

Orientation et insertion professionnelle

**Sous la direction de
Jean Guichard et Michel Huteau**


Orientation et insertion professionnelle

75 concepts clés

DUNOD

Composition : Soft Office

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--



© Dunod, 2022

11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-082562-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

LISTE DES AUTEURS

Ouvrage réalisé sous la direction de :

Jean GUICHARD, professeur de psychologie au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Michel HUTEAU, professeur émérite de psychologie au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Avec la collaboration de :

Jacques AUBRET, professeur émérite des universités au Conservatoire national des arts et métiers (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).

Claude DUBAR, professeur de sociologie à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, laboratoire Printemps : Professions, Institutions, Temporalités (UMR-CNRS).

Jean-François GERME, professeur d'économie au Conservatoire national des arts et métiers, directeur de l'école doctorale Entreprise-Travail-Emploi (université de Marne-la-Vallée et CNAM).

Michel LALLEMENT, professeur de sociologie au Conservatoire national des arts et métiers, co-directeur du laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (UMR-CNRS).

José ROSE, professeur de sociologie, directeur-adjoint du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).

Georges SOLAUX, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne (Dijon).

SOMMAIRE

Introduction	1
Acteur social (<i>social actor</i>)	3
Activité (<i>activity</i>)	11
Adolescence (<i>adolescence</i>)	14
Adulte (âge) (<i>adulthood</i>)	21
Alternance (<i>sandwich course</i>)	30
Appariement (<i>matching</i>)	34
Apprentissage (formation des apprentis) (<i>apprenticeship</i>)	41
Apprentissage (développement de compétences nouvelles) (<i>learning</i>)	45
Bilan de compétences (<i>competencies elicitation career counseling</i>)	49
Capital humain (<i>human capital</i>)	56
Carrière personnelle et professionnelle (<i>career</i>)	60
Carte cognitive des professions (<i>cognitive map of occupations</i>)	68
Catégories socioprofessionnelles (<i>socio-professional categories</i>)	74
Chômage (<i>unemployment</i>)	78
Cognitif (traitement cognitif de l'information) (<i>information processing</i>)	82
Compétence(s) (<i>competencies</i>)	86
Conseil en orientation (<i>career counseling</i>)	95

Conseiller d'orientation (<i>school counselor, career counselor</i>)	103
Construction de soi (<i>self-construction</i>)	108
Contexte (<i>context</i>)	114
Décision (<i>decision</i>)	119
Déontologie (<i>deontology</i>)	123
Développement (<i>development</i>)	128
Développement personnel (<i>personal development</i>)	138
Diplôme (<i>degree, diploma</i>)	143
Division du travail (<i>division of labour</i>)	147
Échec scolaire (<i>academic failure</i>)	151
Éducation à l'orientation (<i>career education</i>)	157
Emploi (<i>employment</i>)	166
Employabilité (<i>employability</i>)	169
Entretien (<i>interview</i>)	173
Évaluation (<i>evaluation</i>)	183
Exploration (<i>exploration</i>)	181
Flexibilité (<i>flexibility</i>)	195
Formation professionnelle continue (<i>continuing vocational education</i>)	198
Formation professionnelle initiale (<i>vocational education</i>)	202
Formation-emploi (relation) (<i>linkage between education-training and employment</i>)	206
Genre (féminin-masculin) (<i>gender</i>)	218
Handicap (<i>disabilities</i>)	232
Histoire de vie (récit de vie) (<i>life history, life story, life narrative</i>)	243
Inégalité (<i>inequality</i>)	248
Information (<i>information</i>)	252
Insertion (<i>social and occupational inclusion</i>)	257
Intelligence (<i>intelligence</i>)	264
Intérêts professionnels (<i>vocational interests</i>)	271
Jeunes (<i>youngsters, young people</i>)	276

Marché du travail (<i>labour market</i>)	280
Maturité vocationnelle (<i>vocational maturity, career maturity</i>)	284
Métier (<i>trade, craft</i>)	292
Mobilité (<i>mobility</i>)	295
Motivation (<i>motivation</i>)	299
Organisation du travail (<i>labour process</i>)	303
Orientation professionnelle (<i>vocational guidance, career counseling</i>)	307
Orientation scolaire (<i>high-school students' selection and distribution, school and career counseling</i>)	316
Orientation universitaire (<i>college enrolment and students university path, college and university counseling services</i>)	324
Personnalité (<i>personality</i>)	332
Précarité (<i>precarity</i>)	337
Procédure d'orientation (<i>school orientation process</i>)	341
Projet (<i>plan, project, prospect</i>)	344
Qualification (<i>qualification</i>)	353
Questionnaire (<i>questionnaire, inventory</i>)	358
Recherche en orientation (<i>research in career development, social reproduction and career counseling</i>)	364
Recrutement professionnel (<i>personnel selection</i>)	370
Représentations professionnelles (<i>occupational representations</i>)	374
Reproduction (sociale) (<i>social reproduction</i>)	381
Ressources humaines (<i>human resources</i>)	386
Satisfaction au travail (<i>job satisfaction</i>)	394
Sentiment de compétence (<i>self-efficacy belief</i>)	397
Soi (<i>self</i>)	401
Système scolaire (<i>school system</i>)	411
Technologies de l'information et de la communication (<i>information and communication technologies</i>)	415
Test (<i>test</i>)	420
Transition (<i>transition</i>)	427
Valeurs (<i>values</i>)	436

Validation des acquis (<i>validation of experiential learning</i>)	441
Vieillessement (<i>ageing</i>)	449
Index des notions	455
Index des auteurs cités	463

INTRODUCTION¹

Les termes « orientation professionnelle*² » et « insertion professionnelle* » désignent à la fois des problèmes économiques et sociaux et des problèmes individuels. Au plan économique et social, se préoccuper d'orientation ou d'insertion consiste, par exemple, à se demander comment doit évoluer la structure du système de formation, quels sont les liens entre la formation et l'emploi et, pour les diverses filières, les flux optima, comment faciliter l'accès à l'emploi des jeunes sortis du système éducatif sans qualification, quelle est la contribution au développement social et économique des interventions d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle... Au plan individuel, l'orientation et l'insertion sont des problèmes que doivent résoudre pour eux-mêmes tous les jeunes et beaucoup d'adultes : par exemple, quelle voie d'étude choisir après un baccalauréat général, quelle formation envisager pour se reconvertir après un licenciement économique...

Les problèmes économiques et sociaux sont traités au moyen de politiques (les réformes de l'enseignement, les institutions et dispositifs d'aide à l'orientation, à l'insertion, au retour à l'emploi...) définies et mises en œuvre à divers niveaux (l'équipe éducative d'un établissement de formation, la région, le gouvernement). Les acteurs de ces politiques sont les gestionnaires des diverses institutions concernées par l'éducation, le travail et l'emploi. Pour résoudre leurs problèmes d'orientation et d'insertion, dans un monde de plus en plus complexe et mouvant, les individus ont besoins d'aide. Des conseillers*, rattachés à divers services ont pour fonction de les assister dans leur démarche d'élaboration de projet* ou de recherche d'emploi. Les conseillers d'orientation-psychologues des centres d'information et d'orien-

1. Par Jean Guichard et Michel Huteau.

2. Les termes suivis d'un astérisque font l'objet d'un article dans cet ouvrage.

tation s'adressent prioritairement aux jeunes scolarisés, les conseillers en insertion professionnelle des missions locales et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation offrent leurs services aux jeunes sortis du système éducatif, les psychologues de l'Association nationale pour la formation des adultes orientent des jeunes et des adultes vers des stages de formation professionnelle, les conseillers-bilans des centres de bilan aident les adultes à clarifier leurs perspectives professionnelles, les conseillers à l'emploi de l'Agence nationale pour l'emploi s'efforcent de faciliter le retour à l'emploi des chômeurs... Tant les problèmes sociaux, que les problèmes individuels d'orientation et d'insertion sont l'objet de recherches conduites dans le cadre des diverses disciplines des sciences humaines. Outre les individus ayant des besoins en matière d'orientation et d'insertion, on peut donc distinguer trois types d'acteurs : les gestionnaires, les conseillers* et les chercheurs.

Les uns et les autres utilisent un ensemble de notions et de concepts qui sont présentés dans cet ouvrage. Ces notions et concepts sont plus ou moins récents et de provenance diverse. Les premières institutions d'aide à l'orientation — les centres d'orientation professionnelle — créées au lendemain de la Première Guerre mondiale avaient pour fonction unique l'orientation vers l'apprentissage des élèves arrivant en fin de scolarité primaire. Les références des premiers conseillers étaient empiriques, mais très vite ils utilisèrent les données de la psychologie différentielle. Les notions d'aptitudes et de capacités (plus ou moins possédées par les jeunes et plus ou moins requises par les métiers) et leur opérationnalisation au moyen de la technologie psychométrique occupaient alors une place centrale. Au fil du temps, avec l'enrichissement des connaissances, l'apparition de nouveaux problèmes (suscités notamment par l'allongement de la durée des études et l'évolution rapide des qualifications* consécutives aux progrès techniques), et l'évolution des mœurs (la montée de l'individualisme), les références des acteurs impliqués dans l'orientation et l'insertion se diversifièrent. On fit alors appel à d'autres secteurs de la psychologie comme la psychologie du développement, la psychologie sociale et la psychologie clinique. La prise de conscience des liens entre l'origine ou la position sociale et l'orientation conduisit à se référer aux théories et aux conceptualisations des sociologues. De la même manière, la prise de conscience que la formation était un facteur de la croissance économique conduisit à introduire dans la réflexion sur l'orientation et l'insertion des considérations développées par les économistes. Les acteurs du champ de l'orientation et de l'insertion ne se sont pas limités à importer notions et concepts des diverses disciplines des sciences humaines, ils ont aussi élaboré, au cours de leurs recherches et de leur pratique, leurs propres références théoriques.

Afin d'éviter une présentation trop morcelée, le nombre d'entrées a été limité (il y en a soixante-seize) mais, comme un témoin l'index, c'est l'ensemble des notions et concepts utilisés dans le domaine de l'orientation et de l'insertion que l'on a tenté de présenter.

ACTEUR SOCIAL (SOCIAL ACTOR)¹

Conception du sujet individuel en tant qu'être agissant de manière autonome en fonction de ses desseins et intentions. Le concept d'acteur social occupe une place centrale dans les sociologies qui mettent l'accent sur le pouvoir d'agir du sujet (par exemple Raymond Boudon, Alain Touraine, Edgar Morin ou Michel Crozier) en opposition à celles qui soulignent le rôle des conditions sociales et des représentations socialement produites dans la détermination de ses conduites. Pierre Bourdieu s'inscrit dans ce second courant. Au concept d'acteur social, il préfère celui « d'agent ». L'agent est un individu qui est agi de l'intérieur (via l'habitus) autant qu'il agit vers l'extérieur. Ses pratiques sont liées au « sens du jeu » qu'il s'est formé, compte tenu de sa socialisation à un point déterminé de l'espace social : l'agent n'est ni un automate mécaniquement déterminé par ses conditions extérieures d'existence, ni un sujet autonome qui s'autodéterminerait à la suite d'un calcul rationnel.

Acteur social et stratégies d'orientation

Raymond Boudon (1973) a proposé une modélisation des choix d'orientation s'inscrivant dans le courant de l'acteur social. Celle-ci relève du paradigme de l'individualisme méthodologique, c'est-à-dire d'un cadre théorique d'ensemble selon lequel, pour rendre compte d'un phénomène social, il convient de le comprendre comme le produit de l'agrégation de comportements individuels qu'il convient d'expliquer d'abord. Dans cette perspective, les actions individuelles s'expliquent en termes de stratégies rationnelles : il

1. Par Jean Guichard.

s'agit pour l'acteur d'atteindre un résultat qui lui importe. On considère cependant généralement — avec Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) inspirés par les conceptions de James Gardner March et Herbert Alexander Simon — que la rationalité de cet acteur est limitée. Par là, il faut entendre qu'il ne cherche pas la solution optimale, mais choisit la première qu'il estime correspondre à un seuil minimal de satisfaction. Boudon a présenté son modèle sous la forme des treize propositions et commentaires suivants (1973, p. 67-68) :

1. Dans tout système scolaire*, l'individu (et/ou sa famille) est appelé à prendre des décisions de survie/non-survie à un certain nombre de points du cursus, soit e, d, \dots, a . Tout système scolaire définit donc les alternatives « s'arrêter à e ou non », « s'arrêter à d ou non », ..., « s'arrêter à b ou non ».

La proposition 1 affirme seulement qu'on peut atteindre des niveaux d'instruction distincts et hiérarchisés. La difficulté est que la plupart des systèmes scolaires introduisent des bifurcations conduisant à des voies plus ou moins nobles (enseignement général et enseignement technique par exemple), de sorte qu'il n'est pas toujours facile d'établir une hiérarchie relative, par exemple entre un niveau d'instruction élevé dans une voie moins noble et un niveau d'instruction plus bas (correspondant à un nombre d'années d'études inférieur) dans une voie plus noble.

2. À chaque terme d'une alternative (brièvement : à chaque alternative) sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

(Le coût renvoie, pour Boudon, à la fois au coût économique total pour la famille de la poursuite d'études et à l'absence de revenus qu'elle induit. Il comprend également les efforts nécessaires pour réussir : travail personnel, renoncement à des loisirs, etc. Le bénéfice correspond aux attentes de tous ordres que le succès dans ces études permettrait de combler : un bon métier, des revenus réguliers, de la considération sociale, etc. D'une manière générale, une même poursuite d'études — par exemple aller jusqu'à un baccalauréat d'enseignement général — est plus coûteuse pour une famille modeste que pour une famille riche. Elle est aussi d'autant plus coûteuse en efforts que les résultats scolaires actuels sont faibles. Une même formation — par exemple, entrer à l'IUFM et devenir professeur des écoles — tend à correspondre à un bénéfice anticipé plus important pour un jeune de famille modeste que pour un jeune de milieu privilégié.)

3. En outre, à chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.

(Le risque fait référence à la représentation à la fois des probabilités d'échec dans une formation envisagée et de l'ensemble des conséquences négatives associées à cet échec. Pour une même formation, le risque

tend à être d'autant plus élevé que la famille est modeste et que les résultats scolaires actuels sont faibles. Par exemple, s'engager dans une filière conduisant à un baccalauréat général, c'est, pour un jeune d'origine modeste ayant des résultats moyens, prendre le risque — en cas d'échec — de n'avoir aucun diplôme professionnel (voire aucun diplôme). Pour un jeune d'origine privilégiée dont les résultats sont semblables, le risque est faible : il existe des formations privées, des « boîtes à bac », des formations à l'étranger, etc.)

4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût, de bénéfice anticipés.
5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.
6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachées aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.
7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires, par exemple *b* et *c* (ou, de façon équivalente, aux deux termes de l'alternative « s'arrêter à *c* ou non »), est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.
8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système de niveaux scolaires, par exemple *b* et *c*, est d'autant plus élevé que la position de l'individu dans le système de stratification est plus basse.

Les propositions 7 et 8 sont cruciales. Elles correspondent à des évidences sociologiques : pour un fils de cadre supérieur, atteindre le niveau du baccalauréat plutôt que celui de la fin du premier cycle du secondaire est plus « utile » que pour un fils d'ouvrier.

9. Dans l'appréciation du *risque* interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire.
10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point (degré) du système scolaire pour un individu appartenant à un point (degré) du système de stratification détermine un degré d'*utilité* de la combinaison pour l'individu.
11. Toutes choses égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.
12. La décision* en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande.
13. Il existe un degré maximum d'utilité correspondant à la combinaison telle que, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore rattrapée par l'augmentation du coût.

La proposition 13 suppose que, dans certains cas (risque élevé, position sociale basse), le bénéfice obtenu en visant par exemple le niveau *a* plutôt que le niveau *b* n'est pas compensé par l'augmentation correspondante du coût.

Logiques d'action, expérience scolaire et construction de l'acteur

La conception du sujet individuel comme acteur social a conduit certains sociologues — en particulier François Dubet et Danilo Martuccelli — à approcher l'école dans une perspective différente de celle de la sociologie classique. Il ne s'agit plus d'étudier en tant que tels des phénomènes comme la reproduction sociale*, mais de comprendre comment, dans une organisation complexe comme l'école, chaque jeune s'efforce de donner du sens à son expérience et comment il se « subjective », c'est-à-dire comment il s'y construit en tant que sujet en articulant ou en tentant d'articuler différentes logiques d'action. Les logiques d'action renvoient « aux bonnes raisons » que chacun se donne d'agir ainsi. Trois grandes logiques d'action sont distinguées :

- dans la logique de l'intégration, l'identité de l'acteur est définie comme intériorisation des appartenances : l'action vise à les accomplir et à les renforcer par l'identification à des modèles de rôles et le développement de conduites qui y correspondent ;
- dans la logique de l'action stratégique, l'identité de l'acteur est formée de ses ressources et de ses intérêts : l'action vise à maximiser les chances de l'acteur — telles qu'il les perçoit — sur un marché concurrentiel (par exemple, à l'école, obtenir une orientation vers la voie considérée comme la plus prestigieuse) ;
- dans la logique de la subjectivation, l'acteur social se manifeste dans l'expression d'une distance critique vis-à-vis de soi (des rôles qu'il adopte et des intérêts qu'il poursuit) et du monde. Cette réflexivité de l'acteur prend souvent la forme d'une interprétation de son expérience en référence, d'une part, à une définition sociale du sujet (des normes qui conduisent à le penser : comme doté d'une âme, comme pouvoir d'agir, comme être intentionnel, etc.) et, d'autre part, d'obstacles sociaux qui empêchent la réalisation de cette figure sociale.

Quand ces logiques s'autonomisent et que l'acteur se trouve au sein d'un système de tensions « qu'il est tenu de gérer en engageant dans cette gestion sa capacité d'être sujet, d'ordonner son expérience à partir d'un principe de subjectivation » (Dubet, 1995, p. 114), on parle alors « d'expérience sociale ».

Pour les jeunes des sociétés industrialisées contemporaines, l'expérience sociale prend la forme de l'expérience scolaire. « À partir du moment où l'école ne peut plus être considérée comme une institution de socialisation transformant les valeurs* en normes et les normes en personnalité*, c'est-à-dire en individus au sens "classique" du terme, le statut d'élève se présente comme une expérience. En se massifiant, l'école s'apparente de plus en plus à un marché des qualifications*. En même temps, elle devient l'espace d'une vie juvénile qui ne cesse de s'allonger et qui impose ses propres normes d'intégration sociale. Les élèves sont ainsi tous "frères" et tous "rivaux". Mais l'école est aussi une agence d'historicité qui porte un modèle éducatif est une capacité critique. L'élève est alors au centre d'un système de tensions, tensions d'autant plus vives qu'il se place au bas du système scolaire, là où les logiques de l'action paraissent les plus antagoniques. On peut comprendre les élèves et expliquer leurs conduites par la manière dont ils gèrent ces tensions » (Dubet, 1995, p. 114).

Socialisation et subjectivation à l'école élémentaire, au collège et au lycée

À l'école élémentaire, l'expérience scolaire est fortement structurée par un souci institutionnel et individuel d'intégration : « La vie scolaire est marquée par le désir des écoliers de s'identifier au maître, toujours jugé tout puissant, et ayant une forte ascendance sur eux [...]. Tout dépend de son regard, surtout le jugement sur soi porté par les divers écoliers. À l'école, les élèves se décrivent eux-mêmes dans son langage et, même si une culture enfantine existe, elle ne peut pas légitimement, aux yeux des enfants, s'opposer aux normes scolaires [...]. Tout se passe comme si les élèves n'étaient que le réceptacle des catégories scolaires » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 176). Ce primat de la socialisation est tel que la subjectivation n'émerge que sous la forme ponctuelle de « rejet » ou de « déviance ». Cette subjectivation est corrélative d'un certain détachement du maître lié à la perception de ses injustices (existence supposée ou réelle de « chouchous », punitions « injustes »). Par ailleurs, la comparaison aux autres liée aux performances et aux classements scolaires contraint chaque élève à s'approprier son propre parcours scolaire. De plus, chaque élève est aussi un enfant ayant des affinités électives et pouvant être l'objet de moquerie : « Le primat de la logique d'intégration est tel que la séparation de l'individu et du groupe n'est pas un choix mais une contrainte, l'enfant doit être repoussé par le groupe » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 178).

À l'inverse, le collège est le moment d'une grande dissociation entre processus de socialisation et souci de subjectivation. D'abord, le collège est une organisation plus complexe que l'école élémentaire. Il y coexiste diverses

« sphères de justice » (et, pour l'individu, le problème est celui de la compatibilité d'exigences qui peuvent lui sembler contradictoires). Les collégiens perçoivent aussi mieux que les écoliers leur marge de manœuvre dans cette organisation (leurs alliés, leurs adversaires). Ensuite, les collégiens se construisent des représentations* diversifiées des études et des savoirs (des modes de rapport au savoir correspondant au sens, à l'intérêt actuel et futur, à leurs yeux, des disciplines et apprentissages). Enfin, l'expérience collégienne est aussi celle d'une rupture entre le statut d'élève et celui d'adolescent* : les jeunes* se forment alors une subjectivité et une vie collective indépendante de l'école. Certes, la disjonction entre ces trois dimensions varie selon les publics sociaux, mais dans tous les cas, elles sont en tension. « Les tensions et les désajustements entre ces exigences sont tels que les collégiens sont « obligés » de porter des jugements et des critiques contradictoires, d'osciller sans arrêt entre des positions différentes, donnant l'impression de ne pas savoir ce qu'ils veulent. En termes d'identité personnelle, la *face* est le mode de « gestion » de ces écarts. [...] La « face », la défense d'une subjectivité « vide », sans subjectivation, est la manière dont les collégiens essaient de réduire la complexité et la disjonction des dimensions de l'expérience scolaire. Dans le groupe de pairs, où la soumission aux diktats du groupe est de rigueur, c'est la « face » qui permet d'opposer l'appel à l'authenticité aux règles du groupe. Dans l'expérience scolaire proprement dite, c'est encore elle, qui accompagne la totalité des soubresauts scolaires (les mauvaises notes, les échecs, les doutes) permettant d'afficher un détachement empli d'émotions » (Dubet et Martuccelli, 1998, p. 180). Cette face permet notamment de résister aux stéréotypes négatifs projetés par les professeurs. Elle peut se cristalliser en « frime », notamment chez les collégiens d'origine sociale moyenne en échec qui n'ont que cette ressource pour échapper aux catégories scolaires qui les stigmatisent et pour maîtriser la distance entre leurs émotions personnelles et leurs expressions sociales.

Au lycée, « le travail de l'acteur sur lui-même devient plus intense et c'est au lycée que l'individu émerge pleinement de la socialisation scolaire ou, au contraire, qu'il se sent emporté par un sentiment d'échec* et de dévalorisation personnelle ». Les logiques stratégiques prennent une emprise croissante : il faut faire des projets*, se définir en fonction d'espérances de carrière*, et cela dans un contexte éminemment pluriel. L'hétérogénéité des filières, des publics et des établissements scolaires est considérable. En même temps, le lycéen est un jeune auquel on reconnaît une certaine autonomie. Les processus d'individuation sont par conséquent divers. Pour les uns, la subjectivation participe de l'expérience scolaire : ils parviennent à articuler leurs goûts et intérêts avec leurs attentes scolaires en mettant à distance les jugements de l'institution à leur égard. Pour d'autres, c'est l'inverse : certains élèves en échec n'arrivent pas à se défaire de ce stigmate. D'autres encore accentuent le clivage entre leur vie scolaire et leur vie personnelle

(qui commande l'ensemble de leurs engagements et passions). Enfin, il en est qui adoptent des stratégies de conflit avec l'école (qui semblent vouées à l'échec en ce sens que le conflit ne conduit généralement pas à une véritable subjectivation).

En résumé, observent François Dubet et Danilo Martuccelli (1998, p. 183), « la formation de l'individualité passe par trois étapes ; d'abord celle d'un fort accord entre l'objectif et le subjectif (les "rôles" de l'écopier), ensuite une phase de distance extrême (les "épreuves" des collégiens), enfin une réduction empliée de tensions — les "projets" des lycéens. Les étapes de l'expérience scolaire sont placées sous le primat des différentes logiques d'action (l'intégration, la subjectivation, la stratégie) à travers un processus de complexification croissante de chaque logique d'action. L'individu passe de sa soumission à l'intégration groupale à des logiques de distinction, de logiques "déviantes" de subjectivation à l'affirmation d'une autonomie subjective, en passant par le souci de la "face" ; de logiques stratégiques unidimensionnelles et à court terme à des stratégies complexes et à moyen et long termes ».

Une topographie différentielle de la socialisation et de la subjectivation peut être établie. Pour les jeunes d'origine sociale privilégiée, la subjectivation est subordonnée à la socialisation : les tensions sont réduites et l'individu se construit en continuité avec sa position sociale. Pour ceux dans une position moyenne, il s'agit d'apprendre à gérer la division sociale et à agencer des expériences émanant de contextes socialement dissonants. Pour ceux issus des groupes socialement dominés, il s'agit de parvenir à organiser une expérience traversée par des tensions parfois extrêmes entre les différentes sphères de l'existence, « l'acteur se définissant souvent par sa seule capacité à résister à son propre éclatement » (Dubet, Martuccelli, 1998, p. 185).

Le sujet comme travail de l'acteur sur soi*

L'acteur est ainsi contraint de construire une expérience à travers l'articulation des trois dimensions de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation. Cette construction est déterminée par la nature des épreuves socialement conditionnées qu'il rencontre. Ce faisant, l'acteur se révèle comme le sujet de sa socialisation : « Le sujet n'est ni l'identité, ni "l'être" opposés au système de la raison et des intérêts*, il se présente à nous comme un *travail*, comme le travail que les acteurs réalisent sur eux-mêmes pour construire leur expérience à partir d'une définition sociale du sujet. Mais ce sujet historique et social ne se réalise jamais ; il est comme le Dieu caché qui n'apparaît que dans sa distance aux hommes, dans la conscience des obstacles, dans le manque. Il se tient dans la critique et la réflexivité, dans la recherche d'une authenticité qui ne peut jamais s'accomplir dans la mesure où les acteurs vivent dans d'autres registres de l'action » (Dubet, 1995, p. 116).

Références

- BOUDON R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris, Armand Colin.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). *L'Acteur et Le système*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (1995). « Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience ». In F. DUBET, M. WIEVIORKA (éd.), *Penser le sujet. Colloque de Cerisy : Autour d'Alain Touraine* (p. 103-121), Paris, Fayard.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1998). « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 169-187.

ACTIVITÉ (ACTIVITY)¹

L'ensemble composé des personnes exerçant une activité professionnelle rémunérée et des personnes sans emploi et à la recherche d'un emploi (les chômeurs) constitue ce qu'on appelle la population active. Être actif, au sens conventionnel des statisticiens, veut donc dire exercer ou vouloir exercer une activité professionnelle rémunérée. En ce sens on parlera ainsi des entrées en activité pour désigner les jeunes*, les femmes, les migrants qui entrent sur le marché* du travail et dans l'emploi* et de sorties d'activité pour désigner, par exemple, les départs en retraite. Enfin, pour parler de la seule partie de la population active exerçant une activité professionnelle, à l'exclusion des chômeurs, on utilise de terme de « population active occupée ». La population inactive peut être considérée comme la différence entre la population totale d'un territoire et la population active.

La mesure de la population active est très dépendante de l'instrument utilisé (recensements, enquêtes statistiques, etc.) et des conventions posées pour trancher dans les situations frontières : à partir de combien d'heures considère-t-on qu'une personne exerce une activité professionnelle ? En cas de double situation formation et emploi, comment classe-t-on la personne ? Etc. Une définition et des conventions de mesures ont été posées dans le cadre du Bureau international du travail (BIT) en 1964. On parle ainsi de population active au sens du BIT. Cette mesure de la population est celle qui assure la meilleure comparabilité possible dans le temps et dans l'espace. Il faut noter toutefois que la multiplication des situations frontières entre activité et inactivité rend plus incertaine la mesure de la population active.

La population active, c'est-à-dire les actifs occupés et les chômeurs, est une composante de la population en âge de travailler, celle âgée de 15 à 64 ans.

1. Par Jean-François Germe.

Un taux d'activité se définit comme le rapport entre la population active d'une classe d'âge ou d'un ensemble de classes d'âge et la population en âge de travailler des classes d'âge correspondantes.

Les taux d'activité sont pour les jeunes* très dépendants des poursuites d'études et pour ce qui concerne les âgés, de l'âge effectif du départ à la retraite (ou en préretraite). Pour ce qui est des femmes le développement de l'activité féminine, depuis tout particulièrement la fin des années soixante en France, a conduit à réduire la différence que l'on pouvait observer entre les taux d'activité masculin et féminin (voir « Genre »). L'activité féminine se maintient et se concilie beaucoup plus que par le passé, avec non seulement le premier enfant, mais aussi le second ou même le troisième.

Aujourd'hui, la notion de taux d'emploi est souvent utilisée surtout dans les comparaisons internationales. On peut en effet considérer qu'un taux d'activité ne reflète qu'imparfaitement la contribution de la population en âge de travailler à la production de biens et de services dans la mesure où le niveau de chômage*, notamment pour certaines classes d'âge, est élevé. Un taux d'emploi est le rapport entre la population active occupée d'une classe d'âge et la population de cette classe d'âge. Les taux d'emploi sont ainsi utilisés pour comparer la participation effective des jeunes et des âgés aux activités productives entre différents pays et ceci indépendamment des niveaux éventuellement différents de chômage entre les pays. On évite ainsi les difficultés d'appréciation pouvant résulter du niveau et de la difficulté de mesure du chômage.

Par extension, on parle de vie active pour désigner la période qui va du moment où l'individu entre en activité au moment où il sort d'activité. Cette durée d'activité est très largement une norme sociale. Elle dépend du niveau d'éducation dont la croissance tend à retarder l'entrée en activité, de l'âge de départ à la retraite, de la valeur attachée à l'égalité entre les hommes et les femmes et au travail des femmes dans chaque société. Mais cette durée d'activité est aussi le résultat de choix individuels : des arbitrages des individus entre revenu, loisirs et formation.

La vie active tend à se diversifier et à se complexifier pour beaucoup d'individus. Il n'est plus possible de concevoir l'activité de façon linéaire comme une succession de périodes similaires pour tous : l'entrée dans l'emploi ou dans une activité professionnelle, puis l'emploi en se maintenant souvent dans la même entreprise et enfin la sortie d'activité et la prise de sa retraite. Comme on l'a indiqué, des situations frontières se multiplient. On observe fréquemment en début de vie professionnelle des entrées/sorties d'activité liées à des reprises d'études. Les reconversions et les changements d'entreprise en cours de vie active sont plus nombreux, et conduisent à des changements de qualification*, ou à des reprises d'études ou de formations professionnelles. La sortie d'activité peut être progressive et le maintien d'une activité professionnelle pendant la retraite commence à être encouragé.

La vie active est aussi marquée fréquemment par une période de chômage plus ou moins longue. Au total des trajectoires d'activité très différentes émergent. Elles exigent de plus en plus des individus des prises d'initiatives, une plus grande capacité à conduire sa vie professionnelle. Elles exigent également de la société des modes d'accompagnement, d'aide et de soutien qui doivent s'adapter à ces nouvelles conditions de l'activité et à cette transformation des trajectoires.

Références

- MARCHAND O., THÉLOT C. (1997). *Le Travail en France (1800-2000)*. Paris, Nathan.
- GAZIER B. (2003). *Tous sublimes*. Paris, Flammarion.

ADOLESCENCE (ADOLESCENCE)¹

L'adolescence est une période de transition* entre l'enfance et l'âge adulte* marquée par des changements rapides et nombreux dont le sujet à conscience. Ces changements, déclenchés à la fois par des facteurs biologiques et par des facteurs sociaux, sont d'abord corporels avec la puberté. Ils concernent aussi tous les aspects du psychisme : la représentation de soi, l'affectivité, la cognition, les conduites sociales. Ils ne se manifestent pas au même moment et selon le même rythme pour tous les individus. Ils ne sont pas synchrones, la maturité physique pouvant suivre ou précéder la maturité psychologique.

Cette période de transition dont la durée était très brève, souvent même inexistante il y a encore un siècle pour la majorité des jeunes des classes populaires des pays occidentaux, s'étend aujourd'hui sur sept/huit ans. Elle peut se décomposer en deux périodes. Dans une première phase qui débute avec la puberté, de 11 ans à 15 ans environ, les changements physiques, les progrès de la pensée, les modifications des relations amicales et sociales sont au premier plan. Dans une seconde phase, jusqu'à environ 18 ans, ce sont plutôt l'affirmation des rôles sexuels, les engagements sociaux, les projets* d'avenir qui occupent le devant de la scène (On parle parfois d'une troisième phase — l'adolescence tardive — qui s'achèverait vers 20-21 ans.) La fin de l'adolescence est plus difficile à repérer que son début. Elle ne se manifeste plus aujourd'hui par des événements comme la fin de la scolarité, l'accès à l'emploi* ou l'entrée dans une vie de couple stable qui sont devenus de plus en plus tardifs alors que la maturité biologique devenait plus précoce, mais essentiellement par l'acquisition d'une maturité psychologique dans les domaines cognitif, affectif et social.

1. Par Michel Huteau.

La puberté

En quelques années, le corps de l'enfant devient un corps d'adulte. Le terme puberté désigne cette transformation. Régulés socialement, les changements pubertaires, qui marquent le début de l'adolescence, sont déclenchés par une poussée hormonale. À la suite d'une stimulation du système hypophyse-hypothalamus, les gonades produisent une grande quantité d'hormones masculines (androgènes) et féminines (œstrogènes). Cette poussée hormonale apparaît vers 11 ans en moyenne chez les filles (avec une variation normale de 9 à 16 ans) et 13 ans chez les garçons. Les marqueurs les plus notables de la puberté sont la poussée staturale et le développement des caractères sexuels primaires et secondaires.

Au moment de la puberté, on note une accélération de la vitesse de croissance de la taille qui atteint son maximum environ une année plus tard chez les filles (soit vers 12 ans en moyenne) et encore un peu plus tard chez les garçons (après 14 ans). Cette poussée staturale s'accompagne d'une poussée pondérale.

Les organes reproducteurs se développent de façon importante : croissance des testicules et du pénis chez les garçons, allongement du vagin et élargissement de l'utérus chez les filles. L'événement marquant est l'apparition des premières règles chez les filles (ménarche), expérience singulière qui n'a plus le caractère négatif qu'elle possédait autrefois. Dans les pays industrialisés l'âge moyen des premières règles se situe vers 12 ans et demi/13 ans. Il est beaucoup plus précoce qu'il y a un siècle (il a diminué de 3 à 4 mois tous les dix ans) et semble s'être stabilisé. On attribue cette évolution aux changements dans les conditions de vie, et notamment à ceux qui relèvent de la nutrition. La première éjaculation (spermarche) est pour les garçons l'équivalent des premières règles. C'est un phénomène moins spectaculaire et plus difficile à dater. Cette maturation des organes sexuels ne rend pas les adolescents immédiatement aptes à la procréation.

Le développement des caractères sexuels secondaires conduit à une forte différenciation du corps féminin et du corps masculin : morphologie du corps et du visage différente chez les filles et les garçons, développement des seins chez les filles, apparition de la pilosité faciale et élargissement du larynx chez les garçons qui conduit à la mue de la voix. Il s'accompagne du développement de la pilosité pubienne et axillaire tant chez les filles que chez les garçons.

Ces diverses transformations se manifestent à travers une série de stades décrits avec précision dans les années soixante par le biologiste britannique J.M. Tanner, et se font selon une séquence bien précise : chez les filles, poussée de la taille, développement des seins, apparition de la pilosité pubienne, règles ; chez les garçons, développement des testicules, apparition de la pilosité pubienne, développement du pénis, poussée de la taille.

La représentation de soi corporelle

Les changements corporels induits par la puberté nécessitent l'élaboration et l'acceptation d'une nouvelle image corporelle, d'où la centration de l'adolescent sur son corps et sur son apparence. Cette nouvelle image corporelle est sexuée et l'identité de genre* doit alors être remaniée et réaffirmée. L'image de soi corporelle est, certes, déterminée par ces facteurs objectifs que sont le poids et la taille, mais ces facteurs ne se manifestent qu'en fonction de normes sociales relatives à la beauté. À l'adolescence, et cela témoigne du malaise qui accompagne son remaniement, l'image de soi devient transitoirement moins positive. Face aux stéréotypes de la beauté, filles et garçons ne sont pas à la même enseigne. Le développement pubertaire précoce rapproche le garçon du stéréotype de la beauté masculine, d'où une image de son corps positive en cas de maturité précoce. Ce n'est pas le cas chez la fille qui subit davantage la pression du stéréotype relatif à la beauté et où l'image du corps est plus positive lorsque la maturité est normale ou tardive.

La cognition

L'adolescence est marquée par un développement notable des compétences* cognitives. Le jeune acquiert des formes de pensée et de raisonnement plus abstraites, décentrées par rapport à la perception et à l'action immédiates. Elles marquent pour Jean Piaget et Barbel Inhelder l'accès au « stade des opérations formelles ». L'adolescent est alors capable de pensée combinatoire et il peut mettre en œuvre des raisonnements hypothético-déductifs, le réel est alors un cas particulier du possible. Il accède à des notions nouvelles, comme celles de probabilité ou de corrélation.

Ces conquêtes cognitives ne sont pas aussi universelles qu'on l'avait imaginé et elles sont étroitement dépendantes des apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et, d'une manière plus générale, des contextes*. C'est pour cette raison que, dans sa reprise du modèle de Piaget, un chercheur comme Kurt Fischer utilise le terme « d'habiletés » : le psychologue peut repérer des formes de traitement de l'information, mais celles-ci ne peuvent être dissociées de leur réalisation et leur structure ne peut se généraliser de manière automatique. Selon Fischer, les formes de traitement qui se manifestent à l'adolescence sont d'abord des systèmes de représentations ou abstractions simples (parvenir à définir un concept abstrait comme « sympathie » ou « indépendance » en comparant des représentations de situations où quelqu'un a fait preuve d'un comportement dont on peut dire qu'il exprime la sympathie ou l'indépendance), puis des mises en correspondances d'abstractions (par exemple : comparer l'indépendance et l'individualisme).

En même temps que la connaissance qu'il a de lui-même progresse, l'adolescent devient plus à même d'observer son propre fonctionnement cognitif, de l'analyser et de le contrôler.

Ces progrès cognitifs conduisent l'adolescent à se préoccuper des questions morales et idéologiques et ont des conséquences sur les critères de jugement qu'il utilise, celui-ci peut alors se fonder sur des principes abstraits. Inspirée de la théorie de Piaget, la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg décrit ce développement en trois grandes périodes. Au cours de la première, qui correspond à l'enfance, les actes sont jugés à partir de critères pratiques correspondant à leurs conséquences ou à leur utilité (période de la morale pré-conventionnelle). La seconde période couvre la première phase de l'adolescence (jusqu'à 14-15 ans environ), les actes sont alors jugés en référence aux normes sociales qui ne sont pas remises en cause (période de la morale conventionnelle). Enfin, au cours d'une troisième période, qui conduit à l'âge adulte, l'adolescent prend conscience de la relativité des critères de jugement, non seulement selon les traditions culturelles, mais aussi selon les points de vue adoptés, de la non-concordance systématique entre la morale et la loi, il peut aussi fonder ses jugements sur des principes éthiques universels (période de la morale post-conventionnelle).

La période de l'adolescence est aussi une période où les aptitudes et les compétences* se différencient : les formes d'intelligence* se spécifient et les préférences pour certaines matières scolaires s'affirment.

Les relations sociales

L'adolescence se caractérise par une revendication d'autonomie et d'indépendance et par la volonté de s'affirmer. Les relations de dépendance cèdent la place à des relations de coopération.

Les relations avec les parents doivent alors changer de nature et devenir plus égalitaires, ce qui pose autant problème, sinon plus, aux parents qu'aux adolescents. Ce changement, s'il est source de conflits, généralement mineurs, ne s'accompagne pas d'un relâchement des liens affectifs, celui-ci ne se produira que bien plus tard. Les adolescents, dans leur grande majorité, restent proches de leurs parents, partagent les mêmes valeurs*, font les mêmes choix politiques, ont des perspectives professionnelles qui correspondent à ce qu'ils souhaitent. Les enquêtes systématiques montrent qu'il n'y a pas à l'heure actuelle de conflit de générations.

Devenant plus autonome, l'adolescent peut trouver hors du cercle familial des modèles auxquels s'identifier. Les relations avec les camarades prennent une place bien plus grande que pendant l'enfance et le groupe de pairs devient un lieu de socialisation au même titre que la famille et l'école. En matière d'information sur les études et les professions les camarades constituent une

source plus sollicitée que les parents et très nettement plus que les sources institutionnelles (l'école et les services d'orientation). Cet élargissement de la sociabilité, qui permet le développement de l'intelligence sociale, se manifeste aussi par la capacité à établir des relations émotionnelles stables, intimes. L'adolescence est la période de la vie où l'amitié joue le plus grand rôle. Celle-ci est plus exigeante chez les filles, davantage tournées vers le partage des émotions, alors que les garçons recherchent plutôt la pratique d'activités communes.

Les préoccupations sexuelles, avec la recherche de l'autre, sont une composante forte de l'expérience adolescente. L'entrée dans la vie sexuelle, rendue possible après la puberté, dépend de l'état des mœurs qui se manifeste par des codes souvent ambigus et en évolution constante que l'adolescent doit déchiffrer. Aujourd'hui, les relations hétérosexuelles sont plus précoces qu'il y a une trentaine d'années et l'âge de la première relation a cessé d'être plus élevé chez les filles. À 17-18 ans, environ la moitié des adolescents et des adolescentes ont eu au moins un rapport sexuel. Cette modification dans les comportements sexuels rend encore plus nécessaire que par le passé une éducation sexuelle donnant une large place à la contraception et à la prévention des maladies sexuellement transmissibles.

L'identité

L'identité est le sentiment que l'on a d'être une personne unique, avec son histoire singulière, distincte des autres. Constituée de l'ensemble intégré des connaissances et des croyances relatives à soi, elle est une composante de la personnalité individuelle. Elle donne à l'individu l'impression d'une cohérence relativement stable entre ses conduites, ses cognitions et ses affects. Elle permet aussi de se situer par rapport aux autres.

L'adolescence est la période de la vie où l'identité se construit. Cette construction est rendue possible à la fois par les progrès réalisés sur le plan de la pensée, qui permettent une réflexion sur soi, et par les progrès de la sociabilité qui, en se diversifiant, permettent la création d'une sphère privée et l'accès à la subjectivité. Dans la théorie du développement social d'Erik Erikson, chaque étape est marquée par un enjeu principal. Ainsi, dans les années qui précèdent l'adolescence, l'enfant doit gagner la reconnaissance d'autrui, s'il y parvient il se percevra comme capable de réussir ce qu'il entreprend, comme quelqu'un qui a des compétences, s'il n'y parvient pas il doutera de lui-même et de ses possibilités. À l'adolescence, cet enjeu est la construction de l'identité. Les engagements qui, caractérisent l'âge adulte étant différés, l'adolescent devra intégrer les acquis de l'évolution antérieure. Les idéologies auxquelles il adhère et les projets* d'avenir qu'il construit sont des expressions fortes de l'identité et on les considère fréquemment comme des indices du « statut » identitaire. Il peut y avoir construction d'une

identité claire et forte — c'est l'issue positive — ou construction d'une identité floue et peu affirmée. Dans ce cas, qui est source de mal être, le jeune aura plus de difficultés à s'engager dans des groupes et à donner une ligne directrice à son existence.

Tâches développementales à l'adolescence et orientation

On caractérise souvent l'adolescence par une série de « tâches développementales », c'est-à-dire d'acquisitions qu'il faut réaliser, de comportements qu'il faut adopter et d'engagements qui doivent être assumés. Certaines, nous l'avons vu, portent sur le rapport de l'adolescent à son corps (identité de genre*, entrée dans la sexualité adulte), d'autres concernent le rapport de l'adolescent avec les autres (les parents, les pairs), d'autres encore se rapportent à l'identité la plus profonde (valeurs*, conceptions de l'existence). Parmi ces dernières tâches développementales, celles qui sont relatives à l'orientation vers des études et des professions occupent une place centrale. L'adolescent qui aurait tendance à l'oublier est constamment sommé de se projeter dans l'avenir et d'élaborer des projets*, surtout lorsqu'il se rapproche d'un palier d'orientation et que sa réussite scolaire est incertaine.

Cette tâche développementale est essentiellement d'origine sociale et résulte du mode de structuration du système* de formation. Dans quelques pays, le système de formation se différencie tôt, après cinq/six ans de scolarité primaire, c'est-à-dire à la fin de l'enfance ou au tout début de l'adolescence. À cet âge, le jeune n'a encore acquis aucune autonomie et ses capacités cognitives ne lui permettent pas d'analyser convenablement un problème aussi complexe que celui de son orientation. Il ne peut donc qu'être passif. Dans la plupart des pays, et c'est le cas de la France, le système de formation se différencie plus tardivement, vers 15-16 ans, c'est-à-dire au milieu de l'adolescence. Le jeune est alors en mesure, pourvu qu'il soit convenablement assisté — c'est la fonction de l'éducation* à l'orientation — et que les circonstances s'y prêtent, à jouer un rôle plus actif dans son orientation.

Y a-t-il une crise de l'adolescence ?

L'adolescence est encore souvent présentée comme une période particulièrement tumultueuse marquée par de fortes perturbations affectives et par une « crise ». Cette vision de l'adolescence, présente dès les premières recherches conduites aux États-Unis par Stanley Hall au début du xx^e siècle, a été renforcée par la psychanalyse qui, avec Anna Freud notamment, a fortement insisté sur l'angoisse et la culpabilité des adolescents, la violence de leurs comportements et la désorganisation de leur moi. La « crise de l'adolescence » a été présentée comme une condition du développement et des

acquisitions ultérieures et donc comme quelque chose de nécessaire et de souhaitable.

Une telle vision de l'adolescence doit être fortement relativisée. Elle trouve son origine dans une généralisation abusive à partir de cas posant problème, des cas bien réels mais minoritaires. Les enquêtes réalisées sur des échantillons « tout-venant » donnent une image de l'adolescence beaucoup plus apaisée. Pour la grande majorité des adolescents, on n'observe ni troubles de comportements ni désordres émotionnels sérieux et si les conflits avec les parents sont fréquents ils n'ont rien de dramatique. Cependant, certains symptômes psychopathologiques sont plus fréquents au moment de l'adolescence : des dépressions, des conduites suicidaires, des conduites addictives, l'anorexie mentale, la délinquance. Certes, les difficultés graves de l'adolescence ne font bien souvent que suivre les difficultés graves de l'enfance, mais l'adolescence n'en demeure pas moins un âge à risque, riche de promesses mais non sans dangers.

Références

- « Adolescence-1 » (2004). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n° 2 (numéro spécial).
- « Adolescence-2 » (2006). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35, n° 2 (numéro spécial).
- BARIAUD F., RODRIGUEZ-TOMÉ H. (1998). « Le développement à l'adolescence » (p. 49-67). In F. GROSBRAS (éd.), *L'Éducation à l'orientation au collège*. Paris, Hachette.
- CLAES M. (1983). *L'Expérience adolescente*. Bruxelles, Mardaga.
- JEAMMET P. (2004). *Adolescence. Repères pour les parents et les professionnels*. Paris, La Découverte
- LEHALLE H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris, PUF.
- LEHALLE H. (2005). *Le Développement cognitif à l'adolescence*.
- MARCELLI D., BRACONNIER A. (1984). *Psychopathologie de l'adolescence*. Paris, Masson.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., JACKSON S., BARIAUD F. (éd.) (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris, PUF.