

L'ÉLABORATION DES PROJETS À L'ADOLESCENCE : ÉTUDE EMPIRIQUE AUPRÈS D'ADOLESCENTS POLONAIS (◆)

Magdalena Piorunek

Magdalena Piorunek (*) est professeur en sciences de l'éducation à la faculté des études d'éducation à l'université de Poznań en Pologne.

Mots-clés : adolescence, identité, projets scolaires et professionnels, stratégies de projet, recherches longitudinales.

Keywords: *adolescence, identity, academic and professional projects, project strategies, longitudinal research.*

RÉSUMÉ

La construction de projets scolaires et professionnels constitue l'une des tâches de développement à l'adolescence et fait partie de la construction identitaire. Des recherches longitudinales menées auprès d'élèves polonais de la fin de l'enfance à celle de l'adolescence nous permettent de dégager une typologie de stratégies et de mettre en évidence les difficultés des adolescents dans la réalisation de cette tâche de développement. Ces analyses conduisent à réfléchir à la nécessité de développer différentes formes de soutien et de conseil tout au long de la vie des individus.

L'adolescence dans le cycle de vie de l'individu

Psychologues et sociologues considèrent unanimement que l'étape de l'adolescence joue un rôle clé dans le cycle de vie de l'individu (Brzezińska, 2001 ; Erikson, 1989, 1997 ; Harwas-Napierała & Trempała, 2003 ; Hurrelmann, 1994 ; Tyszkowa, 1988). Selon Modrzewski (2004, p. 65), la dimension structurale de la participation sociale à l'adolescence est un ensemble de prises de position transitoires dans les structures sociales ; sa dimension fonctionnelle est un ensemble d'engagements dans des actions qui conduisent à se stabiliser progressivement ; enfin, sa dimension psychosociale est l'acquisition des connaissances requises par le milieu culturel et des capacités psychiques sur lesquelles se construisent la personnalité, l'identité, mais aussi l'*habitus*. Centrée sur la construction de l'identité du jeune et sur la recherche d'une réponse à la question « qui suis-je et qui je veux être dans l'avenir ? », l'étape de l'adolescence entremêle intimement le cycle de la vie familiale et celui de la vie scolaire et professionnelle

(◆) La traduction de cet article en français a été assurée par Katarzyna Kaszkowiak, traductrice-interprète de Poznań, Pologne.

(*) Faculté des études d'éducation, université Adam Mickiewicz, Poznań. Courriel : mkp21@wp.pl

(Osipow, 1973 ; Smart & Peterson, 1997 ; Super, 1957, 1990). Le défi majeur de cette période, pour l'adolescent, est la nécessité de choisir une identité professionnelle dont dépendra l'engagement dans les responsabilités caractéristiques de la vie adulte (Witkowski, 1989). À cette quête identitaire du jeune s'ajoute la question de l'assignation de place que le système éducatif lui impose de l'extérieur et qui caractérise les transitions entre les différentes étapes de la scolarité.

C'est en effet au cours de cette période de la vie que se font des choix scolaires et que se construisent les projets vocationnels et les projets de vie, – le projet de vie étant compris comme le choix d'une conception de vie (Hejnicka-Bezwińska, 1997) –. À l'entrée dans la vie adulte, en fonction de ses expériences sociales, des valeurs et des objectifs qu'il s'est fixés, le jeune perçoit son avenir selon certaines catégories descriptives et évaluatives. Il peut construire certaines représentations de ses futurs rôles familiaux et professionnels. Il le peut, ce qui ne veut pas pour autant dire que dans tous les cas il le veut et qu'il sait le faire. Selon Erikson (1972), la période d'adolescence est une sorte de moratoire psychosocial. Ce retard programmé, qui concerne aussi bien le développement de la personnalité que le statut social, laisse à l'individu un espace où il peut expérimenter les différents rôles sociaux, par des reprises régressives ou par des avancées précoces dans des domaines différents, sans que les contradictions internes apparaissent péjoratives. Le moratoire est une forme institutionnelle d'approbation de la période d'attente que vit l'adolescent avant qu'il n'endosse les devoirs et les responsabilités d'adulte. Dans ce passage spécifique de l'enfance vers la maturité, c'est l'école qui joue le rôle le plus important (Guichard, 2001) : elle permet à l'adolescent d'essayer provisoirement différents types d'activités et de rôles professionnels. Le moratoire est aussi une période d'expérimentations sur le plan psychologique et relationnel au cours desquelles l'individu entre tour à tour dans différents rôles qui impliquent souvent un engagement profond, quoique passager (Witkowski, 1989).

La clôture du passé et la transition vers le monde des adultes poussent l'individu à faire des choix scolaires et professionnels, ce qui ne va pas sans conflits et implique la nécessité d'organiser une aide éducative spécifique aux adolescents. Ces activités d'aide sont réalisées entre autres par l'orientation professionnelle dont la forme devrait être déterminée par la spécificité du processus de construction des projets scolaires et professionnels à l'adolescence.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche longitudinale réalisée auprès d'un groupe de sujets suivis de la période de la fin de l'enfance jusqu'à l'adolescence tardive. Cette recherche est qualitative. Son objectif est l'étude de l'élaboration des projets d'avenir scolaire et professionnel selon une approche clinique ainsi que l'identification et la description des épreuves personnelles que les jeunes rencontrent dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation progressives de leurs projets. Nous présenterons successivement la méthode de recueil et de traitement des données, une typologie des stratégies de construction de projets d'avenir et des épreuves personnelles liées à ce processus

et dégagées par l'analyse des cas. Nous discuterons enfin des implications générales des résultats pour le conseil auprès d'adolescents et l'aide pour la planification et la construction de leur avenir scolaire et professionnel.

Méthode

Les objectifs

Dans les recherches sur les projets d'avenir scolaire et professionnel, on a jusqu'ici privilégié le paradigme normatif qui permet de décrire des tendances et de généraliser des conclusions. Le paradigme normatif dans les sciences sociales est lié traditionnellement à l'emploi de techniques quantitatives de recherche dont la validité réside dans la mise en évidence des facteurs causaux d'apparition des phénomènes. Conforme aux principes de la philosophie positiviste, le paradigme normatif s'oppose au paradigme interprétatif/phénoménologique.

Dans le domaine de l'étude des projets d'avenir, on se réfère rarement à des recherches fondées sur le paradigme interprétatif. Dans ce cadre paradigmatique, il s'agit d'analyser la réalité sociale telle qu'elle est construite par les individus eux-mêmes (Konecki, 2000). La présente recherche s'inscrit dans ce paradigme et se propose d'appréhender et de décrire l'expérience individuelle des jeunes dans le domaine de la détermination et de la construction par eux-mêmes des différentes étapes de leur trajectoire scolaire et professionnelle.

L'analyse de la situation des adolescents à différentes étapes scolaires permet de voir comment ils appréhendent la réalité sociale, c'est-à-dire les transitions scolaires successives, et comment ils participent à la création de cette réalité : c'est-à-dire comment ils se projettent dans l'avenir et comment ils construisent les étapes successives de leur trajectoire scolaire et professionnelle. Autrement dit : quelles sont les stratégies employées par les adolescents pour construire leur avenir ?

Nos recherches ont donc été menées selon une approche idiographique et s'intéressent (1) :

1. Aux significations subjectives particulières des situations de prise de décisions scolaires et professionnelles et à leurs contextes, c'est-à-dire à la construction d'une situation décisionnelle (motivations, stratégie décisionnelle, état d'esprit subjectif face à la décision à prendre, représentation de l'avenir et effet des expériences passées).
2. Aux relations causales entre les variables ayant une influence sur les projets scolaires et professionnels des individus.
3. À la généralisation et à la prévision sous forme de tendances à partir de la description et du diagnostic d'une série de cas similaires (typologies casuistiques).

(1) Dans le présent article, une partie seulement des résultats obtenus sera examinée. Pour connaître le rapport détaillé de ces recherches, voir Piorunek (2004a, 2004b).

Le recueil des données

L'approche choisie est longitudinale. Elle comprend d'une part un examen répété à plusieurs reprises en temps réel – entretiens, méthode narrative et questionnaires –, et d'autre part, un examen *a posteriori*, par l'individu lui-même lors d'étapes ultérieures peu éloignées dans le temps, des expériences vécues antérieurement. Ces examens permettent d'appréhender des séquences de l'expérience biographique telle qu'elle est orientée et construite par les étapes successives de la scolarité. Ce recueil de données a été effectué à Poznań, entre 1991 et 2002, sur un groupe expérimental constitué de 40 sujets. Le choix des individus pour cette première série d'analyses a été randomisé.

Première étape. Les premières rencontres avec les sujets ont eu lieu à l'école primaire. Nous avons mené avec des écoliers de dix ans une série d'entretiens complétés par l'administration de quelques instruments de recherche portant sur les évaluations des professions par les enfants et sur l'image qu'ils se font de l'univers professionnel (Piorunek, 1996).

Deuxième étape. Aux mêmes écoliers, à l'âge d'environ quinze ans, donc à la période de l'adolescence (les sujets se trouvent alors dans la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire selon l'ancien système scolaire en Pologne), nous avons demandé de :

1. Décrire par écrit leur situation de décision ainsi que leurs intentions scolaires et professionnelles.
2. Remplir le questionnaire d'intérêts standardisé de Frydrychowicz, Jaworskiej, Matuszewskiego et Woynarowskiej.
3. Construire un discours narratif écrit dont le principal objectif consistait à établir une auto-description couvrant plusieurs dimensions :
 - les traits extérieurs de l'organisme (physionomie, état de santé),
 - les traits de caractère et les émotions,
 - les centres d'intérêt,
 - les connaissances et les aptitudes,
 - les objectifs de vie, les valeurs et les désirs,
 - les préférences professionnelles, abstraction faite des aptitudes individuelles effectivement détenues (*ce que je voudrais faire, sans pour autant pouvoir le faire réellement*),
 - l'auto-évaluation et les caractéristiques individuelles susceptibles d'avoir un effet négatif sur cette évaluation.
4. Participer à un entretien ouvert relatif à leur situation en ce qui concerne la construction de leurs projets scolaires et professionnels. Cet entretien semi-guidé était centré sur les questions suivantes :
 - les questions relatives au présent du sujet : la situation psychosociale de l'adolescent au moment de la « transition entre deux statuts »,

- les questions relatives au passé : on se concentrait sur des souvenirs de la période de l'enfance, la reconstruction des incidents et des situations qui avaient précédé les décisions scolaires et professionnelles. On abordait les choix, les décisions et les idées antérieures (donc celles de l'enfance) relatives à la participation à l'univers professionnel, les souvenirs de l'enfance et de « l'ambiance de socialisation » générale, ainsi que le « message pour la vie » perçu au cours de la vie familiale,
 - les questions relatives à l'avenir : on sollicitait la représentation de la future carrière scolaire et professionnelle et de la vie de famille dans une perspective décennale. Il s'agissait donc de la vision de l'avenir à long terme.
5. Participer à un exercice de projection dans le cadre de phrases à compléter. Les phrases ont été ensuite analysées par catégories thématiques et exploitées au cours de l'évaluation globale du cas. Le cycle des phrases ouvertes comprenait entre autres celles-ci :
- *Mon enfance était...*,
 - *Mes parents m'ont toujours conseillé de...*,
 - *Avant tout je désire...*,
 - *Ce qui m'empêche de réussir dans la vie c'est...*,
 - *Quand je réfléchis à ce que je souhaiterais faire quand j'aurai terminé la huitième...*,
 - *La plus belle profession c'est...*, etc.

Troisième étape. À la fin de l'année scolaire, dans les classes de première des écoles secondaires (écoles professionnelles, lycées techniques, lycées professionnels et lycées généraux), nous avons vérifié la réalisation de ces premiers projets scolaires et professionnels des adolescents, leurs attitudes et leurs objectifs pour la vie ainsi que leurs projets à moyen terme liés à l'étape suivante de l'enseignement. Nous avons fait ces vérifications d'après les énoncés écrits des jeunes.

Quatrième étape. Ce cycle de recherches, fondé sur des techniques de diagnostic, a été ensuite repris de façon analogue au bout de trois ou cinq ans en fonction de la durée de l'enseignement secondaire, au seuil suivant de la scolarité : juste avant le commencement des études supérieures (après le bac) ou avant l'insertion professionnelle, selon les cas. Au cours de cette phase de recherches, nous avons mené avec les adolescents des entretiens sur leurs projets à moyen et à long terme. Nous avons vérifié ensuite comment ces projets se réalisaient quelques mois (1 an maximum) après le commencement de cette nouvelle étape de leur carrière scolaire et professionnelle. Le tableau ci-dessous reprend synthétiquement le protocole de ces recherches.

Ajoutons que ces recherches longitudinales ont été complétées par des recherches quantitatives à l'aide de questionnaires administrés à un échantillon plus important, selon les règles de la procédure transverse des vérifications empiriques (Babbie, 2003). Ces questionnaires ont été remplis par un échantillon

Tableau 1
Le protocole des recherches

Année	Âge des sujets	Niveau de scolarité	Méthode
1991-1992	9-10 ans	3 ^e classe de l'école primaire	Entretiens + techniques descriptives relatives aux informations de l'enfant sur le monde professionnel.
1996-1997	14-15 ans	8 ^e classe de l'école primaire : fin du cursus primaire	Discours écrit concernant la situation de décision et les projets scolaires et professionnels. Entretien individuel au sujet de la formation des projets scolaires et professionnels. Discours écrit narratif concernant la description de soi Inventaire d'intérêts (Frydrychowicz, Jaworskiej, Matuszewskiego & Woynarowskiej). Technique de projection : phrases à compléter.
1997-1998	15-16 ans	1 ^{re} secondaire	Vérification de la réalisation des projets de scolarité secondaire (discours écrit des personnes examinées).
2000-2001	18-19 ans	Classe de baccalauréat dans les écoles supérieures ou classe de terminale des écoles professionnelles	Entretiens centrés sur le déroulement de la trajectoire scolaire et sur les projets scolaires et professionnels. Discours écrits narratifs concernant la description de soi et des projets d'avenir scolaire et professionnel à plus long terme.
2001-2002	19-20 ans	1 ^{re} classe des écoles professionnelles après le bac ou 1 ^{re} année d'études supérieures ou 1 ^{re} année sur le marché du travail	Vérification de la réalisation des projets.

Table 1
Research protocols

de 559 écoliers répartis entre des classes terminales des écoles primaires et secondaires de filières diverses. Les résultats de ces questionnaires ne sont pas exploités dans ce présent article. Ils sont cependant mentionnés car ils ont permis la confrontation du matériel qualitatif longitudinal avec le matériel quantitatif des questionnaires (Piorunek, 2006).

Analyse des données longitudinales

Il s'agit pour nous de considérer l'expérience individuelle de l'individu. Nous avons donc choisi la méthode d'étude de cas, l'une des méthodes idiographiques les plus importantes et le plus souvent utilisées : « [...] elle peut s'appuyer sur des preuves obtenues à l'aide d'entretiens, de tests de projection, ou d'observations objectives dans des environnements naturels, des études longitudinales, des documents personnels [...] ou toute autre méthode permettant de fournir des informations pertinentes » (Runyan, 1992, pp. 189-199). Les études de cas peuvent également contenir des données obtenues par des méthodes narratives (par exemple les méthodes d'autobiographie assistée), qui ne sont donc pas constituées d'événements objectivement constatés, mais de l'interprétation subjective de ce qui s'est passé et des réactions individuelles à ces situations. L'étude de cas s'inscrit dans le courant des analyses ethnographico-descriptives (2), dont l'objectif est de reconstituer les structures subjectives du sens et de l'appréhension du monde social par les personnes elles-mêmes à travers la formulation personnelle de la part de ces personnes, ce qui n'est pas possible avec les procédures uniformisées de collecte de données et les outils d'analyse plus systématiques (Miles & Huberman, 2000 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). Il s'agit donc pour nous d'appréhender dans cette recherche un sujet qui prend des décisions professionnelles et scolaires concrètes, en effectuant des choix de vie, et ceci dans un contexte constitué par les transitions entre les différents cycles de scolarité. Notre objectif est de découvrir les cheminements par lesquels les personnes arrivent à comprendre, expliquer et entreprendre des actions, et se débrouiller avec les situations de la vie (Miles & Huberman, 2000). Malgré l'empathie envers l'enquêté, nous n'avons cependant pas affaire à une « suspension » complète du savoir possédé par le chercheur, mais à l'utilisation consciente de la part du chercheur dans certaines situations de son caractère d'étranger par rapport à la réalité étudiée : il s'agit donc d'études communicativo-explicatives ou phénoménologico-interactives qualitatives dont la nature est « la compréhension pratique » des significations et des comportements (Miles & Huberman, 2000 ; Palka, 1998 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). La position d'étranger permet de repérer des facteurs non identifiés par les enquêtés eux-mêmes mais susceptibles pourtant d'avoir une influence sur leurs actions, influence dont ils n'ont pas conscience (Oswald, 1997 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). La personne vit certes sa propre histoire de façon personnelle ; cependant, la compréhension

(2) À côté des types ethnographico-descriptif et phénoménologico-interactif des études qualitatives, Urbaniak-Zajac et Piekarski (2001, pp. 26-27) citent les études structurelles reconstructives dans lesquelles l'objet de l'analyse est le texte, et dont la langue familière constitue la matérialisation et l'objectivation des expériences. De leur côté, Miles et Huberman (2000, pp. 8-9) classent un peu autrement les différentes techniques qualitatives de recherche. Ils différencient en effet trois approches de l'analyse des données qualitatives : « l'interprétativisme » basé sur des traditions de longue date de la phénoménologie (avec des variantes méthodologiques comme la sémiotique, le déconstructivisme, la critique esthétique, l'ethnométhodologie ou l'herméneutique), l'anthropologie sociale (dont les courants principaux sont l'ethnographie et l'analyse de l'histoire personnelle) ainsi que des analyses sociales coopératives (avec comme courant principal l'analyse par l'action).

de cette histoire ne se limite pas au sens subjectif que la personne peut en élaborer car elle existe aussi objectivement.

Si le recueil des données longitudinales a ses exigences (constitution de dossiers comparables, utilisation de techniques complémentaires, retranscription des données d'entretien, etc.), le traitement de l'ample matériau ainsi produit a les siennes également. Il nous fallait en effet produire un dispositif rigoureux d'analyse du matériau en études de cas. Ce dispositif est constitué des deux analyses suivantes.

La comparaison des études de cas qui permet de dégager des types de stratégie. Une première approche des contenus narratifs des conversations retranscrites et des textes écrits par les enquêtés a consisté à s'en imprégner, à les agrémenter de commentaires et à les résumer. Puis ces données ont été codées et classées. Les études de cas ont donc été construites à partir des données complètes des cas, puis d'un ensemble de résumés facilitateurs des différentes données individuelles, enfin par le repérage tout au long du parcours, pour chaque personne, de la stratégie de planification de l'avenir scolaire-professionnel utilisée. L'analyse comparative des cas permet ensuite le regroupement en types de stratégies en fonction de l'expérience dans le domaine de la planification et de la construction de voies scolaires-professionnelles. La perspective d'analyse des stratégies est donc ici diachronique : il s'agit d'une comparaison de processus.

L'analyse en coupe qui permet de repérer des groupes d'individus en fonction de variables spécifiques. Il s'agit ici d'un travail de regroupement différent des données, non plus pour construire une typologie de stratégies mais pour repérer des groupes d'individus se caractérisant par un agencement spécifique de certaines variables. Pour cette analyse en coupe des données qualitatives, nous procédons à des actions analogues à l'analyse statistique des données quantitatives effectuée dans l'analyse des concentrations (Miles & Huberman, 2000, p. 74). L'analyse en coupe des cas est réalisée sur la base de quelques variables construites à partir d'observations objectives (le succès *versus* la défaite lors des étapes de la scolarité) et de critères qualitatifs (tendance à la centration sur le présent *versus* tendance à se centrer sur l'avenir, activité *versus* passivité dans la sphère de la planification). Nous nous référons pour ce type d'analyse au modèle de Czerwińska-Jasiewicz (1997, 2001) (voir określenia strategii). Ce travail, effectué à la fin de la recherche, combine donc la perspective diachronique des analyses précédentes et la prise en compte synchronique de données factuelles ou de variables construites.

Analyses des stratégies adolescentes de planification de l'avenir scolaire-professionnel

Les stratégies de planification de l'avenir sont en fait des produits théoriques et ne sont donc pas directement observables. Il s'agit plus précisément des liens entre la planification de chacune des étapes de la trajectoire scolaire-

professionnelle, leur « déroulement » direct dans la pratique, et la vérification des présupposés qui ont guidé les actions concrètes. Pour imaginer et qualifier plus concrètement la méthode, nous utilisons la métaphore de *l'outil d'extraction* de modèles et d'organisation des données qualitatives (Miles & Huberman, 2000, pp. 259-260).

Les stratégies de projection de l'avenir des adolescents sont dans une large mesure le résultat de processus psychologiques d'évaluation de soi-même et de ses potentialités, de valeurs personnelles et de connaissances sur soi et sur le monde environnant, enfin de dispositions à agir. L'expression empirique directement observable et vérifiable est constituée par :

1. Les projets concernant l'avenir scolaire-professionnel personnel formulés par les jeunes (aussi bien ceux qui seront finalement réalisés que ceux qui apparaissent temporairement au cours de la planification tels que les idées passagères ou les « essais-erreurs »).
2. Les actions réelles en fonction du choix d'un type défini de formation ou d'orientation, les démarches d'inscription dans des écoles choisies, leur réalisation par l'obtention de qualifications professionnelles concrètes au cours d'une formation systématique ou hors de son cours, etc.

Les exemples ci-dessous de stratégies de planification de l'avenir scolaire-professionnel ont été puisés dans les données empiriques collectées dans le cadre des études de cas.

Nous avons appelé la première d'entre elles stratégie de condensation (« réduction des champs de choix »). Elle est liée à des orientations scolaires précoces très précises et une cristallisation relativement précoce des projets principaux d'orientation professionnelle. On peut supposer qu'il s'agit le plus souvent de personnes manipulables au sens de Riesman, Glazer et Denney (1971) puisqu'on repère cette stratégie de façon relativement précoce, parfois dès la première étape de la fin de l'enfance. Les grandes lignes de l'orientation dans la voie scolaire sont très précoces et liées à des conditionnements sociaux (par exemple les traditions familiales, l'atmosphère familiale favorisant l'identification personnelle). Les champs d'intérêts personnels et professionnels se dessinent assez précisément ; les préférences et les aptitudes qui s'inscrivent dans une orientation, souvent définies au début de manière très générale sous la forme d'activités préférées, deviennent par la suite le support de plans professionnels plus précis. Il semble que le plus souvent ce type de situation concerne des personnes qui réussissent scolairement, et qui ont un haut niveau d'aspiration scolaire. De telles personnes, souvent dès les débuts de l'école primaire, identifient les étapes suivantes de leur scolarité, par exemple « depuis toujours » elles savaient qu'elles iraient au lycée d'enseignement général, qu'elles feraient ensuite des études (parfois une université précise était présente dans la conscience de la jeune personne), qu'elles veulent s'engager dans un domaine particulier comme par exemple la médecine, l'informatique, les sciences humaines, etc. Cette orientation professionnelle générale est, au fur et à mesure que le temps passe, de plus en plus étroite et concrète. Une orientation professionnelle précoce est également possible dans d'autres cas, mais alors les difficultés scolaires et

les résultats médiocres la rendent très difficile et diminuent l'efficacité de la prédiction de réalisation du parcours de formation indiqué.

Un encadré illustre ci-dessous ce type de stratégie. L'analyse du matériel recueilli a rendu possible la reconstruction de l'expérience individuelle d'Ewelina prévoyant et réalisant les étapes de son cheminement scolaire et professionnel.

Ewelina est fille unique. Ses deux parents ont fait des études supérieures en économie, et la famille est financièrement aisée. Ewelina réfléchit à sa vie professionnelle : ses intérêts sont clairs (langues, littérature et intérêts artistiques) et elle est consciente de ses compétences (c'est une très bonne élève, avec une très grande aisance dans les disciplines scientifiques et les langues étrangères). Dès l'enfance, elle exprime des préférences professionnelles. Dans l'avant-dernière classe de l'école primaire, elle envisage une carrière dans les langues et décide pour cela d'entrer dans un très bon lycée de Poznań. En tant que lauréate d'une olympiade linguistique, elle peut en effet choisir son lycée. Reste à ce niveau-là le choix de l'école moyenne. À cette étape de l'entrée au gymnasium (3), elle se dit clairement qu'elle se caractérise par la persévérance et l'obstination. *Si je veux acquérir quelque chose à tout prix, je l'atteindrai. Je vois l'avenir avec optimisme et je n'aime pas les gens pessimistes. Quand j'imagine ma vie dans l'avenir, je réussis tout dans mes rêves et j'atteins ce que je veux. [...] Mes parents m'ont toujours conseillé de faire ce que je préfère. [...] Dans la vie j'apprécie beaucoup les gens indépendants qui maintiennent leur avis et ne se laissent pas influencer par leur entourage. Cela ne me dérange pas qu'ils soient étranges ou excentriques parfois. Le plus important est qu'ils ont leurs propres idées pour lesquelles ils sont convaincus, ils savent se battre pour elles... Les buts les plus importants dans ma vie sont : fonder ma propre famille et la carrière dont je rêve, celle de traducteur-interprète. Je tiens à ce que l'entourage m'apprécie et me respecte... Je pense qu'il est important de choisir des domaines que l'on aime et dans lesquels on est bon. Mon but n'est ni d'acquérir le pouvoir ni de diriger d'autres gens. Je veux exercer ma profession le mieux possible et être indépendante mais ne pas diriger les autres. Je n'aspire pas non plus à acquérir une grande fortune. Bien sûr je voudrais avoir assez d'argent pour ma vie quotidienne et différents plaisirs mais sans exagération...*

Ewelina a terminé le lycée sans problème en affermissant ses préférences linguistiques et en s'investissant constamment dans l'apprentissage de l'anglais. Son niveau d'aspiration n'a pas fléchi mais, sous l'influence de son nouvel entourage scolaire, elle a un peu modifié ses projets professionnels en reconnaissant que pour le marché du travail la meilleure solution serait de faire d'autres études qui ne soient pas purement linguistiques. Cependant, elle souhaite continuer l'apprentissage de l'anglais. *Je vois mon avenir professionnel plutôt avec optimisme mais je me rends compte de l'existence du problème du chômage qui peut m'obliger à chercher du travail dans un*

(3) Le gymnasium est l'équivalent du collège français.

autre métier que celui dont je rêve. Je pense quand même que la connaissance de langues étrangères malgré tout me donnera beaucoup de possibilités de travail.

À la fin de la scolarité secondaire, Ewelina a de très bons résultats. Elle a cependant connu l'incertitude et a choisi finalement au dernier moment. Elle a pris la décision de passer les examens d'entrée dans deux orientations différentes : les relations internationales à l'Académie économique et l'ethnolinguistique à l'université Adam Mickiewicz. Pour le choix de l'économie, on reconnaît à la fois l'influence des parents qui apparaissait déjà dans les fascinations professionnelles d'Ewelina à l'école primaire et l'influence des compétences acquises en mathématiques. *Je voudrais que mon travail soit lié avec des contacts internationaux ou bien avec l'économie, le commerce ou bien strictement les langues (interprète). Je voudrais exercer ma profession en contact avec des gens de l'étranger et non un travail derrière un bureau. [...] Il me plairait d'avoir un travail exigeant de la créativité et non la réalisation mécanique de tâches, c'est-à-dire un travail donnant la possibilité de la réalisation personnelle de soi et assurant l'indépendance et l'autonomie... Je pourrais travailler comme interprète-traducteur, ou travailler dans une entreprise s'occupant de l'économie internationale, guide touristique-résidente quelque part à l'étranger, enseignante d'une langue étrangère (mais pas à l'école), ou propriétaire d'un restaurant ou bien d'un pub, etc. Mes parents ont suivi l'Académie économique et connaissent très bien les caractéristiques du travail dans les professions que l'on peut exercer après ces études, alors j'y ai affaire chaque jour ! Ils m'ont présenté les possibilités que donnent les facultés liées avec l'économie...*

Après les examens réussis dans les deux facultés, elle a finalement commencé les études d'ethnolinguistique en souhaitant suivre simultanément ou dans un délai rapproché les cours de l'Académie économique (ou bien une autre faculté d'éducation), et dans une perspective à plus long terme, des études complémentaires dans une école de traduction.

Ewelina construit donc relativement tôt, par elle-même mais probablement avec l'influence de la famille et des expériences scolaires, son « idée de la vie ». Elle a choisi, conformément à ses très grandes aspirations scolaires et professionnelles, une formation supérieure assez large : linguistique-économique (à dominante linguistique). Ce choix intègre également les changements perçus dans le marché du travail sans renoncer à ses buts personnels. Ce choix n'est pas une simple réplique des choix de ses parents (en cela, elle se situe dans une relation de partenaire), mais bien la création personnelle active de son avenir professionnel. C'est cette caractéristique et les hautes compétences professionnelles qu'elle compte acquérir qui faciliteront probablement son accès au marché de l'emploi, comme elles lui ont facilité la réussite dans sa carrière scolaire.

La deuxième stratégie est une stratégie additive (« assemblage d'un puzzle ») : c'est l'expression d'intentions scolaires mouvantes et instables, et dans le domaine de l'orientation professionnelle, de projections professionnelles conti-

nues et d'ajout de nouveaux éléments de projet. Dans un tel cas, le niveau d'aspiration scolaire peut être clairement précisé, mais le plus souvent l'orientation professionnelle est absente. Une telle personne, par exemple, aspire clairement à obtenir une formation supérieure, mais ne sait pas vraiment dans quel domaine. À chacune des étapes successives de formation, elle formule de nouveaux projets professionnels au fur et à mesure que se cristallisent ses intérêts, ses points forts et ses points faibles. Les projets et les « idées pour l'avenir » successifs se réfèrent à des motivations diverses et apparaissent au fur et à mesure des progrès dans le processus de la connaissance de soi-même. Cela rappelle un peu le laborieux travail d'assemblage d'un puzzle qui, dans la perspective de sa propre biographie, doit dévoiler progressivement la configuration finale de l'orientation scolaire et professionnelle. De temps en temps, cette situation concerne des jeunes se caractérisant par des centres d'intérêts et d'aptitudes nombreux et diversifiés et qui ont des difficultés à définir leurs intentions et à décider laquelle doit être privilégiée dans leur vie professionnelle (il arrive qu'au bout du compte ce soit le hasard qui décide).

La troisième des stratégies isolées est la stratégie stochastique (« le choix au hasard » ou « le fait de s'en remettre aux autres »), tirant son origine d'intentions scolaires imprécises et d'intentions professionnelles également non définies. Une telle situation concerne les jeunes indécis, n'ayant pas d'idée sur la forme de leur orientation professionnelle. Ce sont en majorité des personnes manipulables qui, consciemment ou non, s'en remettent pour leurs choix à ceux des autres (lorsque le soutien extérieur fait défaut, les effets d'un tel raisonnement peuvent être difficiles à accepter par l'intéressé lui-même et le risque de faire l'« erreur de sa vie » est alors assez important). Souvent, de telles personnes laissent également la dernière décision au hasard, à la chance, elles agissent sous l'influence de l'impulsion intérieure, souvent sans connaissance de soi-même, sans préférences ni projets personnels précis (ce qui chez les personnes avec de grandes facilités d'adaptation, s'en remettant habituellement au contrôle extérieur, ne signifie pas forcément un choix manqué ou raté).

La stratégie suivante, ou stratégie actualiste, peut dans la pratique se présenter sous deux variantes : la version optimiste – la stratégie de temporisation (« avec le temps tout s'éclaircira ») et la version pessimiste – la stratégie passive (« je ne vois pas de perspective pour moi »). Dans la première variante, avec une orientation scolaire assez bien marquée et une orientation professionnelle pas du tout formée, il est possible de remarquer le retard conscient de la prise de décision professionnelle, le report de préparation à l'activité et de prise de décision jusqu'au dernier moment, ce qui en réalité réduit les chances de succès, mais également apporte au Moi une interprétation favorable pour un éventuel non-succès (Doliński, 1993, pp. 150-151). De telles personnes fuient consciemment la planification (elles ont fait la devise dans leur vie de la non-planification), en particulier à long terme, en s'efforçant de vivre l'instant présent et de prendre des décisions de manière souple, voire de changer les décisions successives. La planification dans leur conception est trop coercitive, elle oblige en un certain sens à la réalisation des résolutions prises alors que ces jeunes préfèrent réagir dans l'instant aux impulsions internes et/ou externes du moment. Dans la variante

pessimiste par contre se dévoile nettement une orientation défensive de l'individu qui, dans les circonstances biographiques de menace et d'incertitude, met en action les mécanismes de défense du Moi et le désir d'éviter la défaite, ce qui commence alors à remplir le rôle de normes de régulation et fait naître passivité et incapacité (Doliński, 1993) ; de telles personnes ne planifient pas parce qu'elles ne peuvent pas le faire (et non pas comme dans la situation précédente, parce qu'elles ne veulent pas), elles sont privées du pouvoir de décision, et leur biographie abonde souvent en événements critiques et nécessite par exemple des comportements non standards pour la période de l'adolescence et une rapide fin du moratoire.

Enfin une dernière stratégie de planification de sa propre biographie scolaire-professionnelle spécifique est la stratégie d'assurance (« un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ») : c'est l'expression d'orientations professionnelles peu risquées, à faible empan temporel, se réalisant petit à petit, au fur et à mesure des échéances scolaires. Les décisions d'orientation visent à minimiser le plus possible les risques d'échec. Une telle situation concerne en particulier les personnes qui, dans la dimension de définition de soi, sont à un niveau relativement élevé et qui ont également conscience des exigences du marché moderne de l'éducation et du travail. Elles se rendent compte cependant des dissonances existant chez elles entre les envies (centres d'intérêts) et les possibilités (compétences, résultats, exigences extérieures). Elles dissocient les « rêves » (possibilités jugées par elles comme irréelles, marquées par un fort risque d'échec) des « chances réelles » qui, avec peut-être une moins grande satisfaction, offrent cependant une plus grande certitude et une sécurité de vie.

Il n'est pas exclu que les jeunes utilisent encore de nombreuses autres stratégies de planification biographique des voies scolaires-professionnelles. Cependant, les matériaux empiriques accumulés – dont les limites découlent de l'inconfort des études s'étendant sur une longue période et la variabilité de l'engagement des personnes sur toute leur durée – ne nous permettent de dégager que les six stratégies susmentionnées.

Analyse de cas en coupe : les jeunes face à l'avenir éducatif-professionnel

Rappelons que cette analyse, fondée sur le modèle de Miles et Huberman (2000), prend en compte simultanément des variables, objectivement observables ou construites par l'analyse qualitative, liées à l'expérience de la vie dans le domaine de la planification de la scolarité et de l'orientation professionnelle : activité *versus* passivité dans la sphère de la planification, succès *versus* échec dans les différentes étapes scolaires, centration sur le présent *versus* centration sur le futur dans l'élaboration des choix scolaires et professionnels. Ces démarches ont permis de déterminer trois groupes de personnes.

Le premier groupe est constitué de personnes qui, malgré de grandes différences qualitatives et de contenu dans le domaine des résolutions prises et des différences dans le déroulement de leurs parcours scolaires, se caractérisent

par une certaine activité dans le domaine de la planification de leur vie ainsi que dans la réalisation réussie des résolutions prises et des projets construits. Ces personnes utilisent, il est vrai, différentes stratégies de réalisation des choix (stratégies de condensation, additive, ou stratégie d'assurance) mais elles ont une caractéristique commune : elles sont persuadées qu'elles dirigent leur vie et elles ont le sentiment d'être les auteurs de cette construction, ne serait-ce le plus souvent qu'avec une conscience limitée (je sais qui je suis et ce que je veux, ou tout au moins ce que je ne veux vraiment pas). Les « jeux de rôles » qu'Erikson situe à l'étape de l'adolescence se déroulent chez elles dans une appréciation réaliste de leurs possibilités et de leurs chances scolaires. Ces personnes se fixent (ou elles construisent progressivement, par peur des inconnues d'une pensée trop prospective) un certain horizon de valeurs potentielles, d'états de choses souhaitables et de différentes routes possibles. À un degré plus important que dans le cas des autres adolescents, elles se caractérisent par une forte capacité d'autonomie (4), et leur gyroscope interne leur permet de choisir la bonne direction parmi les nombreux parcours de vie, quoique cela ne garantisse évidemment pas toujours le succès et ne rende pas les choix plus simples.

Ce sont le plus souvent de bons ou très bons élèves qui s'en sont toujours bien sortis dans le système scolaire avec de très rares échecs. Dans les buts de vie qu'ils se fixent apparaissent assez souvent des déclarations sur le désir d'être créatifs, de se développer personnellement, d'être autonomes dans le raisonnement et l'action. La sphère de la vie professionnelle est d'une certaine manière importante pour eux et interpénètre les autres contextes de fonctionnement extra-professionnel. Le comportement d'évaluation est important et, comme il se rapporte plus à des règles socialement créées et acceptées de ce qui doit et peut être positivement apprécié, il constitue une information sur le discours culturel dont ces jeunes sont les témoins, plus que sur les mécanismes souvent cachés et inconscients d'estimation de soi (Smoleńska, 1993) difficiles à identifier même dans les contacts nombreux initiés par le chercheur. Ces valeurs culturelles d'affirmation de soi peuvent en effet avoir une influence sur le comportement de certaines personnes dans des situations réelles : elles créent en effet un certain « climat d'évaluation ». Ce climat est reconnaissable dans la situation d'un groupe de jeunes qui décrivent des familles se débrouillant assez bien dans la réalité de concurrence sur le libre marché, dans lesquelles les parents ont une éducation supérieure, avec des frères et sœurs plus âgés, préférant les cycles longs de formation le plus souvent à un haut niveau. L'environnement culturel a été saturé dès l'enfance par une série de *stimuli* de développement général favorisant aussi bien la formation d'une certaine autonomie de raisonnement (quoique celle-là puisse être ressentie par les intéressés eux-mêmes comme une certaine charge et le fait d'être laissé à soi-même dans

(4) On pourrait également ici utiliser la notion d'émancipation comprise comme un type particulier d'« expansion » individuelle permettant de sortir hors des limites de liberté jusqu'alors respectées, ce qui se rapporte à la conception de l'homme pluridimensionnel. L'émancipation suppose des capacités d'innovation et de créativité libérant les individus des dépendances extérieures. On peut faire l'hypothèse que l'autonomie évoquée dans ce paragraphe est corrélée positivement avec une émancipation ainsi comprise.

une situation de prise de décisions difficiles) qu'une maturité de vie se manifestant par la réflexion. Cette réflexion porte sur son propre avenir, sur ce qui est important – l'identification de soi s'avère donc assez précoce et quelquefois ambivalente – et sur la nécessité de préciser ses centres d'intérêts et ses compétences. Cette maturité spécifique, ces jeunes personnes la doivent soit à l'impulsion sociale reçue dans un environnement de vie sûr et stabilisé en termes de catégories économiques (parfois même psychologiques), soit à des situations biographiques particulières nécessitant d'elles un comportement et des décisions plus responsables que dans le cas de leurs camarades du même âge. Les possibilités potentielles de se placer sur le marché du travail sont pour elles relativement grandes (*je me débrouillerai d'une façon ou d'une autre, de toute façon, je ne me laisserai pas abattre si facilement, je peux faire finalement différentes choses*), ne serait-ce qu'en raison de leur potentiel intellectuel ou de leur détermination de vie. Inconsciemment, elles se rendent compte de leur biographie sans accroc (ne serait-ce que l'absence d'expériences d'échec scolaire) qui leur facilite les rêves et la construction libre de plans même très éloignés. Avec la fin de l'adolescence et la perspective de l'âge adulte qui se rapproche, leurs décisions sont plus prudentes et leurs jugements moins catégoriques. Ces jeunes ont le plus souvent de hautes aspirations et attentes scolaires, ils n'ont d'ailleurs pas à les vérifier au cours de la scolarité secondaire qu'ils traversent en général dans de « bons » (dans le sens de renommés, au haut niveau d'enseignement, objectivement) lycées d'enseignement général (plus rarement dans des écoles secondaires professionnelles renommées).

Le deuxième groupe d'enquêtés (le groupe B) est constitué de jeunes se caractérisant par une plus grande passivité dans la vie, mais également un succès subjectif dans la réalisation des résolutions professionnelles, construisant leurs plans scolaires et professionnels d'une manière différente des camarades du même âge décrits plus haut. Ils appliquent plus souvent la stratégie stochastique du choix, mais également la stratégie actualiste dans sa variante optimiste. La planification dans leur cas, si on peut vraiment utiliser un tel terme, se fait à des distances peu éloignées, dans le meilleur des cas elle concerne le cycle scolaire suivant et, dans une version plus modeste, la fin du cycle scolaire actuel. Il n'est pas d'ailleurs exclu que la stratégie de planification à court terme, ou le presque renoncement à la planification, sont assez efficaces dans les conditions d'incertitude et de réalité contemporaines changeantes lorsque le terrain personnel est favorable. Dans le cas de situations de perturbations psychologiques personnelles ou d'éventuels échecs, le résultat peut également s'avérer moins lourd.

Le plus souvent, ce sont les élèves bons/moyens qui font partie de ce groupe. Dans leurs objectifs et valeurs de vie apparaissent le plus souvent une famille heureuse, l'entretien de contacts humains satisfaisants et également la tranquillité et la sécurité aussi bien dans la sphère émotionnelle que dans celle du bien-être. Leurs centres d'intérêts ne sont souvent pas encore cristallisés. On remarque également une absence de préférences professionnelles bien prononcées, mais leurs aspirations scolaires, stimulées par un accès de plus en plus fréquent à l'éducation post-secondaire, sont presque aussi élevées que chez les personnes décrites dans le premier groupe. Ces jeunes sont élevés dans des familles dans

lesquelles, le plus souvent, l'un des parents a eu une formation supérieure. Souvent ces jeunes, dès la période de pré-adolescence, paradoxalement malgré de hautes aspirations et de grandes ambitions scolaires, choisissent la voie d'écoles ne garantissant pas pour le moins un passage facile à l'étape supérieure de formation. Ce sont le plus souvent des lycées faibles d'enseignement général, avec une histoire étrangement courte, offrant un substitut de bonne éducation au niveau secondaire, mais attractifs en raison d'une faible sélectivité à l'entrée et créant, souvent par l'abaissement du niveau, des chances de poursuite d'études dans leurs locaux pour des élèves médiocres ou moyens, les écoles professionnelles secondaires ainsi que les écoles professionnelles d'apprentissage. Ils reproduisent ce même schéma de comportement à chaque étape scolaire, n'ayant souvent pas de plans concrets concernant la carrière professionnelle mais seulement de très hautes aspirations scolaires. Ils choisissent au hasard des universités ou des voies assez indirectes de réalisation de leurs attentes de formation (*le plus important pour moi était d'avoir une instruction supérieure [...], avant tout d'apprendre*). Par exemple Magda, avec une formation secondaire de danse classique, s'est décidée au dernier moment à faire des études dans le domaine du « tourisme et loisir » à l'Académie d'éducation physique et finalement elle a été acceptée en « technologie de l'alimentation » à l'Académie d'agriculture, rationalisant sa décision avec un très douteux (jusqu'à présent ne trouvant reflet dans aucune action réelle) intérêt pour la biologie ; Kasia, rêvant de pharmacie et d'un futur travail dans une pharmacie, au bout du compte, suivant la règle du choix du « moindre mal » (*je veux absolument finir « des » études*) s'inscrit à l'Académie d'agriculture en agronomie. En terminant le lycée technique, Tomek avait des centres d'intérêts et des plans liés à l'informatique et prit la décision au dernier moment de faire des études dans le département de constructions terrestres de l'École Polytechnique, sous l'influence de pressions sociales et d'un « climat évaluatif » tracé par un père exerçant une profession apparentée. Ces décisions surprenantes (dans certains cas, elles étaient prises en compte dans des projets de réserve) étant le résultat du « saisir sa chance », une impulsion temporaire extérieure ne perturbe pas les plans professionnels de toute façon très généraux et ne provoque pas de sentiments d'échec au niveau scolaire. Les jeunes, en choisissant plutôt leur vision d'un travail plutôt qu'une réelle profession, ne voient pas dans ces choix de grandes contradictions. De l'avis même des intéressés, l'objectif suprême, qui est de se retrouver en école supérieure et de poursuivre la formation, justifie de « petites » corrections par rapport aux projets de départ, et cela ne constitue pas du tout un obstacle à leur réalisation. En comparant les résultats des études américaines (Schneider & Stevenson, 1999) (5), nous pouvons penser que se focaliser sur de grandes ambitions scolaires peut avoir une influence négative sur les personnes dont le comportement

(5) Les conclusions ont été formulées sur la base de la spécificité du système éducatif américain offrant différents cycles de formations supérieures, du point de vue de la qualité et de la durée. Ces auteurs ont remarqué, entre autre, une augmentation de l'ambition et des attentes éducatives des jeunes s'inscrivant dans les études courtes de deux ans avec la volonté de transférer leur dossier dans des écoles offrant des programmes d'enseignement de quatre ans et un diplôme de licence alors que les chances d'une telle action sont en réalité très faibles.

ne correspond pas aux exigences réelles des formations et des qualifications indispensables pour réaliser les professions tant désirées. Le passage par le processus scolaire prend beaucoup de temps pour certains jeunes parce qu'ils ont des ambitions et des plans de vie irréels. Ils obtiennent également peu d'informations leur permettant de corriger leurs visions erronées. Beaucoup d'entre eux considèrent que la scolarité est semblable aux achats à tempérament et que le passage d'une étape est automatiquement un laisser-passer pour un niveau supérieur de formation. Ces personnes manifestent de la détermination pour arriver au but, elles vont cependant dans la mauvaise direction ou dans une direction indéfinie. Elles ont réussi à suivre des études supérieures surtout parce qu'elles ont choisi, consciemment ou non, une stratégie assez efficace de démarche d'admission dans les études supérieures et elles ont postulé le plus souvent à deux ou trois facultés dont au moins une ne faisant pas partie des plus populaires, et la concurrence à l'entrée n'était pas trop élevée. Elles peuvent avoir entrepris aussi une formation dans un système non public d'écoles supérieures (sans examens supplémentaires). Est-ce que les choix qu'elles ont faits seront pour elles satisfaisants à plus long terme ? Est-ce que les actions de routine de socialisation (Hodkinson, 1997) dans lesquelles elles vont s'efforcer de confirmer leur identité et qu'elles ne voulaient pas adopter ou pour lesquelles elles se sont décidées presque au dernier moment seront, dans leur cas, efficaces ? Cela peut se produire en particulier si les motifs réels (parfois cachés ou inconscients) des choix effectués par elles ne s'avèrent pas réellement le fait du hasard : la formation entreprise répondra, pas forcément dans la dimension scolaire mais par exemple dans la dimension sociale, à leurs attentes ou, à la suite d'expériences de la vie, elles réaliseront des réévaluations de leur identité.

Le troisième groupe de personnes enfin (groupe C), dans lequel domine une approche passive de la vie (bien que ce groupe soit le plus diversifié), est constitué de personnes qui, à la suite d'échecs aux examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, ont été obligées de reconstruire un choix scolaire (et parfois en conséquence également leur parcours professionnel) et de poursuivre une formation dans d'autres écoles que celles envisagées, le plus souvent dans des écoles post-lycée ou des écoles professionnelles supérieures privées. Le bouleversement des plans formulés jusqu'ici peut avoir un caractère durable ou seulement être lié à un « report » temporaire des premiers projets. Parmi les jeunes que l'échec aux examens a forcés à prendre des décisions s'éloignant des plans préalables se sont trouvées deux catégories :

1. Celle des jeunes pour qui cette expérience entraînait une transformation de l'identité, c'est-à-dire de ceux qui n'avaient pas évalué avec réalisme leurs possibilités (*elles étaient trop faibles* par rapport aux exigences) ou alors de ceux pour qui la stratégie d'obtention d'une carte d'étudiant se révéla inefficace. Certains jeunes, par exemple, ont pris la décision trop tard, suite à la pression des échéances d'inscription, sans véritable connaissance du « marché » universitaire et ils se sont présentés aux examens d'entrée de plusieurs facultés caractérisées par une grande concurrence à l'entrée : ils expliquent leur échec soit par leur niveau (*mes possibilités étaient bonnes, mais pas*

- assez bonnes*), soit, tout simplement, par un manque de chance (par exemple une indisposition physique ou psychique).
2. Celle des jeunes dont l'identité vient juste de se former, et la réponse à la question *qui suis-je et qu'est-ce que je veux ?* leur posait des problèmes ; ils n'avaient pas de préférences claires scolaires et professionnelles, leurs buts de vie (pour autant qu'ils les aient formulés) n'avaient pas de rapport avec une activité professionnelle, ils n'ont pas remporté non plus de grands succès au cours de leur parcours scolaire passé ; en conséquence – malgré l'absence de projets concrets – ils ont décidé de tenter leur chance (*et si ça marchait ?*).

Parmi ces deux catégories de jeunes se trouvaient le plus souvent les enfants de parents avec une formation secondaire ou inférieure, et également les élèves de lycée d'enseignement général avec une médiocre offre éducative ainsi que les élèves d'écoles d'autres types. Il n'est pas exclu que les échecs rencontrés par ces jeunes soient l'effet du hasard. Cependant, on est tenté de penser que les appréciations irréalistes des possibilités et des chances scolaires ou leur absence totale sont plutôt le résultat d'une influence spécifique de leur milieu social dans lequel manquaient des expériences d'identification de soi et une plus profonde réflexion sur l'avenir. Cela à son tour peut prouver la faible condition psychique des jeunes (peut-être pas seulement des jeunes ?), chez lesquels la planification réaliste de leur vie apparaît souvent comme une tentative de prévision de l'imprévisible par avance vouée à l'échec. Le grand nombre de variables et le grand nombre de présupposés, concernant les rapports de cause à effet entre eux, qu'il faut prendre en considération dans la planification de la carrière, découragent toute tentative. Tout cela rappelle la recherche de l'ordre dans un chaos total, la vie dans la perspective actuelle – au jour le jour – apparaît attractive, en particulier lorsque l'enjeu que représente la construction consciente de sa propre biographie est trop élevé pour un jeune individu immature. La récompense pour l'activité de planification de la carrière ne doit pas du tout être le succès professionnel. Ce qui cependant différencie les actifs des passifs, voire même des personnes sans volonté, c'est la façon dont ces deux groupes tirent les conclusions de leurs échecs. Les premiers en font des expériences de vie, porteuses d'informations sur soi et sur le monde environnant, qu'on peut utiliser dans le futur parcours de vie. Les seconds ne le font plutôt pas, assez rapidement ils changent l'objet de leurs expériences actuelles, répondant aux constellations actuelles d'impulsions interactives, permettant toujours à « la vie de décider », sans perdre la plupart du temps leur sentiment de bien-être.

Conclusion : les défis de l'aide à l'orientation

C'est en fonction du degré d'avancement et de la spécificité du processus de planification de son avenir scolaire et professionnel par le jeune que se définissent les actions de conseil et d'aide dans le domaine de l'orientation. Dans la plupart des cas, il s'agira d'un soutien destiné à (a) éclairer sur les facteurs

déterminant la situation actuelle sur le marché de l'éducation et du travail, (b) mettre en ordre les possibilités de réalisations biographiques des choix de l'adolescent, et (c) faciliter une meilleure connaissance de soi. L'effet de ces conseils devrait être de favoriser le renforcement du pouvoir de décision des jeunes ainsi qu'une prise de conscience à long terme du caractère complexe des décisions professionnelles que les jeunes ne perçoivent pas toujours.

Dans de nombreux cas cependant se justifieront également deux autres types d'actions : des actions à long terme, dont l'objectif sera d'aider les élèves dans le développement de compétences intellectuelles, émotionnelles et comportementales permettant la prise de responsabilité face à leur propre vie professionnelle, et des formes de soutien individuel renforcé, en fonction des besoins psychosociaux personnels exprimés. Chacun de ces types d'actions nécessite un ensemble spécifique de compétences de la part des conseillers professionnels fonctionnant dans le cadre du système éducatif. Il faut en particulier développer des compétences psychopédagogiques pour aider le jeune à reconnaître ses propres valeurs, pour organiser matériellement des espaces de discussion et de clarification face à la complexité sociale, pour aider le jeune à verbaliser des projets de vie et à prendre conscience de l'enjeu psychologique de la carrière professionnelle. L'imprévisibilité et la mobilité rebutent de nombreuses personnes face à la planification et à l'engagement personnel. Les pratiques du conseil rendent donc nécessaire une connaissance approfondie des spécificités de fonctionnement de l'individu pendant la période de la croissance, tout comme des spécificités de l'élaboration des projets scolaires et professionnels : ces connaissances jouent un rôle important dans l'efficacité des services de conseil.

L'aide de conseil doit rendre l'élève capable de surmonter l'influence exclusive de types déterminés d'écoles qui, offrant aux jeunes un certain reflet d'eux-mêmes, structurent simultanément leur manière de penser leur avenir éducatif et professionnel : c'est ce que Guichard et Huteau (2005) appellent le « miroir structuré-structurant » des filières ou des établissements scolaires (voir aussi Guichard, 2001). L'objectif principal d'une aide ainsi comprise est de préparer les individus à diriger avec responsabilité leur propre vie. Ceci rappelle la tradition anglo-saxonne de la *guidance* fonctionnant dans les établissements scolaires (Herr & Cramer, 1972 ; Watts *et al.*, 1996, 1997), c'est-à-dire de cet accompagnement continu de l'individu tout au long de son parcours scolaire et de développement. L'objectif de cet accompagnement est de confronter constamment l'adolescent à la question *que fais-tu de ta vie ?* Poser cette question et pouvoir y répondre efficacement suppose tout un travail de réflexion puisqu'il s'agit de construire sa propre image du monde professionnel et sa propre image de soi-même. Plus précisément, il s'agit de se demander : « comment je peux fonctionner dans le monde professionnel ? » C'est de la réponse à cette question que dépend la capacité à planifier et à construire sa vie professionnelle. Le *counseling*, dans cette perspective, par l'apport possible des techniques de diagnostic, peut constituer un moyen de stimulation de l'auto-évaluation. Une telle pratique du conseil pour toute la vie, réalisée de manière réfléchie et dans une approche holistique de l'homme, constitue un défi éducatif, encore non réalisé dans le système éducatif polonais.

Références bibliographiques

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce (Practice of Social Research)*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2001). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa : Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2001). Strategie decyzyjne młodzieży dotyczące własnej przyszłości w okresie przemian społecznych (badania empiryczne). In B. Wojtasik (éd.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (pp. 209-214). Wrocław : Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. H. (1989). *Identität und Lebenszyklus (Identity and the life cycle)*. Frankfurt am Mein : Shurkamp Taschenbuch Verlag.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo (Childhood and society)*. Poznań : Dom Wydawniczy Rebis.
- Guichard, J. (2001). Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza (Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques d'aide à l'orientation). In B. Wojtasik (éd.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Wrocław : Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego (Psychologie de l'orientation)*. Kraków : Oficyna Wydawnicza « Impuls ».
- Harwas-Napierała B. & Trempała, J. (éd.) (2003). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1972). *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Towards a Systems Approach*. Boston : Houghton Mifflin.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1).
- Hurrelmann, K. (éd.) (1994). *International Handbook of Adolescence*. Westport, Connecticut, London : Greenwood Press.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych (Analyse des données qualitatives)*. Białystok : Trans Humana.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Osipow, S. H. (1973). *Theories of career development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Oswald, H. (1997). Was heisst qualitativ forschen ? Eine Einfuhrung in Zugange und Verfahren. In B. Friebertshauser & A. Prengel (éd.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Muenchen.
- Palka, S. (éd.) (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków : Wydawnictwo UJ.
- Piorunek, M. (1996). *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*. Poznań : Eruditus.
- Piorunek, M. (2004a). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (éd.) (2004b). *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*. Poznań : Wydawnictwo « Rys ».
- Piorunek, M. (2006). The Youth as the Clients of Career Guidance: Selected Studies of Polish Adolescents, /w/. *The New Educational Review*, 2, 11-25.
- Riesman, D., Glazer, N. & Denney, R. (1971). *Samotny tłum (The lonely crowd: a study of the changing American character)*. Warszawa : PWN.
- Runyan, W. M. (1992). *Historie życia a psychobiografia (Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method)*. Warszawa : PWN.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The Ambitious Generation*. New Haven-London : Yale University Press.

- Smart, R. & Peterson, C. (1997). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358-374.
- Smoleńska, Z. (éd.) (1993). *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper & Row.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In W. D. Brown & L. Brooks (éd.), *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2^e éd.) (pp. 197-261). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Tyszkowa, M. (éd.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa : PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. & Piekarski, J. (éd.) (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Watts, A. G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H. & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance strategies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M. & Hawthorn, R. (éd.) (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance : Theory, Policy and Practice*. London : Routledge.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń : Wydawnictwo UMK.

ABSTRACT

The construction of academic and professional projects is one of the developmental tasks during adolescence, and is part of identity construction. Longitudinal studies carried out with polish pupils from the end of childhood to adolescence, enable us to define a typology of strategies and to highlight the teenagers' difficulties in carrying out this developmental task. These analyses lead to reflect on the necessity of developing different forms of support and counselling all along the individuals' life.