

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
---	---

France Picard et Jonas Masdonati

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
--	----

Jean Guichard

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