

Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation

Jonas Masdonati¹

Professeur, Département des fondements
et pratiques en éducation, Université Laval,
Québec, Canada

Tania Zittoun²

Professeure ordinaire, Institut de psychologie
et éducation, Université de Neuchâtel, Suisse

Résumé

Les transitions professionnelles jalonnent les parcours de vie des personnes. Nous proposons de considérer trois dynamiques que ces transitions impliquent : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, la construction de sens. Les personnes peuvent trouver différentes ressources pour aménager des transitions. Dans le contexte socioprofessionnel actuel, le rôle des conseillers en orientation est souvent d'accompagner ces processus de transitions, et d'aider à l'identification et l'usage de ces ressources. En particulier, nous montrons ce qu'est et pourrait être le rôle du conseiller dans les transitions école-travail, les transitions liées à l'alternance en cours d'emploi et à la retraite.

Abstract

Vocational transitions take place within life trajectories. We consider here three dynamics implied by such transitions: identity redefinition, acquisition of skills, and meaning making. In our current socio-professional context, the role of career counselors can often be seen as facilitating these transition processes, and to help people identifying and using adequate resources. More specifically, we show what is, and might be, the role of career counselors during school-to-work transitions, transitions due to professional changes, and retirement.

MOTS-CLÉS : transitions, transition école-métier, changements de carrière, retraite, ressources, conseil en orientation

KEYWORDS: *Transitions, school-to-work transition, career changes, retirement, resources, career counseling*

Introduction

Les parcours professionnels ont été longtemps relativement linéaires, marqués essentiellement par l'entrée dans le monde du travail et la sortie à la retraite ; ils semblaient alors couvrir l'essentiel de la vie active d'une personne. Le rôle des conseillers en orientation a initialement été d'accompagner le passage vers le monde professionnel, notamment en aidant la personne dans son choix de formation et son identification de places de travail (Parsons, 1909). Aujourd'hui, la problématique des transitions professionnelles a pris une importance très grande. Déployée dans une perspective du développement tout au long de la vie, elle permet de redéfinir la place et le rôle de ces transitions, et, partant de là, le rôle du conseiller en orientation. Dans cette contribution, après avoir mis en évidence les retombées du contexte social et économique contemporain sur les parcours professionnels, nous proposons d'examiner les transitions au cours de la vie, et parmi elles, celles qui concernent la sphère professionnelle. Nous nous attarderons sur trois niveaux de dynamiques que ces transitions impliquent et les ressources que les personnes peuvent trouver pour les faciliter. En nous arrêtant ensuite sur trois types de transitions professionnelles – l'entrée dans le monde du travail, les changements en cours d'emploi et le passage à la retraite – nous mettrons en évidence le rôle que le conseiller en orientation serait en mesure

de jouer dans l'accompagnement de ces transitions spécifiques et proposerons finalement une réflexion plus générale sur son rôle dans le contexte socioprofessionnel actuel.

Contexte socioprofessionnel : changement et imprévisibilité

Dans un contexte socioprofessionnel marqué par la globalisation, les parcours professionnels répondent aux exigences de flexibilité des organisations, en devenant imprévisibles et hétérogènes et en s'inscrivant de plus en plus dans l'incertitude vis-à-vis de l'avenir (Mercure, 2001 ; Palmade, 2003). Dès lors, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve face à de nouveaux défis, à tel point que certains auteurs parlent même de changement de paradigme (Savickas et al., 2009). La pertinence de certains concepts historiquement centraux dans le domaine de l'orientation est remise en question. Aussi, les notions mêmes de « carrière » et de « vocation » sont-elles critiquées (Hall & Associates, 1996), et l'on questionne de plus en plus l'utilité d'insister sur l'élaboration de projets professionnels à long terme (Castra, 2003 ; Guichard & Falbierski, 1994). Par ailleurs, d'autres concepts, traditionnellement connotés négativement en orientation, changent de signification pour devenir les signes mêmes d'une adaptation à ce nouveau contexte. Il suffit de penser à la notion d'« indécision », dont depuis les années 1990 on propose une lecture plus positive, l'indécision étant parfois adaptative dans un contexte demandant de la flexibilité et de l'ouverture au changement (Gelatt, 1989 ; Krumboltz, 1992).

En parallèle, des concepts nouveaux et plus adaptés pour la compréhension et l'intervention émergent dans ce contexte moderne. Par exemple, les parcours professionnels s'inscriraient davantage dans le chaos plutôt que dans une suite d'étapes préétablies (Bright & Pryor, 2005 ; Riverin-Simard, 1996). Par ailleurs, la « cohérence » de ces parcours ne serait pas exogène et objectivement mesurable, mais relèverait du sens que les personnes leur attribuent, c'est-à-dire de la construction ou de la reconstruction individuelle de parcours subjectivement sensés (McMahon & Patton, 2006). Dans ce cadre, une autre notion devient centrale dans le champ de l'orientation : celle de « transition professionnelle ». Traditionnellement utilisée de manière relativement marginale pour désigner le passage entre deux stades ou étapes d'un cheminement professionnel prévisible et normé (Levinson, 1978), elle gagne aujourd'hui en importance dans le champ de l'orientation, et ce pour deux raisons (Feller & Walz, 1996) : d'une part, pour une raison quantitative, les transitions que les personnes doivent affronter dans le contexte socioéconomique actuel étant de plus en plus nombreuses ; d'autre part, pour une raison qualitative, ces mêmes transitions désignant des processus pour la plupart complexes, longs et imprévisibles.

Transitions professionnelles

La spécificité des transitions professionnelles est qu'elles ont lieu dans une sphère particulière de l'expérience des personnes : la sphère professionnelle. Cela étant, l'expression « transition professionnelle » désigne des phénomènes de différents ordres : l'entrée et la sortie définitive d'une carrière professionnelle (le premier emploi, la retraite), l'entrée et la sortie temporaire de l'espace professionnel (arrêt maternité, retour aux études, alternance formation-emploi), le changement de fonction ou d'emploi en cours de carrière dans la même profession ou dans une profession différente, les changements personnels issus des transformations de l'entreprise ou du changement du lieu de travail et enfin, l'alternance entre périodes d'emploi et périodes de chômage.

Dans les sociétés occidentales modernes, la sphère professionnelle constitue un repère central pour la construction identitaire des personnes (Clot, 1999 ; Dubar, 2000). Partant de là, l'identité professionnelle joue un rôle majeur dans l'équilibre psychosocial de la personne, dans son inscription sociale et dans les possibilités économiques, matérielles, et symboliques qui lui sont données. Ainsi, si les transitions professionnelles ont lieu dans une sphère circonscrite de l'activité des personnes, l'on voit d'emblée que dans la plupart des cas, elles vont affecter d'autres sphères d'expérience, comme la vie de famille ou la vie relationnelle des personnes, leur situation économique et leurs loisirs (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Les transitions professionnelles ont donc une influence déterminante sur les parcours de vie (Robin, 2009). Par ailleurs, les transitions professionnelles sont aussi souvent dé-

pendantes de changements sociaux ou économiques sur lesquels les personnes ont peu de prise – crise économique, restructuration de multinationale, entrée d'un pays en guerre, révolution technologique, etc. (Sapin, Spini, & Widmer, 2007).

Les conseillers en orientation scolaire et professionnelle ont un rôle important à jouer dans l'accompagnement des multiples et complexes transitions que les personnes vivent tout au long de leur parcours professionnel et personnel. Cependant, ce rôle ne peut être pleinement assumé que si les finalités et les outils de l'orientation évoluent conformément au contexte socioéconomique brièvement décrit plus haut (Guichard & Huteau, 2006). Plusieurs auteurs (e.g., Collins & Watts, 1996) suggèrent en effet qu'orienter aujourd'hui ne doit pas consister exclusivement en une intervention ponctuelle auprès d'adolescents qui sont face à un choix de formation ou de métier à l'issue de la scolarité obligatoire. Au contraire, l'orientation scolaire et professionnelle devrait s'étendre dans le temps et élargir ses sphères de compétence, par exemple en combinant interventions éducatives et psychologiques. De ce point de vue, orienter impliquerait aujourd'hui d'accompagner la personne tout au long des multiples transitions qu'elle rencontre durant son parcours et de l'aider à développer des stratégies pour faire face à ces transitions (Pelletier & Dumora, 1984), pour autant que cet accompagnement vise la restitution à l'individu de « sa part de subjectivité et d'intentionnalité dans un monde saturé par l'indécidable » (Helson, 2007, p. 91).

Processus généraux impliqués par les transitions

Une perspective psychosociale ou socioculturelle comme celle que nous adoptons considère que les parcours des personnes s'inscrivent dans une pluralité de réseaux et de cadres sociaux, dans un champ social et historique donné (Dupuy, 1998 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Parkes, 1971 ; Valsiner 1998 ; Zittoun, 2012). Cette perspective examine également les transactions entre les personnes et leur environnement, qui se jouent notamment au travers d'interactions quotidiennes et spécifiques (Dubar, 1996). Elle demande aussi que l'on examine le travail d'interprétation et de construction de sens que les personnes engagent (Bruner, 1990 ; Valsiner & Lawrence, 1997). Dans une telle perspective, Perret-Clermont et Zittoun (2002) ont proposé de considérer trois niveaux de processus.

Premièrement, les transitions impliquent le plus souvent des transformations identitaires. Qu'il s'agisse de l'entrée dans le monde du travail ou du passage de l'école enfantine au primaire, la personne quitte une certaine position dans un champ social donné – en général, d'expérimenté, d'aîné – pour se trouver dans une nouvelle position, de nouveau, de « bleu » ; ces repositionnements amènent certaines dynamiques de reconnaissance ou de non-reconnaissance par les anciens et nouveaux pairs (ce qui est parfois désigné par la notion d'identité sociale, ou d'identité pour autrui). Ces positions et regards sont en général internalisés, combinés à l'expérience directe que la personne a dans un lieu donné et participent de l'identité de la personne, du sentiment qu'elle a d'être elle-même, de son estime d'elle-même, de son sentiment d'efficacité personnelle (Masdonati & Massoudi, 2012). Ces processus peuvent être analysés plus ou moins finement, en tenant compte de la pluralité des inscriptions sociales des personnes (Lamamra & Masdonati, 2009).

Deuxièmement, la plupart des transitions, qui mettent la personne au défi de quitter des lieux ou des situations connues et d'agir de manière compétente dans une situation insolite, demandent des actions spécifiques et, avec elles, l'acquisition de nouvelles compétences sociales, professionnelles, cognitives, etc. Typiquement, un jeune apprenti entrant dans le monde du travail devra non seulement apprendre à gérer les tâches liées à son métier, mais aussi comprendre les modalités relationnelles qui sont requises et les règles implicites du métier, utiliser le langage des professionnels, etc. Évidemment, la personne peut plus ou moins facilement s'engager dans les apprentissages requis par les situations ou trouver des stratégies alternatives d'ajustement (notamment en fonction de son parcours professionnel antérieur, des enjeux psychosociaux de la situation, de son âge, etc.)

Troisièmement, ces transformations appellent des activités de construction de sens, qui permettent notamment à la personne de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations. La construction de sens suppose avant tout que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue et la relier avec d'autres expériences. Ce travail d'élaboration, souvent facilité par la mise en récit, participe à la construction d'un sentiment de continuité de soi. Il est la condition de l'intégration des expériences émotionnelles, parfois fortes, vécues lors des

transitions ; il permet également l'évaluation des situations vécues au regard de l'expérience passée et contribue à la prise de décision liée au parcours professionnel. Le travail de construction de sens permet ainsi à la personne de comprendre en quoi ou pourquoi une transition vécue s'inscrit dans son parcours, pour elle-même, ou lorsqu'un récit biographique lui est demandé. Par ce travail, des projets peuvent être élaborés et inscrits dans une continuité avec le passé.

Ces trois niveaux du processus transitionnel étant mutuellement liés, leur distinction est partiellement arbitraire. Il est notamment possible de considérer que les questions de sens sont intimement liées au sentiment d'identité que la personne intériorise ; de même, parce que l'identité est souvent liée aux compétences perçues et reconnues, on pourrait penser que ces deux processus sont de fait contenus dans l'idée d'identité professionnelle. Toutefois, sans entrer dans une argumentation exhaustive, nous proposons de garder cette distinction, qui a montré sa portée heuristique : notamment lorsque, dans des périodes de transitions, des personnes peinent à apprendre, une telle distinction facilite l'identification des dimensions qui « freinent », c'est-à-dire les enjeux identitaires ou de sens qui souvent résistent au changement (Zittoun, 2006a, 2006b, 2008).

Finalement, l'analyse des transitions en tant qu'étapes du processus trouve son origine dans les travaux anthropologiques sur les rites de passage (Van Gennep, 1981) et a été développée dans les travaux sur la socialisation (Coulon, 2005). Elle permet notamment d'attirer l'attention sur les processus d'anticipation des changements rendus nécessaires par une transition (Le Blanc & Laguerre, 1998), sur les efforts d'accommodation requis lorsque ces changements s'opèrent, souvent accompagnés de sentiments d'étrangeté et sur les phénomènes de stabilisation avant la constitution de nouveaux allants-de-soi (Masdonati & Massoudi, 2012).

Ressources pour faciliter les processus de transition

Les processus de transition ne sont pas toujours faciles à vivre. Les personnes sont amenées à s'engager dans des changements qui demandent une exploration de possibles, la recherche d'informations, des tentatives qui peuvent se solder par des échecs. Parfois, les périodes riches en transitions, dont les résultats sont imprévisibles, sont aussi des périodes de grande incertitude (Le Blanc & Laguerre, 1998 ; Mallet & Gaudron, 2005). Les personnes sont plus ou moins tolérantes à l'incertitude et à l'ambivalence, si bien que ces moments sont parfois perçus comme des périodes de stress ou de remise en question (Masdonati & Massoudi, 2012). Elles sont susceptibles la plupart du temps de trouver dans leur entourage des ressources pour faciliter les processus de transitions. Nous appelons « ressources » les éléments dont les personnes font usage et qui facilitent un ou plusieurs des processus de transition susmentionnés (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003). Différents types d'éléments peuvent devenir des ressources (Gillespie & Zittoun, 2010), et il serait utile d'en identifier quelques-uns.

Tout d'abord, de nombreux « dispositifs institutionnels » sont mis à disposition des personnes vivant des transitions. Des programmes de formation professionnelle peuvent être considérés comme des dispositifs d'accompagnement à la transition professionnelle mettant l'accent sur le développement des compétences professionnelles et de l'identité des apprenants, et, dans leurs formes plus ritualisées (comme le compagnonnage), sur la construction de sens des transitions. Les dispositifs d'aide aux jeunes en difficulté, les cours de préparation à l'accouchement, les dispositifs d'accueil des convertis ou encore les offres de requalification proposées par les assurances sociales représentent de tels dispositifs. Évidemment, les personnes décident dans quelle mesure elles souhaitent s'appuyer sur ces dispositifs et accepter le support qu'ils leur offrent, sans compter que lorsque les individus s'inscrivent dans de tels programmes, les terminent ou encore y mettent une fin prématurée, ils s'engagent forcément dans des processus de transition (Beach, 1999 ; Masdonati, 2007 ; Perret & Perret-Clermont, 2001 ; Zittoun, 2006a).

Par ailleurs, les individus trouvent souvent dans leur entourage des « personnes » qui deviennent des ressources. Par leur inscription dans un réseau social informel, ces personnes sont en mesure de soutenir des processus identitaires (sentiment d'appartenance à un groupe) ou faciliter l'accès à certains milieux (obtention d'une place de travail par connaissances interposées). Elles sont aussi souvent des pairs dans la transition, du fait qu'elles vivent des expériences équivalentes, comme d'autres apprentis, ou d'autres adultes qui reprennent une formation (Miserez, 2009). Des personnes-ressources peuvent aussi offrir un soutien émotionnel (par le dialogue ou le partage d'expérience), proposer des connais-

sances utiles ou faciliter le changement de perspective et ainsi l'élaboration de l'expérience et la construction de sens (Gillespie, 2007). Parfois, ces personnes sont aussi des « spécialistes des transitions » (comme les professionnels de la relation d'aide, de l'accompagnement spirituel, etc.), qui ont développé une expertise dans l'accompagnement des individus qui vivent un changement.

Ensuite, il ne faut pas sous-estimer le rôle des « ressources sémiotiques » dans la gestion des transitions. Aujourd'hui, il est très facile d'accéder à des informations ou des discours au sujet des problèmes auxquels l'on est confronté. Les médias, Internet, les journaux, les bibliothèques publiques, mettent à disposition des personnes un certain savoir et des informations qui permettent de faciliter la gestion de l'incertitude en offrant une illustration des situations à venir ou en facilitant l'acquisition de compétences spécifiques (Gillespie, 2006). Par ailleurs, les œuvres de fiction, comme des productions cinématographiques, littéraires ou musicales, offrent des espaces imaginaires qui constituent souvent l'occasion de vivre certaines expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité mais qui permettent à la personne d'avoir accès à de nouvelles interprétations des situations vécues et d'imaginer des alternatives. La fiction offre ainsi de nombreux éléments culturels que les personnes peuvent utiliser comme « ressources symboliques » en période de transition (Zittoun, 2006b ; 2007).

Enfin, les personnes vivent en général de nombreuses transitions durant leur parcours ; elles développent ainsi une expérience de vie, ou plus exactement une expérience des transitions, qui constitue une ressource lorsqu'elles sont exposées à de nouvelles situations de ce type (Goodman, Schlossberg, & Anderson, 2006). Elles peuvent également avoir appris à réfléchir ou relire les situations, comprendre ce qui leur arrive, et savoir rechercher les ressources qui leur sont nécessaires. Il s'agit alors de « ressources personnelles », qui résultent probablement en grande partie de l'internalisation des autres types de ressources.

Selon la perspective développée ici, le rôle du conseiller en orientation est compris de différentes manières. Qu'il fasse partie des institutions d'aide à l'insertion professionnelle, de prise en charge des personnes au chômage, de reconnaissance et de validation de compétences ou de formation professionnelle, le conseiller en orientation est en mesure de contribuer à ce que ces dispositifs, au-delà de leurs objectifs spécifiques de formation ou d'insertion, jouent véritablement ce rôle d'accompagnement de la transition. D'une part, il peut intervenir auprès des partenaires travaillant dans ces institutions, pour les rendre conscients de la complexité des processus en jeu dans une transition professionnelle (en particulier aux processus identitaires, probablement moins faciles à détecter). D'autre part, cela revient aussi à travailler avec les bénéficiaires, afin de leur permettre de percevoir ces dispositifs comme de véritables sources de soutien à la transition. Par ailleurs, comme on vient de le mentionner, le conseiller en orientation lui-même peut constituer une « personne-ressource » pour la transition. De par ses compétences relationnelles, il est ainsi en mesure d'instaurer un rapport de confiance avec les personnes en transition, rapport qui faciliterait le travail de réflexion portant sur les trois processus mobilisés par une transition (Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009). Aussi, la personne serait-elle davantage capable d'identifier les répercussions identitaires de la transition, ainsi que les compétences acquises et celles à acquérir pour faire face à cette transition, et enfin le sens que prend la transition lorsqu'elle est située dans le parcours de vie et en fonction des projets et aspirations de l'individu. Enfin, le conseiller constitue une source d'aide permettant à la personne de mieux identifier des connaissances et des éléments culturels susceptibles d'être utilisées comme ressources symboliques, ou de développer le type de compétences qui facilitent de tels usages (Zittoun, 2004 ; 2007).

Spécificités des transitions

Nous avons jusqu'ici abordé des processus transversaux aux transitions qui peuvent avoir lieu tout au long de la vie. Dans ce qui suit, nous voulons examiner la spécificité de trois formes de transitions qui jalonnent les parcours professionnels d'une personne : l'entrée dans le monde du travail (transition école-travail), les transitions pouvant avoir lieu durant la « vie active » (alternances) et la sortie du travail (retraite). Pour chacune de ces trois transitions, nous proposons d'abord un survol descriptif du phénomène, de la manière dont il se manifeste dans le contexte suisse, ainsi que des ressources institutionnelles mises en place, dans ce pays, pour les personnes qui en font l'expérience. Ensuite, nous portons attention à la manière spécifique dont les trois processus transitionnels décrits ci-dessus (transformations identitaires, acquisition de compétences et construction de sens) s'y manifestent. Chaque

section se termine avec une réflexion sur les apports effectifs et potentiels du conseil en orientation pour cette transition spécifique.

La transition école-travail

Dans l'ensemble des pays occidentaux, le processus de transition entre école et monde du travail tend à s'allonger et à se complexifier (Papinot & Vultur, 2010 ; Quintini & Martin, 2006). On constate aujourd'hui la présence de deux parcours-types de transition école-travail. Le parcours standard est celui d'un passage linéaire et relativement direct entre monde scolaire et marché du travail. Dans ces cas, les démarches d'orientation adviennent de manière ciblée et ponctuelle, aux moments charnières du parcours des jeunes : lors du passage entre deux formations et lors de l'insertion professionnelle. Outre ces parcours standards, on observe l'instauration d'un nouveau modèle (mais déjà bien établi) de la transition école-travail, qui révèle l'existence de parcours moins linéaires. Ceux-ci sont en effet caractérisés par des interruptions de formation, des périodes d'attente, le passage par des formations non qualifiantes, des périodes de chômage plus ou moins prolongées, des réorientations, des situations précaires d'insertion professionnelle ou du sous-emploi. C'est en particulier ce modèle émergent du passage de l'école au travail qui sollicite les trois processus de transition évoqués plus haut.

La complexification et l'allongement des parcours de transition école-travail concerne aussi la Suisse (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007 ; Cattaneo, Donati, & Galeandro Bocchino, 2009). L'étude longitudinale à l'échelle nationale « Transition de l'École à l'Emploi » (e.g., Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011) montre en effet que les parcours des jeunes quittant la scolarité obligatoire se diversifient rapidement.

Face à cette nouvelle donne, les pouvoirs publics ont développé, depuis les années 1990, plusieurs mesures d'accompagnement de la transition, tant au niveau national que cantonal. Destinées principalement aux jeunes rencontrant plus d'écueils dans leur entrée dans le monde du travail, ces mesures visent une insertion professionnelle directe ou la fréquentation d'une formation post-obligatoire, notamment professionnelle. Ceci par des interventions destinées à combler les lacunes scolaires ou linguistiques, à développer les compétences sociales ou à mieux informer les élèves sortant de l'école sur les possibilités qui leur sont offertes. Du fait des spécificités régionales, ces offres sont assez éclatées et peuvent aller de mesures purement scolaires (appelées « dixièmes années »), à des formules hybrides stage-école, jusqu'à des interventions davantage centrées sur l'employabilité (dont les « Semestres de Motivation », financés par l'assurance chômage, cf. Weber, 2003). Les services d'orientation scolaire et professionnelle sont impliqués dans ces processus de plusieurs manières, que ce soit par leur présence dans les écoles secondaires ou en tant que ressources sollicitées par les institutions accompagnant les jeunes en transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle (« transition I ») ou de la formation à l'emploi (« transition II »). Globalement, les jeunes en transition constituent de loin la principale population accédant aux services d'orientation en Suisse (47 % pour la transition I, 18 % pour la transition II, soit pratiquement les deux tiers de l'ensemble des consultants, cf. Conférence suisse des directeurs et directrices de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière, CDOPU, 2011).

Le passage à l'emploi demande aux jeunes d'importants efforts de transformation identitaire. L'entrée dans le monde du travail comporte en effet des changements vis-à-vis du monde scolaire que les personnes viennent de quitter (Masdonati, 2007). Parmi ces changements, les jeunes interrogés évoquent souvent le passage d'un univers de pairs impliquant relativement peu de responsabilités à un monde d'adultes caractérisé par des exigences élevées de rentabilité. L'environnement de travail est donc composé de personnes plus âgées vis-à-vis desquelles le jeune doit se positionner et ainsi assumer un nouveau rôle social. Or la littérature met fréquemment en évidence les problèmes d'intégration et d'acceptation des nouveaux venus au sein de l'entreprise, surtout lorsque ce statut de néophyte est associé à une position hiérarchique faible, comme c'est le cas pour les apprentis engagés dans un système de formation en alternance (Cohen-Scali, 2000 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Moreau, 2004). Bien que l'entrée dans le monde du travail soit souvent attendue et valorisée par les jeunes, le processus de transformation identitaire lors de cette phase est donc parsemé de pièges, car il implique d'importants efforts d'intégration et comporte des risques de non-reconnaissance et de rejet par les nouveaux collègues.

Quant à l'acquisition de nouvelles compétences, comme cela vient d'être évoqué dans l'exemple des apprentis, il serait opportun de rappeler que le passage à l'emploi ne comporte pas seulement l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire spécifiques au métier, mais aussi la maîtrise de compétences visant l'acquisition d'une certaine autonomie et la gestion des relations sociales. Bien qu'elles ne soient pas transmises par l'école, ces compétences sont nécessaires pour pouvoir accéder à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 2002 ; Masdonati, 2007). Sur ce point aussi, les efforts d'apprentissage et d'adaptation demandés aux nouveaux arrivants sont donc importants.

Enfin, du fait des nombreux changements entre monde scolaire et monde du travail et de la difficulté d'anticipation de l'avenir professionnel, le travail de construction de sens prend une ampleur particulière lors de cette transition, tant pour ce qui a trait au sentiment de continuité vis-à-vis des expériences passées qu'en ce qui concerne la projection de soi dans l'avenir. Surtout lors de transitions école-travail non linéaires, l'identification d'une continuité de parcours s'avère parfois particulièrement difficile. La dénonciation, par certains jeunes, du manque de liens entre apprentissages scolaires et exigences du monde du travail est un indicateur de cette difficulté (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994 ; Moreau, 2004). Quant aux projections dans l'avenir, elles sont parfois mises à mal par un contexte socioprofessionnel imprévisible, si bien que les jeunes semblent prudents lors de la formulation de projets professionnels. Si les chercheurs et les formateurs ont beaucoup insisté sur l'élaboration d'un projet comme condition de l'insertion professionnelle, on peut se demander si cette prudence des jeunes n'est pas une réponse adaptée dans le cadre d'un environnement difficilement prévisible (Kraus, 1998).

L'orientation scolaire et professionnelle peut favoriser ces processus auprès des jeunes en transition entre école et monde du travail. En termes identitaires, le suivi des jeunes non seulement au moment du choix professionnel, mais aussi dans la préparation et lors de leurs premiers pas dans le monde du travail, est en mesure d'augmenter leurs chances de reconnaissance au sein de l'entreprise (Masdonati, 2007). Dans le même ordre d'idées, le conseiller en orientation pourrait sensibiliser les employeurs-formateurs à l'importance de mesures favorisant l'accueil et l'intégration des jeunes au sein de leur entreprise (Lamamra & Masdonati, 2009). Du point de vue de l'acquisition des compétences, il s'agit de préparer les personnes à affronter au mieux un marché du travail instable et imprévisible, en travaillant notamment sur les capacités de gestion du changement et les stratégies d'adaptation. Quant à la construction de sens, le conseiller en orientation est apte à favoriser la recherche de continuité et la projection dans l'avenir en dépit d'un futur professionnel peu prévisible. De ce point de vue, il s'agit non pas de travailler exclusivement sur un projet d'avenir précis, mais plutôt de construire avec les jeunes plusieurs scénarios possibles et souhaitables, tout en laissant la place à l'imprévu et aux bifurcations inattendues.

Les adultes en alternance

Nous venons de mettre en évidence que le contexte socioéconomique contemporain est caractérisé par la globalisation économique et par des politiques de gestion d'entreprises basées sur la flexibilité (Mercure, 2001). Deux formes de flexibilité organisationnelle ont des impacts directs sur les travailleurs, l'une qualitative ou fonctionnelle, l'autre quantitative ou numérique. La flexibilité fonctionnelle consiste à engager des travailleurs polyvalents et qui se maintiennent constamment à jour quant à l'évolution des tâches demandées. Dans ce cas, les travailleurs sont portés à se former de manière permanente et à développer en même temps des compétences « transversales », afin de continuer à faire partie du noyau dur des employés dont l'entreprise ne peut se passer (ou de préserver leur potentiel d'employabilité). La flexibilité numérique consiste, pour l'entreprise, à adapter rapidement le volume de la main-d'œuvre aux besoins du marché, autrement dit à engager et à licencier les travailleurs en fonction des demandes immédiates du marché. Les travailleurs soumis à ce deuxième type de flexibilité s'inscrivent généralement dans des emplois précaires. On constate donc une segmentation du marché du travail, opposant des travailleurs « insérés », qui accèdent aux formes de travail classique, aux travailleurs « périphériques », voire « marginaux », qui vivent des situations d'instabilité sur le marché du travail (Collin & Watts, 1996 ; Palmade, 2003). Bien que l'ensemble de la main-d'œuvre des pays occidentaux soit concerné par l'augmentation des transitions professionnelles, ce sont surtout les travailleurs faisant partie du deuxième segment de la main-d'œuvre (les « périphériques », aussi appelés les

précaires) qui sont touchés par ce phénomène. Ces travailleurs font l'expérience de parcours « d'alternance » : entre emploi et chômage, entre emploi et formation continue ou perfectionnement, entre plusieurs activités professionnelles parallèles à temps partiel ou encore entre travail et périodes d'inactivité (e.g., lors de congés parentaux).

Bien que présentant des caractéristiques qui lui sont propres, et en particulier un taux de chômage systématiquement en dessous de la moyenne internationale (Baumberger & Gaillard, 2010 ; OCDE, 2009), la Suisse n'échappe pas à ces tendances. La flexibilité, dans ses deux facettes fonctionnelle et numérique, caractérise en effet de plus en plus le marché du travail helvétique, ce qui se manifeste surtout par l'augmentation du travail à temps partiel, du travail indépendant et de la mobilité professionnelle des travailleurs (Flückiger, 2007).

Les mesures mises en place, en Suisse, pour soutenir les personnes vivant des parcours d'alternance sont très variées, et la complexité du système sociopolitique empêche d'en fournir une description exhaustive. À titre d'exemple, mentionnons cependant, au niveau fédéral, les « Mesures actives du marché du travail », proposées par l'Assurance chômage, ainsi que différentes initiatives visant à certifier la qualité et à centraliser l'information sur la formation continue et des adultes (« Éduqua »). Au plan régional, sont à relever les différentes initiatives de bilan de compétence et de validation des acquis de l'expérience. Les conseillers en orientation sont de plus en plus impliqués dans ces mesures, dans leur rôle « traditionnel », mais aussi en tant que conseillers en emploi ou en formation (voir Évéquoz, 2012). Bien qu'il s'agisse d'une population relativement nouvelle pour l'orientation scolaire et professionnelle, depuis 1990 les différents services d'orientation publics et privés de Suisse ont commencé à investir le secteur « adultes ». De ce fait, en 2010, les adultes en emploi ou à la recherche d'un emploi constituaient plus du tiers des personnes ayant eu recours à un service d'orientation. De plus, plus d'une fois sur quatre ces services ont été consultés pour des motifs liés à des questions « d'alternance », telles que l'orientation d'adultes, le plan de carrière, une nouvelle orientation, le chômage et la réinsertion professionnelle (CDOPU, 2011).

La recherche conduite au Québec par Fournier et collègues (Fournier & Bujold, 2005 ; Fournier, Lachance & Bujold, 2009) constitue une source d'inspiration privilégiée afin d'illustrer les spécificités des trois processus de transition professionnelle chez les adultes en alternance. Cette étude met en évidence avec finesse les profils et les divers parcours vécus par les travailleurs précaires. Pour les « périphériques », le travail de transformation identitaire sera vraisemblablement intense et délicat tout au long de leurs transitions professionnelles. Souvent, le caractère provisoire de leurs emplois successifs et leur position défavorisée dans la hiérarchie organisationnelle affectent négativement leur construction identitaire. Portés à changer fréquemment d'emploi, ils devront mettre en place des stratégies pour se connaître et se faire reconnaître de manière répétée dans les nouveaux milieux de travail, tout en sachant à l'avance qu'ils ne vont pas rester de manière stable dans ce nouvel emploi. Le caractère éphémère des emplois obtenus peut même les amener à renoncer à la recherche de cette reconnaissance, la perspective de devoir quitter un emploi décourageant les investissements visant l'intégration en entreprise. De plus, dans la plupart des cas, ces personnes n'accèdent qu'à des emplois peu qualifiés tout en étant confrontées, au sein de l'entreprise, aux travailleurs insérés de manière stable. Ce processus de comparaison sociale leur est généralement défavorable et contribue à menacer leur image de soi en tant que professionnels. Le danger est, en somme, que le caractère périphérique de leur statut d'emploi n'induisse chez elles une « identité de périphérique » du travail, conduisant à l'isolement et au sentiment, dévalorisant, d'appartenance au groupe social des travailleurs précaires.

Quant aux processus liés aux compétences, il s'agit pour ces personnes d'assumer un travail constant d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être, augmentant leurs chances d'embauche et, dans le meilleur des cas, d'accès au segment stable des travailleurs. Une question épineuse est celle de la responsabilité et de la prise en charge de cette acquisition de compétences. En effet, ces travailleurs ne sont pas insérés de manière stable dans une organisation, si bien que cette dernière ne prendra vraisemblablement pas en charge leur formation. Cette responsabilité reviendrait donc aux travailleurs eux-mêmes, ce qui donne lieu à un glissement de la notion de compétence à celle d'employabilité (Dubar, 2000). Par ailleurs, il s'agit pour ces personnes de développer des compétences et de mettre en place des stratégies de survie face à l'imprévisible, d'adaptation constante, de versatilité et de flexibilité psychique, sociale et géographique (Fournier & Bujold, 2005).

Le processus de construction de sens au travers d'expériences de travail disparates et relativement courtes risque lui aussi d'être délicat. L'enjeu pour les travailleurs périphériques est donc celui de

rechercher une continuité de soi dans une discontinuité des expériences et dans une imprévisibilité du parcours. Comment trouver un fil rouge dans une suite d'emplois dont le seul point commun est celui d'assurer la survie matérielle ? Comment se projeter dans l'avenir, si la personne ne peut pas se dire en projet ? Pour les travailleurs, il s'agit ainsi de déployer d'importants efforts d'attribution subjective de sens et de projection de soi, car ces opportunités ne sont pas fournies directement par les expériences et les faits « objectifs ». Certes une alternative possible serait pour le travailleur de désinvestir la sphère professionnelle, de « vider le travail de son sens » (Fournier & Bujold, 2005, p. 417, c'est nous qui traduisons) afin de chercher du sens dans d'autres domaines de vie, plus stables et valorisants...

Néanmoins, rappelons ici que ce qui précède n'affecte qu'une partie des travailleurs. Ces processus ne concernent pas ou du moins dans une moindre mesure, les travailleurs insérés ainsi que les périphériques ayant délibérément choisi leur position sur le marché du travail. Les premiers ne rencontrent en effet vraisemblablement pas de difficultés identitaires ou d'attribution de sens à leur parcours et peuvent généralement profiter de leur expérience d'insérés pour développer les compétences demandées par le monde du travail. Les seconds vont eux aussi pouvoir mieux assumer leur situation du fait qu'ils l'ont choisie, ce qui facilite notamment le travail de construction de sens. Notre choix de nous concentrer sur les travailleurs auxquels la périphérie est imposée par les nouveaux modes de gestion organisationnelle se justifie du point de vue de ses implications pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Les conseillers d'orientation ont en effet un rôle important à jouer dans les trois processus de transition susmentionnés, tels qu'ils sont vécus par les travailleurs périphériques du marché du travail (Guichard & Huteau, 2006). Premièrement, les services d'orientation peuvent aider l'individu à mettre en valeur, voire à faire reconnaître et valider les apprentissages issus de ses expériences de travail ou de vie, favorisant par ce biais sa reconnaissance sociale et augmentant en même temps ses chances d'accéder au segment stable du marché du travail (Évéquoz, 2012). Deuxièmement, les conseillers en orientation sont en mesure d'assurer le développement de compétences d'adaptation et de stratégies d'affrontement efficace des multiples transitions de l'âge adulte (Goodman et al., 2006). Troisièmement, ils représentent une ressource privilégiée en matière d'accompagnement dans la construction d'un sens du parcours de la personne, en intégrant dans ce travail d'autres sphères de vie et en favorisant la (re)construction de son parcours à travers le récit de soi (Bujold, 2004). Pour ce faire, cependant, il s'agit tout d'abord de favoriser encore plus l'accès systématique de ces personnes aux services d'orientation, toujours très ancrés aux institutions scolaires et destinés surtout à la population adolescente, malgré les tendances que nous venons d'évoquer (Collin & Watts, 1996). Il s'agit également de former les conseillers aux interventions spécifiques avec les adultes et les travailleurs précaires, ce qui implique le développement d'une palette de nouvelles compétences d'intervention.

La retraite

Un troisième type de transition professionnelle prend une importance grandissante dans les débats publics : la transition vers la retraite. En effet, en fonction de critères changeants (et qui peuvent parfois être perçus comme arbitraires), les lois sur le travail fixent un terme à l'engagement professionnel des personnes dans une entreprise pour devenir « retraitées ». Dans l'état actuel des choses, la retraite est un droit, souvent mérité et attendu après environ 40 ans de travail. Elle est aussi une nécessité sociale, les personnes retraitées laissant leur place aux nouveaux arrivants sur le marché professionnel ; mais elle est également un poids, puisqu'il est extrêmement coûteux pour la société d'avoir à financer une population toujours croissante de personnes en bonne santé. Du point de vue des personnes, la retraite est parfois souhaitée, si le parcours professionnel a été très fatigant, physiquement ou psychologiquement. Dans d'autres cas, elle arrive bien trop tôt, à un moment où une personne se sent au sommet de son expérience et de ses compétences. Dans tous les cas, la retraite représente la sortie d'une forme d'inscription dans le monde du travail et dans la vie sociale publique, souvent rituellement marquée en tant que telle (apéritifs, fêtes de retraite), mais rarement suivie d'un rituel « d'entrée » dans la période qui lui succède (Commission fédérale, 1995). Les recherches sur la retraite et le vieillissement ont mis en évidence des parcours typiques des personnes à la retraite, notamment en fonction des classes socioprofessionnelles et des professions exercées, des lieux de résidence (urbain/campagne), du statut familial et de santé : certaines personnes, souvent grâce à une position de cadre ou de statut

professionnel supérieur, poursuivent un engagement professionnel qui tire parti de leur expérience (par exemple en travaillant comme consultant ou à leur compte ou dans des organisations caritatives, etc.) ; d'autres voient en la retraite l'occasion d'une réorientation des activités dans une pluralité d'activités de loisirs ; des personnes en profitent pour investir des activités familiales ou domestiques ; enfin, certaines personnes se retirent et s'isolent progressivement (Alaphilippe, Gana, & Bailly, 2001 ; Commission fédérale, 1995 ; Lalive d'Épinay & Spini, 2008). Les travaux récents sur le *successful aging*, ou « vieillissement réussi », mettent en avant les facteurs qui ralentissent la détérioration des capacités physiques et psychiques (e.g., Fernandez-Ballesteros, 2008), qui permettent de compenser les pertes fonctionnelles (Baltes, 1997) et de maintenir une continuité avec la vie précédente (Schlossberg, 2009).

En Suisse, le vieillissement démographique s'intensifie depuis le début du siècle ; alors que la part des personnes de plus de 65 ans représentait 16,8 % de la population en 2009, la prévision est qu'elle sera de 28,3 % en 2060 (Office fédéral de la statistique, OFS, 2011). Sachant que l'âge de la retraite est fixé à 64 ans pour les femmes et 65 ans pour les hommes, que le système ne permet pas de travailler comme employé au-delà de cet âge, alors que l'on observe de plus en plus de retraites anticipées (Valterio & Dumas, 2011), le passage à la retraite commence à être largement discuté. D'une part, il s'agit de s'assurer de la qualité de vie des personnes en transition vers une part de la vie qui durera 20 à 30 ans. D'autre part, la Suisse a réalisé que la forme actuelle des retraites, en partie financée par un système de solidarité, était menacée par la large proportion des personnes retraitées (Fragnière, 2011a ; 2011b). L'entrée dans la retraite pose donc la question de la réorientation des compétences et des activités des personnes, hors des réseaux professionnels qu'elles ont connus, mais leur permettant de faire usage de leur expérience et d'être engagées dans la vie sociale dans la mesure de leurs préférences.

Face à cette situation, un certain nombre d'initiatives ont vu le jour en Suisse. Un premier groupe d'actions comprend des initiatives visant à préparer et faciliter l'entrée dans la retraite. Certaines sont le fait d'institutions plus ou moins publiques et dédiées à la retraite, comme l'organisation professionnelle « Pro Senectute », ou la Commission fédérale (1995), qui proposent des bilans de santé et de compétences dès la cinquantaine, conçus comme une occasion de revoir les activités en fonction des attentes et de redéfinir un réel projet. D'autres dispositifs sont liés à des grandes entreprises publiques ou privées, qui mettent en place des dispositifs destinés à leurs employés et qui donnent des conseils ou proposent des formations à la retraite (dans leurs aspects économiques, sociaux, psychologiques, juridiques, d'hygiène de vie, etc.) À cela s'ajoutent les groupes ou associations visant à défendre les droits des aînés (voir, e.g., Fragnière, 2010 ; 2011a ; 2011b). D'autres activités ne sont pas spécifiquement centrées sur la transition vers la retraite mais constituent, de fait, un soutien lors de ce passage, comme les Universités du troisième âge, les activités culturelles et les voyages offerts aux personnes retraitées, ou encore des activités religieuses (Commission fédérale, 1995), qui toutes permettent aux personnes de maintenir ou de recréer un réseau social et des activités cultivant des compétences diverses. Un troisième groupe d'actions est lié à la recherche d'un nouveau « pacte intergénérationnel », par des projets nationaux de recherche (e.g., PNR52, cf. Perrig-Chiello, Höpflinger, & Suter, 2009), des activités associatives et des plateformes d'échange (e.g., www.intergeneration.ch, www.generationen.ch). Une telle perspective encourage les personnes s'approchant de la retraite à être proactives et à se faire une place dans un environnement social qui sait encore peu les inclure, les poussant à s'engager dans des activités socialement utiles, de manière à faire bénéficier la société de leur expérience dans différentes sphères sociales et publiques ou à inventer de nouvelles formes d'échanges entre les plus jeunes et les aînés, tout en évitant l'isolement (Commission fédérale, 1995 ; Fragnière, 2010).

La question de la transition à la retraite est donc celle des processus par lesquels les personnes vont réorienter leur vie jusque là centralement organisée autour du travail, à une vie centrée essentiellement sur d'autres sphères d'expérience. La fin de l'activité professionnelle (la sienne propre, ou celle du conjoint ou de la conjointe) est une transition qui va assurément impliquer les trois types de processus que nous avons identifiés. Avant tout, en quittant son activité professionnelle, une personne est susceptible de perdre une part importante de son identité sociale et personnelle. Il semble que cela soit d'autant plus vrai pour les personnes plus âgées qui ont vécu la majorité de leur vie professionnelle dans un climat social qui encourageait l'engagement durable envers une entreprise, et qui finissent leur carrière dans un environnement valorisant le dynamisme et l'entreprise par projets à court terme, comme nous l'avons vu (Faurie, Fraccaroli, & Le Blanc, 2008). Par ailleurs, en fonction de l'évolution

du milieu professionnel, la retraite est parfois perçue comme une non-reconnaissance de l'expertise professionnelle acquise. Cette double dévaluation peut donc profondément affecter le sentiment de continuité d'une personne et être douloureuse à vivre. La fin du travail demande que l'on quitte des réseaux de sociabilité offrant des opportunités de reconnaissance, et elle est parfois perçue comme la fin de la vie publique et le retrait des associations para-professionnelles. En retour, la fin du travail transforme les relations familiales ou de couple – les retraités étant soudain toute la journée à la maison avec leur partenaire ou beaucoup plus disponibles ou demandeurs d'échanges avec leur famille étendue.

Ces nouveaux modes de vie vont demander à la personne d'apprendre à organiser son emploi du temps de manière nouvelle, en dehors des contraintes externes, et, de manière générale, d'être davantage tenue à réguler ses activités (Freund, Nikitin, & Ritter, 2009). Toutefois, en fonction de leur évolution, les apprentissages requis varient. Pour les retraités qui se replient sur la lecture ou la télévision, la retraite est une manière, dans une certaine mesure, d'être exposés à des informations sur le monde extérieur. Pour ceux qui au contraire profitent de leur retraite pour investir d'avantage d'autres sphères d'expérience, toutes sortes d'apprentissages peuvent être engagés, plus ou moins volontairement. Ainsi, si les personnes sont appelées à être plus actives dans la constitution ou le maintien d'un réseau social (puisque'il n'est plus donné par le travail), elles peuvent ensuite choisir d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies, à s'investir dans des activités culturelles et artistiques, à voyager, à jouer pleinement le rôle de grands-parents, etc.

La retraite confronte les personnes à une phase nouvelle de leur existence, celle du 3^e âge, qui dure souvent plus de 20 ans, et qui les mène au 4^e âge et, à son terme, à la mort et les confronte de plus en plus à celles de proches et de connaissances. D'une part, le retrait partiel de la vie publique peut aussi amener les personnes à réfléchir sur le sens d'une vie au travail, à reconsidérer les projets accomplis, à ressentir d'éventuels regrets, et à examiner l'état actuel de la société et la place qui leur y est accordée. D'autre part, la vie de la personne retraitée offre une autonomie et une liberté nouvelles et est ainsi soumise à très peu d'obligations ; créativité et imagination sont nécessaires à la définition de nouveaux choix, projets, activités, relations, etc. (Commission fédérale, 1995). Ainsi, il est clair que la transition à la retraite demande un travail important de construction de sens, tant en matière de relecture du passé que de définition de projets dans un nouvel horizon temporel.

Les travaux sur la retraite suggèrent que la manière dont elle est vécue dépend largement de la façon dont elle a été préparée, très en amont. Le conseiller en orientation pourrait jouer un rôle important dans cette préparation, notamment en accompagnant les personnes dans une démarche réflexive sur les compétences acquises et l'expérience obtenue, en facilitant leur réengagement vers d'autres sphères d'expérience qui leurs soient accessibles ou en indiquant les dispositifs qui facilitent cette transition ou les activités qui lui permettent de trouver des personnes ressources, des relations gratifiantes, ou des ressources symboliques susceptibles de soutenir le travail de construction de sens (Zittoun, 2007). Le conseiller gagnerait de plus à jouer un rôle de médiation entre les besoins d'une part croissante de la population et la population dite active ; il pourrait de plus favoriser le changement de représentations de la personne à la retraite et de son rôle dans une société complexe. Enfin, alors que les personnes retraitées sont susceptibles d'être encore actives pour 20 ans – presque le temps d'une carrière professionnelle ! – de nouvelles formes d'orientation se doivent d'être conçues pour les personnes déjà retraitées.

Rôle de l'orientation dans les transitions de la vie professionnelle

Les parcours de vie ont longtemps été décrits comme ponctués par deux transitions majeures – l'entrée dans et la sortie du monde professionnel – et le rôle des conseillers en orientation a surtout été défini en fonction de la première de ces transitions. Aujourd'hui, dans un environnement social et économique changeant, les trajectoires de vie désormais métamorphosées en parcours prennent des formes moins linéaires, et les transitions professionnelles sont de plus en plus nombreuses, durant les années « actives », en fin de carrière professionnelle, ou durant les années de la retraite.

L'analyse que nous avons proposée identifie trois dimensions de remaniements impliquées par les transitions professionnelles : remaniements identitaires, de compétences et de sens. Cette réflexion invite ainsi les conseillers en orientation à considérer leur action à partir de ces dimensions. Chaque

âge de la vie expose les personnes à des enjeux spécifiques, qu'il revient aux conseillers de connaître. Dès lors, le rôle du conseiller pourrait notamment être d'aider la personne à identifier les instances, les dispositifs, les personnes ou les éléments culturels susceptibles de devenir des ressources.

En identifiant trois types de transitions professionnelles, nous avons également voulu souligner qu'une transition s'inscrit toujours dans un parcours de vie, où elle est une transition parmi d'autres. En cela, elle dépend en partie de la manière dont ont été vécues des transitions antérieures ou seront vécues celles à venir (Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini, & Widmer, 2005). Chaque transition est une occasion de développement, réservant son lot de possibilités nouvelles mais également d'obstacles et d'impossibilités pour l'individu. Elle met en perspective des choix effectués par le passé, ou offre une nouvelle chance de s'engager dans des activités autrefois écartées. De fait, le développement des personnes n'est jamais linéaire, et il existe différents chemins et stratégies pour mobiliser des compétences ou vivre un certain type d'expériences (Vygotsky, 1934). Enfin, les personnes qui vivent des transitions de plus en plus fréquentes peuvent aussi développer une « expertise de la transition » : l'expérience de vie va permettre aux personnes de gérer plus facilement ces transitions, en les reliant les unes aux autres, en mobilisant des ressources d'une sphère d'expérience à l'autre, en développant une « philosophie de vie » (Valsiner, 2007), ou en réinventant le sens conféré à ces transitions au sein d'un même parcours de vie. Dans cette perspective, le conseiller d'orientation est invité à penser son rôle dans l'anticipation, l'accompagnement et l'analyse des transitions professionnelles.

Références bibliographiques

- Alaphilippe, D., Gana, K., & Bailly, N. (2001). Le passage à la retraite : craintes et espoirs. *Connexions*, 76, 29-40.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization and compensation of developmental psychology. *American psychologist*, 52, 266-380.
- Baumberger, D., & Gaillard, S. (2010). Le marché du travail en Suisse : un état des lieux. *La Vie Économique*, 4, 39-42.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Saint-Agne : Érès.
- Beach, K. (1999). Sequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 124-149.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (éd.). (2011). *Transitions juvéniles en Suisse : résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zurich : SEISMO.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail : survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007*. Berne : TREE.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53, 291-305.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 470-484.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cattaneo, A., Donati, M., & Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui : à propos d'un suivi longitudinal sur 15 ans des transitions formatives et professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 229-248.
- CDOPU (2011). *Statistique de l'orientation professionnelle et universitaire publique en Suisse 2010*. <http://www.kbsb.ch> (page consultée le 11 juillet 2011).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collin, A., & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(3), 385-398.
- Commission fédérale (1995). *Vieillir en Suisse. Bilan et perspectives. Rapport de la commission fédérale*. Berne : Office central fédéral des imprimés et du matériel.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica/Anthropos.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne : Érès.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Les Éditions I.E.S.
- Évêquoz, G. (2012). La validation des acquis de l'expérience en Suisse : quel rôle pour l'orientation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(2).
- Faurie, I., Fraccaroli, F., & Le Blanc, A. (2008). Âge et travail : des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle. *Le Travail Humain*, 71(2), 137-178.
- Feller, R., & Walz, G. R. (Eds.). (1996). *Career transitions in turbulent times*. Greensboro, NC: ERIC/CASS.

- Fernandez-Ballesteros, R. (2008). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Flückiger, Y. (2007). Le système suisse de formation face aux mutations du marché du travail. *Formation Emploi, 100*, 5-14.
- Fournier, G., & Bujold, C. (2005). Nonstandard career trajectories and their various forms. *Journal of Career Assessment, 13*(4), 415-438.
- Fournier, G., Lachance, L., & Bujold, C. (2009). Nonstandard career paths and profiles of commitment to life roles: A complex relation. *Journal of Vocational Behavior, 74*(3), 321-331.
- Fragnière, J.-P. (2010). *Solidarités entre les générations*. Lausanne : Réalités sociales.
- Fragnière, J.-P. (2011a). *Vers un vieillissement actif*. Lausanne : Socialinfo.
- Fragnière, J.-P. (2011b). *Les retraites. Des projets de vie*. Lausanne : Réalités sociales.
- Freund, A. M., Nikitin, J., & Ritter, J. O. (2009). Psychological consequences of longevity: The increasing importance of self-regulation in old age. *Human Development, 52*(1), 1-37.
- Gelatt, H. H. (1989). Positive uncertainty. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 252-256.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology, 16*(1), 37-62.
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carrièreologie, 5*, 427-454.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Hall, D. T. & Associates (1996). *The career is dead – Long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helson, C. (2007). Être accompagné de la naissance à la mort : un destin postmoderne ? In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 73-91). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*, 105-121.
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 239-244.
- Lalive d'Épinay, C., & Spini, D. (2008). *Les années fragiles : la vie au-delà de quatre-vingts ans*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (10th ed.). Cambridge: University Press.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology, 13*, 723-752.
- Le Blanc, A., & Laguerre, F. (1998). Incertitudes temporelles et significations du travail chez des jeunes en situation de transition école-emploi : étude comparative. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 133-157). Saint-Agne : Érès.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of Man's Life*. New York: Knopf.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J., Spini, D., & Widmer, E. (2005). Incitations for interdisciplinarity in life course research. In R. Levy, P. Ghisletta, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* (pp. 361-391). Amsterdam, etc.: Elsevier.
- Mallet, P., & Gaudron, J.-P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 34*(3), 287-294.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (éd.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development, 36*(2), 183-203.
- McMahan, M., & W. Patton, W. (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. London; New York: Routledge.
- Mercure, D. (2001). Nouvelles dynamiques d'entreprise et transformation des formes d'emploi. In J. Bernier, R. Blouin, G. Laflamme, F. Morin & P. Verge (éd.), *L'incessante évolution des formes d'emploi et la redoutable stagnation des lois du travail* (pp. 5-20). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Miserez, C. (2009). *La reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte*. Neuchâtel : Dossiers de Psychologie et éducation, 67.
- Moreau, G. (2004). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- OCDE (2009). *Études économiques de l'OCDE : Suisse*. Paris : Éditions OCDE.
- OFS (2011). *Population. Panorama*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Palmade, J. (éd.). (2003). *L'incertitude comme norme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Papinot, C., & Vultur, M. (éd.). (2010). *Les jeunes au travail : regards croisés France-Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science and Medicine, 5*, 101-115.

- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold (éd.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin.
- Perret, J., & Perret-Clermont, A. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse) : Éditions Universitaires de Fribourg.
- & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation Permanente*, 1, 12-14.
- Perrig-Chiello, P., Höpflinger, F., & Suter, C. (2009). *Rapport des générations en Suisse : structures et relations intergénérationnelles*. Zurich : Seismo.
- Quintini, G., & Martin, S. (2006). *Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD countries*. Paris: OECD Social, Employment and Migration Working Papers.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 467-487.
- Robin, J.-Y. (2009). Les parcours professionnels : des indicateurs encore pertinents pour penser la vie adulte ? In J. Boutinet & P. Dominicé (éd.), *Où sont passés les adultes ?* (pp. 123-143). Paris : Téaraèdre.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Van Esbroeck, R., Guichard, J., Soresi, S., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schlossberg, N. K. (2009). *Revitalizing retirement: Reshaping your identity, relationships, and purpose*. Washington: American Psychological Association.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). Human development as migration. Striving towards the unknown. In L. M. Simao & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 349-378). Greenwich: Information Age Publishing.
- Valsiner, J., & Lawrence, J. A. (1997). Human Development in Culture across the life span. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 2, pp. 69-106). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Valterio, M. & Dumas, B. (2011). Assurance-vieillesse et survivants (AVS). In *Dictionnaire suisse de politique sociale*. <http://www.socialinfo.ch> (page consultée le 14 octobre 2011).
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité ; de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement ; de la naissance, de l'enfance, de la puberté ; de l'initiation, de l'ordination, du couronnement ; des fiançailles et du mariage ; des funérailles, des saisons, etc.* Paris : A. & J. Picard.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée & langage* (3^e éd.). Paris : La dispute.
- Weber, B. (2003). Les semestres de motivation : un programme contre le chômage des jeunes. *La Vie Économique*, 8, 57-59.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-161.
- Zittoun, T. (2006a). Insertions. *À quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006b). *Transitions. Development through symbolic resources. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development*. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). Development through transitions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 165-182.
- Zittoun, T. (2012). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford: Oxford University Press.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9, 415-448.

1. Jonas Masdonati est également membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVA). Thèmes de recherche : psychologie de l'orientation, transition école-travail, identité professionnelle, formation professionnelle, rapport au travail. Contact : Jonas Masdonati, Université Laval, Pavillon des Sciences de l'éducation, local 612, Québec (Qc) G1V 0A6, Canada. Courriel : jonas.masdonati@fse.ulaval.ca.

2. Thèmes de recherche : développement, transitions, connaissances informelles, psychologie culturelle, ressources symboliques. Contact : Tania Zittoun, Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel, Suisse. Courriel : tania.zittoun@unine.ch.