-317.
- Pilote, A. et M.-O. Magnan et K. Vieux-Fort (2010). « Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 1, p. 65-98.
- Ramos, E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris: Armand Colin.
- Sabourin, P. (2003). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Strauss, A.L. (1997). *Mirrors and Masks: The Search of Identity*, New Brunswick : Transaction Publishers.
- Trottier, C. (2005). «L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 16, p. 77-97.
- Trottier, C., L. Laforce et R. Cloutier (1999). «Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université», dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris : Presses universitaires de France, collection Éducation et formation, p. 309-341.
- Wiborg, A. (2001). «Education, Mobility and Ambivalence. Rural Students in Higher Education», *Young: Nordic Journal of Youth Research*, vol. 9, n° 1, p. 23-40.
- Zavalloni, M. et C. Louis-Guérin (1984). *Identité sociale et conscience : introduction à l'égo-écologie*, Montréal et Toulouse : Presses de l'Université de Montréal et Privat.
- Zittoun, T. et A.-N. Perret-Clermont (2002). «Esquisse d'une psychologie de la transition», *Éducation permanente*, n° 1, p. 12-15.

8

PARCOURS UNIVERSITAIRE ET PARCOURS MIGRATOIRE : UNE ÉTUDE QUALITATIVE DE L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Liette Goyer

I. LE CONTEXTE

Le parcours des étudiants internationaux inscrits aux études supérieures, jalonné d'expériences scolaires, sociales, professionnelles et migratoires, est un phénomène de plus en plus étudié. Au Canada, la présence des étudiants internationaux est favorisée par les institutions universitaires elles-mêmes dans le cadre de programmes d'échange ; cette présence peut aussi découler d'une initiative d'étude qui s'insère dans une perspective de développement de compétences.

Trois grands moments peuvent servir à baliser l'évolution des préoccupations sur l'internationalisation de la formation supérieure et sur les parcours de mobilité étudiante. Au cours des années 1960 et 1970, les recherches sur la

mobilité internationale des étudiants aux études universitaires des deuxième et troisième cycles ont surtout porté sur les flux en provenance des pays en voie de développement vers les pays industrialisés, le plus souvent dans une perspective d'exode des cerveaux (Diambomba, 1993 ; Nkusi, 2006). La question du drainage par les pays développés de la main-d'œuvre la plus qualifiée des pays du Sud demeure tout de même une préoccupation d'actualité (Breton et Lambert, 2003 ; N'kolo, 2008).

Vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, les migrations étudiantes, la transformation progressive des politiques à l'endroit des étudiants étrangers et l'évolution des flux suscitent une attention accrue des chercheurs pour la mobilité des étudiants (Gingras, Godin et Foisy, 1999 ; Bond et Lemasson, 1999).

Depuis une dizaine d'années, les études portant sur l'internationalisation de la formation et sur la mobilité des étudiants aux cycles supérieurs d'enseignement se sont multipliées (Gluszynski et Peters, 2005 ; Moguérrou, 2005, 2007 ; Murdoch et Perret, 2007 ; Perret, 2003 ; Macfadyen et Hawkes, 2002). Enfin, Karine Tremblay (2004) souligne trois facteurs déterminants pour comprendre la mobilité étudiante aux études avancées : la présence de centres d'expertise dans le pays hôte, les facteurs linguistiques et culturels et les facteurs institutionnels.

Conscients du fait que dans un contexte de mondialisation et de compétitivité, une formation de qualité est le gage d'une insertion réussie sur le marché du travail, les étudiants internationaux peaufinent des projets d'études vers des pays réputés pour la qualité de leurs systèmes éducatifs de même que pour leurs perspectives d'emploi (Goyer et Benabdeljalil, 2007). Ces étudiants posent de nouveaux défis

aux universités en termes d'accueil, d'encadrement et d'intégration (Conseil supérieur de l'éducation, 2005a, 2005b; Commission des affaires étudiantes, 2006).

Le recrutement d'étudiants internationaux présente, cependant, des avantages aussi bien pour les universités canadiennes (McHale, 2006) que pour le Canada en tant que société d'accueil. Ces avantages sont d'ordre économique (capital humain et capital social), scientifique (plus grande création en recherche/développement) et migratoire (bassin potentiel d'une immigration hautement qualifiée).

Dans le marché éducatif internationalisé des pays industrialisés, la présence des étudiants internationaux au sein des établissements d'enseignement supérieur est considérée par les acteurs institutionnels comme un signe d'attractivité et contribue au bon positionnement des institutions universitaires (Garneau, 2006, 2008). Cette présence indique des modes de socialisation qui permettent le développement de compétences (maîtrise des codes culturels, plurilinguisme, réseautage, etc.) exigées sur des marchés du travail de plus en plus internationalisés. Elle pose également un défi en termes de gestion de la multiplicité des expériences socioculturelles et des attentes élevées.

De même, l'expérience de séjourner à l'étranger peut être chargée, pour les individus, de promesses d'éclosion des ressources personnelles, d'un dévoilement de soi et d'une socialisation à la différence encourageant un détachement temporaire du cadre habituel de vie (Cicchelli, 2008). Pourtant, séjourner à l'étranger pour à la fois étudier, socialiser, travailler et migrer n'est pas sans risques.

2. L'APPROCHE THÉORIQUE PRIVILÉGIÉE ET LES OBJECTIFS

L'approche théorique de notre étude nécessite un cadre compréhensif et elle s'appuie sur deux axes. Premièrement, une perspective holistique du développement des compétences tout au long de la vie (Goyer, 2005) sert d'ancrage pour comprendre les choix d'orientation des personnes de même que leurs transitions personnelle et professionnelle (Havet, 2006). Deuxièmement, l'exploration des expériences scolaires et sociales des étudiants internationaux nécessite un axe qui puisse éclairer les contraintes et les avantages liés aux expériences scolaires (ex. : historique des choix d'orientation, programmes choisis et travail ou stage durant les études), à l'expérience de la socialisation (ex. : conditions de vie, appartenance à un ou des réseaux, isolement) et aux aspirations migratoires (ex. : stratégies de non-retour, de nouveau départ). Dans ce contexte, nous recourrons à la sociologie de l'expérience de François Dubet (1994). Celle-ci ne considère pas « l'école » exclusivement comme une institution d'où sortent des gens qualifiés et compétents, mais aussi comme un espace où se nouent de nombreuses relations, un lieu où se produisent des sujets ayant également un certain nombre de ressources, des individus autonomes de leur avenir par l'effet même de leur propre éducation.

Notre étude vise à mieux comprendre les expériences universitaires des étudiants internationaux inscrits aux 2^e et 3^e cycles ainsi que les activités migratoires et professionnelles concomitantes à leurs études. À cet effet, une attention particulière est portée à décrire et à analyser les expériences scolaires, sociales et professionnelles des étudiants internationaux qui demandent un statut de résidence permanente durant la poursuite de leurs études avancées.

3. LES DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche est de nature exploratoire et qualitative. Notre échantillon comprend 30 étudiants internationaux migrants, soit 18 femmes et 12 hommes qui ont volontairement accepté de participer à notre étude. La technique d'échantillonnage utilisée est de type non probabiliste (Deslauriers et Kérisit, 1997). Le recrutement des participants s'est fait en deux étapes; tout d'abord, nous avons placé une cinquantaine d'affiches à plusieurs endroits stratégiques du campus universitaire. Ensuite, compte tenu du taux de réponse très faible, nous avons alors décidé de joindre les étudiants par courriel. Un message a donc été envoyé aux étudiants internationaux des 2^e et 3^e cycles des facultés des Sciences et génie, des Sciences de l'administration, des Sciences de l'agriculture et de l'alimentation, des Lettres ainsi que des Sciences sociales. Des étudiants ont rapidement répondu à notre invitation et un premier contact téléphonique a été établi avec eux pour leur présenter brièvement les objectifs de la recherche, pour vérifier s'ils répondaient aux critères de sélection et pour fixer une date d'entrevue. Les critères de sélection avaient été explicités dans le courriel.

L'étude comprend donc des étudiants internationaux des 2^e et 3^e cycles qui détiennent un permis d'études délivré par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) et qui souhaitent devenir résident permanent du Canada (intention ou décision de ne pas retourner dans le pays d'origine). Ils sont issus de différents domaines d'études et leur scolarité varie: 13 sont au doctorat, 1 est en transition vers le doctorat et 16 sont à la maîtrise. Leurs pays d'origine sont le Brésil (2), le Burkina-Faso (1), la Chine (1), la Colombie (1), la France (13), Israël (1), Madagascar (1), le Maroc (1), le Mexique (3), la Moldavie (1), le Rwanda (1), la Tunisie (2),

le Venezuela (1) et le Vietnam (1). Vingt-cinq de ces étudiants sont âgés de 22 à 30 ans; trois ont entre 31 et 40 ans et deux ont plus de 40 ans. L'un d'eux étudie à temps partiel alors que tous les autres poursuivent des études à temps complet. La moitié d'entre eux sont boursiers. Leurs compétences linguistiques varient du bilinguisme au multilinguisme. Quant aux démarches d'immigration complétées, le groupe se répartit comme suit au moment du premier entretien :

- en amont – en cours de préparation du dossier (5)
- la préparation du dossier est complétée (7)
- l'obtention du Certificat de sélection du Québec (5)
- l'envoi du dossier au gouvernement fédéral (5)
- la visite médicale (2)
- l'obtention de la carte de résident permanent (6)

D'autres informations sociodémographiques ont été recueillies concernant l'état civil, la composition de la famille, la profession du père et de la mère, les types de sources de financement des études ainsi que le travail rémunéré durant les études.

Des entrevues semi-dirigées ont servi à la collecte des données. Le canevas comprend quatre volets. Le premier porte sur l'expérience universitaire et il explore les thèmes suivants: parcours d'études, adaptation, relations interactionnelles (avec les enseignants et les étudiants, la discrimination), stratégies de soutien et d'apprentissage. Le deuxième volet traite de l'expérience sociale sous l'angle de l'intégration (participation, association, logement, finance), des dimensions relationnelles, personnelles et des apprentissages. Le troisième volet est axé sur l'expérience migratoire (raisons initiales d'immigrer, intentions et décisions relatives à ce projet). Enfin, le quatrième volet explore l'expérience professionnelle

acquise, la décision de travailler ou non pendant les études avancées, l'expérience de travail sur et hors du campus, la recherche d'emploi sur et hors du campus et les projets préparatoires à la vie au travail.

Les entrevues ont duré en moyenne une heure et trente minutes chacune. Elles ont toutes été enregistrées et retranscrites et une analyse compréhensive et thématique des contenus (L'Écuyer, 1985) a été réalisée. Dans les extraits du verbatim cités à la section des résultats, les prénoms sont fictifs pour assurer la confidentialité. Nous avons traité 30 synthèses. Le découpage des données en unités de sens a d'abord été réalisé manuellement puis en utilisant le logiciel d'analyse qualitative des données *QDA-miner*. À partir des résultats issus des premières synthèses, une analyse plus en profondeur (Paillé et Mucchielli, 2003) a été réalisée. En dernière étape, ces résultats ont été soumis aux étudiants interviewés dans le cadre de deux groupes focalisés afin d'apprécier leur validité écologique. L'analyse thématique de nos données a permis de dégager, à partir de l'expérience d'étudiants internationaux, des éléments vécus au cours de leur séjour d'études ayant trait aux expériences universitaires, sociales, migratoires et professionnelles.

4. LES RÉSULTATS

Dans cette section, nous présentons les thèmes saillants issus des propos des étudiants internationaux. Il s'agit des parcours antérieurs comme capital de base, des stratégies de sociabilité et des transitions vers le marché du travail et la société d'accueil.

4.1 Les parcours antérieurs comme capital de base

Les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs disposent déjà d'un bagage scolaire et de compétences acquises antérieurement. Il s'agit d'expériences d'apprentissage (formation antérieure), professionnelles (emplois antérieurs ou au cours des études universitaires), migratoires (études à l'étranger, projet de s'installer durablement dans la société d'accueil) et relationnelles (rapports avec les professeurs et les étudiants locaux, modes de socialisation). Comme le montrent les propos suivants, la formation antérieure peut être riche et diversifiée :

[...] en fait, j'ai fait ce qu'on appelle le lycée, un collège classique, après j'ai commencé par faire une école d'informatique, donc développement de mes compétences en programmation, pendant deux ans, c'est à peu près équivalent à un cégep ici. Ensuite, je suis parti chez une école qui faisait du management qu'on appelle un «master management», donc ça m'a permis de m'orienter vers la gestion de projet, toujours dans le domaine de l'informatique (Danis).

Les étudiants internationaux ne disposent pas seulement d'un parcours scolaire riche et diversifié, certains comptent aussi des expériences de travail dans plusieurs pays avant leur arrivée dans une université canadienne. Elles montrent assez bien la teneur des acquis professionnels :

Au Mexique, j'ai commencé à travailler à 18 ans. Depuis mon premier travail, j'ai essayé de trouver des activités qui étaient liées au marketing et à la commercialisation. [...] mon premier travail c'était comme assistante commerciale, donc j'ai travaillé là-bas pour une année et, par la suite j'ai travaillé dans une entreprise d'assurances comme coordinatrice. Après, j'étais superviseuse commerciale au sein d'un groupe international. Après, j'ai travaillé dans un milieu bancaire et c'était mon dernier travail. En France, j'ai travaillé comme représentante financière et j'ai travaillé juste pour neuf mois et, par la suite, je suis venue ici (Julia).

Les expériences antérieures des étudiants internationaux influencent leurs modes d'appropriation, de compréhension et de maîtrise des codes du système universitaire canadien. Bien qu'ils disposent d'une scolarité reconnue, ce qui explique leur admission dans les universités canadiennes, ils ont des logiques d'action autres qui ne correspondent pas nécessairement, du moins au début, à celles du système de l'université d'accueil. Même si une différence apparaît dans leurs processus d'adaptation et leurs stratégies d'intégration sociale, nous avons relevé l'existence d'un certain parcours à cet effet.

Ce parcours est caractérisé par une période de flottement et une période d'ajustement. Étant entendu que le projet d'études (développement des compétences) est le premier motif du projet d'immigration, l'adaptation au système d'éducation est un des moments forts du processus d'adaptation globale. Son rythme est variable. Certains étudiants réussissent à s'adapter rapidement tandis que d'autres mettent plus de temps. Ceux qui proviennent d'un système éducatif qui diffère de celui nord-américain éprouvent souvent des difficultés au début de leur scolarité. Par ailleurs, le partage de certaines valeurs culturelles entre la société d'accueil et celle d'origine est susceptible d'expliquer l'adaptation plus rapide d'une catégorie d'étudiants internationaux. Jérémie, originaire du sud de la France, n'a pas connu de réels problèmes. Selon lui, « franchement, il n'y a pas trop de différences entre nous et eux, c'est-à-dire dans la vie quotidienne ».

Lorsque des difficultés d'adaptation sont observées, elles sont de nature cognitive et comportementale. Il s'agit alors de celle de l'arrimage à la connaissance de ses pairs étudiants ou de celle de l'appropriation des ressources de l'environnement de travail. Les propos qui suivent mettent en relief les inconforts vécus :

Enfin, je dirais que j'ai mis un bon temps avant de m'adapter au système... Le temps de m'adapter à la langue, l'accent d'ici est très différent, plein de p'tits détails qui changent. C'est un autre pays, une autre culture... Bon, j'ai mis un bon mois à m'adapter, j'étais dans un entre-deux (Juliette).

Pour moi, franchement, c'était super difficile. La première session, c'était difficile surtout pour l'adaptation et aussi parce que je suis arrivé à l'hiver. Mes cours c'était difficile, mais ce n'était pas trop chargé comme à la session d'automne. À la première session, j'ai commencé avec mes quatre cours préalables à la maîtrise. Mais quand j'ai débuté les cours obligatoires à la maîtrise, c'était très difficile. J'avais plus aucun week-end de libre, c'était du lundi au lundi et ce n'était pas juste moi aussi, mais mes compatriotes, tout le monde était comme... moi (Mario).

4.2 Les stratégies de sociabilité

Ces précédents témoignages montrent que les débuts de l'adaptation sont caractérisés par une période de flottement suivie d'une période de repositionnement à partir des expériences antérieures et des ressources personnelles. Cela débouche – ou ne débouche pas – sur l'élaboration de stratégies visant une plus ou moins grande intégration socioéducative selon deux configurations : certains étudiants internationaux élaborent de manière explicite des plans pour « connaître les valeurs » de la société d'accueil à travers le microcosme social que constitue l'université alors que d'autres le font très peu ou pas du tout.

4.2.1 La construction de réseaux de sociabilité interculturelle

Pour le premier groupe d'étudiants, l'intégration sociale passe par la construction de réseaux hors du groupe d'appartenance du pays d'origine. Cette démarche se traduit concrète-

tement par un engagement social intense (implication dans les associations étudiantes, participation continue à des activités extrascolaires, volonté de connaître la culture locale par la construction de relations non formelles avec les étudiants locaux). Luigi et Maria font partie de ceux qui mettent en œuvre des stratégies d'intégration en vue de s'adapter à leur nouvel environnement.

Moi, j'aime bien m'impliquer en dehors de l'association, je participe à toutes les activités des comités à la Faculté, comité des programmes de second cycle, le conseil d'administration de la Faculté, comité des affaires étudiantes; on discute de plein de choses qui touchent la vie des étudiants, etc. (Luigi).

Vivre à la québécoise... comment j'peux expliquer... c'est ben dans tout, dans la nourriture, dans la manière de voir les choses, j'essaie d'être moins stressée, moins cassante, c'est vrai qu'on est quand même pas mal tranchant en France. Ici, je tente d'être plus ouverte, plus aimable et tout ça... donc, j'aime la qualité de vie et la manière de vivre ici, donc j'essaie de m'y adapter plus en fait (Maria).

L'intégration passe aussi par l'acquisition d'expériences professionnelles sur le campus ou hors du campus, par l'utilisation des services universitaires d'accompagnement pour préparer une insertion réussie vers le marché de l'emploi et par le maintien d'une attitude de veille sur l'évolution du marché local des emplois disponibles. Comme il apparaît dans les propos de Denis, la formation universitaire et le déploiement de stratégies visant l'insertion à l'emploi participent à une forme de socialisation professionnelle :

Ça j'pense que la formation n'apporte pas seulement un côté pratique, mais elle apporte surtout des connaissances et un savoir, on apprend aussi à se préparer pour le marché du travail, c'est quelque chose qu'on apprend en complément de la formation. Ce n'est pas vraiment avec des cours d'informatique que j'avais apprendre à faire... à rencontrer des gens ou ce genre de choses. Par contre, tout ce qui est dans la journée carrière, on a participé à l'organisation de la journée carrière de la

Faculté et c'est justement des moments qui permettent de contacter les entreprises, de développer un réseau de contacts et le fait de trouver un stage ici aussi, ça permet de s'adapter au processus de recrutement du Québec (Denis).

4.2.2 La socialisation au sein du groupe culturel d'appartenance

Les étudiants du second groupe se caractérisent par l'absence de stratégie d'intégration sociale et par une dichotomie « nous/eux » relevée dans leurs réseaux sociaux. La socialisation se fait essentiellement au sein du groupe composé de compatriotes qui devient souvent une excroissance du pays d'origine et aussi un espace privilégié, parfois exclusif, de la transmission des informations jugées pertinentes pour une adaptation au nouveau système. Pour ces étudiants, le projet d'études à l'international suppose de passer par une période d'adaptation plus ou moins longue. En ce sens, cette période correspond à une forme de transition. Comme le souligne Xlan :

Le simple fait de partager la résidence étudiante et nos repas le soir et les week-ends me donne l'occasion de discuter et d'échanger avec mes compatriotes. Nous nous retrouvons comme en famille. Ainsi, nous partageons des informations utiles et nous nous entraïdons.

4.3 La transition vers l'intégration : long fleuve tranquille ou parcours d'obstacles

Souvent perçue comme étant le passage d'une situation à une autre, la transition représente un événement en soi – caractérisé par une rupture de nature, de durée et de forme –, ayant pour effet une transformation des rapports sociaux, culturels et individuels (Havet, 2006). Les transitions, dans ce qu'elles recèlent d'hésitations et d'explorations au cours de l'intervalle qui sépare l'« avant » de l'« après »,

mobilisent l'étudiant et produisent des apprentissages divers en lien étroit avec son environnement socioculturel. Comme le souligne Jean-Pierre Boutinet (2004), les expériences transitoires, avec leur lot d'exigences et de tâtonnements, peuvent être à la fois levier et obstacle à l'apprentissage de situations nouvelles. Au cours du processus d'adaptation, les étudiants internationaux qui décident de migrer sont aux prises avec les valeurs de la société d'accueil vécues selon leurs interactions avec les étudiants locaux. Dans ces échanges, ils se construisent des représentations de la population d'accueil, lesquelles débouchent sur l'acceptation ou le rejet des valeurs qui structurent les relations entre, d'une part, les professeurs et les étudiants et, d'autre part, les étudiants internationaux et les étudiants locaux. Les étudiants internationaux sont surpris de la convivialité des rapports entre l'étudiant et ses superviseurs ou ses professeurs. Par ailleurs, certains étudiants vivent difficilement le caractère formel ou superficiel des relations entre les étudiants internationaux et les étudiants locaux. Comme en témoigne Catherine :

Bien, je vous ai dit quand on étudiait dans les cours, ça se passait bien, mais aussitôt les cours terminés, c'est comme si on se connaissait pas. Je retrouve encore sur la rue quelqu'un, je dis : « oui, bonjour ! », comme s'il m'avait jamais connu. Alors, ça ne paraît pas normal, mais bon (Catherine).

Rappelons que nos résultats ont permis de polariser en deux groupes les informations recueillies. Nous avons produit une synthèse thématique à partir du verbatim des entrevues en donnant à chacune un titre évocateur. Ces titres ont permis de résumer en une expression chaque synthèse. La situation numéro 1, dans le premier encadré, présente les propos des étudiants qui expriment que l'expérience d'étudier, de socialiser, de migrer ou, encore, de travailler se passe positivement, voire très positivement.

Situation numéro 1

« Cette expérience se passe bien, voire très bien. »

- Acquisition de compétences pour travailler à l'international
- Adaptation, intégration et relations durables
- Bonne adaptation universitaire, mais peu de sentiments d'appartenance à la société d'accueil
- Concordance entre les attentes et la réalité
- Connaissance des ressources disponibles et utilisation au moment opportun pour mieux s'intégrer
- Désir élevé d'intégration sociale et en route vers une intégration sociale réussie
- Détachement social et attachement universitaire très élevé
- Expérience migratoire antérieure facilite l'adaptation
- Intégration accélérée par l'implication étudiante
- Expérience positive et vision idyllique avec la société d'accueil
- Intégré à l'extérieur du campus et sentiment d'appartenance élevé
- Objectif ciblé : étudier, réussir, exceller.

Le deuxième encadré présente les propos des étudiants qui ont une perception plutôt négative de leur expérience.

Situation numéro 2

« Cette expérience est parsemée d'embûches. »

- Fort investissement universitaire et émotionnel
- Flottement, difficultés à recourir aux services spécialisés
- Dissonances entre individualité/système
- Sentiment de discrimination négative
- Surinvestissement socioculturel/compensation
- Problèmes d'adaptation multipliés
- Fatigue extrême et épuisement
- Problèmes d'endettement
- Profonde solitude universitaire et sociale
- Volonté manifeste de s'intégrer, mais se bute à un mur de glace : stratégies peu efficaces

On observe chez les étudiants concernés par la situation numéro 2 des changements de programmes d'études (réorientation). D'autres éprouvent des sentiments d'injustice dans plusieurs expériences universitaires. Par exemple, une sous-estimation des compétences à l'entrée dans les programmes, une impression d'exploitation dans le travail intellectuel, une peur de ne pas réussir (fardeau/investissement/parent) ainsi que des plaintes à l'ombudsman et leurs effets de harcèlement dans certains champs disciplinaires. Enfin, de l'inconfort et des modifications successives dans la direction de thèse ou de mémoire viennent alourdir l'expérience des études à l'international. D'autres expériences sont relatives à des thèmes récurrents : l'apprentissage de la langue française, la période de flottement qui s'éternise, la solitude ou l'« esseulement », l'éloignement familial, la difficile conciliation (école/vie personnelle et travail), la fatigue récurrente ou extrême, la course

effrénée à la recherche d'un financement des études, le manque de reconnaissance, les expériences de discrimination négatives, la méconnaissance des ressources disponibles, la détresse ou, encore, le stress et la peur de demander une réévaluation d'un travail ou d'une prestation.

Ces étudiants prennent conscience d'une certaine relativité de leur propre mode de vie grâce à l'éloignement et ils se remettent en question. Cette opération de comparaison réflexive entre le pays d'accueil et le pays d'origine autorise parfois une critique non seulement sur soi, mais aussi sur l'environnement. Ainsi, le séjour devient une suite d'enchantements et de désenchantements, d'euphories et d'abattements.

4.3.1 Des intérêts orientés vers le marché du travail

Qu'ils aient ou non élaboré de manière consciente une stratégie d'insertion socioprofessionnelle, il existe tout de même une sorte de veille effectuée par ces étudiants migrants sur les perspectives d'emploi locales, nationales et même internationales. Cette position de veille est nourrie par les échos positifs provenant des réseaux sociaux de proximité, mais aussi par les démarches personnelles de recherche effectuées par les étudiants internationaux pour recueillir plus d'informations sur le marché du travail. La perception positive du marché du travail se traduit également par la certitude de recevoir ou d'avoir reçu une formation de qualité supérieure pour le marché du travail québécois et canadien. Elle se nourrit aussi des expériences de réussite socioprofessionnelle d'anciens étudiants internationaux. La maîtrise de la langue de travail (par exemple, le bilinguisme : français et anglais) est aussi une condition de réussite de l'intégration. Pour Juliette, il y a «le fait qu'il y ait beaucoup de demandes

de main-d'œuvre. Les petites et les moyennes entreprises de la région sont très conciliantes auprès des étrangers, elles s'adaptent beaucoup aux étrangers.»

En dépit de ces considérations, certains étudiants internationaux admettent l'existence de « zones d'incertitudes ». Autrement dit, le fait d'être « étranger » peut constituer un obstacle à une intégration réussie sur le marché du travail. Les propos de Julia le démontrent assez clairement :

Bien à vrai dire, moi j'ai eu un exemple de mon professeur de management l'année dernière et il m'a dit qu'il y avait une personne d'origine africaine qui a postulé pour un emploi et puis y avait un employé qui a dit: « elle n'a pas d'expérience canadienne et elle est africaine » et puis c'est ça. Donc ça montre des préjugés, donc des fois il y aura des difficultés pour les minorités visibles comme ils le disent. [...] Ça serait difficile pour un étranger de trouver un emploi [...].

Il semble que cette « zone d'incertitude » se manifeste également quand vient le moment de rechercher un emploi en lien avec la formation reçue et les qualifications acquises. Comme le souligne Louisa :

[...] au départ il faut un travail qui me plaît et d'autre part trouver une entreprise où je vais me plaire et où les autres vont m'accepter, alors je pourrai m'intégrer à leur environnement de travail. Là, j pense que c'est un peu plus délicat quand qu'on parle d'un vrai travail, plutôt que lorsque l'on parle d'un job étudiant. [...] Là, je me dis que me lancer sur le marché de l'emploi c'est une autre étape en fait. C'est quelque chose où j'avais probablement avoir plus de barrières. Toutefois, j'ai un diplôme qui va être derrière moi, pis j'avais avoir peut-être la possibilité de me dire... j viens d'Europe, que j'ai des méthodes de travail différentes, mais j'espère que ça va aller bien quand même.

4.3.2 Du projet d'études vers le projet de s'installer durablement dans la société d'accueil

Les contacts avec les universités d'accueil et la quête d'un directeur de recherche sont rendus faciles par l'accessibilité des sites Web sur Internet. Il faut souligner que pour plusieurs, le choix d'une université québécoise s'explique par l'image positive que projette le Canada en ce qui a trait à la qualité de son système éducatif et à sa politique d'immigration. Mais pour la plupart des étudiants internationaux, ces données se limitent à des représentations qui devront se confronter à la réalité. Ce qu'il importe de retenir, c'est que le projet d'études des étudiants internationaux rencontrés est lié au projet de s'installer durablement dans le pays d'accueil. Pour certains, le projet d'immigration prend forme avec la connaissance des bénéfices accordés aux étudiants internationaux dans les politiques d'immigration du Québec et du Canada. Sur ce point, la stratégie consiste à engager la démarche pour l'obtention de la résidence permanente même si certains étudiants la jugent longue et coûteuse. Pour Marc, le prix de la résidence permanente n'a aucun sens. Il estime qu'«il faut repasser tous les tests... médicaux, 300 \$! Tsé, y a tellement de frais afférents à la demande de résidence permanente que ça n'avait pas de bon sens». Rappelons qu'il a obtenu une bourse d'excellence d'un pays parmi les plus pauvres au monde. Dans le cadre d'une éthique de «la fuite des cerveaux», le Canada et le Québec sont doublement répréhensibles. On prive le pays qui paye pour éduquer ses étudiants les plus prometteurs de sa société et nous demandons à ces derniers de verser des sommes importantes afin d'obtenir le privilège de rester chez nous.

Ces contraintes liées à l'obtention de la résidence permanente n'empêchent pas certains étudiants internationaux de poursuivre des démarches en vue de son obtention, car ils

procèdent au calcul des coûts et des bénéfices. Ils ont une vision utilitariste de ce document qui leur permet de reconsidérer leur statut et de bénéficier des avantages que confère le statut de résidence permanente. Par ailleurs, même si le fait de détenir la carte de résidence permanente ne signifie pas qu'on est citoyen canadien, il reste que pour les étudiants internationaux, cela est un pas de plus. Dans le même ordre d'idées, la qualité de vie pour soi et les enfants ainsi que la promesse d'un niveau de vie élevé constituent les autres externalités justifiant la transformation du projet d'études en projet d'immigration temporaire ou définitive. Comme le note Louisa :

C'est vraiment une qualité de vie ici. Dans les premières années, j'avais fait un compromis pour le poste et le salaire, mais en même temps je sais que j'avais un meilleur cadre de vie. Quand on part travailler à Montréal ou bien à Toronto, on sait que peut-être on va avoir des jobs en tout cas en marketing qui va être peut-être plus excitant dans des entreprises internationales. Mais c'est un autre compromis à faire d'avoir un bon job, un gros salaire, mais en même temps un cadre de vie qui sera moins agréable au milieu d'une ville avec du bruit partout, des métros, donc c'est métro-boulot-dodo. Ben, j'ai vécu ça pendant un an et j'me suis dit que j'avais le goût de voir autre chose. Donc, on va rester ici pour un certain temps voir comment ça se passe. Finalement si ça se trouve que ça me plaît vraiment, que j'aie une vie agréable, je vais peut-être rester ici au lieu de partir à Toronto.

À côté de l'attrait des dimensions matérielles de la vie en région ou au cœur des métropoles canadiennes, il y a l'attrait des facteurs immatériels. Les valeurs d'une société d'accueil caractérisée par la mise en avant de la liberté individuelle donnent l'occasion à beaucoup d'étudiants internationaux de redéfinir leurs anticipations pour l'avenir.

CONCLUSION

L'expérience de transition peut jouer de multiples façons sur la manière dont les étudiants migrants sont amenés à déployer leurs stratégies d'action au sein des systèmes éducatifs, professionnels et, plus globalement, de celui de la société d'accueil. Cela a justifié la pertinence de comprendre comment ces processus sont reliés à différents types d'expériences. L'analyse des avantages et des contraintes au regard d'un séjour d'études qui se transforme en projet migratoire a permis de constater la nature diversifiée et riche des expériences des étudiants internationaux. De plus, il est apparu que le processus d'intégration pouvait être court ou long et qu'il était fonction des ressources personnelles de l'étudiant et de sa capacité de maîtrise et d'appropriation des codes de son nouvel environnement. Nous avons observé que les étudiants internationaux ont recours au soutien fourni, notamment, par les centres de recherche ainsi que par les professeurs.

Ils manifestent de l'intérêt pour le marché du travail canadien, qu'ils appréhendent positivement, mais toujours du point de vue de leur statut d'étranger (Goyer et Benabdeljalil, 2007). Lorsque le projet d'études à l'international se transforme en projet de s'installer durablement dans la société d'accueil, l'étudiant devenu migrant y investit son temps et ses ressources. En favorisant le recrutement d'étudiants internationaux qui choisissent ensuite de rester définitivement au pays, le Canada et le Québec encouragent la fuite des cerveaux des pays qui en ont le plus besoin.

La décision du non-retour des étudiants internationaux durant leur formation au Canada se prend en tenant compte de plusieurs logiques, lesquelles doivent être analysées à la

lumière des expériences scolaires, sociales, professionnelles et migratoires.

L'utilisation des logiques de l'action développées dans la sociologie de l'expérience de François Dubet (1994) aide à comprendre que l'intégration aux valeurs et aux appartenances sociales à la société d'accueil joue un rôle primordial dans le choix de rester. L'application de cette approche permet de constater que les étudiants internationaux, même s'ils viennent d'un même pays, vivent une expérience d'intégration singulière. Selon Dubet, la logique stratégique intègre les aspirations et les préférences dans le projet d'études. Certains ont accepté de rompre avec leur projet de rentrer après le doctorat, au prix de perdre leur bourse. Ainsi, ils se sont perçus libres de vivre dans le pays d'accueil et ils ont pris le temps d'intérioriser leurs aspirations afin de prendre subjectivement la décision de demeurer après la formation. Nos résultats mettent en relief des choix qui ne relèvent pas uniquement de l'influence externe, telles les dimensions économiques et politiques, mais aussi des facteurs qui relèvent de la liberté de chaque acteur, apte à choisir ce qui lui convient. C'est le propre de la logique de la subjectivation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bond, S. et J.-P. Lemasson (dir.) (1999). *Un nouveau monde du savoir. Les universités et la mondialisation*, Ottawa : Centre de recherche pour le développement international (CRDI), 324 p.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*, Paris : Presses universitaires de France, 264 p.
- Breton, G. et M. Lambert (dir.) (2003). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Québec : Presses de l'Université Laval, 264 p.
- Cicchelli, V. (2008). « Les séjours des étudiants ERAMUS, une “bildung” cosmopolite », *Bulletin d'information de l'Observatoire des jeunes*, vol. 7, n° 1, printemps, p. 4-6.
- Commission des affaires étudiantes (COMAE) (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants internationaux*, Québec : Université Laval. 52 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005a). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, Rapport complet, 104 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005b). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, version abrégée, 35 p.
- Deslauriers, J.-P. et M. Kérisit (1997). « Le devis de la recherche qualitative », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin.
- Diambomba, M. (1993). « Impact économique des étudiants étrangers au Canada : analyse coût-bénéfice exploratoire », *Recherches du BCEI*, n° 5, 31 p.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Garneau, S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*, Thèse de doctorat, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière-Lyon II, 437 p.

- Garneau, S. (2008). «Les mobilités étudiantes en Europe, en Tunisie et au Canada francophone : processus global et fragmentations sociales», *Bulletin d'information de l'Observatoire des jeunes*, vol. 7, n° 1, p. 1-3.
- Gingras, Y., B. Godin et M. Foisy (1999). «L'internationalisation de la recherche universitaire au Canada», dans S. Bond et J.-P. Lemasson (dir.), *Un nouveau monde du savoir. Les universités et la mondialisation*, Ottawa : Centre de recherche pour le développement international (CRDI), p. 81-104.
- Gluszynski, T. et V. Peters (2005). *Enquête auprès des titulaires d'un doctorat : profil des diplômés récents 2003-2004*, Statistique Canada, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, document de recherche n° 32.
- Goyer, L. (2005). *Vers une compréhension commune de l'espace relatif à la carrière : une nouvelle voie à emprunter en orientation?*, Actes de la conférence internationale de l'AIOSP, Université de Lisbonne, Portugal, septembre, CD-ROM.
- Goyer, L. et A. Benabdeljalil (2007). «Transitions multiples : le cas des étudiants internationaux aux études supérieures», Communication présentée dans le cadre du 75^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, mai 2007.
- Havet, I. (2006). «Transitions dans la vie adulte et médiation», dans F. Danvers (dir.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 141-178.
- L'Écuyer, R. (1985). «L'analyse de contenu : notion et étapes», dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences*, Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR), collection Renouveau méthodologique.

- Macfadyen, L.P. et B. Hawkes (2002). *Report on a Survey of Current Uses of ICT's in Canadian International Education Activities*, Vancouver : The MAPLE Centre (UBC) – Bureau canadien de l'éducation internationale, 38 p., http://www.maple.ubc.ca/downloads/CBIEPhase_3_Report.pdf (page consultée le 2 octobre 2007).
- McHale, J. (2006). *Structural Incentives to Attract Foreign Students to Canada's Postsecondary Educational System: A Comparative Analysis*, Working Paper 2006 D-19, HRSDC-IC-SSHRC Skills Research Initiative / Initiative de recherche sur les compétences.
- Moguéro, P. (2005). «Doctoral and Postdoctoral Education in Science and Engineering: Europe in the International Competition», *European Journal of Education*, vol. 40, n° 4, p. 367-393.
- Moguéro, P. (2007). «Carrières et mobilités des (jeunes) chercheurs en Europe. Résultats de travaux récents menés à l'IPTS», Communication présentée dans le cadre du colloque Du rêve à la réalité : les études doctorales et les débuts de la carrière professorale universitaire, organisé par la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), Montréal, 22-23 mars 2007.
- Murdoch, J. et C. Perret (2007). «Mobilités internationales des diplômés de l'enseignement supérieur français en phase d'insertion professionnelle : déterminants individuels et effets sur le début de carrière lors du retour en France», dans *Les migrations internationales. Observation, analyse et perspectives. Actes du Colloque international de l'Association internationale des démographes de langue française, Budapest, septembre 2004*, Paris : Éditions de l'AIDELF, p. 259-275.
- N'kolo, C. (2008). *Processus d'insertion professionnelle de femmes immigrantes «noires» d'origine africaine détentrices d'un grade universitaire et résidentes de la Ville de Québec*, Thèse de doctorat, Université Laval, 398 p.

- Nkusi, P. (2006). *Migration scientifique. Étude des motivations ayant favorisé le non-retour des étudiants africains au Canada après leur formation doctorale. Cas de l'Université Laval*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 292 p.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Perret, C. (2003). « Mobilités géographiques sur le territoire et insertion professionnelle », dans J.-F. Giret (dir.), *La mobilité professionnelle des jeunes docteurs*, Céreq, RELIEF n° 2, p. 53-86.
- Tremblay, K. (2004). *Student Mobility Between and Towards OECD Countries in 2001 – A Comparative Analysis*, OECD Directorate for Education Indicators and Analysis Division.

CONCLUSION

ET L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, DANS TOUT ÇA ?

Jonas Masdonati et Liette Goyer

Les contributions qui font partie de cet ouvrage portent à réfléchir au positionnement de la conseillère et du conseiller en orientation scolaire et professionnelle (OSP), voire, plus globalement, du conseil, dans les nouvelles configurations des parcours. Cela invite à expliciter la position épistémologique sous-jacente pour ensuite en déduire des pratiques conformes (Guichard et Huteau, 2006). Par ailleurs, une réflexion s'impose aussi quant à la recherche dans le domaine, dont le défi est d'arriver à appréhender la complexité des parcours scolaires et d'insertion d'aujourd'hui (Savickas *et al.*, 2009). Somme toute, les textes réunis ici semblent inviter à positionner le travail de la conseillère et du conseiller ainsi que la recherche en OSP selon deux axes : synchronique et diachronique. Cette lecture croisée est donc reprise dans ce qui suit, et ce, tant pour les réflexions sur la pratique que pour celles sur la recherche en orientation.

I. LES IMPLICATIONS POUR LE CONSEIL EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

I.1 Orienter dans l'espace social

Horizontalement, il s'agit de situer l'orientation et les personnes qui y ont recours dans leur espace social. Cela revient à insister sur l'importance, pour l'OSP, de prendre conscience des influences du contexte dans lequel elle s'inscrit et dans lequel les personnes qu'elle rencontre évoluent. Autrement dit, il est question d'identifier les influences qui peuvent être exercées sur la manière dont l'OSP « se fait » et sur la manière dont ses populations cibles vivent les questions d'orientation.

Un niveau d'influence capital est d'ordre macrosocial et renvoie, notamment, à la prise en considération du temps historique dans lequel se situent les parcours scolaires, professionnels et de vie des jeunes (Evans et Furlong, 2000; Sapin, Spini et Widmer, 2007) (*Doray*)¹. Il rappelle aussi que ces parcours s'inscrivent dans des cadres socioéconomiques et idéologiques particuliers (ceux d'un marché du travail « segmenté » et des *boundaryless organizations*; voir *Guichard*) qui valorisent l'individualisme et la prise en charge, par chaque personne, de la responsabilité de la construction de son propre parcours formatif ou professionnel (Arthur et Rousseau, 1996).

Des influences sont liées aux traditions institutionnelles de chaque pays (*Guichard*; *Olympio*). De ce point de vue, il ressort que les systèmes éducatifs et la manière dont la transition école-travail est institutionnalisée sont des déterminants des parcours des jeunes, des déterminants qui se manifestent

1. Les auteurs cités en italique renvoient aux contributions du présent ouvrage.

différemment, dont les effets varient suivant les pays étudiés, et qui poussent les auteurs à évoquer des concepts révélateurs, comme ceux d'« âge scolaire et post scolaire » ou d'« orientation-répartition » (*Guichard*), d'échec de la transition (*Lamamra et Masdonati*), de « massification de l'éducation postsecondaire » ou d'« école comme gare de triage » (*Doray*).

Enfin, des influences d'ordre psychosocial mettent notamment en exergue les effets du soutien social et des groupes d'appartenance dans le déroulement des trajectoires scolaires et d'insertion des jeunes (*Duc ; Pilote et Magnan*). Cette dimension illustre aussi l'interconnexion entre les parcours scolaires et professionnels et les parcours se déroulant dans les autres sphères de vie dans lesquelles une personne se situe et se construit (*Doray ; Hugentobler et Moachon*), comme ceux rattachés à l'identité langagière (*Pilote et Magnan*) ou aux transitions migratoires et à la mobilité étudiante (*Goyer*).

L'OSP est donc censée se positionner au sein de ces influences multiples et parallèles. Pour ce faire, il s'agit, d'une part, de ne pas tomber dans le piège de la psychologisation des problèmes d'orientation, mais plutôt de réfléchir à comment il est possible d'influencer ou d'utiliser le contexte de manière à ce que les parcours se déroulent sans écueils (ou, du moins, que ces écueils n'empêchent pas une insertion scolaire ou professionnelle, voire une intégration sociale). Autrement dit, l'OSP est dans une position privilégiée pour désresponsabiliser, autant que faire se peut, l'individu lorsqu'il est sous l'emprise d'influences sur lesquelles il n'a pas ou peu de pouvoir (*Masdonati, 2007*). Elle est aussi en mesure, pourquoi pas ?, d'intervenir sur le contexte, notamment en identifiant et en dénonçant les contraintes face auxquelles se trouvent les jeunes, mais aussi en s'appuyant sur leur environnement social pour favoriser un cadre propice à des parcours sans entraves.

D'autre part, et à l'autre extrême épistémologique, il nous semble qu'il serait opportun d'éviter la survictimisation des jeunes et la négation d'une certaine marge de manœuvre individuelle dans la construction de son propre parcours (Trottier, 2000). Là aussi, l'OSP serait en mesure d'aider la personne à identifier et à mettre en relief ce sur quoi celle-ci a une emprise (Le Bossé, 2011). Les notions de «capabilité» ou de facteurs de conversion, d'*empowerment*, de liberté de choix ou de sujets dotés de ressources évoquées dans cet ouvrage, en montrant la pertinence (Goyer; Duc; Hugentobler et Moachon; Olympio). En somme, le contexte n'est pas seulement fait de contraintes, mais aussi d'opportunités qu'il s'agit d'aider à saisir, dans les limites du possible (Lent *et al.*, 2002; Sen, 1993).

1.2 Orienter dans la temporalité

Le deuxième axe à partir duquel on peut positionner l'OSP et les populations desservies est vertical ou diachronique et soulève donc la question de la temporalité. L'importance et la complexité de la notion de parcours semblent faire l'unanimité parmi les contributions de cet ouvrage (Doray). Néanmoins, cette notion soulève aussi des défis de taille et des questionnements lorsqu'on l'interroge sous la loupe de l'OSP. Allons-y chronologiquement.

La mise en évidence de l'influence des expériences passées sur la situation présente et sur le parcours futur des jeunes s'opérationnalise, pour la conseillère ou le conseiller, en la nécessité de travailler sur le sens que la personne attribue à son histoire, sur la cohérence subjective qu'elle peut y lire, mais aussi sur la gestion de l'incohérence et de la relative irréversibilité des parcours (Bruner, 1990; McMahan et Patton, 2006). Cependant, il se peut que dans les parcours les plus fragilisants ou chaotiques, l'individu n'arrive juste-

ment pas à trouver ce sens ou, alors, qu'il n'en ressente pas le besoin, par exemple parce qu'il veut tourner une page sombre de son histoire (*Hugentobler et Moachon*). Il nous semble que dans ces cas de figure, aussi peu nombreux soient-ils, insister sur la question du sens ne fasse pas sens, car il s'agirait de faire sens du non-sens, bref, de chercher le sens où il n'y en a pas ou dans des espaces de vie où on ne veut légitimement pas en voir.

Quant au présent, rappelons la nécessité de promouvoir des conduites stratégiques (*Guichard*) permettant de faire face aux défis concrets pour réussir les transitions de l'école et vers l'emploi (*Lamanra et Masdonati; Duc*), un travail qui risque d'être plus complexe que ce l'on pourrait croire, les jeunes étant aujourd'hui face à des écarts intersystème et école-travail particulièrement grands, à des transitions floues, longues, hétérogènes et fréquentes (Brooks, 2007). D'où les questions, certes provocatrices, de savoir en quoi consistent, concrètement, ces conduites stratégiques, mais aussi de quelle manière il est possible de les développer chez les jeunes et, enfin, s'il existe des compétences transitionnelles stratégiques qui soient transversales, c'est-à-dire utilisables et utiles dans toute transition scolaire ou professionnelle (Masdonati, 2007).

Le positionnement de l'OSP face à la notion d'avenir pose un autre défi, marqué de paradoxes. Cela parce que traditionnellement, l'OSP est très attachée aux notions de projet et de carrière, sous-entendant la confortable possibilité de prévoir, ne serait-ce qu'en termes de probabilités plus ou moins grandes de réussite et de satisfaction, l'avenir professionnel des personnes. Or, les contributions présentées dans cet ouvrage confirment que le projet – et la carrière qui idéalement en est l'issue – sont des idées « rassurantes », mais en même temps vétustes (Castra, 2003 ; Kraus, 1998). Rassurantes parce que du point de vue identitaire, il est

souhaitable de pouvoir agir et de se penser dans le présent en fonction de ce que l'on estime souhaitable et possible devenir. Vétustes parce qu'à la lumière des analyses des parcours présentées tout au long de cet ouvrage, il semble pour le moins naïf de pousser un jeune à anticiper un avenir qui n'est guère prévisible du fait des aléas et de la multitude de facteurs pouvant l'affecter, comme ce qui se passe dans les différentes sphères de vie et les multiples appartenances de la personne (Evans et Furlong, 2000) (*Doray*; *Goyer*; *Pilote et Magnan*). D'où la pertinence, aujourd'hui, de parler d'«injonction au projet» (*Doray*; voir aussi Boutinet, 1999) et de «norme de réflexivité» (*Guichard*) pour signaler ce paradoxe et pour inviter le champ de l'OSP à le considérer dans ses pratiques.

Toujours est-il qu'à l'issue de cet ouvrage, certaines zones d'ombre persistent quant à des thématiques centrales pour le conseil en OSP. Il resterait, en effet, à approfondir, par exemple, la manière dont se font les choix scolaires et professionnels dans le contexte contemporain ainsi que ce que cela suscite chez la personne en termes d'anxiété, de stress ou, encore, de plaisir (Mallet, 1999). Par ailleurs, il serait essentiel de s'attarder à la manière dont les jeunes se positionnent par rapport à la nouvelle configuration de leurs parcours afin d'en appréhender les préoccupations et les attentes. Au fond, il s'agit de savoir, au-delà de constatations d'ordre macrosociologique, ce que les sujets eux-mêmes en pensent et comment ils se situent dans cette question de temporalité. Ne serait-ce que pour vérifier l'actualité de notions comme celle de présentisme (Boivin, Fournier et Veilleux, 2008), de navigation à vue (Evans et Furlong, 2000; Kraus, 1998), de fin de la carrière et d'éloge de l'indécision (Krumboltz, 1992).

2. LA RECHERCHE EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

2.1 Appréhender la personne qui s'oriente en contexte

Lorsqu'on se réfère à la lecture horizontale des parcours scolaires et d'insertion, le grand défi pour la recherche dans le domaine de l'OSP est, semble-t-il, d'arriver à appréhender la dialectique entre subjectivité et influences sociales en une vision intégrative et non compartimentée (*Doray*). Il s'agit, autrement dit, de dépasser plusieurs tensions paradigmatiques, comme celles portant sur la primauté entre méthodes qualitatives et quantitatives ou sur la pertinence d'une vision psychologique ou sociologique de l'orientation. Sans nier les apports, voire la nécessité de ces débats et les indéniables différences épistémologiques qui les sous-entendent, quelques pistes porteuses – et peu explorées dans le champ de l'orientation – permettraient de progresser dans le sens d'une certaine intégration.

La juxtaposition d'études «micro» (*Duc*; *Goyer*; *Lamamra et Masdonati*; *Pilote et Magnan*) et d'autres qui adoptent une vision macrosociale (*Doray*; *Guichard*; *Olympio*) qui sont proposées dans cet ouvrage témoigne, ne serait-ce qu'indirectement, d'une volonté d'intégration des points de vue et d'un souci pragmatique d'une meilleure compréhension d'un même problème. Poussant cette volonté plus loin, l'utilisation de méthodes de recherche mixtes (*Creswell et Plano Clark*, 2011) permettrait aussi bien de quantifier et de mettre en lumière l'importance ou l'actualité des nouveaux phénomènes rattachés aux parcours scolaires et d'insertion que d'en apercevoir les finesses, les spécificités régionales, groupales ou individuelles, et d'en comprendre les mécanismes. Par ailleurs, réfléchir en termes de typologies (*Olympio*; *Pilote et Magnan*) permet d'atteindre un compromis prometteur entre

la tentation de généraliser ce qui ne l'est pas et celle de subjectiver des phénomènes de société.

2.2 (Tenter de) faire du longitudinal

Les répercussions, pour la recherche, de ce que l'on a appris sur les parcours scolaires et d'insertion du point de vue de la «verticalité» sont évidentes : en orientation, il y a une urgente nécessité de poursuivre et développer des recherches longitudinales (Gauthier *et al.*, 2004). Cela aurait plusieurs avantages, dont celui de rendre compte des parcours effectifs d'orientation plutôt que des parcours normatifs, souhaités ou définis structurellement (*Doray*). Cela, idéalement, de l'enfance à l'âge adulte et, pourquoi pas, jusqu'à la retraite et plus loin. Un dessin qui permettrait d'avoir aussi bien une vision d'ensemble des parcours dans la société contemporaine que des regards plus spécifiques sur les parcours de certains individus ou groupes sociaux qui ne suivraient pas les chemins traditionnels. Un autre avantage serait celui de vérifier l'exactitude des prévisions effectuées à un moment donné de la vie des individus, ce qui permettrait de se laisser étonner par des parcours imprévisibles, mais surtout de vérifier la fiabilité de certaines projections, dont l'OSP est gourmande.

La recherche longitudinale pose des défis méthodologiques de taille, comme celui de devoir composer avec la question de la mortalité expérimentale, par nature élevée lorsqu'on s'attaque à la transition entre systèmes scolaires ou entre école et travail. Ou, encore, de construire d'emblée un plan de recherche impeccable et de sélectionner des instruments qui anticipent les questionnements qui vont émerger dans les passations échelonnées dans le temps. Sans compter les écueils d'ordre pratique et, plus spécifiquement, d'ordre

pécuniaire. Au vu de la richesse des résultats qui émergent des présentes contributions relatives à une thématique, les parcours, qui porte en son sein la question de la temporalité, un certain acharnement des chercheurs pour promouvoir et être en mesure d'effectuer des études longitudinales paraît cependant en valoir la peine.

BIBLIOGRAPHIE

- Arthur, M.B. et D.M. Rousseau (1996). *The Boundaryless Career*, New York: Oxford University Press.
- Boivin, M.-D., G. Fournier et A.D. Veilleux (2008). « Orientation, insertion et temporalité », *SPIRALE – Revue de recherches en éducation*, 41, p. 107-126.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*, Paris: Presses universitaires de France.
- Brooks, R. (2007). « Transitions from Education to Work in the Twenty-First Century », *International Journal of Lifelong Education*, 26, p. 491-493.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris: Presses universitaires de France.
- Creswell, J.W. et V.L. Plano Clark (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^e éd.), Thousand Oaks: Sage.
- Evans, K. et A. Furlong (2000). « Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse », *Lien social et politique – RIAC*, 43, p. 41-48.
- Gauthier, M., J. Hamel, M. Molgat, C. Trottier, C. Turcotte et M. Vultur (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*, Montréal: INRS.
- Guichard, J. et M. Huteau (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.), Paris: Dunod.
- Kraus, W. (1998). « La fin des grands projets. Le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, p. 105-121.
- Krumboltz, J.D. (1992). « The Wisdom of Indecision », *Journal of Vocational Behavior*, 41, p. 239-244.

Conclusion - Et l'orientation scolaire et professionnelle, dans tout ça?

- Le Bossé, Y. (2011). *Un point de vue interactionniste et stratégique*, Québec: ARDIS.
- Lent, R.W., S.D. Brown, R. Talleyrand, E.B. McPartland, T. Davis, S.B. Chopra *et al.* (2002). « Career Choice Barriers, Supports, and Coping Strategies: College Students' Experiences », *Journal of Vocational Behavior*, 60, p. 61-72.
- Mallet, P. (1999). « L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure », *Carrièreologie*, 7, p. 599-618.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Berne: Peter Lang.
- McMahon, M. et W. Patton (2006). *Career Counselling: Constructivist Approaches*, Londres et New York: Routledge.
- Sapin, M., D. Spini et D. Widmer (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Savickas, M.L., L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck et A.E.M. van Vianen (2009). « Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century », *Journal of Vocational Behavior*, 75, p. 239-250.
- Sen, A. (1993). *Éthique et économie*, Paris: Presses universitaires de France.
- Trottier, C. (2000). « Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Lien social et politique – RIAC*, 43, p. 93-101.

LES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES

Pierre Doray est directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches actuelles portent sur les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur et sur la participation des adultes à l'éducation. Il est présentement responsable d'une équipe de recherche sur les transitions et sur les parcours scolaires au Canada. Il a aussi travaillé sur la construction sociale des relations entre le champ de l'économie et celui de l'éducation, en lien avec la transformation des modes de régulation de la formation professionnelle et technique. Il a réalisé de nombreux travaux de recherche sur la participation à l'éducation des adultes au Québec et ailleurs. Outre ces activités de recherche et d'enseignement, il est membre d'organismes-conseils dont le Conseil supérieur de l'éducation, où il préside la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue.

Barbara Duc est collaboratrice scientifique à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle de Lausanne et elle participe à un projet de recherche portant sur les parcours de jeunes à la suite d'un arrêt d'apprentissage. En parallèle, elle poursuit son doctorat à l'Université de Genève. Sa thèse s'inscrit dans un autre projet de recherche portant sur la mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Dans ce cadre, elle s'intéresse particulièrement à la transition de l'école au

monde du travail telle que les jeunes l'expérimentent au sein de dispositifs en alternance, aux trajectoires d'apprentissage et au processus de socialisation professionnelle.

Liette Goyer est professeure agrégée au Département des fondements et des pratiques en éducation à l'Université Laval depuis 2003. Détentrice d'un doctorat avec une spécialisation en éducation et en counseling, elle enseigne à tous les cycles des programmes en sciences de l'orientation. Elle est membre régulier du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail depuis 2003. Elle a dirigé des recherches de nature collaborative et évaluative en lien avec la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Actuellement, elle est associée aux travaux pancanadiens du Groupe de recherche sur les données probantes concernant les dispositifs en orientation professionnelle. Ses intérêts portent sur les pratiques innovantes en orientation, les modalités d'accompagnement auprès des jeunes et des adultes et la reconnaissance des acquis et des compétences. Ses recherches sont soutenues par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et la Fondation canadienne pour le développement de la carrière. Elle est l'auteure de *Mon GPS de carrière / My career GPS*.

Jean Guichard est professeur en psychologie à l'Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des arts et métiers à Paris. Il a dirigé cet institut de 1996 à 2001. Ses recherches portent sur les dynamiques de la construction de soi, les relations entre positionnements sociaux, parcours de vie et cognition d'objets sociaux (ainsi : les professions) ainsi que sur l'analyse, le développement et l'évaluation d'interventions d'aide à l'orientation (éducation et conseil). Il a élaboré un modèle général de la construction de soi et développé, dans ce cadre,

des interventions constructivistes d'accompagnement en orientation (entretien et programmes d'éducation à l'orientation). Il a publié ou dirigé divers ouvrages, notamment (cosignés avec Michel Huteau) *Psychologie de l'orientation* (Éd. Dunod, 2006) et *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts-clés* (Éd. Dunod, 2007). Il s'est vu décerné des doctorats *honoris causa* de l'Université d'Eastern Finland, à Joensuu, en 2004 et de l'Université de Lisbonne en 2011.

Valérie Hugentobler est professeure au sein de la Haute école du travail social et de la santé. Elle assure des enseignements dans les domaines de la vieillesse, du parcours de vie, des relations entre les générations, de la sécurité sociale et de l'insertion sociale. Après une licence en science politique à l'Université de Lausanne, elle s'est spécialisée en assurance et en politiques sociales. Elle a mené des recherches concernant les personnes âgées, les transitions dans le parcours de vie et les relations entre les générations, notamment dans le cadre du Programme national de recherche «Enfance, jeunesse et relations entre les générations». Elle a collaboré à des expertises méthodologiques, à des projets liés à la prise en charge de groupes spécifiques de population ainsi qu'à des évaluations de structures et de prestations dans les domaines de l'action sociale et de la santé, dont une évaluation des mesures d'insertion sociale destinées aux jeunes adultes dans le canton de Vaud (Bonvin, Hugentobler et Moachon, 2007). Ses travaux lui ont donné l'occasion d'organiser et de présenter plusieurs colloques et conférences concernant les jeunes en difficulté.

Nadia Lamamra est cheffe de projet à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle à Lausanne. Après une maîtrise en histoire contemporaine, elle s'est spécialisée en sciences sociales, et en particulier en études genre. Elle travaille depuis plusieurs années sur la formation professionnelle, s'intéressant à la transition entre

école et monde professionnel, au décrochage, aux questions de souffrance en formation professionnelle ainsi qu'aux organisations du monde du travail. Elle vient de soutenir sa thèse « Ce que l'arrêt prématuré de l'apprentissage révèle de la fabrique du genre » à l'Université de Lausanne. Elle a rédigé, en collaboration avec Jonas Masdonati, *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s* (Antipodes, 2009).

Marie-Odile Magnan est professeure adjointe au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle possède un doctorat en sociologie de l'Université Laval. Chercheure régulière à l'Observatoire Jeunes et Société, elle y coordonne le champ « Éducation et socialisation ». Outre la sociologie de l'éducation, ses intérêts de recherche portent sur l'analyse des enjeux culturels, linguistiques et ethniques en éducation. Elle s'intéresse plus spécifiquement à la construction identitaire chez les jeunes de minorités linguistiques et ethniques au Canada et au rôle des institutions scolaires dans la socialisation linguistique et la (re)production des identités collectives.

Jonas Masdonati est professeur au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Il détient une maîtrise en psychologie du conseil et de l'orientation de l'Université de Lausanne et un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Ses travaux portent notamment sur la psychologie de l'orientation, les jeunes en transition école-travail, le rapport au travail, la construction identitaire, la formation professionnelle, l'alliance de travail et les effets du conseil en orientation. Il dirige actuellement une recherche portant sur l'évolution du rapport au travail de jeunes adultes en transition entre l'école et l'emploi.

Éric Moachon est chercheur indépendant et chargé de cours à la Haute école de travail social et de la santé à Lausanne. Il est licencié et diplômé en sociologie de l'Université de Genève. Ses domaines de spécialisation sont les politiques sociales, la sociologie des organisations et l'évaluation des politiques publiques. Il a participé à diverses recherches à l'échelle de la Suisse et de l'Europe sur les politiques d'intégration socioprofessionnelle, notamment celles destinées aux jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale publique. Il a publié, seul et en collaboration, des articles dans des revues scientifiques internationales et des chapitres dans des ouvrages collectifs, entre autres, «Déchiffrer deux indicateurs européens de flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités», *Formation-Emploi*, n° 113, 2011 (avec J.-M. Bonvin et J. Vero); «Social Integration Policies for Young Marginalised: A Capability Approach», *Social Work and Society*, 6 (2), 2008 (avec J.-M. Bonvin).

Noémie Olympio est doctorante en économie au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST-CNRS) à Aix-en-Provence, sous la direction d'Éric Verdier et de Vanessa di Paola. Sa thèse porte sur la comparaison des systèmes éducatifs européens à l'aune de la théorie des «capacités» du Prix Nobel d'économie Amartya Sen. Elle travaille, en outre, sur une comparaison empirique entre le système éducatif français et le système éducatif suisse à partir des données longitudinales des groupes témoin d'élèves de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance et de celui d'Entrée dans la vie adulte pour la France ainsi que de Transition de l'école à l'emploi pour la Suisse. Elle travaille également sur le projet Éducation et cohésion sociale, coordonné par Philippe Méhaut (directeur de recherche au LEST-CNRS), projet qui vise à appréhender ce que l'école fait à la société dans le cadre d'une comparaison internationale.

France Picard est professeure agrégée au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Elle détient un doctorat en sciences de l'orientation de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur les transitions des jeunes vers l'enseignement supérieur, les parcours étudiants au collégial, l'indécision vocationnelle à l'arrivée au collégial, les pratiques professionnelles de l'orientation au collégial et l'analyse des dispositifs d'aide à l'orientation. Auparavant, elle a fait carrière à titre de chercheure au Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Elle y a produit des avis destinés au ministre de l'Éducation, portant sur l'état de développement des universités au Québec.

Annie Pilote est sociologue de l'éducation, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation et professeure agrégée au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Elle est chercheure à l'Observatoire Jeunes et Société et au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Elle s'intéresse aux parcours éducatifs, à la mobilité géographique et à la construction de l'identité chez les jeunes. Elle mène présentement des recherches comparatives portant sur les jeunes francophones et anglophones en situation minoritaire au Canada.



collection

**Trajectoires professionnelles
et marché du travail
contemporain**

Les parcours d'orientation des jeunes

Dynamiques institutionnelles et identitaires

Le présent ouvrage analyse les parcours d'orientation des jeunes à partir de perspectives disciplinaires et conceptuelles, à la fois diversifiées et complémentaires, aux échelles canadienne et internationale. Les écrits rassemblés étudient la question dans une dimension structurelle, c'est-à-dire en lien avec les particularités des systèmes d'éducation en Europe, en Amérique du Nord et au Québec, mais aussi dans une dimension sociale, réflexive et identitaire.

Pierre Doray
Barbara Duc
Liette Goyer
Jean Guichard
Valérie Hugentobler
Nadia Lamamra

Marie-Odile Magnan
Jonas Masdonati
Éric Moachon
Noémie Olympio
France Picard
Annie Pilote

Couverture : iStockphoto

Visitez les Presses
www.pulaval.com



ISBN 978-2-7637-9266-8



9 782763 792668

Presses de
l'Université Laval

Éducation