

Perspectives d'avenir et perception de soi

*Le point de vue de jeunes en préformation dans
une approche de psychologie socio-culturelle du
développement*

Mémoire de Master en Sciences sociales,
pilier Psychologie et Éducation

Présenté à l'Institut de Psychologie et Éducation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Neuchâtel

Par Lolita Weber

lolita.weber@unine.ch

Directeur du mémoire : Professeur Antonio Iannaccone

Expert du mémoire : Professeur Felice Carugati (Université de Bologne,
Italie)

Soutenu le 20 février 2014

Remerciements

Au Professeur Antonio Iannaccone

Pour m'avoir suivie et conseillée tout au long de ce mémoire

Aux participants à la recherche

*Pour m'avoir confié leur perception de leur vie actuelle
et m'avoir permis de réaliser ce mémoire*

A mon mari

Pour m'avoir supportée, soutenue et encouragée tout au long de mes études

A mes parents et mon frère

Pour leur soutien depuis toujours et leur relecture attentive de ce mémoire

A Joanna et Laura

*Pour leur relecture critique et les discussions fructueuses
que nous avons eues durant ce Master*

A Donjeta et Lætitia

*Pour les moments échangés permettant de la prise de recul
par rapport à mon travail et pour leurs encouragements*

Table des matières

1. Introduction.....	6
1.1. Objet du mémoire : intérêts d'origine et définition d'une thématique.....	6
1.2. Description de la situation : échec scolaire à la fin de l'école obligatoire.....	7
1.3. Questionnements de départ.....	9
1.4. Plan de la recherche	9
2. Cadre théorique	11
2.1. Psychologie du développement : perspective socio-culturelle.....	11
a) Ruptures et transitions dans le lifecourse.....	14
2.2. Perspective temporelle future (Future Time Perspective).....	16
2.3. Étudier une population spécifique...sans oublier l'individualité.....	21
a) Problématiques de l'adolescence – et de la notion d'adolescence	21
b) Une conception dynamique de l'identité.....	25
c) Échec scolaire et perception de soi.....	26
d) Production de sens (meaning-making) et point de vue des acteurs.....	28
2.4. Des études qui font le lien entre ces différents outils théoriques.....	30
3. Problématique et questions de recherche	34
3.1. Définition de la problématique	34
3.2. Formulation des questions de recherche.....	37
4. Méthodologie	39
4.1. Accès au terrain et choix des méthodes.....	40
a) Entretiens semi-directifs en deux parties.....	41
b) Conception de la grille d'entretiens.....	46
4.2. Méthode d'analyse	49
a) Transcription des entretiens	52
b) Plan de la présentation des analyses	53
5. Première partie d'analyse : Parcours scolaires, transition et sens	55
5.1. Présentation des participants et discussion des productions graphiques.....	55
5.2. Parcours scolaires et transition.....	58
a) Perception d'une rupture / transition	60
b) Lien entre les parcours scolaires et la non-perception de la transition.....	62
c) Une question de réflexivité ?	65
5.3. Sens attribué à l'expérience présente : lien avec le parcours scolaire.....	67
6. Seconde partie d'analyse : Perspective temporelle future	72
6.1. Description de la perspective temporelle future	72
a) « Quand je te dis le mot « avenir »... ».....	72
b) Lien entre avenir et situation présente	74
c) Volonté de prendre son avenir en main	77
d) « Être adulte, c'est chiant c'est pourri c'est nul »	79
e) Volonté de penser au moment présent – mais rêves d'idéaux.....	81
6.2. Confrontation avec la littérature « classique » sur la perspective temporelle.....	83
7. Troisième partie d'analyse : la question de l'identité.....	88
7.1. Perception de soi.....	88
a) « Qui es-tu ? » ou les difficultés à parler de soi.....	88
b) Identité et parcours scolaire : révélateurs de décalages entre les attentes de la société et	

celles des jeunes.....	91
7.2. « Adolescence » : quels besoins ?	93
a) Perception de soi : besoin d'unité et de stabilité	93
b) Importance de la sphère amicale.....	95
c) Les participants ne se sentent pas tous « adolescents » !	101
d) Conclusion : la question de la réflexivité et du sens.....	104
8. Quatrième partie d'analyse : Analyse verticale des entretiens	108
8.1. Schéma le plus courant du lien entre les quatre thématiques principales.....	108
a) Exemple de Marie.....	108
8.2. Schémas qui diffèrent des autres entretiens.....	111
a) Le cas de Jordan : perspective temporelle étendue et perception d'une transition .	111
b) Le cas de Marine : revendication d'une identité différente des attentes sociales	115
9. Réflexions méthodologiques, éthiques et épistémologiques.....	118
10. Conclusion	124
10.1. Synthèse de la recherche et points forts.....	124
10.2. Limites et ouvertures.....	129
11. Bibliographie	133
12. Annexes	139
12.1. Grille d'entretien	139
12.2. Conventions de transcription	146
12.3. Tableau des parcours scolaires.....	147
12.4. Extraits cités dans l'analyse	148

Résumé

Quels projets d'avenir peut-on construire lorsque l'on sort de l'école obligatoire en échec scolaire et que l'on n'a pas pu débiter de formation ? Comment cette situation sociale d'échec est-elle perçue par les personnes en question et comment imaginent-elles la surmonter?

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont des jeunes se trouvant dans une telle situation perçoivent celle-ci, se perçoivent eux-mêmes et abordent leur avenir. Il s'inscrit dans une perspective de psychologie socio-culturelle du développement et tente de comprendre, à travers des entretiens semi-directifs avec les personnes concernées, quel type de trajectoires de vie ces personnes peuvent envisager et quels sont les défis que cela pose de se projeter dans l'avenir. Les concepts de *perspective temporelle future*, de *transition* et de *perception de soi* sont notamment articulés pour mettre en lumière différents processus psycho-sociaux.

1. Introduction

1.1. *Objet du mémoire : intérêts d'origine et définition d'une thématique*

« Qu'est-ce que tu comptes faire, plus tard ? » : voilà une question que tous les enfants ont entendue, et à laquelle certains répondent facilement. Rêver de devenir pompier, hôtesse de l'air ou footballeur professionnel peut satisfaire des petits enfants mais souvent, cela ne correspond plus à la réalité lorsque l'on arrive à une étape où il faut réellement s'orienter professionnellement. Ceux qui poursuivent les études peuvent repousser le problème à plus tard (ils n'ont pas besoin de choisir un métier à l'âge de quinze ans) ; et ceux qui avaient une idée précise d'un métier qui correspond effectivement à leurs compétences à la fin de l'école obligatoire peuvent commencer immédiatement un apprentissage. Dans ces cas de figure, le passage à une formation post-obligatoire se fait la plupart du temps de manière harmonieuse. En effet, « D'un point de vue systémique, le passage de l'école obligatoire à une formation post-obligatoire est considéré comme exemplaire lorsqu'il s'effectue de manière immédiate et directe » (Site de l'OFS, Indicateur « Transition vers le degré secondaire II »). En revanche, pour certains – et notamment pour ceux qui n'ont pas toujours brillé scolairement – ce passage peut s'avérer complexe et plus long. Certaines portes se ferment et les possibilités de se faire engager comme apprenti se restreignent. Dans ces conditions, il peut être encore plus compliqué d'avoir une idée de ce qui peut nous correspondre, tout en sachant qu'il ne sert à rien de viser « trop haut ».

Dans ce contexte, il existe des structures qui encadrent les jeunes gens n'ayant pas la possibilité de commencer une formation suite à leur dernière année d'école obligatoire. Ces structures de « pré-formation »¹ proposent à ces personnes de se remettre à niveau du point de vue scolaire, mais aussi de découvrir différents métiers techniques, tout en s'ouvrant à des activités extra-scolaires. Le but est de fournir des outils à ces jeunes tout en leur proposant un suivi.

C'est après avoir effectué un stage dans l'une de ces structures que la thématique de ce mémoire a été élaborée. En effet, dans cette situation complexe de « transition » vers le choix d'une future formation, nous avons pu observer que beaucoup de choses sont en jeu pour ces jeunes ; il fallait donc trouver un angle d'approche afin de pouvoir étudier certains aspects de cette situation.

Avant de problématiser la thématique de notre mémoire, nous allons donner le cadre général de

1 Elles peuvent porter différents noms : semestre de motivation, année de remise à niveau, dixième année, case management, pré-apprentissage etc. Nous choisissons dans le cadre de ce travail d'utiliser le terme général de « préformation ».

cette situation de « préformation », en décrivant brièvement le système scolaire du canton de Neuchâtel (à savoir le système qui a été le cadre des parcours de nos interviewés). Cela nous permettra d'énoncer les questionnements de départ qui ont orienté ce travail ; nous présenterons ensuite le plan de cette recherche.

1.2. Description de la situation : échec scolaire à la fin de l'école obligatoire

Dans le canton de Neuchâtel (Suisse), avant l'introduction du nouveau système d'harmonisation de la scolarité au niveau Suisse (HarmoS)², voici comment est organisée l'école secondaire. La première année d'école secondaire (appelée sixième année) est une année « d'orientation », durant laquelle les élèves sont effectivement « orientés » dans différentes sections pour leurs trois dernières années d'école obligatoire (septième, huitième et neuvième année). Leur orientation dépend des notes réalisées pendant l'année d'une part, d'examens cantonaux d'autre part, et enfin, de l'avis de leurs enseignants. Les différentes sections sont les suivantes : « maturité » (le niveau le plus exigeant), « moderne » (niveau moyen), « préprofessionnelle » (niveau peu exigeant), et « terminale » (où l'on trouve les élèves les moins « scolaires »).

Les élèves ayant d'importantes difficultés scolaires dès l'école primaire n'effectuent pas la sixième année d'orientation, mais une sixième année dite de « transition », qui les oriente généralement vers les sections au niveau d'exigence le moins élevé³. A la fin de la scolarité, les élèves peuvent être « promus » ou « non-promus », selon qu'ils acquièrent la moyenne aux branches principales ou non. S'ils sont non-promus, ils redoublent l'année. Mais s'ils ont déjà redoublé plusieurs fois au cours de leur scolarité, il est possible qu'ils sortent de l'école non-promus. Les élèves de la section terminale, quant à eux, n'ont pas la possibilité d'être promus ou non, puisqu'il s'agit de classes où les élèves ne sont pas évalués à l'aide de notes. Il peut également arriver que certains élèves sortent de l'école en huitième année, alors que neuf années sont requises pour sortir de l'école obligatoire : il s'agit de cas où les élèves, ayant redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité, ont déjà réalisé ces neuf années d'école – ils ne sont donc pas tenus d'effectuer une année supplémentaire.

Or, l'accès à différentes formations est fortement lié aux résultats scolaires. Par exemple, on ne peut

2 Nous détaillons le système tel qu'il était avant HarmoS, car c'est ce qui correspond à ce qu'ont vécu les participants à cette recherche. Le vocabulaire scolaire que nous employons dans ce chapitre est également celui qui a été utilisé par les participants durant les entretiens : c'est donc celui qui sera utilisé dans tout ce travail.

3 Notons que l'on ne trouve pas uniquement des élèves peu scolaires dans ces classes de « transition », mais également des élèves migrants – par exemple – qui ont besoin d'un temps d'adaptation avant de pouvoir rejoindre les autres sections.

entrer directement au lycée qu'en sortant de la filière « maturité » ; certaines écoles supérieures restreignent le nombre d'étudiants à l'aide d'examens d'entrée, qui favorisent à nouveau les « bons élèves ». Ainsi, les résultats de la sixième année d'école ont de fortes conséquences sur la suite du parcours des élèves, étant donné que celle-ci définit en principe dans quelle section l'élève terminera sa scolarité obligatoire⁴. Ceci est expliqué sur le site de l'OFS : « La sélection au secondaire I est une étape déterminante du parcours scolaire. Elle contribue clairement à orienter les élèves vers des formations plus ou moins longues et plus ou moins exigeantes dans le secondaire II. Cela influence leurs chances de carrière professionnelle. En effet, les écoles menant à la maturité, les écoles de culture générale et d'autres écoles de formation générale du degré secondaire II sont accessibles presque exclusivement aux élèves ayant suivi une formation aux exigences étendues » (Site de l'OFS, Indicateur « Sélection au degré secondaire I »). Dans ce contexte, les élèves qui terminent leur scolarité en étant « non-promu » (c'est-à-dire qu'ils n'ont pas obtenu une moyenne suffisante à la fin de leur dernière année) se retrouvent presque inmanquablement confrontés à d'importantes difficultés concernant la suite de leur trajectoire (pré-)professionnelle. Il en va de même pour les élèves qui terminent leur scolarité dans les sections à exigence élémentaire (« terminale » ou « préprofessionnelle »).

Dans cette situation, l'un des derniers recours pour éviter un début d'exclusion sociale à quinze ou seize ans consiste à intégrer une structure dont l'objectif est précisément de donner les moyens aux jeunes de commencer une formation professionnelle. Ils peuvent donc entrer en « pré-formation ». Les classes de préformation auxquelles nous nous intéressons ici accueillent des jeunes qui n'ont pas eu l'opportunité de débiter une formation et qui, parfois, cherchent leurs marques, tant au niveau professionnel qu'au niveau social, relationnel, comportemental ou encore personnel. Ce genre de structures a déjà fait l'objet de descriptions, d'analyses et d'évaluations (par exemple Zittoun, 2006) : en effet, il s'agit de dispositifs complexes, où beaucoup d'acteurs sont impliqués. Si le but de ce mémoire ne consiste pas à décrire une nouvelle fois ce genre de dispositifs⁵, nous nous intéresserons précisément à certains de ses acteurs : les jeunes fréquentant ces classes.

4 Il existe toutefois des passerelles permettant de changer de section pour rallier une section plus adaptée : il se peut donc que certains élèves finissent leur scolarité dans une section plus exigeante que celle dans laquelle ils avaient commencé leur septième année – ou l'inverse.

5 C'est pour cette raison que la description du contexte est brève et peu détaillée.

1.3. Questionnements de départ

De nombreux aspects peuvent être étudiés autour de la question de l'échec scolaire à la fin de l'école obligatoire, ou encore du fonctionnement ou de l'utilité de dispositifs de préformation. Souvent, on demande aux enseignants ce qu'ils pensent de ce genre de dispositifs, ou aux politiciens ce qu'ils proposent pour améliorer la situation⁶. Nous avons, quant à nous, orienté notre mémoire vers des questions d'un autre ordre, à savoir : qu'en pensent les principaux intéressés, à savoir les élèves de préformation ? Quel regard portent-ils sur leur parcours scolaire et sur leur situation actuelle ? Comment perçoivent-ils cette année de « transition » ? Quel sens attribuent-ils à leur présence en préformation ? Comment se perçoivent-ils eux-mêmes ? Et comment envisagent-ils leur avenir ? Sont-ils conscients que beaucoup de choses sont en jeu à ce moment de leur trajectoire de vie ? Quels sont les processus impliqués pour eux, et quels sont les liens entre les différents aspects de ces questionnements ?

1.4. Plan de la recherche

Pour pouvoir comprendre de manière scientifique les processus psycho-sociaux en jeu dans cette situation, nous allons tout d'abord donner le cadre de référence dans lequel s'inscrit cette recherche (point 2.). Dans ce point 2., les principaux concepts du cadre théorique sont développés : ils constituent des moyens de compréhension des processus et sont également utilisés comme outils d'analyse. Toujours dans le cadre théorique, un tour d'horizon de recherches liant ces principaux concepts est donné. La connaissance des principaux travaux effectués dans ce domaine nous permet de nous baser sur certains résultats pour affiner notre problématique, mais aussi de montrer en quoi notre recherche est innovante.

Suite à cela, nous exposons notre problématique ainsi que les questions de recherche qui orientent la récolte et l'analyse des données (point 3.). C'est à partir de là que la méthodologie adoptée est détaillée (point 4.) : nous décrivons dans un premier temps la méthode de récolte des données (point 4.1.), puis la méthode d'analyse de celles-ci (4.2.).

L'analyse en elle-même est exposée en quatre parties (points 5., 6., 7. et 8.). Les thématiques principales de la recherche sont approfondies dans les trois premières parties, et mises en lien grâce à une analyse transversale de contenu. Dans la quatrième, nous présentons l'analyse verticale de

⁶ C'étaient les principaux angles d'approche du colloque auquel nous avons assisté sur un thème proche : « Ruptures d'apprentissage », IFFP (2013).

plusieurs entretiens, dans le but de se recentrer sur l'unité de ceux-ci et de mettre l'accent sur la perspective individuelle. C'est ainsi que nous verrons en quoi les différents processus mis en lumière dans les premières parties d'analyses sont interconnectés au sein d'un seul entretien.

Enfin, quelques réflexions méthodologiques, éthiques et épistémologiques sont avancées (point 9.). Elles donnent l'occasion de revenir sur certains aspects de la recherche, tout en prenant de la distance par rapport à d'autres. En guise de conclusion (point 10.), nous présentons bien entendu une synthèse de la recherche, tout en mettant en avant les points forts que l'on peut en dégager (point 10.1.). Nous finissons par en énoncer quelques limites, qui entraînent des propositions et pistes pour des travaux futurs (point 10.2.).

2. Cadre théorique

Ainsi que nous l'avons annoncé, ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la psychologie socio-culturelle du développement. Dans un premier temps, nous posons les jalons de cette approche et en exposons les principaux concepts qui seront utiles au développement de notre problématique et à la compréhension des phénomènes qui nous intéressent (point 2.1.). Dans un second temps (point 2.2.), nous examinons le concept qui nous permettra d'explorer les questions sur l'avenir : la *Perspective temporelle future*, qui ne s'inscrit pas dans la psychologie socio-culturelle du développement. La troisième partie de ce cadre théorique (point 2.3.) est consacrée à l'approfondissement de questions concernant plus directement les participants à la recherche. En effet, il n'est pas anodin que l'on s'intéresse à des jeunes gens d'une tranche d'âge donnée, ayant été confrontés à certaines difficultés et se trouvant actuellement dans une situation sociale particulière. Enfin, une quatrième partie (point 2.4.) met en lumière la manière dont des travaux antérieurs ont abordé certaines questions proches de celles qui nous intéressent, et quels sont les principaux résultats qui en ressortent. C'est sur cette base que nous exposerons notre problématique et nos questions de recherche (point 3.).

2.1. Psychologie du développement : perspective socio-culturelle

« The study of development is the study of processes whereby change occurs » (Zittoun, 2009, p.406). Comme l'annonce cette citation, la psychologie du développement examine la manière dont les personnes changent, apprennent de nouvelles choses, évoluent au fil du temps. La notion de changement est au cœur de cette approche, et particulièrement les *processus* par lesquels le changement se produit. Qu'est-ce qui fait qu'une personne change ? Comment une personne se développe-t-elle, apprend-elle ? Telles sont les questions de fond de la psychologie du développement. Il existe différentes manières de les approcher.

Dans une perspective de psychologie centrée sur l'individu, des chercheurs se sont intéressés à certaines périodes particulières du développement : Piaget, par exemple, s'est focalisé sur l'enfance, et est ainsi parvenu à construire un modèle du développement cognitif, où l'on comprend comment différentes structures mentales se mettent en place (cf. par exemple Piaget, 1964). Cette vision du développement est constructiviste, puisqu'elle considère que la connaissance du monde réel résulte

d'une modélisation, *via* un système de symboles, de l'expérience perceptive, motrice, vécue, conceptualisée, qu'on en a (Troader, 2007).

Les chercheurs se situant dans une perspective de psychologie culturelle, même s'ils ne se focalisent pas sur les mêmes objets d'étude, partagent cette dimension constructiviste consistant à penser que l'on ne peut pas atteindre la réalité du monde « en soi », mais seulement la réalité du monde construit « par soi » ou « par nous ». Bruner (2000) l'exprime de la manière suivante : le constructivisme « culturel » propose « qu'il n'existe pas de « monde réel » unique, qui préexisterait et serait indépendant de l'activité humaine et de son langage symbolique. Ce que nous appelons le monde est un produit d'un esprit dont les procédures symboliques construisent le monde » (Bruner, 2000, p.119). C'est dans cette perspective que s'inscrit ce mémoire.

Zittoun, Müller-Mirza et Perret-Clermont (2006) reviennent sur les différents courants de recherches qui ont introduit la notion de « culture » dans la psychologie du développement. Les auteurs introduisent leur texte de la manière suivante :

Dans la psychologie développementale proposée par Jérôme Bruner, la question de la « culture » se traduit par l'attention particulière donnée aux processus par lesquels une personne rend signifiante la situation dans laquelle elle est engagée. De fait, dans la psychologie du développement de ces cinquante dernières années, la place de la « culture » varie parallèlement à celle des questions du sens (privé) et de la signification (partagée) des connaissances, des actions et des objets de culture (Zittoun, Müller-Mirza & Perret-Clermont, 2006, p.126-127).

Nous reviendrons tout au long de ce chapitre sur ces questions centrales de production de sens.

Dans cette perspective où l'on considère notamment que chaque individu se développe et apprend tout au long de la vie, on peut étudier le développement des personnes quel que soit leur âge ou leur situation (et pas uniquement les enfants en considérant qu'une fois à l'âge adulte, ils seraient « développés »). Ainsi, les auteurs ont pu observer que chaque individu construit une trajectoire de vie (*lifecourse*) qui lui est propre ; chacun opère des choix, agit, fait des expériences selon les opportunités, les contraintes de l'histoire et les circonstances sociales dans lesquelles il évolue (Zittoun, 2012a). Les trajectoires de vie des individus ne sont pas isolées du contexte socio-culturel dans lequel ils vivent – c'est pourquoi cette approche de la psychologie du développement s'inscrit dans une psychologie socio-culturelle. Ce courant vise à rendre compte de la vie des humains dans le temps et dans leur environnement social et culturel ; il met l'accent en particulier sur le rôle central de la production de sens (*meaning-making*) (Zittoun, 2012a). En effet, la psychologie

culturelle conçoit la culture comme un processus de construction et de significations dans le cadre de la participation à des activités partagées par les individus (Troadek, 2007). De ce fait, l'interprétation de phénomènes psychologiques s'appuie par exemple sur la situation dans laquelle des données ont été recueillies ; sur la manière dont les personnes perçoivent une tâche ; ou encore sur des expériences antérieures que la personne a pu vivre⁷. C'est en prenant en compte toute une série de processus externes et internes à l'individu que la psychologie socio-culturelle tente de rendre compte des phénomènes psychologiques : le niveau d'analyse est donc plus large que dans une psychologie centrée sur l'individu.

La psychologie sociale, quant à elle, s'intéresse aux interactions humaines et à l'articulation entre l'individuel et le collectif. Elle vise à comprendre des problématiques telles que la manière dont l'individu se construit une identité, développe sa perception du monde, entre en rapport avec autrui, devient un acteur social. Dans cette perspective, les différences interindividuelles sont mises en exergue, ainsi que les dynamiques de développement et de changements individuels et collectifs (Monteil, 1997) – ce qui nous ramène à la psychologie du développement. Pour cerner l'objet d'étude de la psychologie sociale, Moscovici (1984) propose le schéma d'un « triangle ego-alter-objet » (Moscovici, 1984, p.9). Ainsi, les psychologues sociaux étudient non seulement le rapport entre un individu et un autre (ou un groupe), mais également le rapport de l'individu à l'objet d'étude. Selon Moscovici (1984), adopter un « regard psychosocial » revient à se pencher sur les relations entre ces trois pôles lorsque l'on étudie le développement et l'apprentissage.

Dans une perspective liant psychologie sociale et psychologie culturelle, Zittoun et Perret-Clermont (2009) élaborent, à partir de ce schéma, une *théorie des cadres*. Ces auteures ajoutent en effet à ce triangle psycho-social un *cadre*, qui permet de prendre en compte le contexte lorsque l'on étudie des situations d'apprentissage. Une problématique supplémentaire est questionnée : celle des *transferts* d'une situation à une autre. En effet, dans une perspective d'apprentissage, il est intéressant de d'observer ou de vérifier si des individus sont capables de ré-utiliser des connaissances acquises antérieurement dans une nouvelle situation. De là, elles proposent, plutôt que de parler de *transfert*, la notion plus globale de *transition*. En effet, lorsque des connaissances sont réactualisées dans une nouvelle situation, il ne s'agit pas uniquement et simplement de faire appel à des compétences : c'est également le rapport à l'objet qui change (puisque l'objet n'est pas le même). De plus, le sujet doit redéfinir sa position sociale dans cette nouvelle situation. Enfin, le cadre est différent ; cela demande une adaptation de la part du sujet, qui doit donner sens à la nouvelle situation. C'est donc

⁷ Pour donner une comparaison, la psychologie cognitive par exemple s'intéresserait uniquement à la réponse donnée par l'individu.

tout un processus qui est en jeu, et ceci est théorisé dans la littérature en tant que *processus de transition*⁸.

a) Ruptures et transitions dans le *lifecourse*

Le cadre de la présente recherche consiste à étudier des trajectoires de vie dans une perspective de psychologie du développement, en tenant compte du contexte social et culturel dans lequel ce développement se produit. Le concept de *lifecourse* (ou trajectoire de vie) étant au centre de la psychologie du développement telle que nous la voyons ici, nous proposons de l'approfondir et de le décortiquer à l'aide des concepts de « rupture » et de « transition ».

L'un des principes de base de la psychologie du développement consiste à dire que même si les individus recherchent une continuité et s'ajustent continuellement à leur environnement, les trajectoires des êtres humains ne sont pas linéaires (Zittoun, 2012a). On considère que les individus sont perpétuellement à la recherche d'un équilibre, et doivent donc sans cesse changer, même très légèrement. Les moments ou événements provoquant des changements plus visibles (qui peuvent être d'importance variable) sont appelés *ruptures*. Ces moments de changements sont définis par Zittoun (2012a) de la manière suivante : « moments in which existing mode of progressive adjustment are interrupted » (p.518). Lorsqu'une rupture se produit, l'interruption des processus habituels d'adaptation nécessite un processus de réajustement plus conséquent, que la même auteure nomme *transition*. Il s'agit d'une période durant laquelle l'individu va tenter de retrouver une certaine stabilité, et mettant en œuvre différentes stratégies. La période de transition dure aussi longtemps qu'un nouvel équilibre durable entre la personne et l'environnement n'a pas été trouvé. Les transitions sont décrites – et seront considérées dans ce travail – comme des « processes of reorganization of a system in which people's interpretation of a perceived rupture plays a major role in their subsequent thoughts and actions » (Zittoun, 2009, p.414). L'élément central dans cette définition repose dans l'idée d'*interprétation* : en effet, il est important de différencier d'une part une transition perçue par l'individu concerné, et d'autre part une transition décrite d'un point de vue extérieur, social, normatif, ou encore définie en amont dans une recherche. En effet, une rupture peut être identifiée sur la base de différents critères :

Ruptures are often identified on the basis of an external criteria, for example on the basis of unquestioned social representations (e.g., the transition to adulthood is mostly

8 Iannaccone (2013) présente la question de la transition telle qu'elle a été étudiée récemment dans les processus éducatifs.

expected to be problematic), on the basis of observable facts (e.g., difficulties of adjustment during the school-to-work transition), or on the basis of other criteria defined by the researcher. Of course, sometimes, these periods or events are also perceived as significant by the person (Zittoun, 2009, p.412).

Nous insistons sur le fait que *parfois* seulement, les ruptures déterminées d'un point de vue externe sont également perçues comme telles par les individus concernés. S'il s'agit d'un point central, c'est que les questions d'interprétation d'une situation ou de production de sens (*meaning-making*) sont cruciales dans les travaux de psychologie culturelle du développement. En effet, les travaux sur les ruptures et transitions dans le *lifecourse* sont nés dans ce contexte (par exemple, des travaux qui examinent la manière dont les transitions sont perçues et vécues par des adolescents ou des jeunes adultes : Zittoun, 2004a, 2004b, 2006). Afin de cerner ce que l'on entend par *perception de la transition* et de pouvoir faire la différence entre une transition socialement définie et individuellement perçue, prenons un exemple.

Imaginons que nous voulions étudier la transition entre le lycée et l'Université. Il s'agit d'une rupture établie sur la base de faits observables : l'individu concerné change de lieu d'études, ce qui provoque un changement de rythme (les heures de cours ne sont pas les mêmes), de cadre, de professeurs, parfois de logement, d'amis, et ainsi de suite (ce que Zittoun (2012a) appelle les différentes « sphères d'expériences »). Malgré cela, il est possible que ce changement ne soit pas perçu comme une rupture du point de vue d'un individu : par exemple du fait qu'il n'ait pas besoin de déménager, et que ses amis aillent également étudier dans cette Université. Lorsque l'individu se focalise plus sur les éléments qui sont restés stables que sur ceux qui ont changé, la rupture basée sur des faits observables ou des représentations sociales n'est pas perçue comme telle par l'individu. C'est ainsi que la perception de l'individu diffère de celle de la « société » ou des personnes externes, d'où l'importance de tenir compte des différences interindividuelles lorsque l'on étudie un phénomène.

Pour revenir plus près de la thématique qui nous intéresse, la transition entre la fin de l'école obligatoire et une autre occupation (formation, travail ou autre) est effectivement considérée comme une transition du point de vue des institutions, des représentations collectives, et également sur la base de faits observables (les élèves changent d'occupation et quittent leur lieu d'études) ; cependant, il est possible qu'elle ne soit pas perçue comme telle par toutes les personnes qui la vivent. Certains individus considèrent peut-être qu'ils n'ont pour ainsi dire pas vécu de changements, ou alors qu'ils n'ont expérimenté que quelques changements mineurs, n'occasionnant pas de réajustements particuliers.

En effet, lors du processus de transition qui suit une rupture (si la rupture est perçue et si ce processus se met en place), différents types de changement se produisent chez l'individu concerné. Les auteurs (Zittoun, 2012a, 2004b ; Perret-Clermont & Zittoun, 2002) décrivent trois principaux niveaux de changements où des réajustements sont nécessaires. Un premier niveau est celui de l'identité (perception et positionnement) ; un second niveau concerne les processus d'apprentissage (redéfinition des modes de compréhension et d'actions) ; et un troisième niveau se rapporte aux dynamiques de production de sens. Dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons sur les questions d'identité et de production de sens. Mais avant de développer ces deux thématiques (nous le ferons dans le point 2.3. concernant plus particulièrement les participants à notre recherche), nous allons introduire le concept de *Perspective temporelle future* qui sera au cœur de ce travail.

2.2. Perspective temporelle future (Future Time Perspective)

Comme nous l'avons vu dans la partie introductive de ce mémoire, une grande partie de notre travail s'attache à comprendre comment des jeunes, dans la situation décrite, peuvent se projeter dans le futur. Pour explorer cet aspect, nous avons choisi de faire appel au concept de *perspective temporelle*. Il est important de préciser que ce concept a été développé dans un cadre de référence très différent de celui que nous avons présenté jusqu'ici. Cependant, l'appel à ce concept nous paraît pertinent dans le but de questionner la capacité des jeunes à se projeter dans l'avenir. Nous allons tout d'abord définir ce concept et expliquer dans quel courant de recherche il a été développé ; puis, nous détaillerons les différents aspects qui lui sont liés, en explicitant en quoi cet approfondissement nous sera utile dans notre recherche.

Les auteurs qui retracent l'évolution du concept de perspective temporelle (par exemple Forner, 1995 ; Rodriguez-Tomé, 1987 ; Thiébaud, 1998) indiquent que c'est Nuttin (1979 ; 1985) qui a réellement théorisé ce concept – sur la base d'autres auteurs l'ayant introduit dès les années trente. Nuttin et Lens (1985) décrivent trois aspects de la perspective temporelle, sur lesquels nous reviendrons tout au long de ce chapitre : la *perspective temporelle* en tant que telle, caractérisée par son extension, sa densité, son degré de structuration et son niveau de réalisme ; *l'attitude temporelle*, à savoir l'attitude plus ou moins positive par rapport au passé, au présent et au futur ; et *l'orientation temporelle*, qui étudie la direction préférentielle du comportement et de la pensée des individus, selon qu'ils sont plutôt orientés vers des objets et événements du passé, du présent ou du futur. Par exemple, les jeunes sont plutôt « future-oriented » et les personnes âgées plutôt « past-

oriented » (Nuttin & Lens, 1985). Ainsi, pour en donner une définition, la perspective temporelle est vue comme un « espace dans lequel peut se développer la motivation dans sa forme cognitive, c'est-à-dire sous la forme de construction d'objets-buts et de projets⁹ » (Forner, 1995, p.217).

Quant à la perspective temporelle *future*, qui nous intéressera dans ce travail, voici comment on peut la définir : il s'agit du « development of future plans and goals taking place within a temporal framework » (Krog, 2007, p.28). Katra (2002) indique que « The ability to direct one's thoughts and actions towards the future and to create mental images of hypothetical future events is referred to in the literature as future-orientation (Nurmi, 1991) or future time perspective (FTP) (Nuttin & Lens, 1985) » (p.99). Ainsi, pour comprendre la composition de la perspective temporelle, ces auteurs parlent d'images mentales, ou encore d'objets représentés mentalement. Ceux-ci seraient localisés dans le futur : il s'agit donc de buts à court ou long terme, et de structures orientées vers une finalité. Nuttin (1985) a questionné la capacité de la perspective temporelle future à influencer le comportement présent. Selon ses travaux, le comportement n'est pas régulé par les résultats des actions en tant que tels, mais par la préférence du sujet pour certains résultats plutôt que d'autres. « Cette direction préférentielle pour certaines catégories de résultats est précisément l'effet de la motivation » (p.34). Par ailleurs, la perspective temporelle future a une fonction constructive : elle permet de « créer « l'espace » indispensable à l'élaboration de la motivation sous forme de projets » (Nuttin, 1979, p.357).

Ces premiers éléments donnés, on remarque aisément que l'on n'est pas dans une perspective de psychologie socio-culturelle, mais bien dans le cadre d'une psychologie cognitive. Cette tradition met l'accent sur la connaissance de « l'intérieur du système cognitif, sa structure et son fonctionnement » (Weil-Barais, 1993, p.41). Ainsi, les psychologues qui se sont intéressés à la perspective temporelle cherchent à comprendre le fonctionnement de cette activité mentale. La psychologie cognitive ne pouvant expliquer à elle seule le fonctionnement et le dysfonctionnement du système, elle est intégrée aux autres sciences cognitives (Weil-Barais, 1993). De ce fait, les méthodes utilisées pour étudier le fonctionnement des activités mentales sont inspirées des sciences expérimentales : c'est également ce qui ressort de la méthode proposée par Nuttin (cf. Nuttin & Lens, 1985) pour caractériser la perspective temporelle d'un groupe de personnes.

9 Nuttin, mais aussi Forner, ont notamment étudié la perspective temporelle en lien avec la motivation.

En effet, dans leur ouvrage de 1985, Nuttin et Lens présentent la méthode quantitative qui permet d'étudier les quatre aspects de la perspective temporelle future cités précédemment, en lien avec la question de la motivation : la « Motivational Induction Method » (MIM)¹⁰. Brièvement, en voici le fonctionnement : tout d'abord, un ensemble d'objets qui intéresse ou motive le sujet est récolté ; puis, ces objets sont situés sur une échelle temporelle, ce qui permet de mesurer l'extension et d'autres aspects de la perspective temporelle d'un sujet. Les chercheurs peuvent par exemple travailler avec l'achèvement des phrases (« je voudrais... ») : le but est de créer une situation optimale pour que les sujets expriment de manière spontanée une large variété de buts personnels motivationnels. La récolte de données se fait généralement par questionnaire, puisque les buts motivationnels doivent être exprimés de manière plus ou moins standardisée (Nuttin & Lens, 1985) : de cette manière, les résultats peuvent être comparés et analysés en termes de catégories motivationnelles plus vastes. On peut finalement en déduire que certaines catégories motivationnelles prédisent mieux, par exemple, l'extension de la perspective temporelle future des sujets.

Cette méthode, permettant des analyses différentielles, elle a été utilisée par beaucoup de chercheurs menant ce type de recherches (par exemple Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987). De ce fait, les auteurs qui ont étudié spécifiquement la perspective temporelle future l'ont toujours fait de manière quantitative et comparative. Il nous semble intéressant, pour notre propre recherche, de garder l'idée des quatre caractéristiques de la perspective temporelle (extension, densité, degré de structuration et niveau de réalisme) sans vouloir les mesurer, mais en les explorant dans un autre cadre – celui de la psychologie socio-culturelle du développement – et en mettant l'accent sur d'autres éléments : la production de sens, la perception de l'identité etc. Pour cela, nous allons décrire ces caractéristiques de manière plus précise.

En plus de la méthode MIM, Nuttin et Lens (1985) proposent un modèle fonctionnel, permettant une opérationnalisation du concept de perspective temporelle. Selon Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987), les composantes des perspectives temporelles permettent d'appréhender les caractéristiques de structure ainsi que les aspects affectifs et évaluatifs (même si la perspective temporelle des individus varie selon les individus et selon les périodes) de la perspective temporelle d'un individu ou d'un groupe d'individus.

La première composante, la *densité*, concerne la quantité des contenus qui peuplent le passé et le

¹⁰ Mentionnons qu'il existe bien d'autres méthodes permettant de mesurer la perspective temporelle future. Demarque et al. (2010) citent notamment celles-ci : *Future Time Perspective Inventory*, *Daltrey Future Time Perspective Scale*, *Future Time Orientation Scale*. Pour une revue des différentes méthodes (et pas uniquement des échelles de mesure), cf. Thiébaud, 1998.

futur individuels. La densité est révélée par le nombre d'événements que le sujet anticipe, et peut être calculée grâce à la MIM.

La seconde composante est l'*extension*, c'est-à-dire la profondeur de la perspective temporelle. C'est la composante la plus étudiée pour le futur (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). Elle varie « en fonction de l'appartenance socio-culturelle, de la réussite scolaire, des traits de personnalité, des troubles de l'adaptation sociale ou d'atteintes pathologiques » (p.62). L'une des façons de mesurer cette composante est de calculer la durée couverte par l'action d'histoires que le sujet raconte en situation d'histoires à compléter. On peut aussi relever les marqueurs temporels utilisés, ou les phrases à compléter¹¹. Palmonari (1993) précise que l'hypothèse de Nuttin consiste à penser que l'extension de la perspective temporelle (c'est-à-dire la « distance », plus ou moins grande selon les individus, qui sépare les objets localisés dans le futur du présent) n'est pas seulement liée à des variables personnelles, mais aussi aux projets et aux tâches en eux-mêmes, ainsi qu'à la structure sociale dans laquelle ces projets et tâches sont imbriqués.

La troisième composante est la *cohérence* ou, selon les termes de Nuttin et Lens (1985), le *degré de structuration* ou d'organisation des contenus sur l'empan temporel. Selon les auteurs, c'est la composante la plus difficile à opérationnaliser, surtout si l'on traite de cursus de vie et non de projets à court terme. Ces trois premières composantes concernent des aspects structuraux, qui sont liés entre eux.

La quatrième composante définie par Nuttin est le *niveau de réalisme*. Or, Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) parlent de l'*orientation* comme quatrième composante. Ils semblent donc faire une interprétation différente des travaux de Nuttin, puisque ce dernier citait l'orientation temporelle comme l'un des aspects liés à la perspective temporelle, mais non comme l'une de ses composantes au même titre que celles citées précédemment. Cependant, le but de cette revue des caractéristiques de la perspective temporelle étant non seulement de mieux comprendre le concept mais aussi de pouvoir l'utiliser de manière heuristique dans l'analyse de nos futures données, nous allons tout de même détailler la manière dont Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) définissent et décortiquent l'*orientation*¹². L'orientation des perspectives temporelles est à distinguer de l'orientation dans le temps (qui se rapporte à la capacité à localiser l'instant présent en s'appuyant sur les horloges internes, cosmiques ou sociales). Elle est liée à l'*attitude* temporelle, et concerne la tendance des sujets à centrer majoritairement leurs préoccupations sur l'une des instances du temps ; elle

11 Pour une revue des différentes techniques de mesure, cf. Thiébaud, 1998.

12 Nous ne mettons pas pour autant de côté la composante « niveau de réalisme » : nous en tiendrons compte, sans pour autant la détailler dans cette partie du cadre théorique.

concerne également les valeurs affectives attachées au passé, au présent et au futur. « Cette approche a été notamment adoptée pour analyser les liaisons entre l'orientation et certaines variables de la personnalité comme l'anxiété, la pathologie et la déviance, pour des études interculturelles ou portant sur l'influence du statut socio-économique » (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987, p.68).

Comme nous l'avons vu, les travaux sur les perspectives temporelles sont généralement réalisés dans une optique comparative (pouvoir comparer des groupes de personnes) et différentialiste (associer ces aspects de la perspective temporelle à d'autres caractéristiques culturelles comme l'âge, l'appartenance socio-économique, le sexe, etc.) (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987). On peut le voir également dans une étude longitudinale récente. Luyckx et al. (2010) étudient les styles d'identité et l'orientation temporelle chez les adolescents et « adultes émergents » – thématique qui se rapproche de la nôtre. Ils ont pu déterminer, sur la base d'échelles et de questionnaires, que la formation de l'identité et la perspective temporelle se renforcent réciproquement au fil du temps (ce n'est pas l'une qui influence l'autre). Ils en concluent qu'il existe un modèle dominant pour les trente-sept participants à la recherche.

Or, notre optique dans ce travail est bien différente. En effet, nous ne cherchons pas à déterminer un modèle correspondant à l'ensemble d'un groupe d'individus, mais bien à détailler la manière dont ils se représentent l'avenir. Si nous avons passé en revue les composantes de la perspective temporelle, c'est pour nous permettre par la suite d'explorer nos données d'une manière différente que ce que nous avons déjà fait sous la forme d'une analyse de contenu. En effet, nous comptons utiliser ces aspects de la perspective temporelle comme des outils supplémentaires qui nous permettront d'avoir un autre angle d'approche de nos données. Nous décrirons donc dans un premier temps de manière qualitative la perspective temporelle des participants ; et dans un second temps, nous ferons le lien avec cette littérature que nous appellerons « classique ». Nous pourrions ainsi repérer en quoi l'on peut tout de même l'utiliser, sans avoir mis en place toute la méthodologie adéquate. Il est clair que, nous plaçant dans une perspective de psychologie socio-culturelle du développement, il ne sera pas question d'utiliser une méthode qui place des personnes dans des groupes en fonction de certaines caractéristiques. Contrairement aux chercheurs qui étudient la perspective temporelle sous sa forme classique, nous ne *mesurerons* pas la perspective temporelle future de nos participants, mais nous la sonderons, l'examinerons et la décrirons à l'aide de cet outil. Il sera toutefois intéressant de voir en quoi nos résultats, bien qu'obtenus différemment que ce que préconise la MIM, se rapprocheront ou au contraire s'éloigneront des résultats obtenus par les chercheurs « classiques »¹³. Notre but, en

13 Pour donner une idée au lecteur du type de résultats obtenus par ces recherches classiques sur la perspective temporelle, nous en exposons quelques uns dans le point 2.4. de ce cadre théorique.

tous les cas, sera d'ajouter une dimension à nos résultats obtenus à l'aide d'une méthodologie différente, dans une perspective de psychologie socio-culturelle du développement. En utilisant cet outil théorique différemment, nous pensons amener une dimension supplémentaire aux recherches sur la perspective temporelle.

2.3. Étudier une population spécifique...sans oublier l'individualité

Après avoir introduit le cadre dans lequel se situe cette recherche et nos principaux concepts de « transition » et « perspective temporelle future », nous allons nous pencher spécifiquement sur la population à laquelle nous nous intéressons. Il s'agit de jeunes gens ayant terminé l'école obligatoire (donc âgés de quinze ans au moins) se trouvant dans une situation qui ne correspond pas aux « normes » sociales : ils ne sont pas en train de débiter un apprentissage ou une formation. Ces jeunes effectuent cependant une année de « préformation », afin de se donner les moyens de définir ce qu'ils pourront faire par la suite. Ils se sont tous trouvés en situation d'échec scolaire au moins une fois dans leur scolarité. Avant d'aborder la question de l'échec scolaire, nous souhaitons nous arrêter sur la notion d'adolescence, puis nous pourrions introduire la notion d'identité telle que nous la concevons. Après avoir discuté ces différentes notions, nous reviendrons sur l'importance de garder à l'esprit l'individualité de chacun, en nous appuyant sur la question du sens personnel attribué aux expériences.

a) Problématiques de l'adolescence – et de la notion d'adolescence

Les individus qui vivent la transition identifiée socialement à laquelle nous nous intéressons ici ont entre quinze et dix-huit ans environ ; ils peuvent donc être décrits, *a priori*, comme des « adolescents ». Cependant, il est intéressant de ne pas en rester aux représentations sociales qui prédominent sur l'adolescence. En effet, on peut aller au-delà du sens commun en considérant ces personnes dans toute leur complexité. C'est ce que nous nous attachons à montrer dans ce point 2.3.a).

Le terme d'*adolescence* sert de repère pour désigner toute une catégorie de personnes dans une tranche d'âge qui n'est souvent pas clairement définie. On en trouve parfois les extrémités entre douze et dix-huit ans, même si certains la font débiter ou se terminer plus tard. En effet, il est très

difficile de trancher sur le moment de la fin de l'adolescence, mais nous n'approfondirons pas ce point ici. On décrit souvent l'adolescence, déclenchée par la puberté, comme une période de vie agitée, pleine de bouleversements. Par exemple, en psychanalyse, l'adolescence est vue comme une « bataille menée par le Moi pour contrôler les pressions venant du monde de l'instinct et des pulsions » (Palmonari, 1987, p.21). La psychanalyse n'est pas la seule branche à avoir étudié l'adolescence : la psychologie, mais aussi les sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie ou encore la biologie s'y sont intéressées également. Pour Piaget par exemple, l'adolescence représente le stade final de l'évolution cognitive (Piaget, 1964). Par ailleurs, Inhelder et Piaget (1955) considèrent l'insertion de l'individu dans la société adulte comme le caractère fondamental de l'adolescence ; ils admettent que la manière dont est vécue l'adolescence diffère selon les sociétés (contrairement à la puberté). D'autres chercheurs se sont attachés à décrire l'adolescence dans son contexte social. En effet, « il y a plusieurs façons de vivre l'adolescence, qui sont étroitement liées aux caractéristiques de la socialisation pré-adolescente et aux attitudes des adultes appartenant aux diverses classes sociales envers les sujets en âge évolutif » (Palmonari, 1987, p.27).

Erikson (1968) a étudié l'évolution des identités – notamment à l'adolescence. Pour lui, les adolescents ont besoin de continuité dans le changement¹⁴, continuité confirmée par le jugement des autres. L'aspect social est mis en avant, sans pour autant que l'aspect physique soit laissé de côté (celui-ci reste évidemment important). L'aspect culturel n'est pas oublié, puisque « le processus de réalisation de l'identité varie selon les différents contextes culturels » (Palmonari, 1987, p.27).

Beaucoup de recherches ont étudié « les adolescents » d'un point de vue global ; même si c'est une appellation contestable (dû à la difficulté de sa définition et à la variabilité des façons de vivre cette période de vie¹⁵), il est utile de donner quelques exemples de ces recherches, notamment celles qui se penchent sur la question de l'identité. En effet, la majorité des auteurs s'accordent à dire que l'adolescence constitue un stade crucial de la construction de l'identité. Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987), par exemple, le soulignent :

On peut convenir avec Erikson (1959, 1972) que, du point de vue psychosocial, l'une des tâches primordiales de l'adolescence concerne l'identité personnelle. [...] L'adolescence est façonnée par un double processus de différenciation et d'intégration qui d'une part conduit à préciser et à délimiter les liens entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, et d'autre part insère pleinement le soi dans les perspectives temporelles (p.55).

14 Tout comme n'importe quel individu, dans une perspective de psychologie du développement (cf. chapitre 2.1. ci-dessus).

15 Pour une critique du terme d'adolescence, cf. par exemple Popadic (2004) qui considère l'adolescence comme étant quelque chose d'inventé, ou Huerre et al. (1997), dont l'ouvrage s'intitule « L'adolescence n'existe pas ».

L'adolescence est considérée par ces auteurs comme ayant pour « tâche » de construire l'identité personnelle. Cette vision des choses pose un problème si l'on se place dans une perspective de psychologie du développement, qui considère que l'on évolue constamment et que l'on n'a jamais « terminé » de se construire et de se développer¹⁶.

Dans le contexte d'une étude alliant adolescence et construction de l'identité, Lipiansky (1993) parle d'une oscillation entre la position de défi que prennent les adolescents (notamment en opposition aux parents) et le conformisme, qui s'observe surtout dans les groupes de pairs. En effet, la « bande » d'adolescents est le mode de sociabilité privilégié à cet âge (Lipiansky parle de « référence identitaire »). Dans ce lieu se crée ainsi « une sorte d'identité collective [...] qui sert de modèle et de soutien à l'identité personnelle » (Lipiansky, 1993, p.48). L'adolescence est donc une période de vie où les personnes semblent avoir besoin de s'identifier à un groupe, afin de pouvoir se développer personnellement. L'importance de cette identification sera abordée dans le point 2.3.c) ci-dessous, en lien avec la problématique de l'échec scolaire.

Bien que certaines données de la littérature sur l'adolescence soient tout à fait intéressantes (nous en tiendrons compte dans cette recherche), le principal problème que l'on peut relever dans celles-ci se situe dans les catégorisations effectuées par les chercheurs. Il est vrai que des analyses comparatives et différentielles permettent de généraliser des phénomènes pour un groupe donné (âge et niveau socio-économique, par exemple chez Zazzo, 1966) : or, si l'on peut en tirer des conclusions globales, elles ne reflètent absolument pas la complexité et l'hétérogénéité de la question. On peut en effet remettre en cause ces travaux qui cherchent à décrire « les adolescents » comme un groupe d'individus homogène, ayant les mêmes envies et les mêmes besoins. Certains travaux cherchent à montrer en quoi les groupes d'adolescents diffèrent les uns des autres, ou alors ce que tous les adolescents ont en commun. Kaiser (2004) adresse une critique intéressante à ces généralisations : selon lui, lorsque l'on utilise le terme « adolescence », on divise le champ social entre les adolescents et les adultes, ce qui implique, comme dans toute catégorisation, des stéréotypes et des simplifications. Il en résulte par exemple que les travaux portent sur des thématiques stéréotypées, comme « adolescence et délinquance »¹⁷, alors que l'on peut aborder la question sous bien d'autres angles.

Pour toutes ces raisons, dans le cadre de ce travail, nous utiliserons le terme « jeunes », qui implique moins de stéréotypes négatifs qu'« adolescents ». Mais ce que nous considérons comme la

16 Une conception dynamique de l'identité est décrite dans le point suivant (2.3.b).

17 Il s'agit du chapitre le plus conséquent du livre de la collection « Que sais-je ? » consacré à l'adolescence (Emmanuelli, 2005).

meilleure solution à ce problème de catégorisation, c'est, comme le propose Middleton (2004), de laisser la possibilité aux participants de la recherche de définir eux-mêmes leur position sociale et leur identité ou, dans les termes de Middleton, *ce que c'est que d'être jeune* : « we can examine how « what-it-is-to-be-young » is used as a conceptual resource in communicative activity concerning social interaction and learning in adolescence and youth » (p.204). En effet, plutôt que de catégoriser les personnes à l'avance en partant du principe que les participants de la recherche seront « des adolescents », il est plus intéressant de se positionner du point de vue des personnes, et plus précisément les personnes *dans des situations vécues et dans des relations interpersonnelles*. Middleton (2004) explique cet état d'esprit : « any designation of youth need not necessarily be defined in terms of fixed attributes of people. What it is to be designated as young is more likely to be defined in terms of interdependencies of persons and their social actions » (p.213). Ceci implique que l'individu pourra tantôt parler de lui en tant qu'ami dans une soirée avec ses amis, tantôt comme un adolescent dans une discussion avec ses parents, et tantôt comme un participant à un entretien avec une chercheuse. La théorie du Self Dialogique de Hermans et Kempen (1993) s'attache précisément à comprendre comment les individus se positionnent dans leurs discours, en considérant que le « je » ne désigne pas toujours la même « partie » d'eux-mêmes. Nous n'utiliserons pas cette théorie pour analyser nos données, considérant que cela nous pousserait à une analyse trop minutieuse par rapport aux processus psycho-sociaux plus « macro » que nous tenons à observer. Cependant, nous aurons les prémisses de cette théorie à l'esprit, étant donné la conception dynamique de l'identité (se modelant au fur et à mesure des situations et des interactions) que nous adoptons dans ce travail.

Cette réflexion générale permet d'élargir la vision que l'on peut avoir *a priori* de « l'adolescence ». Pour résumer, nous adopterons pour ce travail la conception selon laquelle les individus ne sont pas définis selon leurs caractéristiques d'appartenance à un groupe fixe¹⁸, mais se positionnent différemment selon les situations. Ainsi, les participants à cette recherche ne sont pas « des adolescents » mais des personnes vivant une situation similaire à un moment de leur vie, et se positionnant alternativement de différentes manières vis-à-vis de différentes personnes. Cette conception nécessite une vision dynamique de la notion d'« identité ».

18 Excepté évidemment pour définir en amont qui seront les participants.

b) Une conception dynamique de l'identité

Comme nous l'avons vu, la notion d'identité est d'une grande importance dans les processus de transition et également dans la période de l'adolescence. L'identité, dans une perspective de psychologie sociale, est définie par Palmonari (1987) comme « l'exigence que tout individu a de se sentir le même, bien qu'il traverse des expériences de type social et relationnel, introspectif et d'autoévaluation de son propre comportement, qui lui donnent le sentiment d'être perpétuellement différent » (p.74). On sent dans cette définition la tension qu'il existe entre le besoin d'un sentiment de continuité et en même temps une capacité d'adaptation au changement ; c'est ce dont parle Zittoun (2012a) lorsqu'elle décrit l'équilibre à trouver tout au long de la vie entre constance et mouvance. Pour elle, dans une perspective de psychologie culturelle, « identity – what a person thinks she is, or how others recognise her – is a stabilized or recurrent sets of beliefs and meaning about oneself » (p.525).

Certains auteurs parlent d'*identité personnelle*, parfois en opposition à l'*identité sociale*¹⁹. Rodriguez-Tomé (1979), par exemple, indique ceci : « La notion d'identité personnelle repose sur des connaissances et des représentations de soi [...]. Mais elle repose aussi et surtout sur le *sentiment* d'identité ; d'être le même à travers les changements, donc à travers le temps (et peut-être aussi grâce aux changements) » (p.385, nous utilisons l'italique). Lipiansky (1993) parle également de sentiments : il considère l'identité comme représentant « les sentiments et les représentations liés à la perception de soi et le fait pour chacun de se sentir une personne unique et identique à travers le temps et les situations » (p.43). Comme le souligne cet auteur, il s'agit d'établir « une continuité et un sens entre les déterminations du passé et les projets, tournés vers l'avenir, entre les identifications anciennes et les aspirations nouvelles, entre les racines et les choix » (p.43)²⁰. Il est important de souligner que ce sentiment d'identité n'est pas une donnée constante ou figée, mais qu'il est bien dynamique : l'identité est constamment redéfinie lorsque nous nous comparons à d'autres personnes et que nous imaginons les jugements qu'elles peuvent avoir sur nous (Erikson, 1968). Nous sommes loin d'une conception de l'identité qui serait simplement vague ou mal définie au début de l'adolescence, et qui se « fixerait » au long de cette période de vie.

Selon d'autres auteurs encore – et notamment dans la théorie du Self Dialogique (Hermans & Kempen, 1993), comme évoqué plus haut, l'identité d'une personne n'évolue pas seulement au fil du temps, mais aussi au fil des situations : par exemple, un individu se positionne comme enseignant

19 Les sociologues ont également beaucoup étudié les questions d'identité. Cela nous mènerait pourtant trop loin de prendre en compte les travaux s'inscrivant dans cette perspective.

20 Ceci fait écho à la question de la perspective temporelle.

lorsqu'il travaille et comme père lorsqu'il rentre à la maison et s'occupe de ses enfants. Cela signifie qu'il est impossible de définir les personnes en termes d'un seul attribut, comme par exemple « adolescent », comme nous l'avons vu ci-dessus. En effet, « individuals must be seen as accumulations of roles and identities [...] the self is a composition of social selves (James, 1890), and discursive subject positions » (Gillespie & al., p.395).

Dans le cadre de ce travail, nous comprendrons donc l'identité comme étant dynamique, s'adaptant à chaque situation – sans oublier que tout individu recherche une forme de stabilité. Le but de cette recherche ne sera pas d'établir certains aspects de l'identité de chaque participant (comme on pourrait le faire par exemple en passant par un questionnaire sur l'estime de soi²¹), mais plutôt de voir de quelles manières les individus parlent d'eux-mêmes lorsqu'ils se remémorent et racontent différentes situations. Nous nous demanderons également s'ils parviennent facilement à parler d'eux-mêmes et, plus généralement, comment ils se perçoivent (comme « des adolescents » ou non), etc²².

c) Échec scolaire et perception de soi

Ainsi que nous l'avons expliqué en introduction, les participants se trouvent dans une situation sociale d'échec scolaire (et en ont vécu d'autres durant leur parcours scolaire²³). Il nous paraît important de s'arrêter quelques instants sur cette notion d'*échec scolaire*, qui constitue le point commun aux participants de cette recherche. Nous insistons sur le fait que l'échec scolaire est une situation sociale, un *statut* qu'on leur donne (par exemple parce qu'ils ont terminé la dernière année d'école avec des moyennes insuffisantes) et que ce n'est pas une caractéristique qui leur est inhérente. L'échec scolaire étant défini socialement, il ne révèle évidemment pas les réelles capacités ou caractéristiques de l'élève – même s'il est fréquent que l'élève intériorise ce statut. En effet, la psychologie sociale a montré que beaucoup d'éléments entrent en ligne de compte pour expliquer le processus qui mène un élève à un échec scolaire, et la majorité de ces éléments ne sont pas liés intrinsèquement à l'individu (cf. par ex. Monteil, 1997). Malgré cela, dans le sens commun, on fait souvent porter la responsabilité de l'échec à l'élève seul, et celui-ci prend sur lui ce poids (Bell & Perret-Clermont, 1984). De plus, les élèves ne comprennent pas forcément les attentes sociales à leur égard, ni ce qu'ils doivent faire pour que leur situation s'améliore. Voici ce qu'ont pu

21 Les choix méthodologiques sont tout autres. Ils sont décrits dans le point 4. du présent travail.

22 Nos questions de recherches sont formulées dans le point 3.2. de ce travail.

23 Nous entendons par « situation d'échec scolaire » un redoublement ou une non-promotion de l'élève à la fin de l'école obligatoire.

montrer Perret-Clermont et Zittoun (2002) à ce sujet :

Des jeunes en échec à la fin de l'école obligatoire pensent souvent qu'il s'agit essentiellement de remonter leurs notes scolaires pour commencer un apprentissage ; or, il s'agit pour eux de développer leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à s'adapter aux normes sociales, explicites et implicites, du monde du travail, de développer leur confiance en eux-mêmes pour être les « jeunes personnes débrouillardes » que les employeurs aiment engager (p.13).

Ainsi, il semble exister un décalage entre ce que les jeunes imaginent devoir faire et ce que la société (le monde du travail en particulier) attend d'eux. La capacité à s'adapter au monde extérieur peut être difficile dans la situation particulière qui nous intéresse, notamment parce que ces jeunes tentent de se construire une identité individuelle mais aussi collective, notamment en s'identifiant à un groupe. L'importance des groupes à l'adolescence est relevée entre autres par Bell et Perret-Clermont (1984) : « Ces groupes sont le cadre des auto-évaluations, et donc contribuent à l'image de soi » (p.6). Ces auteures ont montré que dès que l'on appartient à un groupe social, on fait des comparaisons avec les autres groupes, et l'on se juge également soi-même – tout cela contribuant à la recherche de l'identité (comprise ici comme le positionnement vis-à-vis de ces différents groupes). Or, dans leur recherche, Bell et Perret-Clermont (1984) ont pu observer que les élèves des filières les moins exigeantes ont tendance à s'évaluer plus négativement que les autres élèves : cela révèle qu'ils « acceptent la dévalorisation qui est attachée à leur statut » (p.7). Ils auraient donc une moins bonne image d'eux-mêmes que d'autres jeunes de leur âge, du fait qu'ils intériorisent leur infériorité scolaire. La conclusion générale de cet article est que « chez l'élève, l'expérience scolaire, la perception de soi et la compréhension de l'environnement social sont étroitement liées » (p.10). Dans le cas de notre recherche, l'expérience scolaire des jeunes étant *a priori* négative, on peut s'attendre à ce que leur perception d'eux-mêmes soit plutôt négative également. Soulignons encore l'aspect suivant : la théorie de l'attribution (cf. Monteil, 1997) montre que l'on ne donne pas le même sens au parcours scolaire (c'est-à-dire aux réussites et aux échecs scolaires) si l'on est un « bon élève » ou si l'on est un « mauvais élève ». En effet, les « mauvais élèves » auront tendance à adopter des stratégies leur permettant de se comparer aux autres sur des critères différents que ceux de la réussite scolaire (Monteil, 1997).

Comme pour les autres notions que nous avons abordées, il nous paraît intéressant d'explorer le point de vue des participants sur cette question de l'échec scolaire. Ces jeunes considèrent-ils faire partie du groupe des « élèves en échec scolaire à la fin de l'école obligatoire » ? Si c'est le cas, il sera intéressant de voir dans quelle mesure leur identification à ce groupe leur donne une image

d'eux-mêmes négative et les cantonne dans une identité collective de personnes en échec. Si ce n'est pas le cas, il sera tout aussi intéressant de savoir s'ils s'identifient à un autre groupe, ou de quelle manière ils parlent de leur parcours scolaire.

Précisons que nous ne parlerons pas spécifiquement d'*image de soi* ou encore d'*estime de soi* dans ce travail. Même si nous avons évoqué ces concepts et s'ils peuvent participer à la compréhension de cette situation d'échec scolaire, ils impliquent l'utilisation d'une méthodologie précise et adéquate comme des échelles ou des questionnaires, comme on le voit par exemple dans l'ouvrage édité par Prêteur et Léonardis (1995). En effet, dans l'un des chapitres, Bouissou (1995) mesure différents domaines de l'estime de soi (scolaire, sociale, des compétences physiques, de l'apparence physique, de la conduite et de la valeur propre) d'élèves en utilisant un questionnaire validé dans d'autres recherches. Cela s'éloigne cependant de la manière dont nous avons choisi d'approcher nos participants (à savoir s'attacher à leur perception d'eux-mêmes), et de notre vision de l'identité plus globale et dynamique. Ne voulant pas risquer de faire appel à des concepts à mauvais escient, nous parlerons plutôt de *perception de soi* : cette notion nous paraît moins restrictive, plus dynamique et plus proche de ce que nous recherchons.

Donnons encore quelques précisions concernant la question du *sens*, extrêmement importante dans l'approche que nous adoptons.

d) Production de sens (*meaning-making*) et point de vue des acteurs

Après avoir passé en revue différentes notions utiles pour comprendre le contexte social dans lequel se trouvent les participants, nous souhaitons revenir sur le pôle de l'individualité de ce chapitre 2.3. En effet, nous sommes intéressés dans ce mémoire par le point de vue des participants sur leur propre situation : c'est pour cette raison que nous tentons de nous éloigner des catégorisations définies en amont, et que nous nous sommes efforcés de prêter attention à la manière dont les participants eux-mêmes utilisent les différentes catégories. Il nous semble important de préciser que c'est en se focalisant sur la question du sens (c'est-à-dire l'interprétation des situations par les acteurs eux-mêmes, processus de *meaning-making*) que la psychologie du développement a commencé à s'intéresser aux ruptures et transitions dans le *lifecourse* ; il s'agit donc d'un point central dans toutes les recherches en psychologie culturelle du développement. C'est ainsi que nous attachons une importance majeure, dans ce mémoire, au point de vue des personnes et à la manière dont elles attribuent du sens à leurs expériences. Plus précisément, c'est en comprenant quel sens les

participants attribuent à leurs expériences passées (notamment scolaires) et à leur situation actuelle que nous pourrions voir en quoi ces différents éléments (identité, perspective temporelle, perception d'une transition) sont liés.

Les travaux en psychologie culturelle contiennent l'idée selon laquelle un événement peut être compris globalement de deux manières différentes par un individu : d'une part, l'individu lui attribue une signification au-travers des normes et représentations collectives, ce qui lui donne une *signification partagée, sociale* ; et d'autre part, l'individu lui attribue une forme unique de compréhension, en fonction de son expérience personnelle. Cela correspond au *sens personnel* attribué aux situations (Zittoun, 2012a). Or, si l'on met cela en lien avec les chapitres précédents relatifs aux caractéristiques des participants, il apparaît que la signification sociale attribuée aux expériences permet à l'individu de rester en contact et en interaction avec les autres. Par ailleurs, le sens personnel est donné grâce aux expériences vécues, qui différeront d'un individu à l'autre (Rochex, 1995) : la question de l'échec scolaire est donc étudiée ici du point de vue de chaque jeune vis-à-vis de sa situation actuelle et de son parcours individuel – et surtout la *perception* qu'il en a.

Nous tenterons également de savoir si les participants parviennent à prendre du recul par rapport à leur propre situation. En effet, un processus de *meaning-making* se met obligatoirement en route lors d'un processus de transition, mais pour cela, il faut que l'individu se situe effectivement dans un processus de transition. Ceci est lié au fait qu'une prise de conscience a lieu, lorsqu'une rupture est perçue – ce qui permet de donner du sens à une situation, et de comprendre les attentes sociales. En effet, « If changes occur, they require some sense-making; reversely, sense-making dynamics often follow experiences perceived as ruptures by people » (Zittoun, 2009, p.412). On peut donc imaginer que si les jeunes ne perçoivent pas le changement qu'ils sont en train de vivre, ils ne pourront que difficilement attribuer du sens à leur expérience présente, du fait qu'ils ne parviennent pas à prendre du recul vis-à-vis de leur situation actuelle. C'est ainsi que nous pouvons nous demander s'il existe un lien entre le fait de percevoir une situation comme une transition, la capacité à s'adapter au monde extérieur et la capacité de faire des projets d'avenir : c'est cela que nous explorons dans ce travail.

2.4. Des études qui font le lien entre ces différents outils théoriques

Même si nous avons commencé à le faire dans les points précédents, nous accordons maintenant un chapitre à la manière dont les différents concepts abordés dans ce cadre théorique sont liés, et quels sont les principaux résultats qui ressortent de ces travaux. Cela nous servira de base pour construire notre problématique ainsi que nos questions de recherche ; cela nous sera également utile, dans les parties d'analyse, pour confronter nos propres données à ces travaux antérieurs.

Plusieurs recherches ont tenté de faire le lien entre « perspective temporelle » et « identité » (par exemple Thiébaud, 1998 ; Luyckx et al., 2010). Voici des données concernant ce lien (même si celles-ci se heurtent à des observations contraires, selon Thiébaud, 1998) :

Les variables de personnalité dont la connotation est, de façon conventionnelle, plutôt négative, comme l'anxiété, l'impulsivité, le pessimisme, sont généralement liées à une représentation du futur appauvrie. Par contre les variables dont la connotation est positive, comme l'internalité, le bien-être, l'estime de soi, le sentiment de compétence, etc., sont liées à une orientation temporelle future riche, étendue, etc. (Thiébaud, 1998, p.109).

Il existe donc une forte connotation normative concernant la perspective temporelle future. Cette dernière semble liée à des traits de personnalité précis, selon qu'elle est étendue ou non. Malgré cela, notre intention, dans ce mémoire, n'est pas de juger de l'aspect normatif de la perspective temporelle des jeunes, mais bien de la décrire et de tenter de comprendre ce qui est susceptible de l'affecter²⁴. Nous sommes donc conscients de cet état de fait, mais essayons de nous en éloigner.

Donnons maintenant quelques résultats de recherches sur la perspective temporelle à l'adolescence (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987) :

La tendance à se centrer ainsi sur l'avenir immédiat caractérise beaucoup plus nettement les personnes de milieu socio-économique défavorisé. [...] Les 18-25 ans situent entre 14 et 22% de leurs objets-buts dans le futur à deux ans. Même si c'est généralement plus qu'aux âges ultérieurs (hormis la vieillesse), l'écart n'est pas toujours suffisant pour les différencier. Enfin, c'est au cours de l'existence adulte, au-delà de 26 ans, que les individus construisent en moyenne l'horizon temporel le plus profond (p.66).

Ces auteurs ont notamment mené une étude comparative sur deux groupes d'âge (14 et 17 ans), qui se situent dans des filières d'études différentes. Ils ont montré que « la filière scolaire s'avère

24 Dans une idée dynamique de processus, et non dans une optique de cause à effet.

discriminatoire dans le groupe des 17 ans : par rapport aux élèves des lycées classiques et techniques, les élèves des lycées professionnels formulent dans l'ensemble moins de prévisions (ils rapporteraient aussi moins de souvenirs), ils explorent moins de domaines (comme pour le passé) » (p.138). Cela rejoint l'affirmation de Nuttin (1979) : « Les sujets au rendement scolaire plus élevé tendent à avoir une perspective future plus profonde » (p.335). Bell et Perret-Clermont (1984) avaient trouvé des résultats allant dans ce sens, même si leur étude se basait sur d'autres présupposés ou concepts. Elles avaient montré que les élèves qui se trouvaient dans la section la plus valorisée étaient « les seuls à mentionner leurs projets d'avenir en tant que critère de choix d'une section » (p.9).

Dans un papier plus récent, Katra (2002) indique que les projets de vie et les buts sont des éléments importants de l'image de soi et de l'identité d'un individu : « achievement of personal goals affects the individual's self-esteem and their sense of life meaning » (p.99). Dans cette étude, Katra, se basant sur la théorie de l'attribution²⁵, a pu mettre en lien la perspective temporelle future et un certain style d'attribution : une longue perspective temporelle future est la caractéristique d'individus ayant une haute estime d'eux-mêmes et un style d'attribution fonctionnel, à savoir un haut niveau d'attentes de succès, un fort sens du contrôle personnel sur les événements et de la réflexivité.

Guichard et Huteau (1997), dans le cadre d'une réflexion menée sur les intentions d'avenir professionnel des adolescents, décrivent les résultats d'une étude menée dans un dispositif d'insertion de jeunes. Selon ceux-ci,

Plus les jeunes sont (ou furent) dans une situation difficile (scolaire, familiale et sociale), moins ils arrivent à se voir comme sujets porteurs de compétences et à concevoir la qualification professionnelle. Les plus démunis d'entre eux ne parviennent tout simplement pas à concevoir l'avenir. Leur perspective temporelle est strictement limitée au présent ou au passé proche (p.226).

Dans le même esprit, Palmonari (1987) affirme que les jeunes qui sont au chômage sont en grande difficulté de construire des projets ; « Et ceci est un fait crucial car ces projets, organisés autour de l'identité du sujet, pourraient servir de but orientant son comportement et ses besoins » (p.53). Zittoun (2006), dans son étude sur un dispositif d'insertion « de la dernière chance », souligne également l'importance d'avoir des projets d'avenir, notamment dans une vision d'apprentissage : « Apprendre n'est en effet possible que pour autant que le jeune soit soutenu par une certaine

25 Pour une synthèse de la théorie de l'attribution, cf. Monteil (1997).

tension de réalisation, un avenir, un projet » (p.13).

Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) ont participé à l'initiation de travaux faisant le lien entre des questions d'identité et les perspectives temporelles. Dans leur chapitre intitulé « La projection de soi dans les perspectives temporelles », ils indiquent que « la dimension temporelle est inhérente à l'identité ; et réciproquement » (p.195). Zazzo (1966) avait ouvert la voie à ce type de travaux en étudiant les images de soi dans le passé et l'avenir chez l'adolescent. Depuis, différentes études ont été menées, notamment en psychologie sociale, ayant pour but de montrer que l'être humain a un besoin fondamental de rendre le monde prévisible et contrôlable, et d'organiser l'environnement de façon cohérente et stable afin de d'ajuster son comportement. Par exemple, des études s'intéressant au rôle de l'expérience du temps futur dans la formation des comportements ont montré que

Les individus orientés vers le futur sont plus à même de percevoir le lien qui unit leurs comportements présents aux conséquences futures de ces comportements. Ils auraient tendance à se focaliser sur les buts à atteindre et parviendraient mieux que les autres à instrumentaliser leurs comportements afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, quitte à renoncer aux plaisirs immédiats, à différer les satisfactions. Ils seraient plus motivés à atteindre ces objectifs et percevraient mieux les conséquences que peuvent avoir leurs comportements dans ce cadre. Ce supposé trait de personnalité a par exemple été mis en lien avec un plus fort investissement scolaire (accompagné de meilleures performances), ainsi qu'avec l'évitement des pratiques à risque dans le domaine de la santé (Demarque et al., 2010, p.4).

Cela semble constituer une sorte de « cercle vertueux » : plus on est orienté vers le futur, plus on perçoit les conséquences de ses propres comportements, et plus on se focalise sur des buts atteignables – donc plus on s'oriente vers le futur. Thiébaud (1998) note le même type de processus : « On constate par ailleurs que les élèves qui réussissent le mieux sont également ceux qui possèdent les projets professionnels les plus précis » (Thiébaud, 1998, p.105-106). Citant d'autres recherches, Thiébaud (1998) indique que « les échecs présents induisent un sentiment d'insécurité vis-à-vis du futur dont l'évocation deviendrait plus difficile. Ainsi, pour le mauvais élève, le choix entre plusieurs activités se portera sur celle qui peut être réussie, c'est-à-dire réalisable dans le futur le plus proche » (p.106).

Tous ces résultats de recherche nous laissent penser que les jeunes auxquels nous nous intéressons risquent d'avoir une perspective temporelle affaiblie. En effet, il paraîtrait normal que des jeunes ayant eu un parcours scolaire ponctué d'échecs et se trouvant dans une situation transitoire ne

parviennent que difficilement à se projeter dans l'avenir. Quoi qu'il en soit, et même si c'est peu, il sera intéressant de voir de quelle manière et dans quels domaines cela reste possible – pas uniquement du point de vue professionnel. C'est pour cette raison que nous leur donnons l'occasion à la fois de parler de leurs projets d'avenir, mais aussi de s'exprimer de manière plus générale sur leurs représentations de leur avenir. Par ailleurs, étant donné que nous nous intéressons également dans cette recherche aux questions de psychologie du développement, nous observons dans quelle mesure les jeunes sont effectivement conscients de leur besoin d'équilibre (social et cognitif), tout en ayant envie de changer et d'évoluer.

Ainsi, ces recherches mettent en lien les différents outils que nous avons exposés dans notre cadre théorique, constituant une base à la fois pour la compréhension du phénomène à un niveau global, et pour la construction de l'outil de récolte des données. Soulignons toutefois que nous avons pris garde à laisser ouverte toute possibilité de remise en question de ces résultats de recherches antérieures. En effet, comme nous le décrivons en détails dans le chapitre consacré à la méthodologie (point 4.), nous avons choisi une méthode qualitative qui permet de comprendre comment les participants se considèrent, ce qui est important pour eux et ce avec quoi ils sont d'accord. Nous avons gardé à l'esprit qu'il était possible que certains d'entre eux ne se considèrent pas comme des adolescents, ou qu'ils aient une perspective temporelle plutôt étendue, ou encore une perception d'eux-mêmes très positive et très précise.

Il est maintenant temps d'explicitier notre problématique et de formuler les questions de recherche qui sous-tendent la suite du travail, avant de détailler la méthodologie utilisée pour la récolte des données.

3. Problématique et questions de recherche

3.1. Définition de la problématique

La période de vie que sont en train de vivre les jeunes fréquentant la préformation correspond à une transition du point de vue du statut social des personnes. A ce moment-là, ces jeunes²⁶ ont en commun le fait de ne plus être des « élèves de l'école secondaire » et de devoir orienter leur parcours pour la suite, ce qui demande des réflexions et des choix. C'est le cas pour tous les jeunes qui quittent l'école obligatoire, quelle que soit la situation dans laquelle ils se trouvent. Pour certains d'entre eux, cette suite est logique (poursuivre une formation, entreprendre un apprentissage etc.) ; mais pour d'autres, et notamment pour les personnes qui finissent l'école en échec – c'est-à-dire qui arrêtent l'école avant la fin ou qui terminent dans une filière qui ne leur permet que très difficilement de poursuivre une formation, ce choix est moins évident ; il est également restreint. Notre question de départ est donc la suivante : « Comment des jeunes qui effectuent une année de préformation perçoivent-ils leur situation et comment se projettent-ils dans leur avenir proche et lointain? ». Ce chapitre de développement de notre problématique nous permettra de faire évoluer cette question de départ en questions de recherche plus précises, en tenant compte de tout ce que nous avons abordé dans notre cadre théorique.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces jeunes se situent, *d'un point de vue social*, dans une période de transition. De ce fait, on peut penser qu'ils devront procéder à des ajustements : premièrement, au niveau des apprentissages²⁷ ; deuxièmement, au niveau de l'identité – notamment sociale – afin de surmonter la situation d'échec scolaire et social ; et troisièmement, au niveau du sens attribué à leur expérience. Or, s'ils procèdent – plus ou moins consciemment – à tout cela, il est possible que cela freine – voire bloque – leur capacité à se projeter dans l'avenir (surtout s'ils n'attribuent que difficilement du sens à leur expérience).

Mais avant cela, il sera intéressant de savoir si les jeunes perçoivent effectivement cette situation comme une période de transition. Cela nécessite de commencer par identifier si les jeunes ont perçu une rupture récemment dans leur trajectoire de vie. En effet, ce n'est que si des événements changent et s'ils sont identifiés en tant que tels qu'un processus de production de sens est requis et,

26 Dans cette partie, nous utilisons l'appellation « ces jeunes » comme un ensemble, mais nous tenons à préciser que nous irons au-delà du groupe. Il faut donc comprendre « certains jeunes », puisque les différences interindividuelles seront mises en avant dans cette recherche.

27 Nous ne nous focaliserons pas sur ce niveau dans ce travail.

plus largement, qu'un processus de transition peut se mettre en place (Zittoun, 2009). Il faut donc bien distinguer deux niveaux de définition d'une rupture, dans ce travail. Le premier niveau est la rupture identifiée sur des critères externes, sur la base de faits observables (les jeunes ont quitté l'école obligatoire et se trouvent actuellement dans une structure de préformation) ; le deuxième niveau relève de critères internes aux individus. Il s'agit de déterminer, sur la base de leurs propos, s'ils perçoivent cette rupture (définie au premier niveau) et la considèrent comme faisant sens pour eux (rupture définie au deuxième niveau). Par ailleurs, si leurs propos évoquent une rupture effectivement expérimentée, il s'agit de définir s'il est question de la même rupture que celle que l'on entend du point de vue social, ou si elle est considérée différemment. Tout ceci constitue le point central de la première question de recherche, concernant la perception de leur propre situation de la part des participants²⁸. Par la suite, si les participants à cette recherche ont perçu une rupture récemment dans leur trajectoire de vie, cela implique qu'ils interprètent leur situation actuelle comme une situation de transition : il est donc possible, dans ce cas de figure, d'étudier de quelles manières ils donnent sens à cette transition, et comment ils se perçoivent et se positionnent socialement. Si ce n'est pas le cas, il est tout aussi intéressant de voir en quoi cette situation leur semble relativement linéaire par rapport à leur expérience, et ne demande pas de réajustements spécifiques.

Pour poursuivre sur l'idée du positionnement social, l'un des axes de cette recherche consiste à approfondir la question de l'identité, ou du moins de la perception de soi de ces jeunes. En considérant leur parcours scolaire et leur situation actuelle, comment parlent-ils d'eux-mêmes ? Que pensent-ils de la manière dont les autres les perçoivent ? Considèrent-ils, du fait de se situer dans un processus de transition, qu'ils doivent changer ou s'adapter d'une manière ou d'une autre ? Ces questions sont réunies dans la seconde question de recherche.

Mise en lien avec la problématique de la perspective temporelle future, nous approchons la question de l'identité la manière suivante. Étant donné que les individus recherchent de la continuité dans leurs expériences de vie, ils cherchent également à ce que leur identité soit stable (Zittoun, 2012a). Ils souhaitent qu'elle le reste malgré les bouleversements externes qui peuvent les toucher, et donc essayent d'avoir une prise sur qui ils sont et où ils veulent aller. Dans cette optique, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est rassurant de se « préparer » un avenir : ainsi, il y a moins de risques que des événements inattendus se produisent, et il y a donc plus de chances de maintenir une certaine stabilité. Par ailleurs, si l'identité n'est pas très stable (ce qui est régulièrement le cas des adolescents, selon Erikson, 1968), il est nécessaire de s'investir dans le moment présent, ce qui

28 Les questions de recherches sont formulées dans le point 3.2.

laisse peut-être moins de place pour se projeter dans l'avenir.

Concernant l'avenir, le concept de perspective temporelle future permet d'explorer en quoi les jeunes parviennent à faire des projets ou simplement à se tourner vers l'avenir. Quels sont les domaines dans lesquels les jeunes se projettent le plus facilement ? Parlent-ils d'avenir avec aisance ou avec difficulté ? La troisième question de recherche porte donc sur les projets d'avenir et sur la perspective temporelle future en général.

Enfin, il s'agit de considérer le lien entre la perception de la situation comme une transition et le fait de pouvoir se projeter dans l'avenir. D'après les études antérieures (cf. point 2.4. ci-dessus), être conscient de sa propre situation aide à lui donner un sens. On peut donc faire l'hypothèse que le fait de donner du sens à ses propres expériences permet de savoir ce que l'on désire, et donc de se fixer des objectifs et de se projeter dans l'avenir. A l'inverse, on peut faire l'hypothèse que le fait d'être conscient d'avoir vécu une rupture et de s'engager dans un processus de transition prend de l'énergie, et ne permet pas de se tourner vers le futur. Par ailleurs, si les jeunes ne perçoivent pas cette situation de transition, il nous faudra déceler en quoi cette situation n'est pas considérée comme particulière pour eux, et de demande pas de réajustements à différents niveaux. Peut-être cette question de perception est-elle une question de réflexivité ou de prise de distance par rapport à l'expérience vécue. Dans ce cas, il est possible que les jeunes aient moins de prise sur ce qu'ils vivent, et puissent plus difficilement se projeter dans l'avenir. Par ailleurs, d'après leurs caractéristiques scolaires, on peut s'attendre à ce que les participants à cette recherche aient une perspective temporelle affaiblie (cf. notre point 2.4. ci-dessus). Cependant, étant donné que nous aurons accès à beaucoup plus d'informations concernant les jeunes qu'à leurs seules caractéristiques scolaires, il sera intéressant de voir en quoi nos données rejoignent ou non les résultats de ces études antérieures. Précisons que c'est volontairement que nous formulons plusieurs hypothèses contradictoires pouvant décrire les liens entre toutes ces thématiques : il nous paraît intéressant de montrer toutes les facettes de cette problématique, et de pouvoir ensuite déterminer grâce à nos données les hypothèses qui se révéleront les plus vraisemblables pour expliquer ces processus psycho-sociaux. Ainsi, le lien entre tous ces aspects constitue le cœur de notre problématique. En effet, il rassemble nos trois questions de recherches précédentes, et tente de rendre compte d'un phénomène complexe, composé de différents éléments. Cette question de recherche « générale » ainsi que les sous-questions sont formulées dans le point suivant.

En plus de celles-ci, une question de recherche plus méthodologique ou « théorique » est présentée. Elle concerne l'utilisation du concept de « Perspective temporelle » dans un contexte différent de

son contexte classique d'utilisation. En effet, dans notre perspective de psychologie socio-culturelle du développement, nous souhaitons observer ce qu'amène ce concept à notre approche ; nous aimerions aussi confronter les outils qui lui sont associés (présentés dans le point 2.2. ci-dessus) à l'analyse plus globale que nous aurons faite des perspectives d'avenir des participants. De cette manière, dont verrons en quoi faire appel à un concept en le sortant de son cadre d'étude habituel peut être utile, mais également pose certains problèmes.

3.2. Formulation des questions de recherche

Après avoir détaillé notre problématique, voici comment nous formulons notre question de recherche générale.

- *Comment s'articulent la perception que des jeunes en préformation ont d'eux-mêmes, la perception de leur situation actuelle (année de « transition »), et leurs perspectives d'avenir ?*

Cette question de recherche générale constitue le fil rouge de ce travail et est examinée tout au long de l'analyse des données. Nous proposons cependant de la détailler en trois sous-questions, qui permettent de sonder les thématiques principales de notre problématique et de les affiner. La première concerne la perception de soi, la seconde la perception de la situation actuelle (transition), et la troisième porte sur les perspectives d'avenir. Précisons que la question du sens attribué aux expériences est présente dans chacune de ces trois questions.

- Quelle perception ces jeunes ont-ils d'eux-mêmes ? Comment parlent-ils d'eux-mêmes, se décrivent-ils ? Comment imaginent-ils que les autres les perçoivent ?
- Comment des jeunes en préformation considèrent-ils leur situation actuelle ? Ont-ils perçu une rupture les entraînant dans un processus de transition ?
- Comment ces jeunes évoquent-ils leur avenir ? Comment conçoivent-ils le fait de parler d'avenir ? Comment peut-on décrire leur perspective temporelle future ?

Ainsi, nous tenterons, au fil de l'analyse des données, d'approfondir d'une part les trois sous-questions et, d'autre part, de comprendre de quelle manière elles s'articulent – certainement différemment selon les participants, mais également de manière similaire sur certains aspects. C'est

ainsi que nous espérons accéder à une meilleure compréhension d'un phénomène complexe.

En parallèle, nous mettons l'accent sur une question supplémentaire, d'ordre plus méthodologique :

- Qu'apporte le fait d'étudier le concept de « perspective temporelle » dans une approche de psychologie socio-culturelle du développement ?

En effet, dans l'analyse de nos données, nous ferons intervenir le concept de perspective temporelle future dans notre perspective socio-culturelle. Nous verrons ainsi jusqu'où il est possible de confronter les deux méthodes, et nous tenterons de mettre en avant l'avantage (mais aussi les problèmes que cela pose) de placer ce concept et ses outils dans une nouvelle perspective.

Comme on l'aura compris, le but de cette recherche est d'interroger directement les personnes concernées sur leur point de vue concernant tous ces aspects. La manière dont nous avons recueilli leurs propos est décrite précisément dans le chapitre suivant.

4. Méthodologie

Le type de méthodologie choisi dans le but de répondre à ces questions de recherche est qualitatif. Afin de décrire brièvement ce qu'ont en commun toutes les recherches qualitatives, voici ce qu'en dit Flick (2007) : « they seek to unpick how people construct the world around them, what they are doing or what is happening to them in terms that are meaningful and that offer rich insight » (p. IX). En effet, dans ce travail, il s'agit de comprendre un phénomène sur la base de ce que peuvent en dire les participants eux-mêmes. C'est ainsi qu'il est possible de dégager des tendances et des processus. Cela ne permet toutefois pas de mesurer des influences ou de procéder à des comparaisons (ce que ferait une recherche quantitative). La méthode qui permet le mieux d'accéder à des représentations et à des opinions est celle de l'entretien : celui-ci est donc central dans cette recherche. La méthode de l'observation, très utilisée dans les recherches qualitatives, n'est pertinente dans ce travail que dans la phase préparatoire de notre terrain, comme nous le verrons ci-dessous – même si celle-ci a été une phase de familiarisation plutôt que d'observation. L'utilisation de questionnaires est fréquente dans les recherches centrées sur les perspectives temporelles : cependant, ces recherches fournissent des résultats globaux, valables pour une certaine tranche d'âge ou pour un certain groupe de personnes. Elles ne permettent pas de décrire des différences interindividuelles au sein d'un groupe, ni d'approfondir la manière dont des individus parlent du futur. Une approche qualitative du concept de perspectives temporelles permettra ici de nuancer les résultats obtenus par des recherches quantitatives, et de détailler la manière dont des jeunes se projettent dans l'avenir. D'autres méthodes encore auraient pu être utilisées, comme la documentation de la situation des jeunes ou encore des entretiens avec d'autres personnes (parents, enseignants etc.). Toutefois, cette recherche se veut centrée sur le point de vue des jeunes sur leur propre situation : c'est donc volontairement que nous avons mis de côté ces possibilités. En effet, le but n'est pas de sortir du sujet en nous penchant plus sur les propos des autres personnes que sur ceux des jeunes ; ni d'élargir notre problématique à des thématiques déjà abordées dans d'autres recherches, portant par exemple sur le fonctionnement d'un dispositif (Zittoun, 2006) ou sur le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle en général (Londino, 2012).

Précisons d'emblée que notre recherche revêt une dimension exploratoire : l'objectif est d'étudier une thématique (problématique de jeunes qui effectuent une année de préformation) dans une approche de psychologie socio-culturelle du développement, avec le regard de la perspective temporelle. Nous souhaitons examiner de manière approfondie comment ces jeunes construisent un

discours sur leur situation (en regard de leur parcours) et sur leur avenir.

Les étapes de la récolte de données sont détaillées dans ce chapitre 4., ainsi que les choix méthodologiques qui ont été opérés. Nous commençons dans le point 4.1. à décrire l'accès au terrain, ainsi que le choix des méthodes utilisées. Ensuite, le type d'entretiens et leur déroulement sont détaillés (point 4.1.a)) ; dans le point 4.1.b), nous expliquons de quelle manière la grille d'entretien a été conçue. Puis, dans la partie 4.2., la méthode d'analyse est exposée, et en particulier la méthode de transcription des entretiens (4.2.a)). Le plan de la présentation des analyses est annoncé dans la partie 4.2.b).

4.1. Accès au terrain et choix des méthodes

Le but de cette recherche étant d'appréhender le point de vue des acteurs concernés, nous avons considéré qu'il était important de les rencontrer avant de les interviewer. Le terrain a donc comporté une phase préparatoire. Celle-ci avait pour objectif de nous présenter en tant que chercheuse, d'avoir un premier contact avec les futurs participants à la recherche et de leur présenter cette dernière.

Le choix du lieu où trouver les participants était fait dès la définition de la thématique du mémoire, étant donné que celle-ci découle d'un stage effectué par la chercheuse dans une classe de préformation. Ce secteur de préformation s'adresse à des jeunes ayant terminé l'école obligatoire, et recherchant des solutions de formation. Il s'agit d'un externat qui permet aux jeunes qui ont choisi de s'y inscrire – faute d'une possibilité de débiter une formation ou un apprentissage – de réviser les notions scolaires non acquises, de s'ouvrir à d'autres activités (jeux, cuisine, sport, promenades etc.) et de se familiariser avec différents métiers manuels dans le cadre d'un atelier. Le but est donc l'intégration professionnelle de ces jeunes sans formation professionnelle de base. Les jeunes y restent le plus souvent une année, mais cela peut varier selon les besoins, de quelques mois à deux ans. De ce fait, dans ce mémoire, l'âge, le niveau socio-économique des parents ou d'autres caractéristiques sociales importent peu : c'est la situation dans laquelle ils se trouvent actuellement qui définit qui sont les participants (Zittoun, 2009, parle de « cas théoriquement équivalents »).

L'accès au terrain s'est donc fait par la reprise de contact avec ce secteur : la chercheuse a passé une journée avec les jeunes et leurs deux enseignants. Elle s'est présentée un matin, en expliquant qu'elle connaissait les lieux et les enseignants, et qu'elle devait réaliser un travail pour l'Université, d'où sa présence ce jour-là. Cette journée de phase préparatoire a permis de prendre un premier contact

avec les futurs participants, en leur posant quelques questions durant la journée, et en les voyant évoluer dans la préformation. A la fin de la journée, elle leur a exposé son idée précise quant à leur participation à cette recherche, et leur a distribué une lettre adressée à leurs parents (puisqu'il s'agissait de mineurs), expliquant le but de la recherche et leur précisant qu'ils pouvaient la contacter au besoin. Cette lettre était accompagnée du formulaire d'autorisation d'enregistrer²⁹. L'un des enseignants a procédé à un petit sondage demandant qui serait d'accord de participer, et tous les élèves présents ont levé la main.

Par la suite, des rendez-vous ont été pris au fur et à mesure en accord avec les deux enseignants, afin de réaliser les entretiens. Le participant à l'entretien était défini sur le moment, en fonction du travail qu'il devait accomplir ce jour-là à la préformation, et de l'envie du moment des jeunes. Nous avons donc tout fait pour que l'« informed consent » des participants – qui est un élément éthique important (Kvale, 2007) – soit obtenu.

La seconde phase du terrain, après la phase préparatoire d'observation / familiarisation, a donc été la phase des entretiens. Nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs, qui permettent d'accéder aux discours, représentations et opinions des participants. Un questionnaire, en revanche, n'aurait pas permis de laisser la liberté aux interviewés de formuler leur pensée avec leurs propres termes (puisqu'il s'agit d'inscrire des coches ou de formuler des réponses extrêmement courtes). L'entretien semi-directif laisse beaucoup plus de marge de manœuvre – autant à l'interviewer qu'à l'interviewé – et c'est pour cette raison que nous avons opté pour ce choix méthodologique³⁰. L'entretien semi-structuré que Kvale (2007) appelle « life-world » est défini par ce dernier comme « an interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena » (p.8). Le déroulement des entretiens est décrit précisément dans le chapitre ci-dessous.

a) Entretiens semi-directifs en deux parties

La procédure pour mener les entretiens a été définie en fonction du public-cible auquel ils s'adressaient. Les participants étant tous de jeunes gens de faible niveau scolaire, il était intéressant de ne pas plonger immédiatement dans le vif du sujet, mais de s'appuyer sur une « méthode

29 Pour nous, il était indispensable d'enregistrer les entretiens. Cela introduit évidemment une situation moins « naturelle » que s'il n'y avait pas de dictaphone pendant la discussion, mais nous considérons qu'il était plus important d'avoir accès par la suite à leurs propos exacts plutôt qu'à des propos reconstruits à partir de notes.

30 Il va de soi que nous n'allions pas mener des observations, notre but étant de comprendre des perspectives et des opinions et non de rapporter des actions ou pratiques.

graphique ». En effet, « The mastery of language might particularly be an obstacle for children. To overcome this problem, Hviid (2002, 2008) asks children to draw a map of the places in which they live and have lived. The first mediation of their experience is thus graphic. (Zittoun, 2009, p.419). Nous n'avons pas spécifiquement demandé aux participants de dessiner la carte des endroits où ils ont vécu mais, conscients du fait que certains participants n'auraient pas forcément l'envie ou la facilité de s'exprimer et de parler d'eux-mêmes, nous avons trouvé cette méthode intéressante. Quant à ceux qui n'ont pas de difficulté à expliciter leurs pensées, nous ne pensions pas que cela puisse leur poser problème³¹. L'entretien était donc conçu en deux phases : une phase graphique (phase de préparation aux entretiens), puis une phase de dialogue. Le but de cette méthode graphique était de pouvoir introduire la thématique de l'entretien en laissant aux participants la possibilité de réfléchir à ce qu'ils avaient envie de dire, à la manière dont ils avaient envie de le dire et de ne pas les confronter tout de suite à un dialogue pouvant être intimidant. C'est sur la base de ce que les participants ont dessiné et écrit que la phase de dialogue de l'entretien a été menée.

Voici donc le déroulement d'un entretien. Au début de la rencontre et avant que le dictaphone soit enclenché, les modalités de l'entretien sont rappelées (remerciement pour la participation, anonymat, but de l'entretien etc.). Une grande feuille blanche (format A3) est fournie aux participants, avec la consigne de dessiner ou écrire³² leur parcours de vie, avec tout ce qui leur paraît important de relever (aussi bien au niveau scolaire que dans d'autres domaines comme leur groupe d'amis, leurs loisirs, leur milieu familial, etc.). En plus de cela, ils sont également invités à dessiner ou écrire comment ils imaginent leur avenir : donner quelques projets ou objectifs. Cette phase graphique avait pour but de donner la possibilité aux participants de réfléchir à leurs expériences et de les organiser graphiquement, de manière à pouvoir en parler durant la seconde phase de l'entretien. La consigne exacte était la suivante : « Je te laisse me dessiner ou écrire (ou les deux) ton parcours jusqu'ici : toutes les choses importantes qui sont arrivées pour toi. Et aussi ce que tu imagines concernant l'avenir. Dis-moi quand tu considères que tu as fini ». La consigne visait à être assez large pour ne pas bloquer les participants et qu'ils se sentent libres de raconter ce qui leur semble pertinent, mais claire aussi, afin qu'ils comprennent ce qui leur est demandé, et éviter qu'ils n'entrent dans trop de détails³³. Évidemment, cette consigne a été adaptée à chaque situation, puisque nous considérons l'entretien comme un lieu d'échange où la situation est co-construite par les deux interlocuteurs. Ainsi que l'explique Kvale (2007), « The research interview is an inter-view

31 Londino (2012) a également utilisé ce type de méthode avec des jeunes, et cela semble avoir porté ses fruits.

32 Le fait de leur laisser la possibilité de dessiner peut « débloquer » les personnes qui ont du mal à s'exprimer par écrit. César (2012) a montré l'importance, dans la formulation de la consigne, de commencer par le terme « dessiner » et non l'inverse, afin qu'ils se sentent totalement libres de le faire.

33 Le but de cette première phase d'entretien était de poser des bases pour la discussion, et non de produire un résultat artistique au bout d'une heure de réflexion.

where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee » (p.1). Par ailleurs, le fait de les laisser décider s'ils préfèrent dessiner ou écrire leur procurait de la liberté et avait pour objectif de les maintenir dans une position la moins asymétrique possible – au début de l'entretien en tous cas. En effet, comme le rappelle Kvale (2007), « A professional research interview is not an equalitarian dialogue among equal partners, but entails a specific power asymmetry where the interviewer sets the stage for the interview, controls the sequence, and uses the outcome for his or her purposes » (p.22). Il nous paraissait donc important de ne pas accentuer cette asymétrie en obligeant par exemple les participants à rédiger leur parcours sous forme de récit. Outre le problème de l'asymétrie, il faut être conscient que, l'entretien étant une co-construction de la part de deux personnes jouant un rôle actif, les interviewés ont toujours une représentation au préalable de ce qu'est un entretien. Ils ont des attentes vis-à-vis de celui-ci, qui peuvent différer de celles de l'interviewer (Bézille, 1985). Nous avons pris soin de garder à l'esprit tous ces éléments avant, pendant et après les entretiens.

Reprenons le cours du déroulement des entretiens. La phase de préparation aux entretiens (phase graphique) se termine lorsque le participant considère qu'il n'a plus rien d'autre à dessiner ou écrire. A ce moment-là, le dictaphone – qui était déposé sur la table depuis le début – est enclenché, et la discussion est lancée. La première question est relative à ce que vient de produire le participant sur sa feuille A3 : « Peux-tu m'expliquer ce que tu as dessiné / me lire ce que tu as écrit ? ».

Attardons-nous maintenant sur la phase principale de l'entretien : la discussion. L'entretien est de type semi-directif, à savoir qu'une série de questions sont prévues mais que l'interviewer reste ouvert à rebondir sur ce qui est dit et à changer l'ordre des questions. Dans l'optique de définir le type d'entretien, nous pouvons tout d'abord évoquer l'entretien biographique théorisé par Rosenthal (2004), qui propose de retracer le parcours de vie des interviewés. Compte tenu du fait que nous commençons par demander aux participants de parler de leurs parcours, on pourrait se sentir proche de l'entretien biographique ; pourtant, nous n'avons pas utilisé la méthode précise développée par Rosenthal. Celle-ci décrit les deux séquences du « Biographical-narrative interview » de la manière suivante : 1) Période de narration principale ; 2) Période de questionnements (d'abord interne puis externe). Ce que nous retenons de sa méthode est notamment l'avantage de commencer un entretien par une question ouverte : « An open request to tell his / her life story makes it much easier for the biographer to talk without other considerations and planning » (Rosenthal, 2004, p.51). Elle déclare que l'on peut prendre l'une des options suivantes : demander à la personne de raconter toute sa vie, ou alors, faire un focus sur notre thématique en lui disant de nous en parler mais de manière assez large (par exemple : demander à l'interviewé de raconter sa vie depuis qu'il a déménagé). On peut

aussi faire un mélange des deux en donnant notre thème de recherche, mais en précisant que l'on est intéressé par sa vie entière. Rosenthal indique à l'interviewé que pendant tout le temps où il racontera sa vie, l'interviewer ne l'interrompra pas : il ne fera que prendre des notes.

Nous sommes partis du principe, dans nos propres entretiens, qu'il serait plus intéressant d'avoir une discussion sur plusieurs domaines différents et nous ne considérons pas que toute l'histoire de vie des individus serait indispensable à la compréhension de notre problématique, raison pour laquelle nous n'avons pas introduit ainsi nos entretiens. Par ailleurs, l'analyse d'un entretien biographique est très précise et détaillée par Rosenthal (2004). Vu nos questions de recherches, nous n'avons pas d'intérêt à mener ce type d'analyse. Par contre, l'idée globale de comprendre l'ensemble du parcours de l'interviewé pour mieux saisir sa situation actuelle (puis sa vision du futur) nous paraît tout à fait utile. Ainsi, si nous ne souhaitons pas respecter la procédure exacte décrite par Rosenthal, nous nous en sommes inspirés pour comprendre les trajectoires de vie des participants, et nous en sommes servis comme base pour la suite de la discussion. Le côté biographique a également permis d'avoir accès à une continuité temporelle entre le passé, le présent puis, au fur et à mesure de l'avancement de l'entretien, l'avenir. Selon Guichard et Huteau (1997), « C'est l'histoire de vie particulière de l'individu qui permet de comprendre ses décisions » (p.211), et donc ses décisions actuelles en lien avec son futur proche par exemple. Ainsi, nous nous sommes légèrement inspirés de Rosenthal pour le début de nos entretiens, mais nous nous en sommes rapidement éloignés.

Dans la suite de l'entretien, nous pouvons considérer que nous nous sommes inspirés de l'entretien « centré sur un problème » (Witzel, 2000). En effet, les questions sont axées sur les thématiques qui nous intéressent, à savoir comment le participant se perçoit, perçoit sa situation actuelle et perçoit son avenir. L'entretien centré sur un problème a l'avantage de pouvoir se focaliser sur des thèmes qui touchent directement aux questions de recherche, tout en laissant la possibilité à l'interviewé de raconter ce qui lui paraît important. Ce type d'entretien suit également une procédure précise : quatre instruments sont utilisés (Witzel, 2000). 1) un petit questionnaire servant à recueillir des données sur les caractéristiques sociales du participant ; 2) des lignes directrices d'entretien comportant différentes stratégies de communication ; 3) l'enregistrement audio de l'entretien ; 4) des notes méthodologiques et mémos. Nous ne nous sommes pas servis du questionnaire, considérant que cela risquait de donner une dynamique de questions fermées à l'entretien. Nous partions du principe que ces caractéristiques sociales apparaîtraient au fil de l'entretien. Nous avons par contre effectivement enregistré les entretiens, cela nous permettant de nous concentrer sur les propos des participants sans avoir besoin de prendre beaucoup de notes³⁴ et, par la suite, de pouvoir

34 Nous avons tout de même une feuille et un stylo sous la main, dans le but de noter certains éléments non-verbaux

retranscrire fidèlement leurs propos. Concernant le quatrième instrument de Witzel, des notes méthodologiques ont été prises directement après chaque entretien, décrivant certains aspects non-verbaux ou éléments intéressants ressortis de l'entretien. De plus, des mémos ont été notés au fur et à mesure des transcriptions des entretiens. Par contre, pour ce qui est de l'instrument numéro 2), nous n'avons pas suivi les stratégies de communication telles que Witzel les présente. Chez celui-ci, elles comportent une première question ouverte, puis des explorations générales sont effectuées, et enfin des questions *ad-hoc* sont ajoutées. Dans notre cas, nous nous sommes bien servis d'une question d'ouverture large, mais nous n'avons pas prévu de questions « d'exploration », car nous partions plus sur une idée de dialogue que sur une idée de longues narrations ponctuées de peu de questions³⁵. Ainsi, comme pour l'entretien biographique, nous nous sommes inspirés de certains traits de l'entretien centré sur un problème, sans pour autant suivre la méthode à la lettre.

Les entretiens menés n'ont donc suivi en aucun cas exactement la procédure décrite par les auteurs ayant dépeint les différents types d'entretiens. Nous avons préféré nous appuyer sur ces différentes méthodes, pour créer un entretien adapté à la fois aux questions de recherche et à la population visée. Il faut être conscient que la méthode parfaite n'existe pas : on peut uniquement parler de méthode *appropriée*, construite en fonction des objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012).

Précisons que les entretiens ont tous été menés dans le même lieu : une salle des locaux de la structure de préformation que les jeunes fréquentent. Ce lieu nous a semblé tout à fait adéquat vu la manière dont nous avons contacté les participants. Les entretiens se sont tous déroulés en début d'après-midi : il était plus pratique pour les interviewés de prendre sur leur temps de « travail » (en accord avec les enseignants) plutôt que de devoir rester après les heures – nous ne voulions pas que cet entretien les retienne et qu'ils le considèrent comme une « punition ». Nous proposons aux participants de s'asseoir à deux chaises d'intervalle de l'interviewer, afin de leur laisser « de la place », surtout pour la phase graphique de l'entretien. Le but était de leur éviter de se sentir scrutés. Ainsi, l'interviewer lisait pendant ce temps un livre, ou préparait ses affaires sans se préoccuper de ce que pouvait faire l'interviewé. Au début de la seconde phase de l'entretien, l'interviewer se déplaçait sur la chaise à côté du participant, mais toujours tournée à 90° par rapport à lui (l'un au bout de la table, l'autre sur le côté) : là non plus le but n'était pas de se retrouver côte à côte, mais tout de même d'être assez proche afin d'être en mesure de discuter de la production graphique en l'ayant sous les yeux.

au fil de l'entretien, et également de noter nos impressions juste après l'entretien.

35 Nous détaillons la conception de notre grille d'entretien dans le point suivant (4.1.b).

Indiquons que les entretiens ont tous été menés entre le mois de novembre et le mois de décembre, ce qui signifie que la période de préformation avait débuté au minimum trois mois auparavant (soit depuis la rentrée du mois d'août³⁶).

Avant de conclure ce chapitre, nous pouvons encore signaler la chose suivante : le but d'une recherche qualitative inductive serait d'en arriver à une *saturation des données*, décrite ainsi par Flick³⁷ (2009) : « Saturation means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category » (p.119). Toutefois, étant donné que notre recherche revêt un caractère exploratoire et qu'elle est basée sur des entretiens approfondis et non sur une large enquête de terrain, ce n'est pas ce que nous avons recherché. Nous considérons qu'à la lumière de quelques entretiens seulement, il est déjà possible de recueillir des données intéressantes relatives aux processus psycho-sociaux que nous souhaitons mieux comprendre.

b) Conception de la grille d'entretiens

Le but des entretiens consistait à amener les participants à parler à la fois de leur parcours, de leur situation actuelle et de leur avenir : la grille d'entretien (cf. en annexe, point 12.1) a donc été construite en respectant cette temporalité – bien que, comme dit plus haut, la possibilité d'aller-retour dans la grille d'entretien soit restée totalement ouverte, afin de ne pas bloquer l'entretien. Il était également important que les participants puissent s'exprimer sur plusieurs domaines différents, comme leur groupe d'amis, leurs loisirs, leur milieu familial, leur parcours, leurs projets d'avenir. C'est de cette manière que nous espérons pouvoir découvrir quelles sont les choses importantes à leurs yeux dans leur situation. Par ailleurs, la manière dont les différentes « sphères d'expériences » (Zittoun, 2012a) sont liées nous a paru tout à fait intéressante à interroger.

La grille d'entretien a été construite en trois axes : le premier est celui du parcours du jeune (son passé), le second concerne sa situation actuelle, et le troisième cherche à approfondir la question de la perspective temporelle future. Nous allons maintenant détailler ces trois axes et préciser d'où viennent certaines questions et le but de celles-ci.

La question d'ouverture est relative à la première phase d'entretien, à savoir : expliciter ce que le participant a fait sur sa feuille A3. Les premières questions sont donc axées sur le parcours de vie, et

36 Cette information a son importance en ce qui concerne la question de la perception des changements vécus depuis la fin de l'école obligatoire.

37 En s'appuyant sur Glaser & Strauss, auteurs qui ont développé la Grounded Theory.

demandent au participant d'étoffer ce qu'il a esquissé durant la phase graphique.

Les questions suivantes portent sur la manière dont la situation actuelle est vécue. Une série d'entre elles visent à comprendre comment le participant a décidé de faire une année de préformation, comment il décrit la préformation, mais aussi ce qu'il fait en général de son temps libre, avec différents groupes de personnes etc. Certaines questions portent sur les différences que le participant pourrait percevoir entre l'école obligatoire et la préformation. La question implicite sous-jacente est de savoir si le participant a perçu une rupture récemment dans sa trajectoire de vie et s'il se considère comme expérimentant actuellement un processus de transition. Nous ne voulions évidemment pas poser la question de front aux participants : il est beaucoup plus informatif de savoir en quoi les participants peuvent vivre ou percevoir des changements à différents niveaux.

Dans la même partie de la grille d'entretien se trouvent des questions relatives à la perception de soi de ces jeunes. Notre intérêt se porte tout d'abord sur ce qu'ils peuvent dire quand on leur pose la question très large de se décrire. Quelques questions de précision sont ensuite prévues, puis nous formulons la question d'une manière un peu différente, à savoir : « Si je pose la question à tes parents, que penses-tu qu'ils me répondront ? Comment te décriraient-ils ? ». Ces questions sont inspirées de travaux que nous avons cités dans notre cadre théorique, travaux qui portent sur des questions d'identité mais aussi de perspectives temporelles. Par exemple, et même si elles sont utilisées dans des recherches de type quantitatif, les questions posées par Rodriguez-Tomé (1972, 1979) sont très larges et très ouvertes (par exemple : « Qui es-tu ? » ou encore « Qui seras-tu à 30 ans / 40 ans ? »). Nous avons utilisé ce type de question comme base de discussion autour de la problématique de l'identité. C'est aussi dans cette partie de l'entretien qu'est prévue la question « Te sens-tu plus proche de l'enfant que tu étais ou de l'adulte que tu seras ? », tirée de Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987, p.198). Cette question suggère au participant de se situer sur le plan du groupe duquel il pense faire partie, et permet d'approfondir la notion d'« adolescence ». Selon la même idée, nous avons laissé les interviewés définir eux-mêmes leur position sociale ou identitaire, en posant des questions allant dans le sens de Middleton (2004), à savoir « what-it-is-to-be-young » (p.204).

A partir de là, les questions concernant l'avenir peuvent être posées. À nouveau, nous débutons par une question très ouverte (« Quelles sont les premières choses auxquelles tu penses quand je te dis le mot « avenir » ? ») puis, sur la base de ce qu'énonce le participant, nous pouvons approfondir différents domaines. A la fin de l'entretien, il est prévu que nous vérifions que toutes les questions aient été abordées, mais surtout, que nous demandions à l'interviewé s'il veut ajouter ou modifier –

voire retirer – quelque chose qu'il aurait dit.

Cette grille a été mise sur pied en tenant compte du cadre théorique développé dans le point 2. Ainsi, elle est divisée en quatre colonnes : une colonne principale pour la formulation des questions ; à gauche de celle-ci, une colonne qui exprime le thème auquel la question fait référence ; à droite de la colonne principale, une colonne pour expliciter le but des questions (si celui-ci est implicite) ; et enfin, tout à droite, une dernière colonne qui explicite le lien avec le cadre théorique. Les questions sont – dans la mesure du possible – ouvertes, afin de laisser l'opportunité aux participants de définir eux-mêmes la direction dans laquelle ils veulent répondre, sans toutefois courir le risque de trop nous éloigner des questions de recherche. Parfois, des questions fermées sont prévues pour orienter ensuite sur des questions plus ouvertes : cela a l'avantage de clarifier le thème à aborder. Par exemple : « Est-ce que parfois tu parles d'avenir avec des amis? » puis « Raconte-moi la dernière fois où tu as parlé d'avenir avec des amis ». Nous avons délibérément prévu un grand nombre de questions, ceci afin d'éviter que le dialogue ne s'essouffle trop rapidement. De cette manière, l'interviewer n'est pas obligé de toutes les poser, mais elles sont à sa disposition au cas où les réponses données seraient courtes et non détaillées. Certaines questions sortent légèrement du cadre du mémoire ou ne visent pas directement les questions de recherche, mais nous avons préféré imaginer un grand nombre de questions touchant à un grand nombre d'éléments, plutôt que de regretter, à la fin des entretiens, de ne pas avoir abordé tel ou tel aspect. Parfois, c'est en posant des questions « avec des détours » que l'on peut aboutir à une réponse plus développée et plus complète. Quoi qu'il en soit, nous sommes conscients qu'il est nécessaire que l'entretien soit un dialogue ouvert et non une simple suite de questions – c'est ce que permet un entretien semi-directif, il est donc important d'exploiter cette possibilité.

Bien entendu, le but n'est pas de poser les questions littéralement, telles qu'elles sont rédigées dans la grille d'entretien. Nous considérons la grille d'entretien comme un support pour la conversation : elle nous sert à avoir sous les yeux le type de questions auxquelles nous avons réfléchi, et à ne pas oublier certaines d'entre elles. Comme le rappelle Flick (2009), « You will have to choose between trying to mention certain topics given in the interview guide and at the same time being open to the interviewee's individual way of talking about these topics or other topics relevant for the interviewee » (p.171). En effet, il serait dommageable de se focaliser sur la grille d'entretien au risque de laisser de côté certains propos des interviewés : c'est pourquoi nous avons prévu de poser des questions *ad hoc*, en relation avec ce que les interviewés peuvent dire. L'objectif est de faire en sorte que la façon dont est mené l'entretien permette aux interviewés de s'exprimer autour de certains thèmes, en mettant en avant leurs expériences et leurs pensées.

Avant de mener les entretiens avec nos participants-cible, nous avons trouvé important de mener un entretien exploratoire. Celui-ci a été effectué avec un jeune ne fréquentant pas la préformation, mais ayant terminé l'école obligatoire au même moment que les participants. Le but de cet entretien était de tester le matériel d'entretien, et d'observer si certaines choses ne se passaient pas comme prévu. La durée de l'entretien, par exemple, a pu être testée, de même que la pertinence des questions et de leur formulation (sont-elles vraiment ouvertes, compréhensibles, utiles etc.). Cela a également servi à explorer les différents thèmes de la grille d'entretien, et à en ajouter d'autres. Il a aussi été possible de tester la méthode graphique, et d'observer la manière dont le jeune l'a appréhendée.

Suite à cet entretien exploratoire, la grille d'entretien a été légèrement modifiée, dans le but de rendre la récolte des données efficace mais aussi la plus adaptée possible au terrain. Cela correspond à une vision de la recherche qui prend en compte le fait que ce n'est pas uniquement le chercheur qui mène la recherche, mais que ce sont également les participants qui co-construisent le processus de recherche (Flick, 2009).

Après avoir détaillé la manière dont la grille d'entretien a été construite et sa visée d'utilisation, nous exposons notre méthode d'analyse des données.

4.2. Méthode d'analyse

Dans ce chapitre, nous décrivons tout d'abord précisément toutes les étapes du traitement des données, puis nous nous attardons quelques instants sur la transcription des entretiens (4.2.a)), avant d'indiquer la manière dont les analyses elles-mêmes seront présentées dans les chapitres suivants (4.2.b)).

Explicitons les toutes premières étapes de l'analyse des entretiens. Pendant et après chaque entretien³⁸ (mais toujours le jour-même), des notes méthodologiques ont été prises, reportant des indications telles que l'ambiance de l'entretien, les éléments étonnants ou sortant de l'ordinaire, la manière dont s'est déroulé l'entretien, la place du chercheur, etc. Dans les jours suivant l'entretien, celui-ci a été entièrement ré-écouté et, ce faisant, des mémos ont été pris, à savoir des éléments qui semblaient intéressants en vue d'une analyse future. Une fois tous les entretiens effectués (et donc des notes méthodologiques et des mémos pris), ils ont été transcrits intégralement, en suivant les conventions de Jefferson simplifiées³⁹. Nous détaillons le système de transcription utilisé dans le

38 Huit entretiens au total ont été réalisés.

39 Les conventions de transcription se trouvent en annexe, point 12.2.

point suivant (4.2.a)). Durant les transcriptions, d'autres mémos ont été ajoutés aux premiers, dès que quelque chose semblait intéressant à noter. A ce moment-là, des « mémos généraux » ont été créés : ils ont servi à rassembler des éléments intéressants concernant tous les entretiens, soit communs à tous, soit précisément divergents.

Une fois toutes les transcriptions effectuées, nous avons mené une analyse globale. Toutes les transcriptions ont été relues, ainsi que les notes méthodologiques et les mémos. Les productions graphiques ont également été prises en compte : ceci a permis d'avoir une vision globale de toutes les données. Suite à cette relecture, nous avons choisi de nous inspirer de l'analyse thématique (Flick, 2009) pour débiter l'analyse des entretiens. Flick a développé sa méthode de codage thématique sur la base de Strauss, l'un des auteurs principaux de la Grounded Theory. Flick (2009) propose dans un premier temps de produire une courte description de chaque cas, qui inclut « a statement which is typical for the interview – the motto of the case » (p.319). Ceci permet de faire référence à l'entretien en une phrase ou expression. Cette description (fiche synthétique) contient également des renseignements sur l'interviewé. Nous y avons inscrit quelques caractéristiques telles que l'âge et la situation familiale (aussi bien sur la base de la journée de phase préparatoire, pendant laquelle nous avons pris des notes sur chaque participant, que sur la base du contenu des entretiens). Nous avons également décrit en quelques mots sa production graphique (phase de préparation à l'entretien). Flick propose ensuite de résumer les thématiques principales abordées par l'interviewé. Pour notre part, nous avons décidé de résumer globalement l'entretien, en soulignant les aspects qui nous paraissaient les plus intéressants. Enfin (et ceci n'est pas prévu par Flick), nous avons rédigé en un paragraphe – toujours dans cette « fiche descriptive » – un « commentaire interprétatif », qui commence à mettre en lien les divers aspects du résumé et propose une interprétation ou l'autre – cela ne constitue pas une analyse proprement dite, mais permet d'avoir une première réflexion sur les entretiens. Par la suite (puisque l'on peut évidemment ajouter des éléments au fur et à mesure des analyses), nous avons ajouté des informations au sujet du parcours scolaire de l'interviewé.

L'avantage de ce début d'analyse réside dans le fait qu'elle permet de préserver la perspective individuelle, que l'on risquerait de perdre de vue en ne faisant qu'une analyse transversale de contenu. Cette démarche nous a également permis d'avoir des données plutôt complètes sur chaque participant, et de mieux connaître chaque entretien dans son ensemble. La raison pour laquelle nous n'avons pas établi de résumé des thématiques abordées dans l'entretien tient à la nature même de ces entretiens. En effet, nos questions de recherches n'ont pas la même visée que celles dont parle Flick : « The research issue is the social distribution of perspectives on a phenomenon or a process.

The underlying assumption is that in different social worlds or groups, differing views can be found » (Flick, 2009, p.318). Or, dans notre mémoire, nous ne cherchons pas à comprendre le point de vue de différents groupes sur un même phénomène, mais bien à comprendre comment le parcours individuel des personnes est vécu, et quel est le lien entre l'expérience passée et la perspective temporelle future. Flick (2009) souligne que sa procédure est prévue pour des études comparatives dans lesquelles des groupes ont été définis *a priori* sur la base des questions de recherche, afin de recueillir différents points de vue sur un même phénomène. L'auteur pratique une étude de cas sur chaque entretien, en appliquant un codage ouvert puis un codage sélectif permettant de développer un système de catégories pour l'analyse de chaque cas. Étant donné que nous ne sommes pas dans le même type d'études, nous avons opté pour une autre manière d'analyser nos entretiens et ne sommes pas allés plus loin dans le codage thématique des entretiens.

Suite à la réalisation de ces fiches synthétiques, nous avons choisi d'analyser nos données de manière transversale, en nous focalisant sur les thématiques principales découlant de nos questions de recherche, à savoir : a) la perspective temporelle future, b) la perception de la transition, c) « l'identité » ou la perception de soi, d) le sens attribué à l'expérience. Une sorte de codage axial a donc été effectué, mais sur la base de thématiques pré-existantes (*vs.* Flick). Concrètement, dans chaque entretien, les passages ayant trait à l'une ou l'autre des thématiques ont été mis en évidence à l'aide de différentes couleurs ; puis, quatre documents ont été créés (un pour chaque thématique) et chaque extrait reporté dans le bon document. Des commentaires ont été ajoutés à chaque extrait, afin de préciser pourquoi l'extrait a été codé de cette manière. Quelques interprétations ont pu être effectuées sur la base de la répétition de différents extraits, qui ont servi de base à l'analyse future de chaque thématique. Par la suite, ces quatre documents référant aux thématiques ont été relus intégralement afin de pouvoir dégager des tendances. Pour cela, un document de travail nommé « homogénéité des thématiques » a été créé dans le but de revenir à chaque entretien (et de ne pas en rester à la « découpe » de ceux-ci). Ainsi, nous avons résumé, pour chaque participant, ce que l'on pouvait dire pour chaque thématique. Ceci a permis, d'une part, de dégager les tendances générales pour chaque thématique et de voir quels sont les participants qui se détachent des autres ; d'autre part, il a été possible de retracer le lien entre chaque thématique chez chaque participant. C'est ainsi que nous avons pu mettre en avant deux participants qui sortaient de la tendance globale, et que nous avons analysé leurs propos plus en profondeur (grâce à des analyses verticales des entretiens). Nous avons fait de même pour trois des participants chez qui le schéma des liens entre chaque thématique est représentatif de la plupart des participants⁴⁰. Les productions graphiques ont

40 Cela nous a permis de mettre en avant un « schéma courant » du lien entre les thématiques, que nous présentons dans la partie 8.1.a).

elles aussi été regroupées et étudiées d'abord dans leur globalité, puis individuellement, en lien avec le discours de chaque participant durant l'entretien. La question spécifique de « l'adolescence », que nous trouvons particulièrement intéressante à creuser en lien avec notre cadre théorique et avec la question de la perception de soi, a évidemment été approfondie. Cette procédure d'analyse a permis à la fois de mieux comprendre chaque thématique qui nous intéresse, et d'examiner le lien entre les thématiques d'une part de manière générale, et d'autre part pour plusieurs participants en particulier (en menant des analyses verticales des entretiens).

Tout au long de ce travail d'analyse, nous avons à l'esprit l'idée de faire surgir le sens (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Blanchet & Gotman, 2010) : en effet, celui-ci ne découle pas d'office des propos des interviewés. Il s'agit de trouver une manière d'aller plus loin que les seuls propos de chaque interviewé, et en cela, nous avons considéré qu'il était préférable de réaliser une analyse qui ne corresponde pas exactement à la procédure décrite intégralement par un auteur, mais de combiner différents types d'analyse.

Précisons encore que la démarche analytique ne s'est pas faite d'un seul bloc : nous avons procédé à des aller-retour entre les données et la théorie. En effet, le cadre théorique était défini avant d'aller sur le terrain, mais une fois les données récoltées, nous l'avons retravaillé et enrichi au fur et à mesure de l'analyse. Il nous paraissait important de partir avec une bonne base de compréhension du phénomène, puis de nous en éloigner pendant la période de récolte des données, afin de laisser surgir des aspects intéressants sans être trop focalisés sur certains concepts. Toutefois, il a également été important de reprendre le cadre théorique à un certain stade de l'analyse des données, afin de ne pas la « laisser dériver » en s'éloignant trop des questions de recherche.

a) Transcription des entretiens

Les chercheurs en sciences sociales ont souvent considéré le modèle de transcription en analyse conversationnelle comme une référence (Flick 2009). Dans ce cadre, le système de conventions de Jefferson est le plus fréquemment utilisé en analyse conversationnelle. Pour Jefferson (2004), « Transcribing is just something one does to prepare material for analysis, theorizing etc. » (p.13) ; mais en même temps, il est important de réfléchir à la manière dont on veut transcrire. Jefferson (2004) considère que l'on ne peut pas savoir ce qu'on va trouver avant qu'on le trouve, raison pour laquelle il est important de noter différentes indications basées sur ce que l'on entend, en plus des simples termes utilisés par les interviewés. Ce système de transcription utilise des marques de

ponctuation (point, virgule, crochets, parenthèses), mais il les utilise pour marquer l'intonation et les emphases plutôt que la syntaxe. Cela permet une transcription extrêmement précise, qui se rapproche le plus possible de l'oral : Jefferson, dans l'un de ses derniers papiers (2004), indique la signification d'une trentaine de signes.

Cependant, notre intention n'est pas de mener une analyse conversationnelle sur la base de nos entretiens, mais bien de nous centrer sur nos questions de recherche. De plus, comme le rappelle Flick (2009), il faut réfléchir aux besoins de la recherche pour décider du type de transcription approprié. Pour cette raison, nous avons utilisé des conventions simplifiées : un peu plus détaillées que celles que propose Flick (2009) mais beaucoup moins nombreuses que celles de Jefferson (2004). C'est également pour cela que nous n'avons pas utilisé de logiciel audio pour compter par exemple le nombre de secondes pour les pauses : une estimation pour cette information nous paraissait suffisante. C'est ainsi que nous avons obtenu des précisions sur la manière dont les interviewés ont répondu aux questions (rapidement ou en laissant une longue pause avant de répondre ; en accentuant certains mots ou en hésitant), sans toutefois nous perdre dans des conventions trop complexes et inutiles au regard de l'objectif de cette recherche.

Au début de chaque transcription, la durée de l'entretien est indiquée, ainsi que l'abréviation du prénom fictif du participant. Par ailleurs, nous avons bien entendu veillé à anonymiser les propos des interviewés, en changeant par exemple les noms des personnes qu'ils citent, et en anonymisant également les lieux – en écrivant par exemple ((Ville no1)) pour la ville citée. Nous avons surtout fait attention à ce que les extraits des entretiens apparaissant dans la partie d'analyse ci-dessous ne puissent pas compromettre les interviewés⁴¹.

b) Plan de la présentation des analyses

Après avoir mené toutes les analyses qui nous intéressaient, nous avons tenté de regrouper les principales thématiques en différentes parties afin de garder de la cohérence. Nos chapitres d'analyse sont donc répartis en quatre parties distinctes. La première (point 5.) contextualise les parcours des interviewés, et aborde directement la question de la perception de la « transition ». La seconde partie (point 6.) se penche sur la problématique de la « perspective temporelle future », et la troisième (point 7.) approfondit la question de « l'identité ». Dans la quatrième partie (point 8.),

41 Malgré tout, pour des raisons d'anonymat (au vu du petit nombre d'entretiens), les transcriptions intégrales ne sont pas annexées à ce document. Elles sont toutefois disponibles sur CD-rom (pour y avoir accès, prière de contacter par e-mail l'auteur de ce mémoire).

nous nous éloignons de l'analyse transversale de contenu pour présenter une analyse verticale des entretiens. Ce faisant, nous revenons sur la perspective individuelle, en mettant en lumière la manière dont les différentes thématiques qui nous intéressent s'articulent au sein d'un entretien.

5. Première partie d'analyse : Parcours scolaires, transition et sens

Nous débutons cette partie d'analyse en présentant brièvement les participants à la recherche, et en discutant la manière dont la phase de préparation aux entretiens (productions graphiques) s'est déroulée (5.1.). Ensuite, les parcours scolaires des participants sont décrits, dans le but de mettre en lien ceux-ci et la perception qu'ont les participants de leur situation actuelle – la notion de transition est mise à l'épreuve (5.2.). Finalement, nous questionnons le lien entre le sens attribué à l'expérience présente et les parcours scolaires des participants (5.3.).

5.1. Présentation des participants et discussion des productions graphiques

Les participants à cette recherche ont été définis sur un critère uniquement social : il s'agissait d'être inscrit dans un secteur qui accueille des jeunes ayant terminé l'école obligatoire et étant à la recherche d'une formation initiale (ci-après appelé « préformation »). Ainsi, les autres critères tels que l'âge, le sexe ou le niveau socio-économique n'ont pas été « contrôlés », puisque le but n'était pas de rendre le groupe homogène du point de vue de ces critères (ce qui aurait été recherché si on avait voulu pouvoir comparer ce groupe à d'autres groupes différant par l'âge ou autres).

Ainsi, les huit participants sont âgés de quinze à dix-huit ans. Il s'agit de cinq garçons et trois filles. Six d'entre eux vivent chez leurs parents, et deux sont actuellement dans deux types d'institutions distincts. Nous n'en dirons pas plus vis-à-vis des caractéristiques générales des participants, puisque nous ne sommes pas intéressés à les décrire en tant que groupe homogène. De plus, nous présenterons les participants tout au long de l'analyse des données, en lien avec les thématiques que nous aborderons et les extraits d'entretien que nous citerons.

Avant d'entrer dans l'analyse des entretiens à proprement parler, nous souhaitons dire quelques mots des productions graphiques effectuées par les participants durant la phase de préparation à l'entretien. Celle-ci ne s'est pas déroulée conformément à nos attentes. En effet, nous imaginions que proposer cette feuille A3 laisserait libre cours à leur imagination, et que les participants

dessineraient ou écriraient beaucoup de choses à propos de leur parcours. Or, cela ne s'est pas passé ainsi. Tout d'abord, on aurait pu penser qu'ils préféreraient dessiner qu'écrire, étant donné qu'ils ne sont pas très scolaires – mais c'est le contraire qui s'est produit. Plusieurs ont déclaré qu'ils ne dessinaient pas bien, au point que finalement, une seule personne a dessiné (Roxane⁴²) et tous les autres ont soit rédigé un texte (Joël, Arnaud, Kevin), soit énoncé des points ou formulé des phrases courtes (Marie, Jordan, Romain, Marine). De même, alors qu'on aurait pu s'attendre à des productions très variées puisque la consigne était très large, les productions sont finalement ressemblantes les unes aux autres – surtout celles des quatre participants qui ont rédigé des phrases courtes.

En fait, on remarque qu'ils ont abordé les points que l'interviewer avait donné en exemple lorsqu'ils ont demandé des précisions sur la consigne (où ils étaient à l'école, s'ils avaient déménagé, etc.). En effet, au début, certains étaient bloqués, ne sachant par où commencer. Ils ont donc demandé par exemple s'il fallait aussi parler des loisirs, et comme l'interviewer a acquiescé, on se retrouve avec une liste des loisirs des participants. Ce qui est intéressant à relever, c'est que l'on peut interpréter cela, paradoxalement, comme une attitude très scolaire ! En effet, les participants ont tenté de répondre aux attentes présumées de l'interviewer, et cela a eu pour effet d'uniformiser les réponses.

Ce côté scolaire se retrouve non seulement dans l'uniformité des réponses, mais aussi dans le choix de l'écrit plutôt que du dessin, et encore de leurs questions comme « est-ce que c'est grave si je fais des fautes d'orthographe ? » ou (même pendant les entretiens) « est-ce que ça répond à votre question ? ». Romain, par exemple, a averti l'interviewer avant que la phase de préparation à l'entretien ne débute (c'est-à-dire au moment des explications concernant le déroulement de l'entretien et les questions d'anonymat), qu'il ne saurait peut-être pas la réponse à certaines questions. Il s'inquiète : « je peux répondre *je sais pas* ? ». Cela révèle un implicite – que le participant a apparemment intégré – selon lequel ce n'est pas bien de ne pas savoir la réponse, qu'on doit toujours donner une réponse satisfaisante à une question, et que « je ne sais pas » n'est pas satisfaisant. A la fin de la phase de préparation à l'entretien, avant de débiter la phase de dialogue, Romain demande « ça va comme ça ? ». Joël également révèle ce type d'implicite, puisqu'avant de commencer l'entretien, il a prévenu l'interviewer à propos de parler d'avenir : « je suis pas fort à ça »⁴³.

On peut aller plus loin dans l'analyse de ces productions graphiques en faisant l'hypothèse qu'elles

42 Tous les prénoms sont évidemment fictifs.

43 Ces remarques de la part des participants n'ont pas été enregistrées puisqu'elles sont intervenues avant le début de la phase d'entretien à proprement parler. En revanche, elles ont été notées au moment-même par l'interviewer dans les « notes méthodologiques ».

sont « school-determined » (Marsico & Iannaccone, 2012) : c'est-à-dire que malgré le fait que les participants ne sont pas de « bons élèves », ils essaient de répondre aux attentes de l'école. Ainsi, ils ont considéré l'entretien comme un exercice scolaire et ont essayé de répondre à l'attente supposée de l'interviewer dans une perspective scolaire, à savoir comme si cela allait être juste ou faux. C'est de cette manière que ce qu'on a pu leur suggérer se retrouve littéralement dans leurs productions graphiques.

Ces premières remarques sur les productions graphiques nous permettent de faire le lien avec l'aspect plus global d'une construction identitaire particulière dans leurs réponses. En effet, dans les productions graphiques, l'élément qui est le plus mis en avant est le parcours scolaire. Plusieurs participants ont décrit de manière détaillée leur parcours sur la feuille A3 (en indiquant chaque collège qu'ils ont fréquenté), et ont noté très peu d'autres éléments. Or, dans la phase principale des entretiens (phase de dialogue), on remarque également leur attitude scolaire : lorsqu'ils se décrivent, certains se considèrent comme des élèves qui doivent encore apprendre. Leur identité en tant qu'« élèves » est très forte : ceci est compréhensible, étant donné que c'est le rôle qu'ils ont eu le plus souvent jusqu'à présent dans leur vie. En d'autres termes, l'école constitue la sphère d'expérience (Zittoun, 2012a) qu'ils ont le plus expérimentée (avec la sphère familiale, bien entendu). Autrement dit, dans l'activité que nous leur avons proposée dans la phase de préparation à l'entretien, il semble que leur identité soit dominée par l'« Educational Self » (Marsico & Iannaccone, 2012), c'est-à-dire une dimension de l'identité définie sur la base des expériences éducatives et scolaires⁴⁴. Ainsi, le noyau de leur identité tournerait autour de l'école, même s'ils ne sont pas considérés comme de « bons élèves ». Certains semblent plus tournés vers cette dimension de l'identité que d'autres. Par exemple, Romain demande souvent, au cours de l'entretien, s'il répond bien aux questions ; alors que d'autres, comme Roxane, essaient de contourner le cadre en refusant les implicites liés à une situation d'entretien (par exemple, au cours de l'entretien, elle se met à poser des questions personnelles à l'interviewer).

Ces remarques ne sont pas directement liées à nos questions de recherche, mais elles nous paraissent importantes dans le sens où elles permettront, tout au long de ces chapitres d'analyse, d'être attentifs à certains propos tenus par les participants – surtout des propos qui correspondent *trop* aux attentes de l'interviewer.

A présent, laissons ces productions graphiques qui ont révélé l'attitude scolaire des participants de côté et concentrons-nous sur la partie principale des entretiens : la phase de dialogue.

44 Nous ne développons pas plus cette notion, car elle n'est pas centrale pour répondre à nos questions de recherche.

5.2. Parcours scolaires et transition

La première chose qui saute aux yeux lorsque l'on se penche sur le contenu de ces huit entretiens, c'est que les parcours scolaires des participants sont tous ponctués de ruptures diverses. Chez certains, ces parcours ont même été complexes à reconstituer à partir de leurs discours : en effet, comme la question des parcours scolaires a été abordée dans tous les entretiens mais pas en demandant systématiquement aux interviewés d'énoncer les années d'école les unes après les autres, il est arrivé que la conversation ne débouche pas sur une reconstruction chronologique des événements. Nous avons tout de même pu dégager les huit trajectoires scolaires et, dans le but d'apporter une meilleure visibilité et compréhension de celles-ci, nous avons confectionné un tableau⁴⁵. Nous allons tout d'abord détailler le contenu de ce tableau (les faits), puis nous nous en éloignerons afin de comprendre le rôle de ces parcours dans l'ensemble de la problématique de ce mémoire.

Tableau 1 : Parcours scolaires des participants

Parcours typique	Marie	Joël	Jordan	Roxane	Romain	Arnaud	Marine	Kevin
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	3	4	3	4	4	4
5	5	5	4 dvlpmt	5	4	5	4 appui	5
6	6OR	6OR	5 dvlmpt	6OR	5	6OR --> 6TR	5 appui	6OR
7	6TR	déscolarisé	5 dvlpmt	7PP	6OR	7PP	5 appui	7PP
8	7PP	8TE	6TR	8PP	7PP	8PP	8TE	7PP
9	8PP	9TE	8TE	8PP promue(?)	8PP --> 8TE	9PP (non-promu)	9TE	8PP (non-promu)
	9PP (non-promue)	10TE	1préfo	Suisse-allemande	9TE	Préapp 6mois / foyer	1 préfo	1 préfo
	1préfo	1préfo		1préfo	1préfo	1préfo		
		2préfo				2préfo		

45 Pour la légende, cf. annexe 3, point 12.3.

Comme on peut le voir au premier coup d'œil, ces parcours, en référence au « parcours typique » présenté dans la première colonne, ne sont absolument pas linéaires. Ce point est intéressant à approfondir grâce à l'outil théorique que sont la paire de concepts « rupture et transition ».

Dans ce tableau, nous avons mis en évidence les ruptures, que nous avons séparées en deux sortes : les redoublements d'une part (en rouge et gras), et les « sauts » d'une classe à l'autre d'autre part (en bleu et italique). Il est ainsi possible de se rendre compte des nombreuses ruptures ayant eu lieu dans chaque parcours. Par exemple, Marine a redoublé la quatrième année, redoublé la cinquième année, puis « sauté » en huitième année. Ce tableau permet également de savoir dans quel type de classe les participants se trouvaient : toujours dans l'exemple de Marine, les quatrième et cinquième années étaient des classes d'appui, c'est-à-dire des classes prévues pour des élèves ayant des difficultés. La mention « TE » renvoie à la classe dite de « terminale », c'est-à-dire une classe qui comprend des élèves qui ne parviennent pas à suivre une scolarité standard, et pour qui on ne fonctionne pas avec un système de tests et de notes. Ainsi, nous voyons qu'aucun élève n'a fréquenté les sections « maturité » ou « moderne » durant son école secondaire. Cinq d'entre eux ont suivi une classe de section préprofessionnelle, et trois ont fréquenté la classe de terminale. Un dernier type de rupture consiste en un changement de classe durant l'année (représenté par une flèche -->). Par exemple, Romain est passé de section préprofessionnelle en section terminale au milieu de la huitième année.

En ce qui concerne la fin de la scolarité, ce tableau nous montre qu'aucun participant (à part peut-être Roxane, pour qui nous n'avons pas pu recueillir l'information) n'a terminé l'école en étant « promu », c'est-à-dire en ayant des moyennes suffisantes. Tous ont soit terminé « non promu » en préprofessionnelle, soit en classe de terminale (et donc sans notes pour déterminer s'ils sont promus ou non). Par ailleurs, quatre élèves ont quitté l'école en neuvième année, trois élèves en huitième année et un élève en dixième année. Certains ont fréquenté l'école pendant neuf ans, alors que d'autres y sont restés dix ans. Tout cela révèle la diversité des parcours scolaires des participants, mais aussi le point commun qui les rassemble : ils ont vécu une scolarité ponctuée de diverses ruptures, et se trouvent tous actuellement en « préformation ».

En noir et gras en bas du tableau, on trouve la situation actuelle des participants. Certains effectuent actuellement leur seconde année de préformation : en effet, il arrive que lorsqu'un élève ne parvient pas à trouver une formation ou n'est pas prêt pour diverses raisons à commencer quelque chose de nouveau, on lui donne la possibilité de rester une année de plus en préformation. Deux participants

sont dans ce cas de figure. Tous les autres effectuent actuellement leur première année de préformation.

Venons-en à la mise en lien entre ces parcours scolaires non linéaires et la question de la « transition ». Les participants perçoivent-ils cette année de préformation comme une année de transition ? Si oui, de quelle manière en parlent-ils ? Si non, pourquoi et comment considèrent-ils cette année ?

a) Perception d'une rupture / transition

Afin d'étudier la question de la perception de la transition par les participants, nous nous basons sur Zittoun (2009), qui affirme que « Methodologically, studies on transitions need to identify the rupture point that justifies their enquiry » (p.412). Considérant la fin de l'école obligatoire comme une rupture du point de vue social, c'est de cette façon que nous posons la question de savoir si ces jeunes se trouvent actuellement dans un processus de transition. Mais puisque c'est le point de vue des jeunes eux-mêmes qui nous intéresse, nous allons commencer par nous demander si ces jeunes considèrent effectivement avoir vécu une rupture à la fin de l'école obligatoire.

Nous avons abordé cette question dans les entretiens de manière détournée, en demandant aux participants si des choses avaient changé pour eux par rapport à l'année précédente ; comment ils se sentent cette année ; ou encore qu'est-ce qui change entre la préformation et l'école. Souvent, les participants rapportent de petits changements, comme par exemple Joël⁴⁶:

Extrait no1⁴⁷: Joël, lignes 419-423

Jo mmh ouais .. ouais ça a changé
Int tu trouvais qu'y avait qu'y avait quoi qu'avait changé par rapport à l'école
Jo par rapport à l'école .. ben . y a moins de français
Int ouais
Jo y a pas de biologie .. pas d'géographie .. y a pas de . de chimie

Dans cet extrait, on peut voir que Joël constate des changements au niveau des branches enseignées en classe, mais il ne parle pas d'un changement radical dans son quotidien. D'autres extraits

46 Pour tous les extraits, les prénoms fictifs des participants sont abrégés, et l'abréviation « Int » correspond à « interviewer ». Les numéros de lignes correspondent aux numéros réels, tirés de la transcription intégrale. Nous les avons laissés, car ceux-ci donnent une indication sur la situation de l'extrait dans l'ensemble de l'entretien (un petit numéro de ligne correspondant au début de l'entretien, et un gros à la fin).

47 Tous les extraits sont numérotés dans leur ordre d'apparition, afin de faciliter la lecture tout au long de ces chapitres d'analyse. En effet, on s'y réfère parfois par la suite : il est donc plus facile de repérer l'extrait dont on parle à l'aide d'un numéro. Tous les extraits sont répertoriés et figurent en annexe, point 12.4.

montrent le même phénomène : les participants perçoivent certains changements, sans pour autant parler de bouleversement ou de « rupture ». Dans l'extrait no2, Kevin évoque les différences de comportements des enseignants de l'école secondaire par rapport à ses enseignants à la préformation, puis d'autres changements :

Extrait no2 : Kevin, lignes 375-389

Kev les profs ils arrivent mieux à comprendre et tout alors (.) voilà si y a un problème ils vont pas accuser quelqu'un sans raison
Int mmh
Kev s : c'est voilà
Int ouais (.) y comprennent mieux heu : °c'que vous vivez ouais° et pis heu : et pis entre le fait heu : entre l'école obligatoire et pis ici (.) tu trouves qu'y a quoi qui : qui change
Kev ici c'est un cadre beaucoup plus sympa et moins strict
Int ouais
Kev quand même strict mais beaucoup moins (.) pis on travaille à notre rythme
Int mmh
Kev pis c'est sympa/
Int c'est les choses qui : qui changent le plus
Kev aussi on est un plus petit groupe donc heu le prof est plus atten : un peu : plus ..
Int attentif
Kev voilà plus attentif à [l'élève

Ici, Kevin perçoit un changement dans la prise en charge de la part des enseignants, mais aussi dans le cadre, qu'il considère « beaucoup plus sympa et moins strict » (ligne 381). Toutefois, aucun accent n'est mis sur le fait que cette année est un tournant dans sa vie.

Un seul participant évoque clairement l'idée de transition. On le voit dans l'extrait no3 ci-dessous, lorsque l'interviewer demande à Jordan comment il expliquerait à quelqu'un ce qu'est la préformation :

Extrait no3 : Jordan, lignes 755-761

Jor ben j'leur dis (.) j'leur explique déjà (.) que c'est entre l'école et l'travail un peu
Int mmh
Jor pis ben déjà là (.) là déjà y s'fait une idée parce que ça : ça fait bien une bonne idée (.) de c'que c'est . après ben j'leur explique qu'y m'aident à : trouver un apprentissage que (.) que j'fais d'l'atelier pour un peu m'entraîner heu : à : à faire c'qui : c'qui font dans les travaux (.) que ch- que j'suis encore des cours à l'école pour heu . ben pour continuer à apprendre

Dans cet extrait (ligne 755), on relève une notion de transition, introduite par la préposition « entre ». Ceci met en avant le fait qu'auparavant il était à l'école, que plus tard il sera dans le monde du travail, et qu'actuellement il se situe entre les deux. Nous reviendrons plus loin sur le cas particulier de Jordan, qui est le seul participant à avoir clairement énoncé une telle idée de transition. Pour l'heure, nous proposons d'essayer de comprendre pourquoi sept des huit participants ne parlent pas du tout de cette manière de leur année de préformation et, de ce fait, ne semblent pas concevoir cette année de préformation comme une année de transition.

b) Lien entre les parcours scolaires et la non-perception de la transition

Globalement, dans tous nos entretiens, nous avons trouvé très peu d'extraits relatifs à la notion de transition. Rappelons qu'un processus de transition se met en place suite à une rupture vécue par un individu (Zittoun, 2009). Or, il faut que cette rupture soit perçue pour qu'un tel processus intervienne, car les ajustements qui ont lieu par la suite sont au moins en partie conscients (devoir se repositionner au niveau identitaire, apprendre de nouvelles choses ou encore donner sens à une nouvelle expérience). Si la rupture repérée socialement n'en est pas une pour l'individu, ce dernier continuera sa trajectoire de vie sans mettre en place quoi que ce soit pour se réajuster.

Or, le premier élément que l'on peut mettre en avant est le fait qu'aucun participant ne semble parler de la fin de l'école obligatoire comme d'une rupture, c'est-à-dire un événement qui serait considéré comme bizarre, inquiétant, spécial ou simplement différent (étudié en psychologie sous les termes de crise, challenge, déséquilibre ou encore carrefour, selon les auteurs (Zittoun, 2009)). Aucun participant ne qualifie cet événement comme important (à l'exception de certains qui disaient se réjouir de ne plus aller à l'école). Cela tend à montrer que la fin de l'école obligatoire et le début de leur année de préformation n'a pas été perçue comme une rupture. Dans la même idée, aucun réajustement n'est mentionné – qui aurait pu être interprété comme faisant partie du processus de transition. La seule exception que l'on trouve à cela (en dehors du cas de Jordan, que nous avons déjà mentionné) est la suivante : Romain indique que la préformation lui servira à « compléter des lacunes » :

Extrait no4 : Romain, lignes 712-716

Int ouais sûr . et pis pour toi le (.) le fait d'être à la préfo c't'année ça va t'servir à quoi
Rom mmh (.) ben compléter heu (.) des lacunes que . voilà quoi des trucs que j'savais pas avant heu à l'école secondaire
Int mmh
Rom pis heu . Ouais pis comment me comporter heu (.) au travail

Romain évoque l'idée qu'il y a un manque dans ses connaissances, qu'il a besoin de combler. Ceci pourrait faire partie d'un processus de réajustement au niveau des apprentissages, qui pourrait lui-même faire partie d'un processus plus large de transition. Ce qui vient juste ensuite concernant le travail (ligne 716) relève également d'une idée d'adaptation (acquisition de compétences sociales concernant le comportement au travail), c'est pourquoi on peut considérer que ce participant est à la limite d'une prise de conscience concernant la transition.

Mis à part le cas de Jordan qui sort clairement de l'ordinaire, les autres participants ne mentionnent jamais l'idée de devoir changer quelque chose pendant cette année – ou alors il s'agit de choses très personnelles : Kevin, par exemple, considère qu'il devra régler son problème de manque de ponctualité. Plusieurs participants affirment qu'ils devront continuer à apprendre (comme nous l'avons vu plus haut en abordant la question de leur attitude générale très scolaire) ; mais cette question des apprentissages reste très vaste et ne correspond pas forcément à une mise en place d'un processus en particulier. Il s'agit plutôt de quelque chose qui va de soi pour eux (cela correspond à leur identité en tant qu'élèves).

Ainsi, dans presque tous les entretiens, la rupture de la fin de l'école obligatoire et donc également le processus de transition qui s'ensuit ne semblent pas être perçus. Pour comprendre ce phénomène plutôt inattendu, revenons sur les parcours scolaires des participants que nous avons décrits précédemment.

Comme nous l'avons vu, les parcours scolaires des participants ne sont pas linéaires : ils sont parsemés de ruptures. Or, il est possible que les participants n'aient pas vécu la fin de l'école obligatoire comme une rupture, non pas du fait qu'il ne s'agissait pas d'une rupture, mais à l'inverse, du fait que ce moment ressemblait à d'autres moments de rupture qu'ils ont pu vivre précédemment. En effet, la littérature montre que lorsque des individus vivent plusieurs fois le même type de ruptures, ils mettent en place des stratégies d'adaptation, et les événements suivants ne sont donc plus vécus comme des ruptures mais font partie, au contraire, d'une certaine routine⁴⁸. « For example, starting university in a foreign town is often perceived as rupture, but not so much for children of diplomats who have changed schools and life settings regularly every few years during their childhood (Zittoun, 2006a) » (Zittoun, 2009, p.412). Cette interprétation permettrait d'expliquer le fait que les participants ne parlent pas de cet événement comme d'une rupture.

48 Cf. la thèse de doctorat de Gyger Gaspoz (2013).

Une explication complémentaire peut être donnée : dans les classes de terminale à l'école secondaire (fréquentées par plusieurs participants), beaucoup d'activités moins scolaires sont prévues, comme par exemple des travaux manuels sur bois ou sur métaux, des cours de cuisine, ou encore la possibilité d'effectuer des stages pendant l'année. Toutes ces activités se retrouvent également à la préformation, ce qui atténue le changement potentiellement ressenti entre le quotidien à l'école et le quotidien à la préformation. En voici une illustration tirée de l'entretien de Joël, où l'interviewer demande de donner un élément qui pourrait différer de ce qu'il avait vécu à l'école (en imaginant que l'atelier soit quelque chose de nouveau à la préformation) :

Extrait no5 : Joël, lignes 430-435

Int et pis heu : ben par exemple le fait qu'y a : qu'y ait l'atelier ici . Ça tu trouves bien ou bien :
Jo ouais j'trouve bien parce que : l'atelier là-bas c'était .. c'était heu .. j'crois qu'c'était deux périodes
Int mmh
Jo .. ouais c'est deux périodes par semaine

En fait, Joël répond qu'il y avait aussi la possibilité de faire des travaux manuels dans un atelier à l'école, même si ce n'était que deux heures par semaine – et qu'il apprécie qu'il y soit plus souvent maintenant. Quoi qu'il en soit, cet extrait accentue plutôt la ressemblance et la continuité entre l'école et la préformation. Le fait qu'il y ait un atelier à la préformation ne représente pas un grand changement pour Joël. De plus, les classes de terminale comportent, comme la classe de préformation dont nous parlons, des effectifs réduits d'élèves ; il s'agit d'un élément de plus qui ne change pas drastiquement. Ces propos mettent en avant des ressemblances entre l'école et la préformation, ce qui est à l'opposé d'une idée de rupture.

Par ailleurs, pour la plupart des participants, leur venue à la préformation représente une suite pratiquement « logique » de leur parcours. En effet, presque tous mentionnent le fait qu'ils n'ont pas vraiment *choisi* de faire une année de préformation, même s'ils sont volontaires : c'était cela ou « rester à la maison ». Ci-dessous, voici plusieurs exemples qui l'indiquent :

Extrait no6 : Romain, lignes 543-552

Rom mais mon but heu c'est de trouver un place heu d'appren- d'apprentissage
Int ouais
Rom pis ben vu qu'j'ai pas trouvé ben : j'avais encore c'te solution
Int ouais
Rom pis j'suis venu ici . C'était justement pour pas rien faire à la maison :
Int mmh
Rom parce que moi j'aime pas heu (.) j'veux pas rester chez moi heu [tous les jours heu . voilà
Int [ouais à glander quoi (.) c'est sûr

Rom donc j'trouve que c'est quand même utile de venir ici . moi j'apprends heu les choses heu
 . ben les : les lacunes que j'ai pas pu combler l'année passée

Extrait no7 : Roxane, lignes 454-455

Rox j'ai pas envie de revivre ce que j'avais vécu de rien faire ça c'est ((aspiration)) c'est
 horrible

Extrait no8 : Kevin, lignes 446-450

Kev comme j'aurais dû attendre une année . sans rien faire

Int ouais donc [heu :

Kev [j'aurais préféré : j'préfère quand même être ici

Int ouais . ça t- ça t'aurait pas plu 'fin tu te serais pas vu rester à la maison heu :

Kev ouais . et surtout que : (.) c'est (.) pas trop bien ça dans l'CV

Ces trois participants expliquent qu'ils ne voudraient surtout pas rester sans rien faire à la maison (c'est arrivé à Roxane à la fin de l'année scolaire précédente), donc ils ont préféré venir à la préformation.

Un autre indicateur qui tend à montrer que cette suite de parcours est « logique » pour eux est le suivant : l'une des questions de la grille d'entretien visait à savoir si, avant la fin de l'école obligatoire, ils avaient un autre but que de faire cette année de préformation – qu'auraient-ils choisi s'ils en avaient eu l'opportunité ? Souvent, les réponses ne sont pas très développées. Certains disent qu'ils ne savent pas, d'autres qu'ils auraient préféré faire une dixième année à l'école... Certains affirment qu'ils auraient directement commencé l'apprentissage qu'ils visent, mais aucun ne dit qu'il aurait eu un projet exceptionnel à réaliser ou un rêve d'enfant. C'est en ce sens que nous parlons d'une certaine « suite logique » dans leur parcours.

c) Une question de réflexivité ?

L'un des aspects qu'il ne faut pas négliger dans la compréhension de ce phénomène nous semble être le niveau de réflexivité des participants. En effet, comment expliquer que l'un des participants (Jordan) parle clairement de cette année comme moment de transition, et que ce ne soit pas le cas des autres ? Les parcours scolaires ne suffisent pas à expliquer cela. Sinon, on pourrait s'attendre à ce que Jordan n'ait vécu aucune (ou peu de) rupture(s), et ainsi on aurait pu en déduire que pour lui, la fin de l'école obligatoire ait représenté une rupture beaucoup plus importante – mais ce n'est pas le cas. Comme on peut le voir sur le tableau ci-dessus, Jordan a vécu deux redoublements, ainsi qu'un saut d'une classe à l'autre. On ne peut donc pas dire que son parcours soit linéaire et sans

rupture. De plus, il est sorti d'une classe de terminale, à savoir celle qui est la plus proche de la classe de préformation. L'hypothèse de la réflexivité personnelle nous paraît donc être intéressante.

En effet, il est possible que Jordan (ce participant en particulier, chez qui l'idée de transition est clairement présente) ait pris plus de distance que les autres par rapport à son parcours, et qu'il se soit rendu compte qu'il se situe dans un « entre-deux » où il doit réajuster certaines choses, pour pouvoir s'adapter après cette rupture. Nous reviendrons sur le cas intéressant de Jordan plus bas (quatrième partie de l'analyse, point 8.2.a). Quoi qu'il en soit, il semble sûr que plus un individu est capable de prendre de la distance sur sa propre situation, plus il est à même de voir sa trajectoire de manière globale, et donc de pouvoir se situer de manière plus large également. Zittoun (2012a) montre ce phénomène en parlant du cas d'un homme âgé qui retrace les événements importants de sa vie. En cela, il effectue un travail de compréhension au-travers de l'expérience. Ce travail se fait tout au long de la vie, et devient plus intense avec l'expérience. Il peut ainsi ré-interpréter des ruptures vécues et leur donner du sens. C'est ainsi que la réflexivité joue un rôle important dans l'interprétation des ruptures et transitions.

Pour prendre le contre-pied de cette idée de réflexivité, donnons un exemple de la non-prise de distance de la part d'un autre participant :

Extrait no9 : Romain, lignes 510-527

- Int ouais aussi ouais .. d'accord . Heu : et pis par rapport à : c'que tu : vis maintenant/ (.) heu quand tu discutes avec tes copains ou comme ça/ tu dirais plutôt que : que la vie est belle que c'est cool heu c'qu'y s'passe maintenant/ ou tu dirais que : ouais la vie c'est un peu d'la merde et pis qu'ça va pas trop ou : ((petits rires))
- Rom ben . on va dire que c'est pas heu (.) 'fin c'est pas tous les jours bien quoi
- 25 minutes⁴⁹
- Int ouais ça [dépend des jours °ouais tu dirais°
- Rom [c'est : ça dépend des jours ouais pis heu . y a des jours ça va moins bien pis des jours ça va bien et pis heu
- Int ouais
- Rom ou même y a des moments où on va bien et pis tout à coup heu . on est triste et [pis heu
- Int [ouais même dans la même journée quoi ça peut changer
- Rom voilà dans la même journée

Dans cet extrait, la question était très large sur la perception de Romain sur sa vie actuelle ; on pouvait donc s'attendre à qu'il donne des impressions générales. Pourtant, Romain ramène cela à quelque chose de très actuel et de très concret : il parle des changements d'humeur qu'il ressent le

49 Dans le but de retrouver plus facilement les passages des entretiens dans les enregistrements audio, nous avons indiqué le temps toutes les cinq minutes dans les transcriptions. Cela prenant une ligne, nous avons décidé de ne pas supprimer ces indications dans les extraits, afin de ne pas décaler la numérotation des lignes.

jour même, sur le moment. Romain semble considérer qu'il est plus important de nuancer ce qu'il ressent plutôt que de donner un sentiment général. Quoi qu'il en soit, dans ces propos, ce participant ne prend pas de distance par rapport à ce qu'il est en train de vivre. Il semble ancré dans le moment présent, sans pouvoir donner une vision globale de sa situation. Précisons que le cas de Romain n'est pas du tout isolé : la plupart des participants tiennent le même type de discours. Il sera intéressant de voir en quoi cela peut être mis en lien avec la capacité à se projeter dans l'avenir – mais tout d'abord, attardons-nous sur la question du sens attribué à l'expérience.

5.3. Sens attribué à l'expérience présente : lien avec le parcours scolaire

Comme nous l'avons vu, les participants sont volontaires pour effectuer cette année de préformation, même si ce choix s'apparenterait plutôt à un « non-choix » (la préformation ou rien). Aussi, il semble difficile de donner du sens à l'expérience scolaire qui les a menés là. On remarque dans leurs propos que, tout au long de leur trajectoire de vie, ils n'ont pas eu souvent l'occasion de faire de vrais choix et donc, d'être acteurs de leur vie. Voici des extraits manifestant des non-choix auxquels les participants ont été confrontés :

Extrait no10 : Kevin, lignes 160-164

Int ok ouais . et pis heu : et pis l'année passée/ pour toi/ c'était heu : tu savais directement qu'ce serait ta dernière année/ ou bien t'hésitais à faire quand même [heu la neuvième
Kev [j'l'ai su heu à la fin
Int ah ouais (.) c'est pas toi qu'a [choisi en fait (.) c'est :
Kev [non non j'ai pas pu choisir

Extrait no11 : Marine, lignes 804-810

Marn ben (.) on avait causé l'année passée avec les profs/ . si y pouvaient y me y me : y
m'auront gardé
Int y t'auraient gardée ouais une dixième année quoi
Marn ouais
Int ouais
Marn pis ben le directeur il était pas d'accord pis j'sais même pas pourquoi ils m'ont rien dit
d'autre

Dans l'extrait no10, l'interviewer introduit l'idée selon laquelle il n'aurait pas choisi, idée qui est reprise immédiatement à la ligne suivante par Kevin⁵⁰. Dans l'extrait no11, Marine évoque cette idée sans qu'elle ait été suggérée par l'interviewer. Ainsi, ces jeunes n'ont parfois pas compris ces non-

⁵⁰ On voit que l'idée est totalement « validée » par Kevin, puisque Kevin commence à acquiescer avant que l'interviewer ait fini de proposer son idée (chevauchement).

choix qu'on leur imposait, ce qui rend difficile l'attribution de sens. Par contre, trois autres participants semblent donner du sens à leur expérience actuelle (leur année de préformation) : Jordan, Kevin et Romain parviennent à expliquer en quoi ce qu'ils font cette année est utile. Nous l'avons déjà vu ci-dessus avec Jordan (extrait no3), qui perçoit le but de cette année (trouver un apprentissage), et comprend à quoi servent à la fois l'atelier et les cours. Dans les deux extraits suivants, Kevin donne un sens personnel à sa présence, à laquelle il donne même un but à atteindre ; il ajoute aussi devoir acquérir de nouvelles connaissances.

Extrait no12 : Kevin, lignes 27-28

Kev [...] après mon parcours scolaire j'ai été avec (.) j'ai été à la préformation/ pour apprendre à surpasser mes problèmes . les retards [...]

Extrait no13 : Kevin, lignes 417-419

Int mmh . ouais et pis heu (.) pour toi c'est : c'est quoi le but alors de c't'année . d'être là

Kev ben : de plus arriver en retard/ pis d'apprendre encore quelques connaissances que j'ai : pas acquises à l'école

Romain, quant à lui, est conscient qu'il doit combler des lacunes, même si son propos est un peu plus nuancé que ceux des deux participants précédents, du fait qu'il considère que c'est « quand même » utile (ligne 551) d'être en préformation (cf. extrait no6) – comme s'il essayait de s'en convaincre.

Ces extraits permettent de se rendre compte que certains jeunes fréquentant la préformation sont tout à fait impliqués dans ce qu'ils apprennent, et y voient un réel intérêt. Ce n'est toutefois pas le cas de tous. En effet, les cinq autres participants semblent plutôt avoir du mal à attribuer un sens personnel à leur présence à la préformation : plusieurs donnent des réponses attendues, ce qui implique que l'on puisse douter qu'elles soient totalement « intégrées » par les participants. C'est le cas de Joël, Marine et Roxane qui répondent que cette année leur sert à « trouver un apprentissage ». Bien que cela soit certainement réel, cela reste vague et on ne perçoit aucune implication personnelle de leur part – ni d'attribution de sens personnel. Chez Roxane, cela va même plus loin :

Extrait no14 : Roxane, lignes 445-447

Int et pis heu : le fait d'être heu : d'être à la préfo/ tu trouves que c'est vraiment (.) très différent de : de l'école de ce que tu faisais avant/

Rox ouais pis c'est vraiment très inutile aussi

Bien que Roxane ait été sur la défensive pendant tout l'entretien, ses termes sont très clairs et prouvent qu'elle n'est pas totalement impliquée dans sa présence à la préformation.

Marie, quant à elle, semble restituer le discours « officiel » que l'on présente aux jeunes qui arrivent à la préformation :

Extrait no15 : Marie, lignes 419-422

Mar [pis heu on r- on r'voit heu les maths et l'français heu des trucs que l'année passée (.) j'ai p't'être heu pas bien compris pis je r'vois ici pis c'est bon
Int ouais tu t'dis que comme ça tu s'ras plus au point heu :
Mar ce s'rait que l'atelier heu : on oublierait tout comme y disent

Ce discours est imprégné de celui des adultes qu'elle peut côtoyer dans ce milieu – elle en est consciente puisqu'elle indique « comme y disent », ligne 422. On peut donc douter qu'elle l'ait intériorisé⁵¹. En revanche, on peut l'analyser de la manière suivante : Marie donne ici la signification partagée que revêt la préformation, et non le sens personnel qu'elle attribue à sa présence. Cette interprétation est corroborée par l'ensemble de son entretien : en effet, on trouve très peu d'implication personnelle à ce qu'elle vit, comme par exemple lorsqu'on lui demande ce qu'elle imagine pour l'année prochaine :

Extrait no16 : Marie, ligne 679

Mar ben : j'espère trouver c'que j'veux vraiment faire/

Chez Arnaud, la préformation sert clairement de « remise à niveau », mais étant donné qu'il y a déjà passé une année, il considère que la remise à niveau est effectuée et qu'il fait actuellement du « sur-place ». Cela laisse penser qu'Arnaud peine à attribuer du sens à sa présence actuelle – d'autant plus que dès le départ, c'était plutôt pour ses parents qu'il est venu. On le voit dans l'extrait no17 où il parle de son stage de trois jours à la préformation (avant d'y entrer), et dans l'extrait no18, où Arnaud fait référence à l'année qu'il vient de passer à la préformation :

Extrait no17 : Arnaud, lignes 747-753

Arn fallait que j'trouve quelque chose à ce moment-là si : j'restais sans rien faire autant mon père que ma mère .. on va dire que c'est surtout pour eux qu'j'suis rentré ici
Int ouais
Arn pour pouvoir heu (.) changer quoi (.) autant pour eux que pour moi mais on va dire plus

51 De plus, nous renvoyons le lecteur à nos remarques concernant l'attitude « scolaire » des participants, qui tentent de répondre aux attentes de l'interviewer (point 5.1.).

Int pour eux
 au départ c'était plus pour eux quoi
Arn voilà (.) mais : au final ben je remarque que c'était plus pour moi

Extrait no18 : Arnaud, ligne 894

Arn [là j'commence à patiner (.) j'ai bien avancé j'peux pas avancer plus que ça (.) là j'patine

Même s'il avait réussi à voir en quoi la préformation pouvait l'aider (« c'était plus pour moi » (ligne 753) que pour les parents), cela ne semble plus être le cas actuellement. Par ailleurs, une « remise à niveau » n'est pas, *a priori*, quelque chose qui met en valeur l'individu, puisque cela signifie qu'en entrant là, il n'était pas à niveau. Alors que s'il voyait cela par exemple comme une année de transition qui l'aidait à passer en douceur entre le monde de l'école et le monde de la formation professionnelle, il pourrait attribuer un sens plus positif à sa présence en préformation, et éventuellement ne pas considérer que cela ne sert plus à rien d'être là.

Tous ces extraits montrent que ce n'est pas parce qu'ils sont en ce moment en préformation que ces jeunes donnent réellement du sens à cette expérience. Certains semblent essayer de s'approprier l'idée selon laquelle cela sera utile – sans que l'on puisse vraiment déterminer s'ils en sont convaincus. Notre interprétation est la suivante : le fait de ne pas attribuer de sens à leur expérience présente est lié au fait qu'ils ne considèrent pas cette année comme un processus de transition, qui leur permettrait de se réajuster à différents niveaux.

On sait par ailleurs que dans certaines conditions, les transitions peuvent être développementales – voici comment Zittoun (2004b) considère celles-ci :

To say that a transition is developmental implies that a person can leave the position he or she occupied before, and, on the basis of previous skills and/or knowledge, generate ways of thinking or acting which prepare him or her to find a pathway through uncertainty toward a new regularity. Its success supposes a double acknowledgement: by the environment, that is, recognition by others and a correspondence to the changed situation (the new actions or thought 'work'); and by oneself (p.135).

Pour qu'une transition soit développementale, plusieurs éléments doivent être impliqués dans ce processus de changement. Cependant, les participants ne percevant pas de changement (ou rupture), il est impossible qu'ils veuillent consciemment quitter la position qu'ils occupaient avant, et reconnaître ce changement (ce qui implique lui donner du sens). On peut donc en déduire que si les

participants ne considèrent pas cette période de préformation comme une période de transition, ce n'est pas non plus réellement une période « développementale » pour eux. Il leur sera donc plus difficile d'évoluer de la manière dont la société attend qu'ils évoluent. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la question de l'identité.

Reprenons d'autres propos de Zittoun (2009) : « If changes occur, they require some sense-making; reversely, sense-making dynamics often follow experiences perceived as ruptures by people » (p.412). On peut donc imaginer que si les jeunes ne perçoivent pas le changement qu'ils sont en train de vivre, ils ne pourront que difficilement attribuer du sens à leur expérience présente. C'est ainsi que nous pouvons nous demander s'il existe un lien entre le fait de percevoir – ou non – une situation comme une transition, et notamment la capacité à s'adapter au monde extérieur. Cela nous semble flagrant lorsqu'Arnaud parle de « remise à niveau » comme but de son année à la préformation, alors que le plus important dans son cas réside dans le fait de s'adapter aux normes sociales du monde du travail et de développer une confiance en soi (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Cette discussion soulève plusieurs décalages entre les attentes et représentations de la société d'un côté, et celles des jeunes de l'autre côté. Nous reviendrons sur ces décalages plus loin (point 7.1.b)), mais avant cela, explorons la question de la perspective temporelle future. En effet, lorsque d'une part on n'a pas pu être réellement acteur de notre trajectoire de vie et faire des choix, et que d'autre part, on peine à attribuer du sens à l'expérience présente, comment se projeter dans l'avenir ?

6. Seconde partie d'analyse : Perspective temporelle future

Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique (point 2.2.), les études classiques sur la perspective temporelle s'intéressent aux représentations de l'avenir et du passé d'un certain groupe de personnes. Ce faisant, elles prennent en compte certaines caractéristiques structurales des individus, dans une optique différentialiste (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). Ce n'est toutefois pas la même perspective que nous adoptons ici, raison pour laquelle nous allons décrire sous plusieurs angles différents la perspective temporelle future des participants, sans nous arrêter sur l'une ou l'autre caractéristique de la perspective temporelle. Dans un second temps seulement (point 6.2), nous confronterons nos descriptions avec la manière dont cela aurait pu se faire dans une approche « classique » de ce concept, afin de répondre à notre question de recherche d'ordre plus méthodologique.

6.1. Description de la perspective temporelle future

Dans ce point, nous allons commencer par donner les premiers propos des participants au sujet de l'avenir (6.1.a) ; puis, nous ferons le lien entre leur manière d'appréhender le futur et leur manière de considérer leur situation présente (point 6.1.b). Nous approfondirons ensuite d'autres éléments, à savoir : le fait que l'on perçoive une volonté de leur part de prendre leur avenir en main (6.1.c) ; leur conception de la « vie adulte » (6.1.d) ; et enfin, la distance entre leurs rêves et leur réalisme (6.1.e).

a) « Quand je te dis le mot « avenir »... »

La perspective temporelle future des participants a été abordée dans les entretiens en amenant la discussion sur les projets d'avenir qu'ils ont, et sur leur façon d'appréhender l'avenir. De manière générale, on peut dire que spontanément, les participants ne donnent que très peu d'éléments concernant leur avenir. De plus, ce sont souvent des réponses stéréotypées. Voici des exemples de réponse à la question qui introduisait le sujet, à savoir : « quand je te dis le mot « avenir », à quoi penses-tu ? ».

Extrait 19 Marie, lignes 663-666

Mar ben : j'espère avoir un travail

Int ouais

Mar être mariée avoir des enfants . Une maison (3s) pas être riche mais avoir heu d'argent pour vivre/

Extrait no20 : Roxane, ligne 585

Rox mmh études .. maison . Mariage .. enfants ((rires))

Extrait no21 : Romain, lignes 966-970

Rom heu travail . pis heu : .. ben (.) famille ou comme ça

Int ouais

Rom voiture (.) pis ouais

Int ouais

Rom j'sais pas trop :

Extrait no22 : Marine, lignes 1315-1316

Marn mmh ça m'fait penser que : boulot . ben l'boulot : le salaire (.) les factures (.) le loyer : on y passe

Extrait no23 : Kevin, lignes 632-637

Kev travail .. pis : ben : la vie/ quoi

Int ouais .. ça c'est les ch- ouais c'est les premiers trucs qui te viennent [à l'esprit heu :

Kev [trouver un travail

Int ouais

Kev travailler .. vivre heu : ben : dans : un appartement/ (.) avoir notre appartement : vivre (.) chez nous

On peut d'ores et déjà remarquer que l'idée d'un « travail » revient dans tous ces extraits. Pour le reste, il s'agit de choses très impersonnelles, auxquelles n'importe qui aurait pu penser. Cela ne décrit donc pas précisément leurs projets d'avenir individuels. Dans la suite de la discussion, d'autres éléments émergent ; mais cela reste souvent vague, ce qui donne l'impression que ce sont plus des idées auxquelles ils pourraient éventuellement se faire (par exemple : avoir des enfants plus tard) que de véritables projets. Cela peut mener à des contradictions dans leurs discours, comme par exemple ici pour Marine :

Extrait no24 : Marine, lignes 1643-1647

Marn mmh (.) franchement d'un côté j'me verrais .. un p'tit peu (.) sans enfant (.) mais d'l'autre . j'veux à tout prix avoir des gamins

Int ouais

Marn c'que j'ai dit à ma mère si j'peux en avoir trois mille des gamins j'le fais sans problème
c'est juste que j'veux avoir un gamin

Ce genre d'hésitations (autant au niveau du fond que de la forme, si l'on observe les points qui symbolisent les silences) laisse penser que Marine réfléchit à la réponse qu'elle donne tout en parlant, ou du moins qu'il ne s'agit pas d'un réel projet clairement défini. Pour approfondir cette question, il est intéressant de considérer le lien entre la perspective temporelle future et la situation présente des participants.

b) Lien entre avenir et situation présente

Voici ce que répond Marie lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense du fait de parler de l'avenir :

Extrait no25 : Marie, ligne 1047 / 1053-1057

Mar ça m'gêne pas mais : j'me dis : on vit la vie quoi [...]

Mar ça sert à rien d'me dire dans cinq ans qu'est-ce que j'vais trouver comme qu'est-ce que j'aurai comme travail/ on verra bien quoi

Int ouais ça tu t'dis ben :

Mar y a pas besoin d'dire dans cinq ans faut déjà que j'trouve heu : dans six mois qu'est-ce que j'vais faire ((petit rire))

Cet extrait résume le point de vue de la plupart des participants, même si Marie est celle qui le dit le plus directement. Ainsi, on remarque que cela ne semble pas faire sens pour Marie de parler d'avenir maintenant. Ce qui lui importe pour l'instant, c'est de trouver quelque chose tout de suite, ce qui aboutit pratiquement à une volonté de ne pas penser à la suite. Cela correspond aux propos de Guichard et Huteau (1997), qui affirment que plus les jeunes se trouvent dans une situation difficile (notamment au niveau scolaire), moins ils parviennent à concevoir l'avenir. Ce qui nous intéresse ici, c'est d'essayer de comprendre pourquoi.

Si l'on se base sur les recherches antérieures, l'hypothèse suivante peut être avancée. Les jeunes ont déjà beaucoup à gérer au moment présent : grandir – de nombreuses choses changent au niveau physiologique, et cela nécessite une élaboration psychique (la psychanalyse l'a montré) ; comprendre qui on est et qui on veut devenir (élaboration de l'identité) ; donner du sens à ce que l'on vit ; apprendre ; éventuellement, se réajuster à tous ces niveaux si l'on considère cette période comme une transition. Tous ces investissements dans le présent empêchent potentiellement la possibilité de se projeter dans l'avenir. Cependant, si cette hypothèse correspond à la littérature, elle ne correspond pas exactement à nos données. En effet, cela pourrait être le cas si les participants

étaient conscients de vivre une période de transition, et faisaient tout pour se réajuster à plusieurs niveaux. Toutefois, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les participants ne semblent pas percevoir de rupture ni de transition. Il est donc possible d'avancer une autre hypothèse pour rendre compte de cette volonté de ne pas vouloir se projeter dans l'avenir. Cette hypothèse est liée à ce que nous avons étudié dans la première partie d'analyse (point 5.), à savoir le rôle des parcours scolaires des participants. Nous pouvons questionner cet impact non plus sur la perception de la situation présente comme transition (ce que nous avons fait point 5.2.b)), mais sur la perspective temporelle future. Ainsi, considérant les nombreuses ruptures qu'ils ont vécues, et si l'on accepte l'idée selon laquelle ils ont mis en place un mécanisme d'adaptation qui fait qu'ils ne sont plus spécialement sensibles à ce genre de ruptures (d'où leur non-perception de la rupture de la fin de l'école obligatoire), il est possible que ce mécanisme les ait conduit à ne pas se faire d'illusions concernant la suite de leur parcours. On peut voir ce mécanisme d'adaptation chez Arnaud par exemple. Dans cet extrait, on lui demande s'il pense que certains jeunes savent exactement ce qu'ils comptent faire plus tard.

Extrait no26 : Arnaud, lignes 1323-1329

Arn j'pense que oui . y en a des (.) leur vie (.) elle est obligée d'être planifiée parce que c'est comme ça qu'y sont (.) y sont obligés que :: tout soit planifié (.) pour être bien tranquille si y a un truc qui va pas ça va tout chambouler (.) et y vont se sentir un peu mal donc du coup y planifient tout y font en sorte que :: qu'y ait aucune surprise
Int ouais pis ça toi ça t- tu voudrais pas/ (.) [l'fin tu préfères justement les surprises
Arn [non/ (.) je préfère les surprises qu'elles soient bien ou mal mais j'préfère les surprises parce que si ma vie elle serait complètement planifiée/ (.) je :: serais un robot

L'idée de planifier l'avenir est considérée négativement par Arnaud. Il ne voudrait pas être un « robot », ce qui montre qu'il a envie de pouvoir jouer un rôle actif dans sa vie (nous revenons sur ce point précis ci-dessous, point 6.1.c)). Arnaud affirme qu'il préfère se laisser surprendre. Or, si l'on regarde cela sous l'angle de son parcours scolaire, on peut aisément imaginer que cela ne servait à rien de faire des projets à moyen terme en tant qu'élève, puisqu'au lieu de pouvoir avancer et les réaliser, on le remettait au point de départ (par exemple lors de redoublements). Ainsi, la continuité de la trajectoire de vie est affectée, mais aussi les choix de cette trajectoire de vie. En effet, cet aspect est encore plus marqué pour ce qui est du « choix » à réaliser à la fin de l'école obligatoire. Faire une dixième année à l'école, partir faire des stages, ou encore effectuer une année de préformation ? Comme nous l'avons vu, le système ne leur laisse pas forcément le choix, ce qui implique qu'on ne les laisse pas prendre leur vie en main. Cette interprétation correspond aux

données que nous avons récoltées, et constitue l'une des raisons de la difficulté pour ces jeunes à se projeter dans l'avenir⁵².

Dans le même ordre d'idées, on peut faire l'hypothèse que lorsqu'un individu n'a pas eu l'occasion de réaliser des choix de trajectoire de vie en raison de contraintes externes dans son parcours, il lui sera plus difficile de faire des choix par la suite, et plus généralement de se projeter dans l'avenir. La perspective temporelle future s'en trouve donc affectée. Dans un vocabulaire un peu différent, Zittoun (2012a) explique que c'est en générant des alternatives de la réalité présente que l'on peut s'imaginer de différentes manières, et que c'est ainsi que l'on peut faire des choix. « We constantly explore the possible outcomes of situations, alternative choices, new versions of the past, or possible futures. Each moment, we engage in an action by closing down an alternative » (Zittoun, 2012a, p.520). Cette capacité à générer des alternatives semble freinée, voire presque bloquée chez certains de ces jeunes, ce qui les empêche de faire des choix et donc de se projeter dans l'avenir – et nous pensons que cela peut être lié à leur parcours scolaire (cela rejoint également les conclusions de Domingos, 2014).

De plus, il est possible que ces jeunes aient développé (certainement inconsciemment) un mécanisme de « protection » en ne pensant plus spécialement à l'avenir, afin de ne pas être stoppés par des contraintes externes. En effet, si on ne fait pas de projet, ces derniers ne peuvent pas être « chamboulés » (pour reprendre les termes d'Arnaud, extrait no26) : on est donc « protégé » en ne pensant pas au futur. De ce fait, s'ils ne souhaitent pas imaginer leur futur, cela peut leur paraître incongru (et même, selon notre analyse, paradoxal vis-à-vis de leur parcours scolaire) qu'on le leur demande maintenant – que ce soit en discutant lors de cet entretien, ou plus généralement en étant à la préformation et en préparant leur avenir professionnel. En effet, alors qu'on les avait toujours dirigés d'une classe à une autre, on leur demande maintenant de quoi ils ont envie, ce qui leur fait peur, ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils comptent faire dans le futur. Ils reçoivent même une certaine pression (de la part de leur entourage, de leurs enseignants, de l'office de l'orientation etc.), puisque c'est le moment où ils doivent décider entre autres de leur futur métier (sinon, ils ne peuvent pas débiter d'apprentissage). Nous reviendrons sur ce paradoxe ultérieurement.

Bien que l'hypothèse d'une perspective temporelle affaiblie due aux parcours scolaires chaotiques semble tenir debout, ne mettons pas de côté les différences interindividuelles. En effet, l'un des participants, Romain, dit clairement qu'il pense souvent à l'avenir.

52 Domingos (2014), dans une approche différente, trouve le même type de résultat.

Extrait no27 : Romain, lignes 1252-1260

Int mmh (.) ouais .. c'est cool ((petit rire)) . et pis ça en fait heu (.) ça : ça t'arrive de temps en temps de penser à l'avenir à tout ça/ ou bien : jamais
Rom ouais ouais (.) tout l'temps
Int ouais/
Rom ouais
Int pis tu penses plutôt facilement à quoi quand tu penses à . à ton avenir
Rom heu (.) travail
Int tu penses au travail ouais
Rom ouais (.) c'est quand même heu très important (.) pis heu : °pis c'est tout°

Dans cet extrait, on voit que Romain n'a pas du tout hésité avant de répondre « ouais ouais » (ligne 1254) : pas de silence, pas d'hésitations de type « ben heu... »). Il ajoute ensuite « tout l'temps », ce qui montre qu'il accorde de l'importance à cela. Ensuite, il précise qu'il pense au travail. Il faut indiquer que Romain est l'un des seuls à savoir précisément quel métier il veut apprendre, dès l'année suivante. Pourtant, Romain n'a vécu ni plus ni moins de ruptures que les autres participants au cours de son parcours scolaire : on ne peut donc pas généraliser en disant que dès qu'un jeune a vécu un parcours scolaire non linéaire, il ne pourra pas se projeter dans l'avenir. Romain, quant à lui, a peut-être plus de ressources à disposition (il a notamment une famille qui, selon lui, le soutient beaucoup ; de plus, il est croyant⁵³). Or, même si nous n'étudions pas cela dans ce travail, on sait que l'utilisation de ressources facilitent notamment l'attribution de sens à des situations (cf. par exemple Stankovic, Baucal & Zittoun, 2009). Peut-être certaines ressources permettent-elles à Romain de générer des alternatives futures, malgré les nombreuses ruptures expérimentées durant son parcours scolaire. Nous y reviendrons dans les ouvertures de ce travail (point 10.2.).

c) Volonté de prendre son avenir en main

Malgré le fait que la plupart des jeunes ont des difficultés à parler de (ou à imaginer) leur avenir, plusieurs souhaitent en même temps avoir une prise sur leur trajectoire de vie. Nous l'avons relevé précédemment avec Arnaud, qui refusait l'idée d'être un « robot » (extrait no26), et on l'observe chez tous les participants avec la réponse à la question suivante : « Si on te proposait que, d'un coup de baguette magique, tu te réveilles demain à l'âge de 30 ans, serais-tu d'accord de le faire ? ». On aurait pu comprendre qu'ils répondent par l'affirmative, dans le cas où ils trouveraient cette période de leur vie trop compliquée ; ils auraient pu considérer qu'en se réveillant à l'âge de trente ans, leur

53 Ce qui peut constituer une ressource pour un individu, notamment au niveau de l'attribution de sens à ses expériences (cf. par exemple Dahinden & Zittoun, 2013).

vie serait mise en place, « sur des rails », et que le plus dur (trouver un travail etc.) serait fait. Cependant, on est loin de cette représentation chez les participants : tous sans exception ont répondu qu'ils n'accepteraient pas. En voici trois exemples :

Extrait no28 : Kevin, ligne 947

Kev [non . j'aurais pas profité entièrement de ma jeunesse

Extrait no29 : Marie, lignes 1161 à 1166

Mar [non non . Non merci .. j'veux vivre tout c'que j'ai à vivre

Int ouais . T'es contente de pouvoir vivre ces années-là pis heu :

Mar ouais surtout pas être vieille

Int ((rires)) donc t'aimes bien être jeune . quand même . ((rires)) Ça c'est cool .. donc ouais t'es : c'est des années que : tu t'réjouis d'vivre quand même en général ou bien

Mar bah ouais (.) le temps j'espère qu'y passe pas trop vite

Extrait no30 : Jordan, lignes 1409-1410

Jor donc de vingt à vingt-sept ans trente ans (.) j'pense que la vie là c'est la vie . qui est plus marrante la plus marrante

Tous ces jeunes souhaitent vivre pleinement leur « jeunesse » (telle que l'appelle Kevin), même Marie qui, comme nous l'avons vu plus haut, ne trouve pas spécialement utile de penser à son avenir (extrait no25). Ils ont donc une conception de la jeunesse très positive, même si, d'autre part, ils sont actuellement jeunes et dans une situation qu'ils ne considèrent pas comme idéale (on le voit lorsqu'ils parlent de leur situation actuelle). Quoi qu'il en soit, profiter de leur jeunesse semble plus important pour eux que de savoir ce qui va leur arriver en se réveillant à l'âge de trente ans. Cela montre que malgré le fait de ne pas pouvoir ou de ne pas vouloir risquer de prendre leur vie en main, tous souhaitent pouvoir le faire par la suite.

Marine est la seule à nuancer son propos :

Extrait no31 : Marine, lignes 1845-1852

Marn ben . j- d'un côté . j'vais : (.) un p'tit peu aimer (.) parce que je sais déjà un peu heu (.) c'que j'vais faire (.) mais de l'autre c'est (.) c'est nul j'ai envie de découvrir c'que moi j- petit à petit

Int ouais

Marn en fait c'est comme si . tu prenais (.) heu : ben : un gamin/ (.) pis tu lui faisais tout son programme jusqu'à la fin de : d'sa vie

Int ouais

Marn c'est un truc que (.) y pourra pas découvrir c'qui est quoi

Marine rejoint donc Arnaud sur l'idée de ne pas vouloir que sa vie soit « pré-programmée ».

Il est possible de faire le lien avec leurs parcours scolaires d'une manière encore différente : on peut imaginer qu'ils se sont « habitués » à vivre des ruptures, et cela en les « prévoyant ». En effet, ils savent qu'ils vivront des ruptures ou qu'on risque de leur en imposer dans leur trajectoire de vie : de ce fait, ils préfèrent se convaincre qu'ils aiment les surprises et qu'ils préfèrent découvrir petit à petit ce qui va leur arriver. Ainsi, ils ne planifient pas trop clairement la suite de leur parcours, puisque cela ne sert à rien et c'est même risqué car, si une rupture ou un événement inattendu arrive, ils seront démunis... tandis que s'ils ne prévoient rien, ils ne risquent pas d'avoir trop de déceptions (c'est pourquoi nous parlons plus haut d'un mécanisme de « protection »). Cela correspond aux propos de Rodriguez-Tomé & Bariaud (1987), qui évoquent le fait que « les inhibitions de l'espoir induites par les frustrations répétées de l'expérience passée » (p.67) peuvent affaiblir la perspective temporelle future.

Ces jeunes semblent donc avoir développé des stratégies permettant de se protéger face aux ruptures fréquentes qui affectent leur vie de différentes manières : soit en ayant la volonté de prendre leur avenir en main, soit en se protégeant de ces ruptures en ne faisant aucun projet, soit en considérant ces ruptures de manière positive, comme des « surprises » que l'on découvre. Cependant, se projeter dans l'avenir lorsque l'on est jeune, c'est aussi s'imaginer en tant qu'adulte. Mais comment les jeunes se représentent-ils la vie adulte ?

d) « Être adulte, c'est chiant c'est pourri c'est nul »

Partant d'expériences de la vie courante, on peut faire l'hypothèse que plus l'on se réjouit de quelque chose, plus l'on y pense (exemple d'un anniversaire ou d'un mariage). Par contre, si quelque chose ne nous fait pas envie ou nous fait peur, l'on va se garder d'y penser si ce n'est pas nécessaire. C'est en prenant cette hypothèse comme point de départ qu'il nous paraît important de comprendre quelle vision les jeunes ont de la vie adulte. Selon nos données, le discours dominant chez nos participants consiste à dire que cela ne fait pas partie de leurs priorités de penser à l'avenir ; or, on remarque également que la « vie adulte » n'est pas perçue de manière très positive. Jordan, par exemple, dépeint une image plutôt morne de la vie adulte :

Extrait no32 : Jordan, ligne 1406

Jor t'es casé t'es marié (.) t'es : t'as une famille t'as un travail défini

Plus loin dans l'entretien, voici à quoi il pense lorsqu'il évoque les bons et les mauvais côtés de la vie adulte :

Extrait no33 : Jordan, lignes 1014-1019

Jor heu j'pense heu : .. j- j'pense (.) surtout à la liberté . t'es libre de faire c'que tu veux
Int °mmh°
Jor après bon ben (.) t'as des obligations (.) comme dans tout .. pis ben : .. ouais pour moi
c'est : ça tu travailles tu : tu ressors du travail tu-tu rentres (.) c'est le week-end ben : tu
sors si c'est pas le week-end ben t-tu restes à la maison tu regardes la télé (.) tu joues à
la console tu vas dormir

Ce qui est intéressant ici, c'est que Jordan s'appuie beaucoup sur sa vie actuelle pour décrire sa future vie d'adulte. En effet, il parle souvent durant l'entretien des nombreux moments où il joue à la console, et il déclare aimer sortir le week-end. Par contre, on remarque que selon lui, lorsqu'il sera adulte, ce sera la même chose, mais en plus répétitif et en moins bien. On le voit avec le terme « obligations » : la manière dont il l'amène laisse entendre qu'une fois adulte, on a des obligations, alors qu'avant, ce n'est pas le cas. Les propos « tu travailles tu ressors du travail tu rentres » (ligne 1017) ne sont pas non plus très enthousiasmants. Ils rejoignent ceux de Marine dans des termes presque identiques, même si elle va encore plus loin dans une description « négative » de ce que c'est que d'être adulte :

Extrait no34 : Marine, lignes 1233-1237

Marn c'est : être heu : droit tout l'long tu peux pas faire une conneries c'est chiant c'est pourri
c'est nul
Int ((rires)) c'est trop : sérieux ou des trucs [comme ça
Marn [mais oui mais c'est pourri tu vas au boulot : tu rentres tu vas au boulot tu rentres tu :
c'est chiant au [bout d'un moment

On voit là un très fort contraste avec la manière dont était décrite la « jeunesse » par la plupart des participants (cf. par exemple l'extrait no30, où Jordan la considérait comme des années « marrantes »). A l'âge adulte, on a des obligations, on ne peut pas faire ce que l'on veut⁵⁴... Il est aisé d'imaginer que cette conception de l'âge adulte n'encourage pas à le devenir rapidement ou à s'imaginer le devenir. Kevin également parle de la vie adulte comme quelque chose de « sérieux » :

Extrait no35 : Kevin, lignes 509-518

Int ouais et pis pour toi justement c'est : c'est quoi être adulte
Kev c'est être mature déjà/ . et c'est aussi heu : on change de réflexion . des fois on voit les
choses différemment
Int ouais (.) pis être mature/ (.) ça : veut dire quoi pour toi
Kev ((petit rire)) heu : (4s) c'est d'être moins gamin (.) moins : faire l'imbécile être plus
sérieux au travail

54 La question de savoir où s'arrête la « jeunesse » et où commence la « vie adulte » n'a pas été approfondie dans les entretiens, c'est pourquoi nous ne le faisons pas non plus ici (pour des travaux qui vont dans ce sens, cf. par exemple Macek, Bejcek & Vanickova, 2007).

Int plus sérieux ce genre de choses
 Kev voilà (.) bon on peut toujours être (.) enfant (.) mais
 Int ouais (.) mais quand même le plus souvent un peu [plus sérieux
 Kev [voilà en fait y faut : on est plus sérieux aux endroits où on doit être sérieux justement

Kevin ne dit pas que le fait d'être adulte n'est pas enviable, mais la manière et la fréquence avec laquelle il utilise le terme « sérieux » laisse penser que ce n'est pas ce qui lui fait le plus envie. De plus, il ne contrebalance pas ce qualificatif par d'autres qui auraient pu être plus positifs. D'autres participants évoquent les nombreuses responsabilités liées au statut d'adulte : Romain en parle en répondant à la question de savoir s'il y a des choses qui lui font peur concernant l'avenir.

Extrait no36 : Romain, lignes 976-979

Rom ben heu .. ouais j'sais pas comment gérer heu .. ouais une famille ou comme ça ouais les (.) par exemple les factures j'sais pas encore heu (.) 'fin j'ai jamais vu ça donc heu
 Int ouais
 Rom j'sais pas comment ça s'passe et pis heu (.) ouais j'ai un peu peur quoi

Le fait d'avoir peur de nouvelles responsabilités est certainement lié à une peur plus globale de l'inconnu. Tout un chacun a besoin de stabilité, et il est difficile de concevoir de nombreux changements, tels que ceux que cite Romain ici. Ce besoin de stabilité explique peut-être la volonté de ne pas trop se projeter dans l'avenir (nous y reviendrons dans la troisième partie d'analyse, point 7.). Cela rejoint le fait de vouloir penser au moment présent, comme le déclare Marie :

Extrait no37 : Marie, lignes 669-673

Int ouais .. pis ça t'fait : ouais si t-on parle de ça justement ça t'fait plutôt heu genre (.) Tu t'réjouis ou plutôt ça t'fait peur ou : plutôt : [t'as un peu des doutes ou :
 Mar [j'ai l'temps
 Int tu t'dis heu :
 Mar [j'ai l'temps

e) Volonté de penser au moment présent – mais rêves d'idéaux

Comme nous venons de le voir, il semble y avoir une grande volonté, chez les participants, de penser au moment présent, et ceci pour plusieurs raisons (selon les hypothèses que nous avons avancées dans ce chapitre) : la vision négative de la vie adulte ; la volonté ou le besoin de se protéger des éventuelles déconvenues à venir (comme ils ont déjà pu en vivre) lorsque l'on fait des projets ; les non-choix et contraintes qu'ils ont vécues tout au long de leur parcours et qui les

empêche de prendre leur vie en main. Cette déclaration de Roxane résume bien tout cela :

Extrait no38 : Roxane Ligne 831

Rox j'prévois pas ça vient quand ça vient quoi

Paradoxalement, derrière cette volonté de ne penser qu'au moment présent, Roxane évoque beaucoup d'aspects de son avenir, même si c'est peut-être sous la forme d'idéaux plus que sous la forme de projets bien construits :

Extrait no39 : Roxane, lignes 582-592

Int ouais .. et pis alors heu : ben alors vraiment si on parle de l'avenir/ (.) ben déjà justement quand j'te dis ben voilà l'avenir le futur et tout/ (.) ça t'fait penser à quoi . direct là comme ça

Rox mmh études .. maison . Mariage .. enfants ((rires))

Int ouais . ça c'est les choses qui te : qui t'plairaient de : de faire quoi

Rox ouais

Int ouais .. et pis heu : t'aurais : justement du coup ben c'est c'que tu disais avant tu t'réjouis plutôt . ça t'fait pas : spécialement peur ou bien

Rox non . avoir un mari comme ça des enfants ((grande aspiration))

Int ouais

Rox rroh pis une belle maison .. oh mon Dieu arrêtez ((rires))

Ainsi, il ne faut pas perdre de vue que certains ont tout de même des projets – qu'ils qualifient souvent eux-mêmes d'idéalistes. On le voit par exemple avec Arnaud :

Extrait no40 : Arnaud, lignes 1162-1166

Arn l'avenir/ .. famille heu :: maison . bon travail . mes enfants qui : qui m'adorent (.) leur grand-mère donc ma mère (.) qui sera présente pour les voir mon père

Int mmh

Arn donc leur grand-père (.) qui sera aussi présent (.) pour les voir . des repas de famille qui se passent bien (3s) non non mais là j'avais dans mes rêves dans mes délires là ((rire))

Chez ces deux participants, il semble y avoir une tension entre une espèce d'idéal de vie que ces participants ont, et ce qu'ils considèrent être possible. On le voit puisqu'Arnaud finit sa phrase avec « délires », et que les deux participants rient après avoir cité ces projets. On dirait donc que les participants ne s'autorisent pas à rêver, et qu'ils ne prennent pas ce genre de projets au sérieux. Pourtant, s'ils en parlent, c'est certainement qu'il est tout de même agréable pour eux d'y penser. On voit ce phénomène dans la littérature chez Rochex (1995), qui donne l'exemple d'un jeune qui s'accroche à un rêve pour ne pas « stagner » dans la situation difficile dans laquelle il se trouve.

La question du réalisme ainsi que d'autres aspects de la perspective temporelle future des jeunes faisant partie des caractéristiques étudiées dans les travaux « classiques » sur la perspective temporelle, nous considérons qu'il est intéressant de confronter précisément ces travaux antérieurs et outils « classiques » avec les analyses et interprétations que nous avons pu faire dans notre perspective socio-culturelle.

6.2. Confrontation avec la littérature « classique » sur la perspective temporelle

L'une de nos questions de recherche porte sur l'intérêt de faire intervenir un concept (celui de « perspective temporelle ») dans le cadre d'une approche qui n'est pas celle dans laquelle ce concept est habituellement étudié. Dans ce chapitre 6.2., nous tentons dans un premier temps d'analyser les propos de nos interviewés à l'aide des outils proposés dans la littérature « classique » sur la perspective temporelle. Par la suite, nous confrontons ces analyses avec celles que nous avons effectuées précédemment ; enfin, nous prenons de la distance par rapport à ces différents types d'analyse en montrant ce que permet et ce que ne permet pas l'utilisation du concept de perspectives temporelles futures dans une approche de psychologie socio-culturelle.

Revenons tout d'abord sur la définition classique du concept de « perspective temporelle », afin de décrire plus précisément certains aspects de la perspective temporelle des participants : il s'agit de « The ability to direct one's thoughts and actions towards the future and to create mental images of hypothetical future events [...] » (Nuttin & Lens, 1985, p.99). Si nous reprenons la première partie de cette définition, nous pouvons dire, d'après nos données, que cette capacité à diriger ses pensées et actions vers l'avenir n'est pas réellement exploitée par les participants. En effet, les interviewés n'ont pas tous la volonté de diriger leurs actions présentes dans un but futur, comme nous l'avons vu par exemple avec Marie. Pour elle, parler d'avenir,

Extrait no41 : Marie, ligne 1047

Mar ça m'gêne pas mais : j'me dis : on vit la vie quoi

Cette participante ne semble pas voir l'intérêt de diriger ses actions vers le futur : il lui semble plus important de se concentrer sur le moment présent. De ce fait, selon le vocabulaire classique sur la perspective temporelle, on pourrait dire que l'*extension* (l'une des quatre caractéristiques de la perspective temporelle) de la perspective temporelle future de cette participante est réduite. On le

voit également lorsque Marie déclare qu'il faut déjà qu'elle trouve ce qu'elle fera dans six mois plutôt que de se demander ce qu'elle fera dans cinq ans (cf. extrait no25). Nous avons interprété cela, dans nos données (point 6.1.e)), comme une volonté de se focaliser sur le moment présent et de ne pas trop se projeter dans l'avenir. Quant à la seconde partie de la définition de Nuttin et Lens (1995), nos participants semblent avoir quelques difficultés à créer des images mentales d'hypothétiques événements futurs. Seuls quelques-uns s'y aventurent, dont par exemple Arnaud (cf. extrait no40). Dans cet extrait, on voit qu'Arnaud crée des images mentales, mais dans le même temps, le *niveau de réalisme* est faible (puisque l'on apprend au cours de l'entretien que sa mère est malade, que ses parents divorcés ne se voient jamais, etc.). D'ailleurs Arnaud lui-même en est conscient puisqu'il parle de « délires ». Cet extrait montre que certains participants ont la capacité de se créer des images mentales, mais que celles-ci ont parfois un faible niveau de réalisme. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les participants, au vu de leur parcours scolaire parsemé de ruptures, ne s'autorisent pas facilement à imaginer des futurs hypothétiques peu réalistes par crainte que ceux-ci ne se réalisent pas. Quant aux futurs hypothétiques réalistes (qu'on pourrait considérer, vu leur situation, comme ne pas trouver facilement de place d'apprentissage, par exemple), les participants ne se risquent pas souvent à en décrire, peut-être de peur que ceux-ci soient peu glorieux. On peut le penser en lisant les propos de Marine, à propos des choses qui lui font peur pour l'avenir :

Extrait no42 : Marine, lignes 1777-1784

Int ouais . pis y a des choses pour lesquelles heu : t'as peur ou t'as des doutes par rapport à l'avenir/
Marn ben : j'ai un peu peur de : . m'planter en beauté (.) [de :
Int [à- à quel propos d'se planter
Marn de de (.) de rien arriver . que quand j'arrive à un truc/ (.) pis que (.) au bout de- quand j'arrive à peu près à la fin/ que j'foire tout
Int mmh
Marn c'est un truc que j'ai trop peur de tout foirer

Si cette peur globale de « tout foirer » est bien réelle, on peut comprendre que Marine n'ait aucune envie de se projeter dans l'avenir, et encore moins de faire des projets réalistes – puisque la possibilité de se « planter en beauté » est une réalité pour elle.

La question de la *densité* de la perspective temporelle future est plus difficile à aborder. En effet, notre façon de mener les entretiens n'a pas permis aux participants de faire une liste ou d'exprimer d'un bloc tout ce qu'ils imaginaient pour leur avenir. Toutefois, comme nous l'avons montré dans les précédents chapitres d'analyse, les participants mentionnent plutôt des projets stéréotypés lorsqu'il s'agit pour eux de s'imaginer dans dix ans, par exemple. De ce fait, peu de détails ou d'éléments plus

personnels sont donnés et, en ce sens, on ne peut pas dire que nous ayons très grande densité de projets évoqués. Cependant, nous pouvons citer un exemple contraire à cette affirmation en rapportant les propos de Jordan. Celui-ci donne entre autres beaucoup de détails sur la manière dont se passera sa future affiliation à l'armée : voici un petit résumé de ce qu'il dit à ce sujet.

Résumé no1⁵⁵ : Jordan, lignes 1241-1312 :

« A l'armée, il y a de la place (donc pas de concurrence pour y entrer) ; on peut prendre sa retraite 10 ans avant les autres ; le permis est offert avec la voiture ; des maisons sont offertes un peu partout ; du coup tu peux voyager un peu partout ; tu rentres chaque week-end si t'es pas de surveillance ; après 10 ans c'est plus toi qui prends les ordres c'est toi qui les donnes (mais pour grader il faut d'abord un CFC) ; et même si on doit descendre tous les lundis à la caserne remonter tous les soirs c'est pas un problème ; ensuite on peut rester à l'armée jusqu'à la retraite ; et vu que j'aurai gagné des sous pendant tout du long ben j'aurai dix ans où je pourrai aller voyager, prendre mon bon temps ».

La perspective temporelle future de Jordan semble donc *dense* : on peut penser qu'il a déjà réfléchi à beaucoup d'éléments concernant l'armée. Il en parle facilement, en donnant beaucoup de détails. De plus, sa perspective temporelle future est très *étendue*, puisqu'il parvient à se projeter jusqu'à la retraite. Cependant, pour pouvoir affirmer que la perspective temporelle d'une personne ou d'un groupe est dense et étendue, il faudrait utiliser des méthodes quantitatives (par exemple, la méthode MIM de Nuttin). Or, nous ne nous basons ici que sur de la description et non sur un nombre de termes ou d'expressions utilisées qui nous permettrait de dire que « techniquement », Jordan a en effet une perspective temporelle future dense et étendue. On peut uniquement le dire *en comparaison* avec les autres participants – c'est ainsi que l'on voit un changement de perspective puisque jusqu'ici, on ne tentait pas de comparer les participants mais simplement de décrire les différentes manières qu'ils ont d'aborder la question. Le cas de Jordan n'étant pas représentatif des autres participants mais, en cela, intéressant, nous y reviendrons plus loin (point 8.2.a)).

Concernant le quatrième aspect – à savoir le *degré de structuration* de la perspective temporelle future des participants, là non plus la méthodologie adoptée n'a pas permis de recueillir des données permettant de l'analyser de manière adéquate. Dans leurs travaux, Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) par exemple utilisent des questionnaires qui proposent aux participants de lister tout ce à quoi ils pensent : on peut ainsi analyser de quelle manière ces éléments sont donnés. Voici un exemple de question utilisée par Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) : « Quels sont vos projets d'avenir sur le plan sentimental et familial? Dites tout ce que vous imaginez à ce propos » (p.148). Cet outil permet à la fois de compter le nombre d'éléments restitués (et ainsi de déterminer la densité de la perspective temporelle future), mais aussi de voir si ces éléments sont donnés de

55 Nous avons décidé ici de résumer les propos de Jordan et non de citer les extraits, car ceux-ci auraient été trop nombreux. Notre résumé tente toutefois de rester au plus près des termes et expressions utilisés par Jordan.

manière structurée (par exemple chronologique) ou non. Or, dans nos entretiens, le but premier n'était absolument pas d'analyser le degré de structuration de la perspective temporelle des participants. Ces derniers ont cité différents événements selon le thème abordé dans la conversation, mais sans que l'interviewer ou l'interviewé ne cherchent à établir une structuration particulière dans le récit.

Si l'on compare maintenant de manière plus vaste les résultats des recherches antérieures avec nos données, voici ce que l'on peut en dire. Dans leur recherche, Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) déclarent que la période de la vie la plus importante pour les jeunes est l'adolescence et que, de ce fait, ils valorisent le présent. Nous pouvons considérer que nos données rejoignent ce point. Leur étude montre aussi que les thèmes les plus souvent cités par des adolescents concernant l'avenir sont les études, la formation, le travail, ainsi que le couple ou la famille à constituer. Ces différents thèmes reviennent aussi très fréquemment dans nos données, bien que nous n'ayons pas dénombré leur occurrence par rapport à d'autres thèmes. Les auteurs concluent leur étude en déclarant que « L'horizon temporel est dans le présent, mais le présent ne trouve un sens que dans et par ce qui le précède et ce qui le suit » (p.243). Nous pourrions également conclure de nos données que l'horizon temporel est dans le présent, mais que le présent trouve un sens majoritairement dans le passé, plutôt que dans le futur.

Cet essai de mise en œuvre d'une méthode d'analyse quantitative (ici, les caractéristiques mesurées par la méthode d'analyse MIM) prouve qu'on ne peut pas simplement transférer une technique sans utiliser la méthodologie adéquate dès le début. Toute la méthodologie est différente (y compris la méthode de récolte des données) – en fait, l'épistémologie même est différente. Nous y reviendrons dans le point 9. de ce mémoire. Cela nous a toutefois permis d'aborder nos données sous un autre angle, à l'aide d'autres outils. Confrontons maintenant nos données avec les résultats d'autres recherches, qui n'utilisent pas spécifiquement la méthode MIM mais qui cherchent tout de même à décrire la perspective temporelle future des adolescents.

Guichard et Huteau (1997) affirment que ce sont les meilleures élèves qui paraissent avoir les projets d'avenir les plus réfléchis. Même si nous ne sommes pas dans une perspective différentialiste, nos données ne semblent pas contredire ce résultat. Katra (2002) donne encore plus de détails puisque selon ses résultats, une longue perspective temporelle future est la caractéristique d'individus ayant une haute estime d'eux-mêmes et un style d'attribution fonctionnel, à savoir un haut niveau d'attentes de succès, un fort sens du contrôle personnel sur les événements et de la réflexivité. Passons ces différents aspects en revue. Concernant l'estime de soi, nous aborderons la

question de « l'identité » dans le point 7. de ce mémoire. Quant au niveau d'attentes de succès, celui de nos participants ne semble pas être très haut (ils espèrent tous avoir un travail qui leur plaise, sans plus). Par ailleurs, ils ont un très faible sens du contrôle personnel sur les événements, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre d'analyse ; et ils ne semblent pas tous être capables de réflexivité⁵⁶.

Ces études cherchent à mettre en lumière des causalités entre certains traits de la personnalité d'individus et les caractéristiques de leur perspective temporelle future. Or, l'approche que nous adoptons dans notre recherche se situe à un niveau d'analyse plus large, qui permet de prendre en compte la perception de la situation actuelle par les participants, leur perception d'eux-mêmes, le sens qu'ils attribuent à leur expérience et leur vision de l'avenir. Nous allons donc plus loin que la simple description de la perspective temporelle future d'un groupe de personnes. De plus, nous tentons de comprendre *pourquoi*, chez certains participants, la perspective temporelle semble être construite de telle ou telle manière, en émettant des hypothèses en lien avec leurs discours sur leur propre situation. En cela, approcher le concept de perspective temporelle future dans le cadre théorique de la psychologie culturelle du développement et dans une perspective non-différentialiste nous paraît original, et amène des éléments nouveaux et intéressants.

56 Il semble exister de grandes différences interindividuelles sur ce point. Nous l'approfondirons dans le chapitre 7 ci-dessous.

7. Troisième partie d'analyse : la question de l'identité

Venons-en à la question de l'identité, qui a déjà été soulevée à quelques reprises dans les premiers chapitres d'analyse. Dans cette troisième partie d'analyse, nous commençons par relater la manière dont les jeunes parlent d'eux-mêmes (7.1.); puis nous approfondissons la question de « l'adolescence », en relation avec ce que nous avons pu voir à propos de la perspective temporelle future (7.2.). La problématique de l'identité est en effet intéressante à mettre en lien avec la question de la perspective temporelle, puisque l'identité revient à pouvoir « être le même à travers les changements, donc à travers le temps » (Rodriguez-Tomé, 1979, p.385).

7.1. Perception de soi

a) « Qui es-tu ? » ou les difficultés à parler de soi

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la question de l'identité a été abordée dans les entretiens sous l'angle de la perception de soi. Nous avons introduit le sujet de manière assez directe lors des entretiens : « Si tu devais expliquer à quelqu'un qui ne te connaît pas du tout qui tu es, comment tu es... Qu'est-ce que tu pourrais dire ? ». Cette question est évidemment difficile : rares sont les gens qui parviennent facilement à parler d'eux. Chez les participants, en général, assez peu d'éléments étaient donnés dans un premier temps. Voici plusieurs extraits qui montrent le type de réponse données par les participants :

Extrait no43 : Marie, lignes 106-108

Mar ben : j'suis : sympa/ . Heu quand j'connais pas bien les gens heu j'suis timide pis j'parle pas beaucoup/ mais après quand j'co- quand j'connais vraiment la personne heu c'est différent/ . °°pis c'est tout°°

Extrait no44 : Joël, lignes 219-226

Jo alors qui suis-je heu ben j'suis Joël ((petit rire))
Int ouais
Jo ... comment j'suis (4s) je suis assez corpulent
Int mmh
Jo heu : (6s)
Int est-ce que t'es plutôt timide [plutôt :

Jo [heu j'suis timide
Int ouais (9s)

Extrait no45 : Marine, lignes 304-306

Marn mmh j'suis assez sportif/
Int mmh
Marn pis heu :: °°j'sais°° je : °je sais pas (.) j'arrive pas°

Extrait no46 : Kevin, lignes 204-208

Kev (4s) ben : qu'j'suis sympa
Int ouais
Kev pis voilà qu'j'aime pas la violence c'est tout
Int ouais
Kev .. après voilà

Dans ces exemples, on voit à leurs silences et hésitations que la question est difficile pour les participants. Joël et Kevin ont besoin de temps de réflexion (silences de plusieurs secondes) ; Marie et Marine closent rapidement la fin de la description (« pis c'est tout » / « je sais pas j'arrive pas »). Tous quatre semblent avoir du mal à parler d'eux-mêmes. Voici une nouvelle réponse à la même question, différente des quatre extraits précédents :

Extrait no47 : Romain, lignes 351-360

Rom ben : . ouais j'commence déjà par me présenter nom prénom
Int mmh
Rom pis heu : . après heu j'dirais ma : 'fin mon lieu de : . de naissance où j'vis
Int mmh
Rom pis heu . où j'habite (.) s'il le faut pis heu .. pis voilà/
Int pis pour dire vraiment ben : un peu ta personnalité 'fin
Rom comment [j'suis
Int [comment t'es ouais
Rom ouais (.) ben j'lui raconterais mes loisirs . Heu : c'que : c'que j'fais dans la vie par exemple heu (.) le métier .. °pis heu : ouais °

Ici, Romain se décrit en donnant divers éléments le concernant, mais on n'est pas au niveau de la perception de soi : ces éléments ne permettent pas de savoir ce que Romain pense de lui-même, ou comment il se voit. Cependant, cette manière de parler de soi semble courante chez les jeunes : selon Rodriguez-Tomé (1972 ; 1980), à douze ans, les pré-adolescents se définissent par leurs goûts et leurs activités (j'aime / je fais...), tandis qu'à dix-huit ans, les jeunes gens se définissent davantage par des attributs (je suis...), par des références à l'avenir et aux projets personnels ou encore par des choses plus abstraites. Lipiansky (1993) affirme également que l'image de soi se modifie avec l'âge.

Ainsi, Romain correspondrait plus au groupe des « plus jeunes » en se définissant par ses loisirs et le métier qu'il compte faire. Même si notre intention n'est pas d'affilier nos participants à des groupes prédéfinis, la référence aux travaux de Rodriguez-Tomé permet de savoir que le cas de Romain n'est pas isolé.

Dans la suite des entretiens, le dialogue est amené sur la question des qualités et des défauts, dans le but d'observer si les participants parviennent à donner de nouveaux éléments. C'est parfois le cas, comme pour Kevin qui déclare que son plus gros défaut est le manque de ponctualité. Pour la plupart des autres participants, cela pose encore plus de difficultés, et ils ne donnent aucune nouvelle information.

La question est ensuite tournée différemment, afin de voir si d'autres aspects ressortent quand ils le voient sous cet angle. En effet, on leur demande ce que leurs proches pensent d'eux : « Si je demandais à tes parents de me parler de toi, qu'est-ce qu'ils me diraient ? ». Cette question permet de savoir de quelle manière les participants pensent que l'on parle d'eux, comment ils pensent que leurs proches les perçoivent. Parfois, les mêmes aspects que ce qu'ils avaient déjà pu dire ressortent, comme dans le cas de Kevin (en faisant référence à son père) :

Extrait no48 : Kevin, lignes 282-283

Kev y va dire qu'j'suis un : un gars sympa/ (.) que j'suis assez intelligent et mais le problème c'est que : la ponctualité c'est pas : c'est pas trop ça

Et parfois, de nouveaux éléments apparaissent :

Extrait no49 : Marie, lignes 167-171

Mar heu (3s) heu (2s) quand elle veut faire quelque chose elle le fait/ (2s) elle est très flemmarde des fois des fois ((petit rire))

Int ((rires))

Mar ouais (.) °pis c'est tout° des fois je range rien mais quand c'est un jour j'sais pas où j'ai envie d'ranger j'range toute la maison

Il est intéressant de voir, dans cet extrait, que Marie reprend la description à la première personne du singulier dès la ligne 170. Cela indique que la décentration n'est pas complètement effectuée : si elle était à la place de ses parents, elle continuerait comme elle a commencé, en parlant à la troisième personne. Parfois, l'exercice de décentration s'avère trop difficile, voire impossible, comme pour Joël qui ne parvient pas à imaginer ce que son éducatrice de référence pense de lui :

Extrait no50 : Joël, lignes 250-255

Int elle dirait quoi (.) à propos de ton caractère

Jo j'sais pas

Int t'arrives pas à dire/ . Comment heu . qu'est-ce que tu crois qu'elle pourrait dire

Jo (6s) j'en sais rien

Int c'est dur hein

Jo Faut que j'lui d'mande

Dans ce cas-là, il est difficile de savoir à quoi est dû le silence du participant (ligne 253). N'a-t-il vraiment aucune idée de ce que son éducatrice, qu'il connaît depuis longtemps, pense de lui ? Ou le problème est-il ailleurs ? Par exemple, il est possible qu'il ait quelque chose en tête, mais qu'il ne parvienne pas à l'exprimer. Cependant, l'énoncé « faut que j'lui d'mande » nous fait plutôt pencher pour l'hypothèse selon laquelle Joël considère qu'on ne peut pas savoir ce que les gens pensent de nous tant qu'on ne leur a pas demandé. Il ne parvient pas à se mettre à sa place et à essayer de se voir « de l'extérieur ».

En résumé, demander à des individus de se décrire n'est pas un exercice facile : cela exige de la réflexivité, une prise de distance par rapport à soi-même (quand on demande aux participants de se placer du point de vue de leurs proches), et cela suppose en plus que l'on sache qui on est – sinon, comment parler de soi ? Ceci est d'autant plus compliqué que ces jeunes sont constamment en train de construire l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes, et que cette image ne correspond pas nécessairement aux attentes de la société. C'est ce que nous explorons dans le chapitre ci-dessous.

b) Identité et parcours scolaire : révélateurs de décalages entre les attentes de la société et celles des jeunes

Selon les travaux existant sur les transitions, si les jeunes étaient conscients de se situer dans une période de transition, ils seraient dans des dynamiques de réajustement de leur identité par rapport aux contextes sociaux dans lesquels ils évoluent. Dans ce cas, ils se poseraient automatiquement des questions sur qui ils sont, ce qu'ils ont envie de donner comme image, comment ils veulent changer, et ainsi de suite. Or, ce n'est pas ce que nous avons constaté. En effet, aucun participant (sauf un) ne perçoit ce moment de sa vie comme une période de transition. Par ailleurs, ils ne parviennent que difficilement à parler d'eux et à expliquer qui ils sont. Nous pensons que les dynamiques identitaires vécues dans cette période de trajectoire de vie qu'est l'adolescence⁵⁷ constituent un bon moyen de

57 Avec toutes les précautions que nous prenons en utilisant ce terme, selon ce que nous avons discuté dans le cadre

comprendre ce qui se joue à ce niveau-là.

Comme le montre la littérature, les « adolescents » vivent une période de changement, d'évolution – comme tout individu, avec le pôle physiologique en plus ; ils ne veulent pas rester des enfants et, dans le même temps, sont à la recherche de stabilité. En effet, il existe une peur de l'inconnu et une peur de se confronter à des tâches et responsabilités qu'ils ne maîtrisent pas (nous l'avons vu dans le point 6.1.d)).

Il semble également qu'il soit difficile pour ces jeunes de prendre du recul par rapport à leur propre expérience (et donc de percevoir que cette période pourrait être une période de transition), mais aussi par rapport à eux-mêmes. Nous interprétons cela par le fait qu'ils vivent complètement dans le présent, sans réellement avoir un regard sur ce qu'ils sont ou ce qu'ils veulent devenir. Cela appuie à nouveau l'idée que nous avons abordée dans le point 5.3., selon laquelle les participants ne semblent pas être dans une période que l'on pourrait appeler « développementale ». En effet, un processus de transition s'avère développemental lorsqu'il est reconnu à la fois par l'environnement (les autres) et par la personne elle-même (Zittoun, 2004b). Or, nous sommes dans un cas où la période de transition n'est reconnue que par l'environnement et non par les jeunes eux-mêmes. Il leur est donc impossible de « coller » aux attentes de la société en quittant la position qu'ils occupaient avant et en générant de nouvelles manières de penser ou d'agir. Le décalage dont nous avons déjà parlé entre la perception de la transition par la société *versus* par les jeunes eux-mêmes est bien présent.

Nous avons constaté à un autre niveau un décalage dans la manière de percevoir l'expérience scolaire. Bell et Perret-Clermont (1984) montraient que « Chez l'élève, l'expérience scolaire, la perception de soi et la compréhension de l'environnement social sont étroitement liées » (p.10). Nous pouvons également faire le lien entre l'expérience scolaire et la perception de soi en imaginant que les participants, ayant une expérience scolaire plus ou moins « déstructurée » (comportant plusieurs ruptures), ont également une perception de soi si ce n'est déstructurée, pour le moins floue. Ces auteures et d'autres considèrent ce type d'expérience scolaire comme des « échecs ». Or, il est important de signaler qu'au cours des huit entretiens réalisés pour cette recherche, *aucun* participant n'a jamais utilisé l'expression « échec scolaire » : c'est pour cette raison que nous n'examinons pas en ces termes l'expérience des jeunes⁵⁸. Ce second décalage provient de la différence au niveau de la formulation de l'expérience entre les chercheurs (mais également les personnes externes), et les acteurs.

théorique.

58 Nous détaillons cette question dans la partie « réflexions méthodologiques, éthiques et épistémologiques », point 9.

Maintenant que nous avons pu faire un point sur ces décalages entre les représentations et attentes de la société et celles des jeunes concernés, continuons de creuser la question de la perception de soi au-travers de la notion « d'adolescence ».

7.2. « Adolescence » : quels besoins ?

Dans cette partie, nous allons tout d'abord réunir de nouveaux éléments concernant la perception de soi des participants (7.2.a)). Nous ferons un détour par un élément important qui ressort des entretiens : l'importance de la sphère amicale (7.2.b)). Ensuite, nous approfondirons la notion « d'adolescence » d'un point de vue émique, c'est-à-dire en explorant la manière dont les interviewés eux-mêmes utilisent ce terme et ce à quoi ils font référence lorsqu'ils l'utilisent (7.2.c)). Nous conclurons ce chapitre avec quelques observations sur la réflexivité des participants à différents niveaux, ainsi que sur la production de sens en lien avec ces questions identitaires (7.2.d)).

a) Perception de soi : besoin d'unité et de stabilité

Pour rappel, le concept « d'identité » étant si vaste, nous préférons le considérer du point de vue de la perception de soi. Cela nous permet à la fois de nous placer du point de vue des participants et de prendre en compte le côté dynamique de l'identité. La première chose que l'on peut dire à ce sujet est que le plus souvent, les propos des participants concordent lorsqu'ils parlent de la manière dont ils se perçoivent puis de la manière dont ils imaginent que leurs proches les perçoivent. On le voit bien par exemple chez Arnaud (dans l'extrait no51, il se décrit, et dans l'extrait no52, il réfléchit à ce que son père dirait de lui) :

Extrait no51 : Arnaud, lignes 472-474

Arn ((petit rire)) qu'est-ce que je pourrais lui dire/ (.) mmh (4s) ((souple)) . enthousiaste/ heu .. j'aime bien faire rire les gens . j'ai toujours préféré (.) m'occuper (.) des autres personnes plutôt qu'moi-même

Extrait no52 : Arnaud, lignes 494-496

Arn ((Arn rit)) bonne question .. y dirait qu'j'suis un garçon bien . Que : j'suis justement trop gentil (.) que : j'fais pas attention à moi . Que :: si j'voudrais j'pourrais devenir médecin avocat ou : chirurgien ((Arn rit)) mais qu'il me faut juste dans la volonté

Dans chaque entretien, après cette partie de la discussion, l'interviewer a demandé aux participants s'ils pensent que ce qu'auraient dit leurs proches est correct. En effet, parfois, on peut ne pas être d'accord avec ce que les autres pensent de nous... En l'occurrence, tous les participants ont répondu par l'affirmative. Tout cela porte à croire que les jeunes recherchent de la stabilité ainsi qu'une certaine cohérence entre ce qu'ils laissent refléter dans les relations sociales et ce qu'ils pensent être au fond d'eux. La psychanalyse interpréterait cela comme un besoin d'« unité du moi » : en effet, un « éparpillement du moi » est dangereux d'un point de vue psychologique (Emmanuelli, 2005). Il est donc normal que l'unité ou la stabilité soit recherchée chez ces jeunes.

Passons maintenant à la perspective plus dynamique de « l'identité ». Nous avons demandé aux participants s'ils avaient l'impression de changer, de s'adapter en fonction des personnes en présence, ou alors aux différents moments de la journée. Sur ce point, de grandes différences interindividuelles apparaissent. Chez certains, une adaptation se fait clairement et consciemment :

Extrait no53 : Arnaud, lignes 345-349

Arn le fait d'être avec heu des : pour certains c'est des pré-adolescents y sont pas encore dans l'adolescence . J'trouve .. pis heu (.) c'est ça en fait moi en fait par rapport aux personnes qui sont autour de moi j'avais directement m'acclimater si j'suis avec heu des adultes (.) j'avais jouer l'adulte si j'suis avec des gosses ben ma fois j'avais laisser mon côté gamin ressortir

Arnaud est tout à fait conscient de changer, de s'adapter vis-à-vis des différents interlocuteurs auxquels il a affaire. Cela montre des capacités relationnelles d'adaptation, mais en même temps, éventuellement, un manque de stabilité au niveau de l'identité. Ce n'est qu'en approfondissant l'entretien d'Arnaud qu'il serait possible de le déterminer (mais ce n'est pas notre objectif ici).

Nous trouvons aussi le cas contraire chez Marine, qui déclare se comporter en « gamine » quelles que soient les personnes qui l'entourent. Elle explique qu'avec son petit frère, ils se battent « comme des gamins » ; puis, lorsqu'elle parle de sa meilleure amie, voici ce qu'elle affirme :

Extrait no54 : Marine, lignes 1189-1194

Int ((rire)) et pis tu penses que : . ça ça change justement heu comme tu disais en fait par rapport avec qui t'es justement si t'es plutôt avec des enfants justement t'as plus envie d'être heu un peu gamine [pis si t'es :

Marn [ben (.) avec ma meilleure amie . les deux . on s'en fiche si on est pas avec des gamins ou comme ça on : dès on est ensemble/ . Ben : c'est connereas- c'est conneries (.) obligatoires

Ensuite, quand on lui demande comment elle se comporte en présence de ses parents :

Extrait no55 : Marine, lignes 1214-1216

Int ouais . et pis du coup ben si t'es plutôt avec heu : tes parents par exemple ou avec tes grand-parents là/ (.) tu t'sentirais un peu plus heu : adulte/ [ou bien :
Marn [non (.) franchement non

Dans le cas de Marine, aucune adaptation n'a lieu. Vu la facilité avec laquelle elle évoque cet état de fait et vu son attitude pendant l'entretien (très expressive, s'exclamant, riant parfois), on sent une volonté chez elle d'assumer complètement ce côté enfantin. Nous approfondirons le cas de Marine par la suite (point 8.2.b)). Toutefois, il nous paraît intéressant de montrer que, contrairement à Arnaud, Marine semble posséder une stabilité identitaire ; par contre, on peut déceler un manque d'adaptation au niveau social et relationnel.

Les autres participants se situent au milieu de ces deux pôles. La plupart disent changer légèrement, suivant qu'ils se trouvent en présence d'adultes *versus* en présence de leurs amis ; mais pas radicalement non plus. Ainsi, chaque jeune se perçoit de manière plus ou moins claire (ou du moins parle de lui-même avec plus ou moins de détails), et s'adapte plus ou moins aux différents environnements. De toute évidence, pour tous, qu'ils s'adaptent beaucoup socialement ou non, les relations sociales sont très importantes. Presque tous les participants disent avoir comme loisir d'aller en ville avec des amis par exemple. Les amis constituent le groupe social qui leur apporte le plus de stabilité, et c'est pour cette raison que nous consacrons le chapitre ci-dessous à cette observation.

b) Importance de la sphère amicale

Nous considérons qu'il est tout à fait intéressant d'illustrer la manière dont les contacts sociaux sont importants pour les jeunes : en effet, la sphère amicale semble être la sphère d'expérience la plus stable pour eux. Par exemple, beaucoup de participants adaptent leur comportement, leur langage, etc. aux personnes présentes ; mais ils disent ne pas avoir besoin de le faire lorsqu'ils sont en présence de leurs amis. Cela évoque un côté « naturel », que Jordan, dans l'extrait no56, appelle « instinct ».

Extrait no56 : Jordan, lignes 973-975

Jor non si j'suis avec mes potes (.) je retrouve vraiment mon instinct heu : . quand j'suis avec mes potes heu : mon côté heu : . adolescent qui : qui est- qui est avec ses potes quoi [le côté rebelle qui qui sort heu
Int [ouais .. comme t'as toujours été avec [eux quoi
Jor [voilà comme j'ai toujours été avec mes potes . pis comme eux d'ailleurs ils ont toujours

été avec moi

Le terme « toujours », introduit par l'interviewer et utilisé à deux reprises par Jordan, montre cette stabilité à travers le temps. Chez ce participant, on perçoit véritablement l'importance primordiale des amis. Il parvient également à décrire son rôle dans son groupe d'amis :

Extrait no57 : Jordan, lignes 372-374

Jor [...] j'suis toujours là pour eux : pour mes potes . j'suis toujours heu celui qui : qui forme le groupe . J'ai jamais (.) j'ai jamais la tête baissée j'ai toujours le sourire (.) j'aime bien rigoler

Lorsque l'on demande aux participants s'ils ont changé (d'un point de vue identitaire) depuis l'année précédente, ils répondent parfois par l'affirmative sur certains points, mais ils précisent que ce n'est pas le cas avec leurs amis.

Extrait no58 : Romain, lignes 795-797

Int ouais et pis par exemple heu : . quand t'es avec tes copains et tout (.) là t'as l'impression que t'es resté le même ou bien t'as changé/
Rom non en fait envers les : les amis j'trouve que . 'fin j'suis toujours le même quoi

Quand on lui demande ce qu'elle n'a pas envie de changer dans sa situation actuelle, Marine donne comme premier élément de réponse la relation avec sa meilleure amie – puis la relation avec ses parents.

Extrait no59 : Marine, ligne 692

Marn ouais (.) être avec ma meilleure amie . m'amuser bien avec mes parents à chaque fois [...]

Certains, comme Kevin, sont persuadés qu'ils vont rester proches de leurs amis actuels durant toute leur vie.

Extrait no60 : Kevin, lignes 856-863

Int ouais c'est sûr . et pis heu . ben tu penses que les : les personnes (.) qui sont proches de toi maintenant heu : ben tu resteras proche d'eux heu . longtemps/
Kev toute ma vie
Int ouais surtout ta famille ou comme ça ouais (.) et pis tes amis qu't'as maintenant tu penses que vous allez continuer [à : à rester amis et tout ouais
Kev [bien sûr
Int t'aimerais bien en tous cas 'fin c'est quelque chose de :

Kev ben ouais

Kevin est catégorique : on le voit à cause du chevauchement (ligne 861) où il coupe l'interviewer pour répondre « bien sûr », puis il confirme (ligne 873) avec « ben ouais », qui sonne comme une évidence. Jordan cite, dans les choses qu'il aimerait voir durer le plus longtemps possible, la complicité qu'il a avec ses « potes » (la question était : « Quel est l'élément que tu aimes vraiment dans ta vie actuelle, et que tu souhaites faire perdurer ? ») :

Extrait no61 : Jordan, lignes 600-601

Jor heu : la complicité qu'on a : tous : tous mes potes (.) la complicité qu'on a tous ensemble

Il précise ensuite :

Extrait no62 : Jordan, lignes 612-618

Jor on est vraiment on est une bande pis c'est comme si on était une bande de frères

Int ouais

Jor on est tous : réunis

Int ouais (.) donc ça c'est vraiment le truc que t'as [(xxx)

Jor [ouais ça c'est le truc que j'pourrai pas changer

Int ouais

Jor c'est vraiment c'est : juste c'qui faut [c'est : voilà

On voit clairement l'idée de stabilité lorsque Jordan appuie : « ça c'est le truc que j'pourrai pas changer » (ligne 616). Le groupe d'amis semble donc constituer un élément rassurant, qui leur permet d'être « eux-mêmes ».

De plus, les amis permettent de « se lâcher », « faire les imbéciles » (à l'école ou ailleurs) – ce qui est vu très positivement par les participants.

Extrait no63 : Kevin, lignes 538-539

Kev [voilà j'ferai beaucoup plus j'irai- j'ferai beaucoup plus l'imbécile avec mes amis que :: qu'devant un adulte

Jordan regrette de n'avoir pas assez pris l'école comme un « amusement ». Il le dit à deux reprises (extraits no64 et no65) :

Extrait no64 : Jordan, lignes 166-173

Jor pis ben ça m'déprimait . parce que j'sais pas pourquoi . j'suis rentré à l'atelier . direct j'voulais pas : j'voulais pas rester

Int donc tu dis quand t'étais tout petit/

Jor ouais . dès que j'étais tout petit . ma mère elle m'a amené le premier jour . j'voulais pas . pis depuis- puis toujours j'ai pris ça comme heu : ... une obligation . pis pas comme

Int heu : . un devoir qu'on devrait faire ou : . un amusement comme certains
mmh
Jor ça a toujours été : . une barrière entre moi pis : pis l'école

Extrait no65 : Jordan, lignes 730-732

Jor c'est ça que j'aime bien s : parce que (.) moi pis l'école j- ben comme j'aime pas j'ai une grande difficulté c'est : j'sais pas faut qu'j'trouve ça . faut qu'j'apprenne à prendre ça comme un amusement

Ce n'est pas le discours auquel on s'attendrait de la part d'un élève qui a compris qu'il n'a pas assez travaillé tout au long de sa scolarité ; toutefois, le terme « amusement » est intéressant. Est-ce que cela signifie simplement rigoler, ou alors plutôt prendre un peu de détachement ? Quand on fait le lien avec l'image de la « barrière » (extrait no64, ligne 173) évoquée par Jordan, on peut se demander s'il ne s'agirait pas de cela : ne pas voir uniquement le côté contraignant de l'école, et prendre l'école moins à cœur. Ainsi, ces jeunes considérés comme de « mauvais élèves » semblent attribuer une grande importance à l'école, mais pas de la manière attendue. Cela rejoint les propos que nous avons tenus au sujet d'un Educational Self très présent dans les productions graphiques des participants (point 5.1.).

Pour certains, la stabilité de l'amitié leur permet même de se projeter dans l'avenir, comme par exemple Marine avec sa meilleure amie :

Extrait no66 : Marine, lignes 1785-1787

Int ouais . et pis heu : et pis un truc que tu t'réjouis vraiment beaucoup/
Marn mmh (.) ben : c'est dès que j'aurai dix-huit ans . on pourra parta- mon propre appartement/ (.) avec ma meilleure amie/ (.) comme colloc

Ou encore Romain, qui parle d'un ami qui lui a proposé un projet (extraits no67 et no68) :

Extrait no67 : Romain, lignes 1289-1290

Rom [ouais ouais (.) ouais . y a même un ami qui m'a proposé heu . 'fin de (.) de se mettre à nos propres comptes heu (.) faire quelque chose quoi

Extrait no68 : Romain, ligne 1309

Rom moi ça m'fait plaisir parce que ça veut dire qu'y tient vraiment de moi et pis heu

Ici, on peut observer comment l'amitié joue un rôle dans l'estime de soi. Romain est heureux de voir qu'un de ses amis tient à lui.

Sur un autre plan, la manière de parler de la sphère amicale n'est pas anodine. En effet, certains comme Jordan ne parlent que de « potes », voire « bande de potes » ; certains utilisent (peut-être pour les « besoins » de l'entretien) le terme « amis » ; et d'autres encore ne sont pas convaincus de l'utilisation de l'expression « groupe d'amis », comme on le voit dans l'extrait suivant.

Extrait no69 : Romain, lignes 466-478

Rom 'fin c'est pas trop un groupe mais (.) 'fin heu ouais on est pas mal quoi
Int (3s) une dizaine/ ou : [pas autant
Rom [ouais ouais (.) j'dirais même une dizaine mais c'est heu (.) j'veux dire c'est on est des amis qu'on a les mêmes loisirs et pis heu
Int ouais
Rom on s'entend bien pour ça (.) mais sinon ça m'arrive aussi de : . d'être aussi avec d'autres amis quoi c'est pas
Int mmh
Rom pour moi j'considère pas ça un groupe
Int ouais mais ouais pas un groupe dans l'sens où : que vous vous voyez pas forcément tous tout l'temps ensemble c'est ça/ ou bien
Rom voilà ouais

Dans cet extrait, on peut remarquer que Romain refuse de parler d'un « groupe » d'amis. Il voit cela d'une manière un peu différente. Ces termes ont donc une connotation particulière suivant les participants : ils n'y sont pas indifférents. Cela est certainement lié au fait que ce domaine revêt une importance particulière : les jeunes semblent être sensibles aux catégorisations qui les concernent, comme nous le verrons plus loin avec le terme « adolescence » (point 7.2.c)).

Les contacts sociaux constituent également, pour les participants, l'élément principal qui définit si une année scolaire s'est bien déroulée ou non : avoir un « bon prof » ou un enseignant qui nous apprécie, avoir des amis, des camarades avec qui « on fait des conneries », on s'amuse... On le voit dans ces différents extraits :

Extrait no70 : Marine, lignes 768-769

Marn ouais y a des jours (.) ben l'école obligatoire (.) j'étais toujours à fond d'y aller (.) parce que je sais qu'elle est obligatoire pis je sais qu'j'avais des supers amis dedans et tout

Extrait no71 : Roxane, lignes 164-166

Rox °non° ... ah oui la hui- la première huitième elle était trop trop bien
Int t'avais une bonne classe ou bien
Rox ouais pis j'étais avec ma meilleure amie oh purée . on a fait des conneries

Extrait no72 : Romain, lignes 267-277

Int et pis heu : le contraire en fait une année où : qu'était vraiment un peu la meilleure année qu't'as passé à l'école/ . tu dirais qu'y en a une/ ou bien
Rom ah ouais (.) y a : (3s) première deuxième année j'trouvais qu'c'était assez cool encore
Int ouais
Rom pis heu parce que y a en- j'connais des amis heu que j'avais en première deuxième/ pis heu que maintenant j'les revois encore pis ça fait (.) pis y en a des qu'j'les avais plus revu pendant heu (.) depuis la deuxième [quoi ça : ça fait beaucoup de temps pis :
Int [ah ouais . °°ah c'est cool ouais°°
Rom pis en : en septième/ . Pis : même la neuvième
Int ouais
Rom j'trouvais qu'c'était assez sympa

Quand Romain repense à ses années d'école, l'important pour lui est de se rappeler si l'année était « sympa », s'il avait des amis, s'il est resté ami avec eux encore longtemps après, etc. Aucun participant ne mentionne la difficulté d'une année du point de vue des contenus scolaires, par exemple. Voici encore un extrait qui montre cela, en évoquant cette fois les années les moins appréciées.

Extrait no73 : Arnaud, lignes 205-213

Arn les années les plus merdiques c'était quatrième cinquième sixième ça c'est les années les pires de ma vie c'est celles qui ont fait qu'ça m'a un peu dégoûté de l'école
Int ouais parce que justement tu disais à cause des profs heu :
10 minutes
Arn quatrième cinquième année (.) s- j'avais un prof qui s'appelait : j'oublierai jamais son nom monsieur Jaquard .. Georges Jaquard (.) quelqu'un de très sympathique quand il voulait . sauf que on était : vingt (.) dans la classe
Int ouais
Arn quand on arrivait y en a dix qu'il aimait dix qu'il aimait pas [...]

Cette fois, il s'agit d'un enseignant dont Arnaud est convaincu qu'il ne l'aimait pas : c'est cela qui a fait qu'il a passé une mauvaise année – c'est en tous cas le sens qu'Arnaud attribue à son expérience. La psychologie sociale explique ce phénomène d'attribution externe et de l'importance de la « sphère amicale » de la manière suivante. Les « mauvais élèves », ne pouvant pas entrer en compétition avec les autres sur le plan scolaire, adoptent des stratégies comportementales susceptibles de préserver une image positive d'eux-mêmes (Monteil, 1997). L'une d'entre elles consiste à se réfugier dans le « non mesurable », et ainsi de « refuser les critères de la réussite et leur en substituer d'autres dans le but de se faire reconnaître » (Monteil, 1997, p. 81). Les participants, en attribuant une grande importance aux contacts sociaux, semblent donc avoir trouvé

un critère social de réussite, qui leur permet de considérer leur expérience scolaire autrement que sur la base de la réussite scolaire.

On peut ajouter que dans les discours des participants, on observe aussi l'importance des contacts sociaux au-delà de la sphère amicale. Les jeunes sont conscients que ceux-ci seront importants pour leur futur métier : Jordan est inquiet au sujet de devoir être « bien vu » par le patron, Marie redoute d'avoir « l'air con » en travaillant dans un magasin où les gens pourraient la voir depuis la rue, etc. Cependant, cela nous mènerait trop loin de développer cette question.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons souligner le fait que les jeunes cherchent à s'adapter (et donc évoluent), tout en maintenant de la stabilité. Cela correspond à ce que montrent les recherches en psychologie du développement – même si le pôle de la stabilité semble plus important que celui de l'adaptation. Nous allons maintenant montrer en quoi la notion d'« adolescence » est particulièrement sensible chez certains participants.

c) Les participants ne se sentent pas tous « adolescents » !

Selon Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987), l'adolescence est décrite par les sujets comme « le temps des changements, des commencements et des découvertes, de l'épanouissement personnel et des choix qui engagent l'avenir » (p.199). On peut donc établir un lien intéressant entre les deux thématiques de la perspective temporelle et de l'identité. Nous avons posé la question (tirée de Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987) aux interviewés de la manière suivante : les participants se sentent-ils plus proches d'être enfant ou d'être adulte ? Emploient-ils d'eux-mêmes le terme « adolescent » ?

Les réponses s'avèrent très variées, ce qui prouve immédiatement qu'il était intéressant de leur poser la question. Le fait d'être âgé de quinze à dix-huit ans ne signifie donc pas automatiquement qu'un jeune se considère comme un « adolescent » ; cela pose à nouveau le problème de la différence entre la conception sociale, « vue de l'extérieur » et la manière dont les principaux intéressés se voient « de l'intérieur ».

Pour commencer, trois des huit participants (Marie, Joël et Kevin) se considèrent effectivement comme des adolescents⁵⁹. Kevin l'accentue carrément, comme si cela coulait de source :

⁵⁹ Précisons que cela n'a rien à voir avec l'âge des participants (respectivement 16, 18 et 15 ans).

Extrait no74 : Kevin, lignes 519-521

Int ouais . ouais ok (.) et pis heu : (.) ben . tu dirais heu qu't'es : t'es ado/ adolescent ça t'convient/ comme heu : [ou bien tu trouves que
Kev [ouais (.) ben oui je suis un adolescent donc heu :

Dans cet extrait, on voit que Kevin ne se pose même pas la question, puisqu'il acquiesce à deux reprises « ouais (.) ben oui », puis qu'il accentue le verbe « être » – directement lié à l'identité ! – et répète le terme « adolescent ». Ces trois participants se sentent toutefois plus proche d'être adulte que d'être enfant : cela rejoint les résultats de Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987) qui avaient pu déterminer que chez les adolescents, « L'orientation vers l'avenir prédomine » (p.199).

Pour trois autres participants (Jordan, Romain et Arnaud), les réponses sont beaucoup plus nuancées. Jordan dit se sentir « dans la période de l'adolescence » : ses parents et ses amis le voient comme un adolescent, mais Jordan lui-même n'utilise pas clairement cette appellation⁶⁰. Il se sent plus proche d'être adulte, tout comme Arnaud. Ce dernier ne l'est pas encore, mais n'est plus non plus un adolescent (il ne l'affirme pas directement, mais se distingue des autres élèves de la préformation qu'il considère justement comme des adolescents, cf. extrait no53). Romain, quant à lui, se sent à la fin de l'adolescence, période qu'il définit clairement sur des critères physiques :

Extrait no75 : Romain, ligne 850

Rom [ben y a encore heu quelque chose d'autre mais c'est physiquement

Puis il parle de l'acné, qu'il avait entre 13 et 16 ans et enfin :

Extrait no76 : Romain, lignes 872-873

Rom donc pour moi c'est comme heu la fin d'adolescence ou (.) j'sais pas comment trop expliquer

Romain est venu spontanément sur cette question du physique, ce qui est tout à fait intéressant. En effet, nous mettons dans ce travail complètement entre parenthèses les questions physiologiques. Nous avons fait le choix de nous focaliser sur des aspects psychologiques, relationnels et sociaux. Or, les changements corporels et hormonaux prennent une place importante dans cette période de la vie, et les participants sont là pour nous le rappeler !

Romain évoque, en plus de cela, des critères comportementaux propres à l'adolescence (faire certaines « conneries » etc.). Ainsi, il explique que sur la base de ces critères également, il se situe à

⁶⁰ Notons tout de même qu'il se décrit de lui-même comme un « adolescent » dans l'extrait no57, lorsqu'il se définit dans le cadre de son groupe d'amis.

la fin de la période de l'adolescence. Par ailleurs, de manière tout à fait innovante, Romain ajoute une étape entre l'adolescence et l'âge adulte : « être majeur ».

Extrait no77 : Romain, lignes 814-820

Rom après j'sais plus comment on dit quand on a dix-huit ans 'fin après dix-huit ans
Int être heu majeur/
Rom voilà majeur 'fin j'me sens plus près de majeur
Int ouais .. parce que toi tu dirais que c'est encore heu une étape en fait entre t'es : t'es p't'être adolescent fin d'l'adolescence/ après t'es majeur/ . pis d'être vraiment adulte comme on [entend ce serait encore plus tard/
Rom [ouais ((petit rire)) ouais voilà

Pour illustrer cela, il avance l'argument suivant :

Extrait no78 : Romain, lignes 833-838

Rom [voilà . ouais ouais (.) par exemple si j'pars à dix-huit ans ben (.) pis j'habite dans une maison heu que j'suis tout seul ben là j'trouve que j'suis déjà adulte
Int ouais
Rom mais ça ferait bizarre de dire heu que j'suis un adulte ((petit rire))
Int à dix-huit ans ça fait tôt ouais
Rom voilà ouais c'est trop tôt

Aussi, il se considère comme étant bientôt « majeur », c'est-à-dire sorti de l'adolescence, sans pour autant devenir tout de suite « adulte »⁶¹.

Roxane, quant à elle, nous prouve que le terme « adolescents » n'est pas anodin, et qu'il sous-entend beaucoup de choses. Elle commence par dire qu'elle se sent plus proche d'être adulte, même si elle ne l'est pas encore du tout. Par contre, elle déteste qu'on dise qu'elle est « ado » parce qu'elle considère que ce terme est péjoratif :

Extrait no79 : Roxane, lignes 489-493

Int pis du coup tu dirais que : t'es quoi t'es dans l'adolescence .. ça te convient de dire que t'es ado ou t'aimes pas trop
Rox non j'déteste ((Int rit)) je suis heu . une petite adulte
Int une jeune adulte ((rires)) d'accord . pourquoi t'aimes pas
Rox mmh les ados ados ci ados ça les ados c'est tous des cons t'façon

Cela a une incidence sur la perception qu'elle peut avoir d'elle-même. Ainsi, si quelqu'un parle d'elle comme d'une « adolescente », Roxane le prendra certainement mal, car pour elle, ce terme sous-entend que « les ados c'est tous des cons » (ligne 493) ; tandis que le terme « jeune » (jeune adulte)

61 Macek, Bejcek & Vanickova, 2007, parlent, pour décrire ce phénomène, d'« adultes émergents ». Par ailleurs, pour approfondir ces questions, cf. Perret-Clermont et al. (2004).

passera beaucoup mieux. Ceci prouve que l'utilisation de catégories n'est pas neutre.

Enfin, le cas de Marine semble être un cas tout à fait particulier : il contraste nettement d'avec les autres participants, puisque celle-ci déclare ne se sentir ni adolescente, ni jeune adulte mais bien « gamine » :

Extrait no80 : Marine, lignes 1160-1171

Int ouais (.) d'accord ouais (.) ok . Heu : et pis si tu repenses à heu : ben t'étais : enfant/ si on essaye de faire une heu (.) comme une ligne un peu t'es là enfant/ (.) après tu seras adulte/ (.) tu te sens plutôt où par rapport à c'te : c'te ligne-là

Marn gamin

Int plutôt du côté enfant

Marn ouais

Int ouais

Marn parce que dès que j'peux/ . ben avec mon p'tit frère . Ben : dès qu'on peut on s'bat comme des gamins

Int mmh

Marn c'est un truc . on peut pas supporter : t'es : . ben : comme mes parents y disent j'suis immature encore pour mon âge

Aucun des autres participants n'a déclaré se sentir plus proche d'être enfant que d'être adulte, et Marine n'utilise pas le terme « proche de », mais bien directement « gamin » (et même pas « enfant »...). Nous reviendrons sur le cas particulier de Marine ultérieurement (point 8.2.b)).

Cette analyse de la manière dont les participants se considèrent – comme adolescents ou non – met en évidence la complexité de la question de la perception de soi. Elle rappelle aussi que ce n'est pas parce que socialement on considère ces jeunes de quinze à dix-huit ans comme des adolescents que c'est de cette manière qu'ils se perçoivent, ni qu'ils acceptent cette catégorisation.

d) Conclusion : la question de la réflexivité et du sens

Si l'on compare ces questions identitaires avec celle de la transition, nous remarquons que la réflexivité des participants n'est pas du tout la même d'une personne à l'autre. Si les participants semblent ne pas avoir conscience qu'ils vivent une période de transition, on peut cependant penser qu'ils réfléchissent à qui ils sont, à ce qu'ils veulent montrer d'eux-mêmes, à quels groupes ils veulent appartenir. On le voit par exemple avec Arnaud, lorsqu'il se distingue volontairement du groupe des « élèves de la préformation » :

Extrait no81 : Arnaud, lignes 367-372

Arn [...] j'ai quand même dix-sept ans j'ai plus heu quatorze ans

Int ouais ouais c'est vrai que ça change pas mal

Arn pis surtout mon langage (.) il a changé parce que entre les personnes qu'y avait l'année passée/ qui parlaient (.) correctement avec quelques petits : signes de jeunes mais (.) co-assez correctement/ et entre ceux-là maintenant qui heu : . mdr lol j'sais pas quoi . ça m'change

Arnaud marque une différence entre le fait d'avoir quatorze ans *versus* dix-sept, alors que parfois, on considère les individus de quatorze à dix-sept ans comme faisant partie du même groupe d'âge (ou comme étant tous « des adolescents »). Il se démarque donc consciemment des autres jeunes du groupe en montrant que son langage est différent. Par ailleurs, la plupart des participants ont conscience qu'ils ne se comportent pas de la même manière selon les personnes en présence. Cela montre de la réflexivité, et on peut imaginer qu'il est plus important pour eux de se positionner socialement que d'avoir une vision globale de leur situation – à savoir traverser une période importante de leur trajectoire de vie. Cela expliquerait pourquoi ils ont moins de réflexivité vis-à-vis de leur situation et qu'ils ne la considèrent pas comme une période de transition.

En poursuivant dans ce sens, on peut également faire le lien avec la perspective temporelle affaiblie en proposant l'interprétation suivante : ces jeunes ont déjà beaucoup de choses à gérer au niveau des dynamiques identitaires, et ils en sont conscients (ils doivent réfléchir à qui ils sont, qui ils veulent montrer qu'ils sont, ce que les autres pensent d'eux, ce qu'ils aimeraient que les autres pensent d'eux, et ainsi de suite). De ce fait, les projets d'avenir et autres réflexions sur leur futur sont rejetés au second plan. Par ailleurs, au niveau des dynamiques identitaires, la recherche de la stabilité – si importante pour eux – passe peut-être plus par la recherche d'identités (au pluriel car différentes selon les situations) acceptables pour eux, que par l'attribution de sens à leur expérience scolaire et personnelle de manière plus générale.

Cependant, même si les jeunes ne semblent pas être conscients des différentes ruptures vécues et attribuent difficilement du sens à leur expérience scolaire, cela pourrait ressortir plus tard ou être interprété dans un autre contexte. En effet, Rochex (1995) affirme que les bifurcations dans les parcours individuels ne transforment pas directement la subjectivité, mais « peuvent par contre être autant de mises à l'épreuve, de réveil ou d'exacerbation des conflits et ambivalences constitutifs de l'histoire subjective de ceux qui les affrontent » (p.21). Ainsi, même si les jeunes ne sont pas conscients de manière globale des différentes ruptures vécues, ces conflits et ambivalences se

rejouent et peuvent se renouveler, changer, réapparaître sous de nouvelles formes. Par exemple, Kevin donne sens à ses difficultés scolaires en les mettant en lien avec la dynamique familiale. Il affirme la chose suivante :

Extrait no82 : Kevin, lignes 15-16

Kev [...] j'ai eu beaucoup de problèmes scolaires . à cause du divorce de mes parents [...]

Rochex (1995), qui étudie le lien entre l'histoire familiale et la scolarité, montre en quoi ces deux sphères d'expériences sont liées. Ici, l'une des sphères d'expérience donne du sens à l'autre : Kevin donne du sens à une rupture qu'il a vécue (le divorce de ses parents) en expliquant la cause, selon lui, de ses problèmes scolaires.

Le lien entre les sphères d'expériences peut donc aider à donner du sens, mais en plus, celles-ci peuvent jouer un rôle dans la question de l'identité. En effet, « Les sphères d'expériences peuvent être plus ou moins connectées entre elles et les jeunes peuvent avoir l'impression de vivre une pluralité d'identité plus ou moins importante » (Zittoun, 2012a, p.531). Or, si les jeunes sont une fois considérés comme des enfants qui n'ont pas leur mot à dire (on les fait redoubler ou entrer dans un foyer) et une autre fois comme de jeunes adultes qui doivent prendre leur avenir en main en définissant leur futur métier, il est compréhensible qu'ils vivent une pluralité d'identités difficile à gérer. Cela risque de menacer leur stabilité identitaire, si importante dans cette période de leur vie.

Emmanuelli (2005) note aussi l'importance de la cohérence entre les différentes sphères d'expérience et l'importance de la reconnaissance sociale en des termes légèrement différents : « Le changement est au cœur du *processus*⁶² d'adolescence, il engage l'individu, son entourage et la société : il demande donc à être psychiquement élaboré par le sujet mais aussi par la famille, et aménagé par l'organisation sociale, faute de quoi il peut être à l'origine de troubles d'ordre divers » (Emmanuelli, 2005, p.4, nous utilisons l'italique). En effet, comme on a déjà pu le voir, si l'expérience n'est pas reconnue par tous les acteurs en jeu, il est normal que les jeunes ne comprennent pas les attentes de la société. Or, il se trouve qu'à cette période de leur vie, « L'une des tâches essentielles que l'on exige désormais des adolescents est de « réfléchir à leur avenir » personnel et professionnel » (Guichard & Huteau, 1997, p.207). De plus, ces choix sont très importants puisqu'ils auront de grandes implications pour la suite (faire des études ou non, choisir un type de métier plutôt qu'un autre, etc.). Malgré tout, comme nous l'avons montré, « ces décisions relatives à l'avenir d'un adolescent sont temporellement et scolairement contraintes » (Guichard &

62 Notre italique. Nous trouvons intéressante l'idée de « processus » d'adolescence qui, au lieu de catégoriser les personnes, ouvre la porte au côté dynamique de la notion.

Huteau, 1997, p.208). Et selon les mêmes auteurs, « Les choix d'orientation sont toujours le résultat d'une transaction entre l'adolescent et son environnement (principalement scolaire) » (p.209). Il existe une dichotomie entre d'une part la subjectivité des préférences et des prises de décisions (initiative de l'individu), et d'autre part les contraintes externes. Nos données nous permettent d'aller encore plus loin, en montrant que *la possibilité même* d'exprimer des préférences et de prendre des décisions est freinée par l'expérience scolaire, puisque jusqu'alors, l'école – le système en général – n'a pas laissé aux jeunes l'opportunité de faire des choix ou de penser à leur avenir. Ces non-choix ont entraîné une non-prise en charge de leur vie, ce qui entraîne une difficulté supplémentaire pour répondre aux attentes de la société, qui ne font pas sens pour ces jeunes.

8. Quatrième partie d'analyse : Analyse verticale des entretiens

Dans cette dernière partie d'analyse, nous présentons l'analyse verticale de trois entretiens. Ce type d'analyse permet de porter un regard plus « unifié » sur les données recueillies ; il diffère donc de l'analyse transversale de contenu effectuée jusqu'à présent. Nous considérons qu'après avoir « éparpillé » les données afin d'illustrer l'une ou l'autre thématique, il est important de revenir à l'unité des participants et des entretiens. La perspective individuelle n'a pour l'instant été que très peu mise en avant, ce qui est pourtant indispensable dans une approche de psychologie socio-culturelle. Ayant senti la nécessité de vérifier l'enchaînement des thématiques chez l'individu, nous proposons donc dans ce chapitre 8. de retracer le lien entre les quatre thématiques principales que nous avons choisi d'approfondir dans cette analyse, à savoir : la perspective temporelle, l'identité, la transition et le sens attribué à l'expérience. Nous allons commencer par montrer comment ces quatre thématiques s'entrelacent chez la plupart des participants (ce que nous avons appelé « schéma le plus courant », point 8.1.), puis nous verrons que pour certains participants, ces enchaînements se font de manière différente (point 8.2.).

8.1. Schéma le plus courant du lien entre les quatre thématiques principales

a) Exemple de Marie

Afin de dégager le schéma le plus courant qui lie les différentes thématiques abordées dans les entretiens, nous avons mené des analyses verticales de chaque entretien, puis nous avons regroupé celles qui représentaient le mieux la plupart des participants. Ainsi, le cas de Marie nous paraît bien illustrer la manière dont les quatre thématiques s'enchaînent chez la plupart des participants. Nous décrivons donc dans un premier temps le lien entre les quatre thématiques chez Marie, puis nous résumons ce qu'il en ressort afin de mettre en avant le schéma correspondant à la plupart des participants.

Commençons par la thématique de l'identité en donnant en vrac plusieurs indications la concernant. Lorsqu'elle doit parler d'elle-même, Marie peine à décrire qui elle est. Elle utilise les qualificatifs « sympa » et « timide » ; puis, d'autres éléments sont donnés lorsqu'on lui demande selon elle quel est le point de vue de ses proches. Son comportement dépend de son humeur. Le regard des autres est très important, elle a peur d'avoir « l'air con » et, chez elle, cela a même des conséquences sur le choix d'un futur métier :

Extrait no83 : Marie, lignes 747-749

Mar ben par exemple heu si j's'rais ici ce s'rait différent . par exemple heu . c'est pas qu'ça m'gêne mais pas exemple vous êtes dans un magasin pis après y a plein d'gens qui passent qu'vous connaissez c'est pas l'air con j'sais pas (.) j'sais pas comment expliquer

Quant aux projets d'avenir, Marie dit clairement qu'elle ne voit pas l'intérêt d'en parler, comme on l'a vu dans l'extrait no25. Elle se concentre sur le moment présent et n'a pas de volonté à se projeter dans le futur. La manière dont elle le dit, en utilisant l'expression « on verra bien » (toujours dans l'extrait no25) est intéressante : en effet, si l'on met cela en lien avec ce que nous avons vu sur les parcours scolaires, on peut le comprendre comme « de toute façon je n'y peux pas grand chose », ou encore « que je fasse des projets ou non ça revient au même, on choisit pour moi ». On perçoit une sorte de déterminisme auquel elle ne peut faire face.

Plus globalement, sa perspective temporelle semble affaiblie : Marie dit ne pas avoir envie de grandir et devenir adulte – même si elle dit se sentir plus proche d'être adulte que d'être enfant. Elle veut profiter du moment présent, et ne pas vouloir que cela passe trop vite. L'avenir, cela ne lui fait ni peur ni envie : elle considère qu'elle a le temps d'y penser (cf. extrait no37). Dans ses termes (« j'ai l'temps »), on dirait presque qu'elle s'interdit d'y penser. En tous cas, elle refuse de mettre des mots à propos de ce qu'elle ressent en pensant à l'avenir. L'extrait no29 tend à le confirmer : elle veut vivre tout ce qu'elle a à vivre. Elle ne dit pas non plus qu'elle se réjouit de l'avenir, mais elle ne voudrait en tous cas pas que cela passe trop vite. En cela, on perçoit une sorte de crainte vis-à-vis de l'avenir : en effet, lorsque l'on se réjouit de quelque chose, on espère au contraire que le temps passe plus vite afin d'y être plus rapidement. Ici, Marie souhaite rester jeune. Peut-être est-ce parce que sa situation actuelle lui convient et, si ce n'est pas le cas, elle craint que cela puisse être pire ou plus difficile.

Quant à la question de savoir si elle perçoit sa situation comme une période de transition, nous avons commencé, comme pour tous les participants, par lui demander de manière globale comment elle perçoit sa situation actuelle, et comment elle se sent ces temps. A cela, elle répond « fatiguée » -

sensation qui ne porte pas sur son bien-être en général ou sur la vision qu'elle a de cette année, mais qui est ancrée dans le moment présent. Par ailleurs, Marie s'est fait guider pour venir à la préformation : elle n'a pas vraiment agi sur le choix et le changement qui allait se produire pour elle. Elle trouve que la préformation diffère légèrement de l'école (moins strict, pas de devoirs etc.). Elle considère qu'elle s'y était prise trop tard l'année précédente pour trouver un apprentissage et affirme que cette année, elle va s'y mettre plus tôt. Parmi tous ces propos, on ne perçoit pas une idée claire de transition, ni de recul sur ce qu'elle est en train de vivre.

De ce fait, il est difficile pour elle d'attribuer un sens à son expérience présente. Elle explique que la préformation sert à trouver le métier qu'elle veut faire (extrait no16) – mais comme cela correspond à tous les élèves de la préformation, on ne peut pas en déduire qu'elle a trouvé un sens personnel à sa présence ici. Par ailleurs, elle déclare que ce qui est important dans la vie, c'est le travail et savoir être organisé (ce qui ne correspond pas tout à fait au reste de ses propos). Au sujet du travail, on peut comprendre qu'elle n'ait pas forcément envie d'y songer puisque c'est l'une des choses qui lui fait peur par rapport à l'avenir :

Extrait no84 : Marie, lignes 1101-1105

Int ouais .. pis y a une chose qui : qui t'fait vraiment peur/ (.) par rapport à l'avenir/ ou y a rien qui t'fait spécialement peur
Mar mmh non (2s)
Int [pis des :
Mar [enfin d'pas trouver un travail ((petit rire))

On voit que Marie a hésité à en parler, puisqu'elle a tout d'abord répondu « non », puis qu'elle a hésité pendant deux secondes avant de couper l'interviewer pour le dire tout de de même – avec un petit rire. Cela pourrait expliquer pourquoi elle n'a pas envie de se projeter dans l'avenir : lorsque quelque chose est effrayant, l'un des mécanismes de défense consiste à ne pas y penser. On trouve chez Marie une forme d'incapacité à affronter les problèmes de front, ou une volonté de les éviter : elle a plutôt tendance à esquiver.

L'analyse verticale de l'entretien de Marie, considérée comme représentative de la plupart des entretiens, a permis d'identifier le schéma le plus courant des liens entre les quatre thématiques principales de cette recherche chez les participants.

- 1) Identité pas clairement définie ; difficulté à parler de soi. Besoin de stabilité.
- 2) Perspective temporelle affaiblie ; pas de volonté à se projeter dans le futur. Projets

« standard », pas très personnels et très peu détaillés pour l'avenir.

- 3) Pas de perception de la situation actuelle comme une période de transition. L'année de préformation est une année qu'il faut faire parce qu'on lui a dit de le faire (pas réellement d'autres alternatives ni de choix personnels).
- 4) Peu de sens attribué à l'expérience. « Passivité » certainement due au fait qu'on ne leur a jamais laissé prendre les choses en main jusqu'à présent. De ce fait, difficulté à se projeter dans l'avenir (tout est en lien).

Soulignons le fait qu'on trouve des différences interindividuelles notamment au niveau de la réflexivité. Certains parviennent tout de même à attribuer du sens à leur expérience ou à leur situation, peut-être grâce au fait qu'ils prennent plus de distance par rapport à leur vécu.

8.2. Schémas qui diffèrent des autres entretiens

a) Le cas de Jordan : perspective temporelle étendue et perception d'une transition

Comme nous l'avons déjà vu au cours des précédents chapitres d'analyse, le cas de Jordan se détache des autres. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'en faire une analyse verticale approfondie : cela nous permettra de présenter un schéma différent de celui que nous venons de décrire à l'aide de l'exemple de Marie.

Contrairement à la plupart des participants, Jordan a un projet professionnel établi : il souhaite obtenir un CFC dans un type de métier défini, puis grader dans l'armée.

Extrait no85 : Jordan, lignes 1034-1040

Int ouais (.) et pis heu : comme (.) tu dirais qu't'as des : des projets d'avenir justement des choses vraiment que t'aimerais bien faire/
Jor ((il tousse)) ben .. j'aimerais bien ((il tousse)) pouvoir faire un CFC
Int ouais
Jor ((il tousse)) en : ((il tousse)) soit heu poser l'parquet ((il tousse)) ou : menuisier
Int ouais
Jor après aller faire mon armée . pis à la limite grader (.) rester à l'armée

Outre le fait que dans cet extrait, il tousse très souvent – comme si cela permettait de gagner du temps et de réfléchir à chaque chose qu'il veut dire (il n'a pas toussé pendant tout le reste de l'entretien), ces projets montrent rapidement la perspective temporelle plus étendue et plus « détaillée » que chez le reste des participants. Jordan se projette spontanément dans la trentaine et même, par la suite, du fait qu'il sera à la retraite plus tôt que les autres. Plus loin dans l'entretien, Jordan explique les raisons qui le poussent à vouloir faire l'armée – ce qui pouvait paraître étonnant de prime abord, puisqu'il avait expliqué plus tôt dans l'entretien qu'il n'avait jamais aimé l'école ni les profs, et qu'il n'appréciait pas l'autorité. Voici un résumé de son point de vue sur l'armée et des raisons qui le motivent :

Résumé no2 : Jordan, lignes 1045-1094

« L'ambiance de l'armée on ne la retrouve pas ailleurs. A l'armée y a pas de préféré, c'est tous à la même, alors qu'à l'école il y a toujours des petits chouchous. A l'armée, si tu fais une connerie tout le monde prend donc t'apprends à pas faire de la merde parce que si tu fais de la merde les autres prennent aussi. Tout le monde est à égalité. Mon frère a fait l'armée il n'y a pas longtemps, m'expliquait comment c'était et ça me donne trop envie. Les potes à l'armée ils ont pas la même complicité que les potes qui sont dehors. Ils vivent exactement la même chose et c'est un côté qui est positif ».

Ce résumé no2 se révèle extrêmement intéressant, car il présente des liens entre plusieurs thématiques. Jordan donne du sens à son choix, par rapport à qui il est et ce qu'il sait être capable de faire, de supporter, et d'aimer (ici : le fait de ne pas avoir besoin de se distinguer des autres, de « plaire » à un employeur pour être pris etc.).

L'ambiance de l'armée et notamment la complicité entre « potes » est extrêmement importante pour lui, comme on a également pu le voir dans le chapitre qui s'intéressait à l'importance des contacts sociaux (point 7.2.b)). Dans tout l'entretien de Jordan, on remarque la prépondérance des amis. Or, l'armée, selon lui, est un lieu de « cohésion sociale », d'où le fait qu'il ait un intérêt à en faire partie. Concernant plus précisément la thématique de l'identité, Jordan donne beaucoup d'éléments, notamment le fait qu'il apprécie l'identité qui s'exprime lorsqu'il est justement avec son groupe d'amis (cf. extraits no56 et 57). Sa place « indispensable » dans le groupe, pour que celui-ci reste soudé, lui tient beaucoup à cœur, et il aimerait que cela puisse s'exprimer aussi dans sa vie professionnelle (et donc l'armée lui semble le lieu idéal, comme on le voit dans le résumé no2).

Il décrit la préformation comme un lieu pour des élèves qui ont de la difficulté. Il est conscient que les personnes externes peuvent se focaliser sur son côté « mauvais élève », et il utilise des propos assez durs pour se qualifier :

Extrait no86 : Jordan, lignes 828-830

Jor [...] comme j'suis sorti d'une classe qu'est pas facile pour trouver du travail heu : en général (.) où les patrons y s'attendent y voient un terminale y s'attendent pas à voir une lumière

Cependant, ces propos montrent un certain réalisme de sa part, et une prise de distance par rapport à sa propre situation. En effet, si l'on ouvre ce sujet au contexte plus large de la formation professionnelle, il faut être conscient que les entreprises ont de la peine à engager des apprentis qui ont eu des difficultés par le passé. On comprend ce point de vue quand on se souvient que le but premier d'une entreprise est de la faire perdurer – en faisant, si possible, des bénéficiaires – et non de former (IFFP, 2013 ; Domingos, 2014). Jordan est apparemment tout à fait au courant de cela, et donc bien dans la réalité – même s'il n'est pas facile d'accepter, au niveau de l'identité, que l'on fasse partie des personnes que les employeurs évitent d'engager. C'est certainement pour cette raison qu'il déteste cette notion de « chouchou » (qu'il n'a jamais été), et qu'il souhaite fréquenter un lieu où, à ses yeux, il n'y a pas de préféré, et où il a donc plus de chances objectives de réussir (l'armée). Son Educational Self est assez négatif :

Extrait no87 : Jordan, lignes 714-716

Jor justement quand j'étais en terminale les profs y montraient (.) t'disaient bien texto (.) ouais toi t'es pas dans une classe normale t'es en terminale heu terminale c'est pas les c'est pas une classe normale

De ce fait :

Extrait no88 : Jordan, lignes 1227-1229

Jor pis (.) l'endroit où y a toujours de la place c'est à l'armée pis (.) à l'armée t'as pas besoin d'être heu : d'être compétent ou : de : de plaire au patron comme ça t'as juste besoin de : d'écouter

Malgré le fait qu'il se considère comme ayant des difficultés, il parvient à concevoir un projet qui tient compte de ses besoins sociaux, et qui semble tout à fait pertinent et réfléchi. Cela demande de bien se connaître et de prendre du recul par rapport à sa propre situation. Sa perspective temporelle future a donc un haut niveau de réalisme, pour reprendre les termes de la littérature classique sur le sujet. De plus, ce projet fait sens pour lui, également par rapport à son expérience scolaire.

En effet, son expérience de l'école n'a pas été très positive : il déclare qu'il n'a jamais aimé l'école et que ça ne s'est jamais bien passé entre lui et les enseignants – au point qu'il a dû être suivi quelques années par un service éducatif. Il affirme avoir pris en charge son changement de comportement, car au début il ne voulait pas changer d'attitude. C'est ainsi que, contrairement aux autres participants,

Jordan est convaincu d'avoir choisi de changer à un moment où on le lui demandait : ce ne sont pas les adultes de son entourage qui ont fait ce choix pour lui. Étant donné qu'il a décidé lui-même du moment de ce changement, on peut imaginer chez lui un besoin de continuité et de stabilité. Il avait peut-être besoin d'évoluer petit à petit, lorsqu'il se sentait prêt.

Jordan considère la préformation comme un lieu où il a l'occasion de s'entraîner pour son futur métier et de suivre des cours plus scolaires pour continuer à apprendre – ce qui semble constituer un sens personnel à sa situation actuelle. De plus, il dépeint clairement une idée de transition en indiquant que la préformation, « c'est entre l'école et le travail un peu » (extrait no2). Jordan préfère être à la préformation qu'à l'école car le cadre est moins strict et les enseignants sont plus à l'écoute ; ils expliquent mieux les choses. Même au niveau social, la préformation est décrite par Jordan comme un entre-deux (l'extrait porte sur la question de l'adaptation du langage et de la tenue vestimentaire selon les personnes en présence) :

Extrait no89 : Jordan, lignes 1007-1010

Jor ouais à la préfo (.) s-ouais c'est : . s-ouais c'est déjà un p'tit peu différent t'as . c'est un p'tit peu plus t'as l'droit d'être un p'tit peu plus comme t'es avec tes potes/ . mais t'as pas trop l'droit d'être comme t'es avec tes potes (.)[tu dois aussi rester sérieux c'est un peu entre les deux

Ainsi, les idées d'adaptation et de transition sont bien présentes dans son discours, ce qu'on ne retrouve pas en ces termes dans les propos des autres participants.

L'analyse verticale de l'entretien de Jordan permet de mettre en avant la manière dont les quatre thématiques principales de cette recherche s'enchaînent chez lui (schéma qui ne correspond pas au schéma courant présenté dans le point 8.1.a)) :

- 1) Son projet professionnel est clair et réfléchi ; sa perspective temporelle est étendue
- 2) Jordan donne du sens à sa situation actuelle ainsi qu'à son choix professionnel, en lien avec son expérience scolaire
- 3) Il se connaît bien, sait ce qu'il est capable de faire et ce qui est important pour lui – même s'il n'a pas une très bonne estime de lui-même (« les terminales ne sont pas des lumières »), il en est conscient. Il s'adapte selon les situations et les personnes en présence
- 4) Il exprime une idée claire de transition, ce qui lui permet de donner du sens à sa présence à la préformation

Jordan semble être capable de beaucoup de réflexivité ; ses propos sont nettement plus élaborés et cohérents que ceux des autres participants. Il en résulte un processus beaucoup plus important de *meaning-making*. Peut-être est-ce aussi une question de ressources symboliques ou sociales auxquelles il sait mieux faire appel que les autres – mais nous n'avons pas la possibilité d'approfondir cette question sur la base de nos données⁶³.

b) Le cas de Marine : revendication d'une identité différente des attentes sociales

Au contraire de Jordan, Marine possède une perspective temporelle très restreinte. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de présenter l'analyse verticale de son entretien : le schéma d'enchaînement des quatre thématiques, chez elle, diffère à la fois de celui de Jordan (8.2.a) et du schéma courant (8.1a).

On relève la perspective temporelle restreinte de Marine à plusieurs reprises au long de l'entretien. Par exemple, lorsqu'on lui demande ce qu'elle imagine faire comme métier par la suite, elle répond en citant de « petits jobs » qu'elle pourrait faire actuellement ou qu'elle a déjà accomplis – mais elle précise souvent qu'elle ne ferait pas cela toute sa vie. Il y a donc là un grand décalage entre les attentes de l'interviewer et la tournure d'esprit de Marine. En voici un exemple :

Extrait no90 : Marine, lignes 1387-1389

Int .. et pis autrement heu ben dans un garage là comme tu disais ça-ça t'dirait ou : quand même pas [spécialement]
Marn [ben . ces temps-ci/ . si c'est pour toucher l'moteur ou comme ça non merci [...]]

On perçoit ce décalage même au niveau linguistique : l'interviewer parle de garage car plus tôt dans l'entretien, Marine avait dit avoir déjà eu l'occasion d'y travailler, et il semblait légitime de lui demander si elle se verrait faire un apprentissage dans ce domaine ; mais elle répond avec « ces temps-ci », locution ancrée dans le présent. On lui pose la même question par rapport à la cuisine : puisque son père tient un restaurant, il serait imaginable qu'elle ait envie d'en faire son métier, puisqu'elle dit apprécier donner de l'aide à son père.

Extrait no91 : Marine, lignes 1417-1419

Marn [ouais .. non (.) c'est pas que j'verrais pas trop faire mon métier (.) c'est . si maintenant ben (.) j'aide mon papa de temps en temps (.) de temps en temps j'le remplace quand il a vraiment une urgence ou comme ça/ [...]]

63 Nous évoquons brièvement la question dans les ouvertures de ce travail, point 10.2.

Ainsi, Marine ramène tout à la situation présente. Du point de vue de la perception de la situation actuelle, Marine ne semble pas percevoir qu'elle vit une période de transition. Elle parle même de la préformation en expliquant qu'elle est « retournée dans une autre classe », ce qui accentue la ressemblance entre l'école et la préformation, plutôt que de la réduire. De plus, lorsqu'on lui demande ce qu'elle ne voudrait pas changer dans sa situation actuelle, voici ce qu'elle répond :

Extrait no92 : Marine, lignes 692-693

Marn ouais (.) être avec ma meilleure amie . m'amuser bien avec mes parents à chaque fois .
pis être heu : (.) comme maintenant (.) tranquille à rien faire pour l'instant

Ce qu'elle apprécie, c'est de ne « rien faire » ; dans ce sens, il est compréhensible qu'elle peine à concevoir des projets d'avenir.

En outre, Marine n'a pas pu effectuer beaucoup de choix pendant son parcours scolaire (entre autres, elle n'a pas compris pourquoi elle n'a pas pu faire de dixième année, cf. extrait no10). Elle déclare qu'il lui sera difficile de réaliser un CFC à cause de ses problèmes de lecture. Ce qui ressort, c'est que pour l'instant, elle cherchera un travail là où on voudra d'elle (elle cite cinq ou six métiers qui pourraient éventuellement lui convenir dans l'immédiat).

Le point le plus intéressant concernant Marine est la question de l'identité. Elle trouve difficile de se décrire, mais sait par contre ce que ses parents pensent d'elle⁶⁴. Marine déclare se sentir « gamine » dans toutes les situations, en présence de n'importe quel groupe de personnes. Le monde adulte est vu très négativement, puisqu'être adulte, à ses yeux, « c'est chiant c'est pourri c'est nul » (extrait no34) : il n'est donc pas étonnant qu'elle ne soit pas pressée d'être adulte, et donc qu'elle n'ait pas une perspective temporelle très étendue. Être adolescent, par contre, c'est « un peu plus amusant » : on peut sortir en boîte. Ses parents disent que l'on est adolescent dès seize ans, mais que, comme elle n'a que quinze ans, elle est « pré-adolescente ». Lorsqu'on lui demande si de son point de vue, elle est adolescente, voici ce qu'elle répond :

Extrait no93 : Marine, 1264-1270

Int ouais (.) donc tu dirais qu't'es : quand même pas alors ado 'fin (.) tu seras plutôt ado
heu : quand t'auras seize ans justement ou bien :

Marn non moi j'dis que j'suis déjà ado

Int t'es quand même déjà ado

Marn ouais

Int ouais

Marn sauf que là-dedans non ((elle montre sa tête avec son doigt))

64 Tout au long de l'entretien, on voit qu'elle est très attachée à ses parents, ce qui diverge à nouveau des autres participants.

Cela paraît très paradoxal, mais on peut expliquer ses propos de la manière suivante : vis-à-vis de ses parents, elle veut déjà sortir et donc se considérer comme une « ado » ; par ailleurs, dans la vie de tous les jours, elle a un comportement (qu'elle revendique pratiquement !) de gamine. Il semble donc y avoir un tiraillement entre la volonté de contredire ses parents sur le fait qu'elle a le droit de faire des choses que les enfants n'ont pas le droit de faire, comme sortir le soir (et donc se comporter comme une adolescente) ; mais en parallèle, elle a toujours envie de se comporter comme une enfant, même en leur présence (d'où ses propos « sauf que là-dedans non », ligne 1270). Marine est la seule des huit participants à déclarer se sentir toujours aussi enfant même en présence des parents : les participants disent se sentir plus adulte en leur présence, ayant d'autres types de discussion, et se voyant accorder de plus en plus de responsabilités.

Voici donc le schéma (qui diffère à la fois de celui de Jordan et du « schéma courant ») de l'enchaînement des thématiques chez Marine :

- 1) Marine se considère comme une « gamine », revendique cela tout au long de l'entretien et trouve cela amusant et positif. Elle a notamment une vision très négative du monde adulte
- 2) Elle ne considère pas cette année comme une période de transition
- 3) Sa perspective temporelle est très réduite et très vague – ou alors peu réaliste (par exemple : aller habiter avec sa meilleure amie dans un autre pays, alors qu'elle dit qu'elle ne peut pas passer deux jours sans ses parents)
- 4) Elle n'a pas bien compris pourquoi elle est à la préformation cette année et y attribue difficilement un sens – elle dit simplement que ça peut l'aider. On dirait que cela vient de l'extérieur : pas de prise en charge de ses actions

C'est ainsi que se termine l'analyse de nos entretiens. Nous en ferons une synthèse générale dans notre partie conclusive, mais auparavant, nous présentons quelques réflexions qui nous paraissent importantes à la lumière de l'ensemble du travail.

9. Réflexions méthodologiques, éthiques et épistémologiques

Avant de passer au chapitre conclusif de ce mémoire, nous souhaitons évoquer quelques réflexions d'ordre méthodologique, éthique et épistémologique qui nous semblent à la fois importantes et intéressantes, et qui encadreront les remarques conclusives.

La première réflexion concerne la méthode de récolte des données, à savoir les entretiens et leur phase de préparation. Comme nous l'avons montré dans la partie 5.1 ci-dessus (présentation des participants et discussion des productions graphiques), les participants n'ont pas exploité la phase de préparation aux entretiens de la manière attendue. Ils ont utilisé la feuille A3 de façon très scolaire, et ont donné dans l'ensemble peu d'informations concernant leur parcours de vie. Nous sommes conscients que la consigne « dessine ou écris ton parcours de vie » est très large et qu'il n'est pas évident d'y répondre, même en ayant à sa disposition un peu de temps pour y réfléchir et la possibilité d'utiliser la médiation du dessin ou du langage écrit. Cela nécessite de réfléchir aux événements que l'on va faire figurer, à ce que l'on pense pouvoir ou ne pas pouvoir raconter, à ce qu'il nous semble pertinent ou non vis-à-vis de l'interlocuteur (en lien avec les attentes qu'on lui attribue), etc. Peut-être les participants ont-ils eu l'impression de ne pas avoir assez de temps à disposition (même si aucune limite de temps ne leur avait été donnée)⁶⁵.

Quant à la phase principale de l'entretien, à savoir la discussion à proprement parler, nous avons pu nous rendre compte qu'il est impossible que tout se passe exactement comme prévu. Des contraintes externes entrent en ligne de compte, et il faut les accepter. Par exemple, ce n'est pas uniquement l'interviewer qui décide de la longueur de l'entretien : cela dépend aussi de l'interviewé (si l'on remarque des signes de fatigue ou d'ennui ; s'il répond de manière très brève à toutes les questions...). Il faut aussi tenir compte du contexte plus global. En l'occurrence, on voyait parfois par la fenêtre les autres jeunes prenant leur pause, et il était impossible de les ignorer. Dans ces cas-là, nous avons proposé aux interviewés de faire également une pause mais, à chaque fois, les interviewés ont refusé, préférant terminer l'entretien avant de prendre leur pause. D'autres fois, l'enseignant frappait à la porte pour demander quelque chose, ou encore vérifier que tout se passe bien...

Sur le moment, nous avons tendance à voir cela comme un « problème », quelque chose qui risquait de nous perturber dans ce que nous étions en train de faire ; mais assez vite, en réfléchissant

⁶⁵ Nous revenons à cette question dans la partie 10.2 ci-dessous, « limites et ouvertures ».

notamment à la méthodologie qualitative adoptée et à l'épistémologie générale de la recherche, nous nous sommes rendu compte que d'une part c'était inévitable, et que d'autre part cela ne portait absolument pas préjudice à notre recherche. En effet, nous ne considérons pas qu'il existe *une* réalité qu'il faudrait mettre en lumière – et qui serait altérée par des événements inattendus lors de l'entretien, mais bien *des* réalités et surtout *des perspectives sur la réalité*. Ainsi, lorsque l'on mène une recherche, on ne cherche pas *la* vérité mais plutôt *la manière dont les personnes conçoivent les choses, ce qui fait sens pour elles, comment elles vivent les choses*. Pour approcher ce type de « vérité » ou de « connaissance », nous avons tenté, au-travers des discours des interviewés, de mettre en lumière des processus psycho-sociaux qu'il n'était pas possible de mettre en lumière sans avoir accès à leur discours. On a cherché à mettre en avant la perspective des jeunes, ce qui signifie que l'on considère, d'un point de vue épistémologique, que leur discours est intéressant et qu'il n'est pas « juste » ou « faux », mais plutôt qu'il correspond à ce qu'ils ont envie de faire passer à ce moment-là. Kvale (2007) illustre cette posture de l'interviewer comme celle d'un voyageur qui vagabonde et tente de construire des connaissances au fil de ses rencontres, en opposition à celle d'un mineur qui sait qu'il existe certaines pépites et qui tente de construire les bons outils pour les trouver. En effet, nous sommes dans une épistémologie de recherche constructiviste, où l'entretien de recherche qualitatif est considéré comme un site de construction du savoir et des connaissances. Dans cette perspective, la réalité du monde « en soi » n'est jamais atteinte : seule l'est la réalité du monde construit (Troadek, 2007).

Ainsi, il est normal de devoir s'adapter à différentes situations. Les entretiens ne sont pas une expérience de laboratoire où il faut absolument, pour qu'il y ait une validité scientifique, que tout soit fait exactement de la même manière avec chaque participant⁶⁶. Dans notre recherche, certaines questions n'ont pas été posées à tous les participants, certains thèmes ont été abordés directement par les participants et ne se retrouvent donc pas dans tous les entretiens, et ainsi de suite. L'enjeu est justement de pouvoir s'adapter à son interlocuteur, puisque l'on est dans une dynamique de co-construction d'un discours. Il était également indispensable de tenir compte du contexte global dans lequel se déroulaient ces entretiens.

Cela nous mène à évoquer la relation interviewer-interviewé et la question de la responsabilité (en tant que citoyen) et de l'éthique (ce qui est recommandé ou interdit) du chercheur. En voici quelques éléments. Dès la phase préparatoire de la recherche (lors de la journée passée avec eux à la préformation), il a fallu nous placer en tant que chercheuse, mais nous avons aussi tenu à montrer

66 Dans ce cas, on serait dans une épistémologie où toute « entrave » à la récolte des données « influencerait » le type de données recueilli et risquerait de ne pas donner accès « à la réalité » - on voit que même le lexique est très différent.

aux participants que nous étions familière avec la préformation. Pendant les entretiens, nous avons également profité de notre jeune âge, même si cela s'est fait implicitement (du type « je suis jeune et je peux vous comprendre »). En effet, il ne faut pas oublier que, bien que nous soyons dans notre rôle de chercheur, nos caractéristiques sociales (âge, sexe etc.) ne disparaissent pas pour autant. Nous avons donc pu leur montrer que nous menions effectivement une recherche et avions des questions à leur poser mais qu'en même temps, nous sommes quelqu'un qui les écoute, qui ne les juge pas et qui peut les comprendre.

Nous souhaitons préciser que nous leur avons indiqué, avant les entretiens, que nous allions parler de la manière dont ils vivaient cette année et de leurs projets d'avenir ; nous n'avons pas voulu les rebuter en leur précisant que l'on parlerait aussi un peu de leur passé (notamment scolaire). Sachant que d'ordinaire, lorsqu'ils ont des entretiens avec des adultes, ils ne parlent pratiquement que de cela, nous ne voulions pas les ennuyer. Nous considérons que, du point de vue éthique, cela est acceptable : en effet, le chercheur, lorsqu'il présente sa recherche et propose à des individus de devenir des participants, n'est pas tenu de dévoiler tout le contenu envisagé des futurs entretiens, et il est normal qu'il n'explique pas tous les tenants et aboutissants de la recherche en cours. Toutefois, cela a eu une influence sur la manière dont nous avons mené les entretiens : nous sommes parfois passés assez rapidement (consciemment) sur la question des difficultés scolaires. Du point de vue de ce que nous donnions à voir (image de la chercheuse), nous ne voulions pas être assimilée à une personne de plus qui voudrait savoir pourquoi ces jeunes ont des difficultés scolaires. Précisons une fois encore que cela ne faisait effectivement pas partie de nos questions de recherche et qu'à nos yeux, cela n'a donc pas porté préjudice à notre recherche.

Toujours concernant l'éthique dans cette recherche, nous avons choisi de mener les entretiens dans les locaux de la préformation, à savoir un lieu que les participants connaissent bien, où il est logique de parler de leur situation avec eux et qui est plus neutre que leur domicile, par exemple. Nous avons veillé, pendant l'entretien, à ce qu'ils puissent faire une pause s'ils en éprouvaient le besoin. Nous leur avons répété que si certaines questions les dérangent, ils n'étaient pas obligés d'y répondre, et que si la tournure des entretiens ne leur convenait pas du tout et les mettait mal à l'aise, on pouvait arrêter. Le consentement des personnes concernant l'autorisation de participer à l'entretien ainsi que d'enregistrer ce dernier (informed consent) a été demandé ; la confidentialité a été respectée (anonymisation des noms, prénoms et des lieux).

Une autre réflexion concerne l'utilisation de catégories, aussi bien pendant les entretiens qu'en amont de la recherche, puis lors de la rédaction. Par exemple, si, pendant les entretiens, nous avons

posé la question « Qu'est-ce que ça te fait d'être ado ? », Roxane aurait certainement très mal réagi (cf. extrait no79). De plus, ce type de questions n'aurait pas laissé aux participants la liberté de s'inscrire ou non dans cette catégorie. C'est pourquoi nous avons tenté, dans ce travail, de laisser le plus possible de portes ouvertes afin que les jeunes se décrivent de la manière qui leur convenait. Nous avons évité (ou alors problématisé) les termes « adolescent », « échec scolaire », « jeune à problèmes », etc. ; c'est ainsi que nous avons pu remarquer que l'expression « échec scolaire » n'est absolument pas utilisée par les jeunes, puisqu'elle n'est pas apparue une seule fois au cours des entretiens. Autrement dit, s'il s'agissait d'une notion explorée dans notre cadre théorique (catégorie étique), les participants ne s'y sont pas référés, comme si cela ne leur correspondait pas. Il ne s'agit donc pas d'une catégorie émique, c'est-à-dire provenant des acteurs sociaux étudiés. C'est pour cette raison que nous ne l'avons pas ré-introduite dans notre analyse : elle ne semblait pas correspondre à la représentation des participants sur leur situation actuelle⁶⁷. En effet, la manière dont nous avons mené notre analyse nous a conduits à préférer l'utilisation de termes également choisis par les interviewés, puisque nous nous sommes intéressés à leurs points de vue et représentations. Ce décalage-ci provient donc de la différence au niveau de la formulation de l'expérience entre d'une part les chercheurs, et d'autre part les acteurs.

Pour continuer dans le même sens, nous nous sommes rendu compte que la formulation de nos interprétations n'est pas anodine : il n'est pas équivalent de parler de « jeunes qui n'ont pas conscience du processus de transition », ou alors de « jeunes pour qui cette période n'est apparemment pas perçue une période de transition ». Dans le premier cas, la norme semble être le point de vue social, selon lequel la transition existe, et cela sous-entend que les jeunes n'ont pas la réflexivité nécessaire pour s'en rendre compte (on part du principe que ces jeunes ont un « manque »). Dans le second cas, il n'y a ni jugement ni normativité : on considère qu'il s'agit simplement d'un autre niveau d'interprétation. Nous avons opté pour la seconde solution, que nous considérons plus neutre et rendant mieux compte de la perspective des participants. En effet, notre objectif consistait à décrire ce qui se passe pour ces jeunes, non de les comparer soit à des jeunes « normaux, sans problème », soit à des adultes. Nous n'étions pas dans une optique de pouvoir conclure « certains réussissent et d'autres échouent » (côté déficitaire), mais plutôt de pouvoir comprendre « de quelle manière certains parviennent (ou ne parviennent pas) à se projeter dans l'avenir » (enchaînement des processus).

Par ailleurs, il était tout à fait intéressant de faire intervenir la littérature classique sur la perspective temporelle comme apport dans la compréhension de nos données. Cela nous a rendus attentifs au

67 Pour plus d'informations sur les conséquences pratiques des catégorisations, cf. Gillespie, Howarth & Cornish, 2012.

fait qu'il était possible de le faire, mais que d'un point de vue méthodologique, cela pose des problèmes. En effet, lorsque nous avons voulu décrire la densité de la perspective temporelle des participants, nous nous sommes rendu compte que nous pouvions le faire, mais sans pouvoir déterminer si un participant avait effectivement une perspective temporelle « dense » : il aurait fallu un outil d'analyse quantitatif. Or, on ne peut pas utiliser cet outil sans avoir récolté les données d'une certaine manière (méthodes de mesure appropriées) ; et on ne peut pas utiliser ces méthodes de mesure si le but de la recherche est de comprendre le point de vue des jeunes sur leur situation actuelle ainsi que sur leurs projets d'avenir. C'est ainsi que l'on remonte à l'épistémologie de la recherche, qui n'est pas la même lorsque l'on veut calculer certains aspects de la perspective temporelle d'une population, ou si l'on s'intéresse à des processus psycho-sociaux à un niveau d'analyse plus large.

Enfin, nous trouvons important dans ce chapitre d'aborder la question de la généralisation. En effet, si une recherche n'est valable que dans le contexte où elle a été menée et uniquement pour les personnes qui y ont participé, elle n'a pas un grand intérêt scientifique. Ritchie et Lewis (2003), dans leur ouvrage consacré à la recherche qualitative, définissent la généralisation de la manière suivante : « Whether the findings from a study based on a sample can be said to be of relevance beyond the sample and context of the research itself » (p.263). Il faut pour cela savoir ce que l'on entend par « généralisation ». Certains auteurs l'appellent « transférabilité » ou encore « validité externe ». Sur ce plan-ci (que Ritchie & Lewis appellent « généralisation empirique »), nous pensons que la généralisation est possible dans cette recherche – spécialement sur le plan des schémas récurrents du lien entre les différentes thématiques chez les participants⁶⁸. Nos données concordant avec certains résultats de recherches antérieures, nous estimons que ce schéma courant peut correspondre à d'autres individus se trouvant dans une situation sociale similaire. Cependant, cette recherche ayant un caractère exploratoire, il serait intéressant de questionner d'autres jeunes afin d'examiner si le même type de phénomène est trouvé. Par ailleurs, il semble également possible de faire une « généralisation inférentielle » (Ritchie & Lewis, 2003, p.264), ce qui signifie que certains résultats sont transférables à d'autres contextes. Par exemple, il est possible qu'après d'autres types de ruptures récurrentes, certains individus (se trouvant dans une tout autre situation que la préformation) ne perçoivent pas une nouvelle rupture pourtant considérée ainsi par la société. Nos analyses portent à penser que ces individus peineraient à donner du sens à leur situation, et ne comprendraient pas les attentes de la société vis-à-vis d'eux-mêmes. Nos résultats, en ce sens, sont donc généralisables à d'autres contextes (même s'il faudrait vérifier par d'autres recherches que c'est

68 Schémas qui ont pu être dégagés grâce à une méthode d'analyse différente – analyse verticale.

réellement ce qui se produit).

10. Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous tentons d'en réaliser une synthèse, en mettant en avant les points forts (point 10.1.). Dans un deuxième temps, nous en énonçons les limites, et imaginons des ouvertures, c'est-à-dire des pistes de recherches futures sur la base de ces limites mais aussi des points forts de cette recherche (point 10.2.).

10.1. Synthèse de la recherche et points forts

Dans ce mémoire, nous cherchons à comprendre la manière dont des jeunes, ayant eu des difficultés scolaires et se trouvant actuellement en « préformation », se perçoivent et donnent sens à leur expérience et à leur situation personnelle. Nous essayons également de comprendre comment ils se représentent leur avenir. Dans une perspective qualitative, nous avons voulu leur donner la parole afin d'accéder à leurs points de vue sur ces thématiques. Nous faisons également le lien avec leurs expériences passées (notamment scolaires), et tentons de saisir le sens qu'ils attribuent à tous ces éléments.

L'analyse des entretiens, dans une approche de psychologie socio-culturelle du développement, permet de mettre en avant, tout d'abord, la tension que vivent ces jeunes entre stabilité et évolution. Nous avons vu leur besoin de stabilité notamment dans leur envie de ne pas changer trop d'éléments dans leur vie, leur inquiétude face au fait de devenir adultes, leur besoin de contacts sociaux (surtout avec leurs pairs) ; et nous avons observé leur envie d'évolution dans leurs rêves de liberté, d'indépendance, et de trouver ce qu'ils veulent faire de leur vie. Cette tension est en lien avec des dynamiques identitaires : là aussi, le besoin de stabilité est important (savoir qui je suis, ce que je montre à voir ; rester le même dans mon cercle d'amis), tout autant que celui de s'adapter aux situations (ne pas parler de la même manière ni des mêmes choses en présence d'adultes, être conscient qu'il faut se responsabiliser et devenir plus « mature »).

La seconde problématique qu'il est possible de mettre en lumière, toujours dans cette approche développementale, est celle de la non-perception de cette situation comme un processus de transition (pour la plupart de ces jeunes). A nouveau, une tension apparaît, entre d'une part la voix « sociale », et d'autre part la voix des jeunes. En effet, d'un point de vue social, on s'attend à ce que des jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire expérimentent une rupture, interrompant les modes d'ajustements habituels, et entraînant un processus de transition (Zittoun, 2006). Ainsi, on

pourrait s'imaginer que durant cette année de préformation, ils se réajustent à différents niveaux et que de cette manière, ils soient à même de définir un projet professionnel réalisable et qui leur convienne. Or, l'analyse des entretiens nous a montré que cela ne correspond pas à la manière dont les jeunes parlent de leur expérience à la préformation et d'eux-mêmes. Nous interprétons ce décalage de la manière suivante : la rupture à la fin de l'école obligatoire n'est qu'une rupture de plus dans leur parcours scolaire. De ce fait, n'étant pas perçue comme plus importante qu'une autre, les participants se servent de modes d'ajustements plutôt habituels pour eux (Zittoun, 2012a) afin de s'adapter à leur environnement et, de ce fait, ils ne considèrent pas être dans un processus de transition. Cette interprétation aide à comprendre la situation de la plupart des participants⁶⁹. Cela montre que globalement, les jeunes en préformation ne semblent pas comprendre les attentes sociales auxquelles ils sont censés répondre ; nous estimons que cet aspect important devrait être connu par les personnes qui suivent ces jeunes, et notamment les offices d'orientation⁷⁰.

Par ailleurs, le fait de ne pas percevoir la situation présente comme un processus de transition ne permet pas aux jeunes de vivre cette période comme une possibilité développementale. En effet, un processus de transition s'avère développemental lorsqu'il est reconnu à la fois par l'environnement (les autres) et par la personne elle-même (Zittoun, 2004b ; 2009). Ici, si l'environnement admet cette période de transition, ce n'est pas le cas des jeunes. On ne peut donc pas s'attendre à ce qu'ils changent de manière importante au cours de cette année.

Sur le plan de la perspective temporelle future, nous avons montré que d'une manière générale, les participants parviennent facilement à donner quelques éléments concernant l'avenir. Cependant, il s'agit souvent de projets stéréotypés (avoir une maison, un bon travail, une famille) et non de projets plus personnels ou en lien avec leur histoire. Cela contraste avec l'expérience que nous avons eue durant l'entretien exploratoire que nous avons mené avant de nous lancer dans les « vrais » entretiens. En effet, le participant à l'entretien exploratoire était un jeune étant également sorti de l'école obligatoire – mais ayant, pour sa part, débuté un apprentissage. Ici, nous étions face à une réalité fort différente : ce jeune était passionné par un sport. Il en faisait énormément, au point qu'il projetait de devenir professionnel. Dans cette optique, il avait l'intention de mener à bien ce projet dans les cinq ou six années suivantes (tout en terminant son apprentissage en parallèle). Il était conscient qu'il ne pourrait pas en vivre toute sa vie, c'est pourquoi il avait trouvé un apprentissage dans un domaine voisin de sa passion, et qu'il projetait d'évoluer dans ce domaine d'une manière ou

⁶⁹ Ce n'est toutefois pas le cas de tous (nous l'avons vu avec Jordan) : cela nous a conduit à considérer la question de la réflexivité personnelle dans le processus de production de sens.

⁷⁰ Masdonati et Zittoun (2012) proposent également, sur la base de travaux sur les transitions, une meilleure prise en compte de ceux-ci dans le domaine de l'orientation.

d'une autre. Cet entretien exploratoire avec ce jeune diffère fortement des propos recueillis auprès des jeunes en préformation que nous avons interviewés. Comme nous le disions, leurs projets existent, mais sont d'une part peu réalistes, et pauvres en détails (donc peu réfléchis et non denses). L'extension des projets est relativement faible : même ceux qui savent déjà le métier qu'ils imaginent apprendre ont du mal à se projeter au-delà de la fin de leur apprentissage, c'est-à-dire dans une extension de quatre ans au maximum. Ainsi, nos données vont dans le même sens que ce qu'avaient montré des travaux antérieurs sur la perspective temporelle future – même si ces travaux avaient été menés dans une perspective quantitative (par exemple Guichard & Huteau, 1997 ; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987).

Par ailleurs, il était intéressant de proposer une nouvelle utilisation du concept de perspectives temporelles. Appliqué dans le cadre théorique de la psychologie du développement et des transitions, cela apporte un regard qualitatif que les recherches antérieures ne pouvaient pas fournir. De plus, notre recherche, même si elle a un caractère exploratoire (au vu du petit nombre d'interviewés et de l'étendue des thématiques abordées), fournit des données plus larges que la seule mesure de la perspective temporelle des participants en fonction de quelques caractéristiques structurales. Nous estimons qu'il est utile, pour une meilleure compréhension de ces processus, d'aller plus loin que les simples descriptions de cause à effet du type « une image de soi négative cause une perspective temporelle appauvrie », ou de donner une liste de ce qui affecte la perspective temporelle. Notre perspective a permis d'accéder à des pistes de compréhension différentes, et de donner des informations sur les processus psycho-sociaux qui conduisent à cette perspective temporelle affaiblie ainsi que les liens entre différentes thématiques. Étudier la perspective temporelle future dans une perspective de psychologie socio-culturelle du développement constitue donc l'originalité théorique et méthodologique de cette recherche.

Ainsi, nos analyses portant sur la perspective temporelle future nous permettent de remettre en question certaines hypothèses basées sur des études antérieures, que nous avons pu faire dans notre chapitre 2.4. Par exemple, l'idée selon laquelle les jeunes se projettent difficilement dans l'avenir en raison de l'énergie que cela demande de se réajuster lors d'un processus de transition, n'est pas la bonne (puisque'ils ne semblent pas se situer dans un processus de transition). L'explication de la perspective temporelle future affaiblie se trouve plutôt, comme nous l'avons vu, dans le besoin de stabilité et d'attribution de sens à la situation actuelle. En effet, il est plus important pour eux de mettre en avant tout ce qui n'a pas changé, plutôt que d'être attentif à ce qui est différent. De même, leur besoin de « rester les mêmes » lorsqu'ils sont avec leurs amis prouve que le besoin de stabilité est plus fort que le besoin de changement en ce moment. C'est ainsi qu'ils parviennent à attribuer du

sens à leur situation actuelle.

La seconde interprétation concernant la perspective temporelle future affaiblie se situe dans l'expérience (notamment scolaire) des jeunes. Nous avons montré en quoi ces jeunes, n'ayant pas eu un parcours scolaire linéaire, ont subi de nombreuses ruptures (redoublements, changements de classe en cours d'année, sauts d'une année à l'autre, voire placements en foyers), qu'on leur a imposées. De la même façon, en ce qui concerne leur venue à la préformation, ils ont donné leur accord, mais se retrouvaient face à un non-choix : c'était cela ou rester à la maison sans rien faire. Il est plus difficile, dans ces conditions, de donner du sens à leur présence, que si c'était un choix parmi d'autres tout aussi intéressants, mais qu'ils auraient préféré. De plus, lorsque l'on est face à ce type de contraintes (telles qu'ils en ont vécues tout au long de leur expérience scolaire), il est tout à fait logique que l'on se protège d'une manière ou d'une autre, par exemple en ne faisant pas de projets liés aux années qui viennent, ni même à l'année d'après – puisque l'on ne sait pas où l'on sera à ce moment-là. Les participants ont donc rarement eu l'occasion de construire des projets à moyen ou long terme – et, si cela avait été le cas, ceux-ci ont sans doute été remis en question lors de ces ruptures dans leur trajectoire scolaire. Le système (scolaire et social) ayant réduit leurs possibilités d'action et de choix, les jeunes semblent avoir développé des stratégies pour se distancer du risque que cela comporte de se projeter dans l'avenir. Par exemple, ils ont pris l'habitude de se protéger face à ces bouleversements, notamment en ne prévoyant pas de projets qu'il leur semble impossible de mener à bien. On le voit également lorsqu'ils disent « préférer les surprises » (Arnaud, extrait no26) ou alors se concentrer sur le moment présent (Marie, extrait no25). La perspective temporelle future s'en trouve affectée.

Cette volonté de penser au moment présent semble être liée à la vision négative de la vie adulte ; à la volonté ou au besoin de se protéger des éventuelles déconvenues à venir (comme ils ont déjà pu en vivre) lorsque l'on fait des projets ; aux non-choix et contraintes qu'ils ont vécues tout au long de leur parcours et qui les empêchent de prendre leur vie en main. Les conséquences de cette volonté ou de ce besoin de penser au moment présent sont multiples. Premièrement, cela les empêche de prendre de la distance sur cette situation présente. Ils n'ont pas de regard global sur ce qu'ils sont en train de faire, sur qui ils sont ni sur ce qu'ils veulent devenir (ce qui implique qu'ils ne perçoivent pas non plus cette période comme une période de transition). Deuxièmement, cela débouche sur un paradoxe entre les attentes et représentations de la société d'une part, et les perceptions des jeunes d'autre part. Ce décalage a été mis en exergue dans les parties 6.1.b) et 7.1.b), et concerne les choix que l'on demande de faire aux jeunes, sans leur laisser véritablement la possibilité de les effectuer – et sans leur avoir donné les moyens, au cours de leur trajectoire de vie, d'y réfléchir. Les jeunes ne

parviennent donc pas à imaginer les conséquences de leurs choix éventuels, alors que c'est en générant des alternatives de la réalité présente que l'on peut imaginer le futur (Zittoun, 2012a) et effectuer des choix. De plus, la non-capacité à se projeter dans le futur bloque d'autres domaines, puisque « achievement of personal goals affects the individual's self-esteem and their sense of life meaning » (Katra, 2002, p.99). Ne pas avoir de buts concrets à atteindre dans le futur a donc un lien avec la difficulté à attribuer du sens aux expériences, ainsi qu'avec les questions d'identité.

Il est aussi possible que les jeunes ne comprennent plus ce que l'on attend d'eux, vu le paradoxe des attentes de la société de type *tant que tu es à l'école obligatoire, tu n'as pas ton mot à dire sur ton parcours scolaire et, lorsque tu en sors, il faut que tu te prennes en charge, que tu saches ce que tu veux faire de ta vie et que tu t'investisses dans les choix que tu effectueras*. De plus, la littérature a montré que les jeunes ont de la difficulté à percevoir les attentes sociales du monde du travail (ils pensent qu'il s'agit prioritairement de « remonter leurs notes », Perret-Clermont & Zittoun 2002). Tout cela montre qu'il est très important de différencier le point de vue des acteurs du point de vue « social », car les deux peuvent différer de manière importante.

Nous avons également montré qu'il est possible que les décalages entre la société et les jeunes menacent ces derniers dans la stabilité de leur identité. En effet, on leur demande à la fois de ne pas donner leur avis quand on les place en foyer ou qu'on les fait redoubler, mais tout à coup on leur dit de ne plus se comporter comme des enfants et de prendre leur avenir en main et définissant leur futur métier... Il est d'autant plus difficile pour eux de se positionner socialement. De plus, leur expérience scolaire étant plus ou moins « déstructurée » (puisqu'elle comporte plusieurs ruptures), on peut imaginer que les participants ont également une perception d'eux-mêmes si ce n'est déstructurée, pour le moins floue. On le voit par exemple lorsqu'ils se comportent de manière très scolaire alors qu'ils ont toujours été considérés comme des « mauvais élèves »... Cela prouve chez eux la recherche de points de repères pour se situer et avancer socialement. Cette recherche a ainsi permis de faire le lien entre la perception que les personnes ont d'elles-mêmes, le sens qu'elles attribuent à leur expérience et à leur situation présente, et la difficulté qu'elles ont à savoir où elles vont (se projeter dans l'avenir).

Soulignons une nouvelle fois que ces résultats et interprétations ne sont pas valables pour tous les participants : au moins l'un d'entre eux parvient à se projeter dans un avenir plutôt lointain, et il s'agit du même jeune qui perçoit qu'il se trouve dans un processus de transition. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos interprétations à tous les jeunes se trouvant dans cette situation ; toutefois, il semble que nous soyons face à un schéma courant (que nous avons pu montrer dans le chapitre

8.1.a) grâce aux analyses verticales des entretiens), que l'on pourrait tendre à confirmer en questionnant d'autres jeunes dans la même situation.

Cette recherche présente donc l'intérêt de mettre en lumière plusieurs décalages entre les attentes et représentations de la société d'un côté, et les jeunes auxquels nous nous sommes intéressés de l'autre. En plus de répondre aux questions de recherche présentées dans le point 3.2., elle donne également des clés de compréhension à d'autres questions telles que « Pourquoi les jeunes dans cette situation n'arrivent-ils pas à se motiver, à s'investir dans les apprentissages, à avoir un but professionnel concret ? » ou encore « Pourquoi ne semblent-ils pas se rendre compte que cette année est un moment-clé pour eux, et qu'il faut s'investir maintenant car cela va être utile plus tard ? ».

Toutefois, ce travail comporte bien évidemment quelques limites dont nous sommes conscients, et que nous énonçons ici. Ces limites mènent à des ouvertures possibles pour de futurs travaux.

10.2. Limites et ouvertures

La première limite de cette recherche réside dans le fait qu'elle reste exploratoire. Il est donc tout à fait possible que pour d'autres jeunes dans la même situation, les choses soient différentes. Il serait intéressant de mener une étude plus large, concernant des jeunes dans la même situation mais dans d'autres lieux, afin de voir si les mêmes phénomènes sont observés.

Une autre limite concerne l'un des aspects méthodologiques : l'utilisation des productions graphiques. En effet, les participants n'ont pas paru très inspirés devant cette grande feuille A3 : certains étaient même empruntés, alors que le but était de les mettre à l'aise, en leur permettant de réfléchir à leur parcours dans un premier temps, au lieu de leur poser directement une question si vaste. C'est ainsi que nous présentons ici quelques idées d'utilisation différente de ces productions graphiques – bien qu'elles entraînent d'autres problèmes. Une première idée implique de proposer aux participants de réfléchir à la question en amont, ou même de leur demander de faire cela un autre jour et d'arriver avec la feuille A3 déjà remplie pour le début de l'entretien. Mais voici les différents problèmes que cela peut causer : tout d'abord, cela sortirait certainement d'une réflexion individuelle, car les participants pourraient discuter entre eux de la manière de faire, ou même remplir les feuilles A3 ensemble. Ensuite, cela risquerait d'être perçu de manière négative comme un « devoir » à effectuer. Enfin, comment réagir au début de l'entretien si l'interviewé a oublié sa

feuille ou ne l'a pas remplie? Cette possibilité n'est donc pas forcément idéale. Une seconde idée de modification porte sur la consigne : peut-être la nôtre était-elle trop vaste et ne permettait-elle pas aux jeunes d'être assez cadrés pour l'exploiter au mieux. Mais si la consigne est plus précise, l'on risque une nouvelle fois de se retrouver avec des productions graphiques toutes ressemblantes les unes aux autres. Une troisième idée concerne la durée d'utilisation de cette feuille A3 : on aurait pu continuer à s'en servir durant la phase de dialogue de l'entretien, en proposant par exemple au jeune d'ajouter des choses sur sa feuille chaque fois qu'un nouvel élément est soulevé dans l'entretien. Le problème, ici, est que cela risquerait de couper la dynamique discursive. Tout cela prouve qu'il n'est pas aisé de trouver une méthode qui ne présente pas d'inconvénients. Cependant, malgré les surprises que nous a réservé cette phase de préparation aux entretiens, la manière dont nous avons procédé a justement permis de découvrir comment les jeunes se débrouillaient pour répondre à cette question si large – et cela a permis de mettre en avant leur côté « scolaire », ce qui est loin d'être inintéressant. Ainsi, on voit que même si un outil méthodologique n'est pas exploité de la manière attendue, il peut tout de même être pris en compte dans l'analyse et procurer des éléments intéressants à mettre en lien avec le reste de l'analyse (ici : les questions d'identité notamment).

Une troisième limite de ce travail pourrait se situer dans la seule prise en considération du point de vue des jeunes, et non de celui des parents, des enseignants ou d'autres acteurs impliqués dans cette situation. Il aurait par exemple été possible de comparer la manière dont ces personnes parlent du jeune avec la perception que le jeune en a (que nous avons pu étudier en posant la question « Que me diraient tes parents s'ils devaient te décrire, parler de toi ? »). Il nous semble que cela dépasse nos questions de recherche, mais pour un travail futur, on pourrait se demander notamment si ces différents points de vue convergent, ou encore quel sens les parents attribuent à la présence de leur enfant en préformation. Cela permettrait de confronter les points de vue, et de voir en quoi ceux-ci se nourrissent mutuellement.

Pour ouvrir sur d'autres pistes de recherches, nous imaginons qu'il serait tout à fait intéressant de mener une étude longitudinale, afin d'observer l'évolution de jeunes qui terminent l'école obligatoire. On pourrait les suivre durant leur année de préformation, puis tout au long de leur formation. Il serait ainsi possible d'observer des changements au niveau de l'identité, de l'attribution de sens, et des projets d'avenir par exemple. Ce type d'étude demande évidemment plus de temps (au moins le temps que cela prend pour un jeune d'être formé), mais permet de capter les aspects dynamiques de ces processus.

Par ailleurs, d'autres concepts pourraient être utiles pour étudier cette problématique. On pourrait

par exemple utiliser le concept d'« imagination », celui-ci étant lié à la capacité de se projeter dans l'avenir – mais aussi de s'imaginer des alternatives du présent. Zittoun et Cerchia (2013), dans un papier récent, étudient ce concept dans une perspective de psychologie du développement. Ainsi, il serait concevable d'examiner la manière dont les jeunes sont capables de se servir de leur imagination à différentes fins : cela permettrait de comprendre si, dans leur situation, ils peinent uniquement à se projeter loin dans l'avenir, ou si c'est la capacité d'imagination qui est globalement affaiblie. On pourrait évidemment étudier aussi l'estime de soi, l'image de soi, le sentiment d'impuissance acquise ou encore les représentations sociales. Pour revenir à un concept plus proche de ceux dont nous nous sommes servis, nous sommes convaincus qu'un questionnement autour des ressources symboliques (cf. entre autres Zittoun, 2009 ; 2012b) pourrait donner lieu à une meilleure compréhension de certains phénomènes. L'accès à certaines ressources pourrait certainement expliquer pourquoi certains participants ont une perspective temporelle plus étendue que les autres. On pourrait également mettre en lien la question des ressources symboliques avec celle de la réflexivité personnelle dans le processus de production de sens.

Nous tenons encore à préciser que même si notre recherche s'intéresse à des jeunes en préformation, il est tout à fait imaginable de s'intéresser à une autre population qui serait socialement en transition. On pourrait également faire des liens entre les différentes thématiques étudiées, en cherchant à savoir si le schéma d'enchaînement des thématiques ressemble ou non à celui que nous avons décrit ici (point 8.1.a)). Ces recherches pourraient recueillir les propos d'universitaires qui, une fois leur titre obtenu, commenceraient leur premier emploi ; ou alors interviewer des personnes qui débutent leur retraite – pour ne citer que deux situations dont on considère socialement qu'il s'agit d'une rupture.

Après avoir proposé des pistes « théoriques » d'éventuelles recherches futures, nous souhaitons évoquer des pistes « pratiques » pouvant découler de nos analyses et interprétations. En effet, nos réflexions conduisent à recommander la prise en compte du point de vue des jeunes dans ces situations. Nous avons montré qu'il existe un paradoxe entre la société et les jeunes, concernant la « prise en main » de leur trajectoire de vie ; dans ce contexte, il nous paraît important que les organismes responsables de l'orientation scolaire et professionnelle, entre autres, prennent cela en compte. Il serait appréciable que, déjà en amont (des années auparavant), les jeunes soient conscients du lien entre leur quotidien scolaire et l'impact que celui-ci peut avoir sur leur trajectoire de vie. Il serait bon, également, de les impliquer dans des choix tels que celui d'effectuer une dixième année à l'école ou alors de faire une année de préformation : cela leur permettrait de se sentir actifs dans leur vie, et d'attribuer plus de sens à leur expérience. De même, pendant leur année

de préformation (comme durant tout leur parcours scolaire, en fonction des connaissances et compétences des enfants), il est tout à fait judicieux d'encourager les jeunes à faire des démarches eux-mêmes (même si la plupart de ces structures le font déjà), et à faire des choix concernant leur futur proche.

Il serait aussi certainement profitable aux jeunes de faire comprendre leur vision des choses à plus large échelle que dans un entretien de recherche, afin que la société « l'entende » : ceci donnerait la possibilité à la société de mettre des choses en place pour aider les jeunes. De plus, cela ferait peut-être prendre conscience aux jeunes du décalage entre leurs représentations et les attentes de la société. Une meilleure intercompréhension pourrait mener à une plus grande réflexivité par rapport à leur situation, et donner du sens à leur expérience actuelle – en écho à leur expérience passée.

11. Bibliographie

- Bell, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1984). Répercussions psycho-sociologiques de l'échec et de la sélection scolaires. *Cahier de Psychologie*, 22, 1-13.
- Bézille, H. (1985). Les interviewés parlent. In A. Blanchet et al. (Eds), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp.117-146). Paris : Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin. [Deuxième édition].
- Bouissou, C. (1995). Education parentale, internalité et estime de soi. In Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds), *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (pp.203-212). Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres* (traduction de Actual minds, possible worlds, 1986). Paris : Retz.
- Dahinden, J., & Zittoun, T. (2013). Religion in Meaning Making and Boundary Work: Theoretical Explorations. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-22.
- Demarque, C., Apostolidis, T., Chagnard, A., & Dany, L. (2010). Adaptation et validation française de l'échelle « Consideration of Future Consequences ». *Bulletin de Psychologie*, 63(5), 351–360.
- Domingos, J. (2014). Choisir un métier technique : entre aspirations professionnelles et réalités. *Dossiers de psychologie*, 72, 1-79.
- Emmanuelli, M. (2005). *L'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. New York : W.W. Norton.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London : Sage Publications. [Forth Edition]
- Flick, U. (Ed.) (2007). *Designing qualitative research*. London : Sage publications.

Forner, Y. (1995). La motivation à la réussite à l'adolescence : l'influence parentale. In Y. Prêteur & M. de Léonardis (Eds), *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 213-234). Bruxelles : De Boeck Université.

Gillespie, A., Howarth, C. S., & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology, 18*(3), 391-402.

Guichard, J., & Huteau, M. (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (sous la dir), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp.207-234). Paris : Presses Universitaires de France.

Gyger Gaspoz, D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée : étude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat sous la direction de Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T., Université de Neuchâtel.

Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self : Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.

Huerre, P., Pagan-Reymond, M., & Reymond, J.-M. (1997). *L'adolescence n'existe pas*. Paris: Odile Jacob.

Iannaccone, A. (2013). Crossing Boundaries. Towards a new view on cultural psychology of education. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual dynamics between family and school* (XI-XVII). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp.13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kaiser, C. A. (2004). Thinking « Youth », Thinking « School ». Social Representation and Fieldwork in Educational Research. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp.259-266). Cambridge (UK): Cambridge University Press.

- Katra, G. (2002). Attributional style, self esteem and future time perspective of adolescents. In J. Trempala & L.-E. Malmberg (Eds), *Adolescent's future-orientation* (pp.99-108). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London : Sage publications.
- Lipiansky, E.-M. (1993). La problématique identitaire de l'adolescent. *Revue de psychologie de la motivation*, 16, 43-54.
- Londino, N. (2012). « *Va, vis et deviens!* » : le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Mémoire de Master en Psychologie et Éducation, Université de Neuchâtel.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation : short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 238-247.
- Macek, P., Bejcek, J., & Vanickova, J. (2007). Contemporary Czech Emerging Adults Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 444-475.
- Marsico, G., & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Hand book of culture and psychology* (pp. 830-868). Oxford : Oxford University press.
- Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. (K. M. et J. R. Jonas Masdonati, Ed.) *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253.
- Middleton, D. (2004). Talking Matters. Studying the Use of Interdependencies of Individual and Collective Action in Youthful Learning. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp.204-215). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (Ed.) (1984). *Psychologie Sociale*. Paris, P.U.F. (septième édition mise à jour 1998).
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

- Nuttin, J. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain. Étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse, F. Halberg, H. Lejeune, J.A. Michon, J. Montangero, J. Nuttin, & M. Richelle (Eds), *Du temps biologique au temps psychologique* (pp.307-363). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. [Troisième édition].
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Cousset, Fribourg : DelVal.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Ed. Gonthier.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (Eds) (1995). *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, B., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.) (2004). *Joining Society. Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge (UK) : Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1,12-15.
- Popadic, D. (2004). To Be Young in Yugoslavia. Life After a Social Chernobyl. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp.300-307). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds) (2003). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London : Sage publications.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rodriguez-Tomé, H. (1979). Identité et horizon temporel à l'adolescence. In P. Fraisse, F. Halberg, H. Lejeune, J.A. Michon, J. Montangero, J. Nuttin & M. Richelle (Eds), *Du temps biologique au temps psychologique* (pp.379-386). Paris : Presses Universitaires de France.

- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (pp.48-64). London : Sage publications,
- Stankovic, B., Baucal, A., & Zittoun, T. (2009). Uses of symbolic resources in youth : moving from qualitative to quantitative approach. *Psihologija* 42(4), 437-457.
- Sueur, R. (1993). Le choix professionnel de l'adolescent. *Revue de psychologie de la motivation*, 16, 80-87.
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 18(1), 101-125.
- Troadec, B. (2007). *Introduction à la psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.
- Weil-Barais, A. (sous la dir.) (1993). *L'homme cognitif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. Forum Qualitative Social Research. En ligne <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2522> , consulté le 4.12.13.
- Zazzo, B. (1966). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324.
- Zittoun, T. (2012a). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.). *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513–535). Oxford: Oxford University Press.
- Zittoun, T. (2012b). Les ressources symboliques à l'adolescence: transition vers le monde adulte. *Langage & pratiques*, 49, 6-14.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflection. In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C.D.P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp.405-430). New-Yord : Springer.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology and Education* 24(3), 387-403.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne : Perter Lang.

Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 1, 126-134.

Zittoun, T. (2004a). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de psychologie*, 40, 17-26.

Zittoun, T. (2004b) Symbolic Competencies for developmental transitions : the case of the choice of first names. *Culture & Psychology* 10(2), 131-161.

Autres ressources

César, M. (2012). Conférence du 31.05.12, intitulée *La recherche comme processus d'apprentissage: Le cas du projet "Interaction et Connaissance"*, donnée dans le cadre du Studio de l'Institut de psychologie et éducation à l'Université de Neuchâtel.

IFFP (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle). Journée spéciale du 21.03.13. Conférences autour de la thématique : *Quel destin après une rupture d'apprentissage ?*.

Site de l'Office Fédéral de la Statistique, Indicateur « Sélection au degré secondaire I ». En ligne <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404204.4014.html>, consulté le 17.12.13.

Site de l'Office Fédéral de la Statistique, Indicateur « Transition vers le degré secondaire II ». En ligne <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404301.4024.html?open=104,9#9>, consulté le 17.12.13

12. Annexes

12.1. Grille d'entretien

Thèmes		But de la question si celui-ci est implicite	Lien avec le cadre théorique
	A) Questions d'ouverture, sur le parcours de vie		
	Peux-tu m'expliquer ce que tu as dessiné / me lire ce que tu as écrit ?		
Précisions de l'image	Questions de précisions par rapport au dessin (si certaines choses ne sont pas claires ou s'il y a des « tranches » de l'enfance qui ne sont pas représentées)		
Parcours de vie	Quels événements ont été très importants dans ta vie ? Une grosse surprise / peur / joie / tristesse etc.		
	Peux-tu me décrire ce que tu aimais le plus faire en sortant de l'école ? Loisirs... surtout dernièrement !		Psycho du dvlpmt : comprendre la trajectoire de vie de la personne ainsi que son environnement socio-culturel.
	Quelles ont été les personnes les plus importantes pour toi ? (famille / amis etc.) --> à qui as-tu parlé récemment de quelque chose de personnel ?		
	Raconte-moi comment tu te sentais l'année passée à l'école.		
	Est-ce que tu te rappelles un / des moments où ça s'est passé de manière difficile à l'école ?	Voir s'il se considère en échec scolaire.	
	Quand tu parles de ton enfance avec quelqu'un, tu lui parles plutôt de tous les beaux moments que tu as vécu ou de tous les moments durs ?	Regard qu'il porte sur son parcours	
	B) Questions sur la situation actuelle		
Se définir	Si tu devais dire à quelqu'un qui ne te connaît pas du tout (par exemple: moi!) <i>qui</i>		Psycho socio-culturelle : comprendre

	<i>tu es</i> , qu'est-ce que tu dirais ? Est-ce que c'est difficile de répondre ?		l'environnement social de la personne.
Se définir	Quelles sont tes principales qualités / défauts ?	Questions pour l'aider à se décrire s'il n'y parvient pas.	Si la personne arrive à répondre à ces questions => sentiment d'identité personnelle.
Se définir	Qu'aimes-tu ? Quels sont tes goûts ? (hobbies etc.) Décris-moi ce que tu fais quand tu rentres chez toi ou le week-end.		
Se définir / les autres	Que crois-tu que les autres pensent / disent de toi ? (parents ; copains ; profs etc.) Crois-tu qu'ils ont raison ?		
Se définir	Que fais-tu comme activités en dehors des « cours » (préfo) ?		
Situation actuelle	Décris-moi ta situation actuelle (au niveau de la famille, des amis, de l'école, des loisirs etc.). Raconte-moi une « journée typique »		Technique de l'explicitation
Situation actuelle / échec scolaire	Comment te sens-tu d'une manière générale en ce moment ? Par exemple, quand tu discutes avec tes copains, dis-tu le plus souvent que ta vie est difficile et moche ou que tout va plutôt bien ? Dirais-tu que tu es « heureux » ?		
Situation actuelle	Comment ça se fait que tu sois à la préformation cette année ?	Voir si le jeune a intériorisé son échec scolaire, s'il répond que c'est parce qu'il était mauvais à l'école	
Situation actuelle / rupture	Est-ce que ta situation actuelle te convient ou y a-t-il des choses que tu n'aimes pas / que tu voudrais changer ?		
Situation actuelle	Est-ce qu'il y a des choses qui sont difficiles pour toi en ce moment ? (plus difficiles qu'avant, à l'école par exemple) Lesquelles ? Raconte-moi la dernière fois où tu as vécu quelque chose de vraiment difficile.	Questions qui vont dans le sens de savoir si le jeune considère vivre une rupture.	
Situation actuelle / rupture	Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes particulièrement en ce moment, dont tu es content ? Raconte-moi la dernière fois qu'une chose qui t'es arrivé t'a vraiment fait plaisir.		
Rupture	Quelles sont les choses qui ont changé récemment dans ta vie et quelles sont les choses qui restent les mêmes ? (par rapport à l'année passée)	Sentiment de « rupture » ?	

Rupture	Trouves-tu que le fait de ne plus être à l'école obligatoire est un grand changement ? Décris-moi ce qui a changé depuis que tu n'es plus à l'école (ex : lien avec les copains, les profs, plus de devoirs ou de TE, etc.)		
Situation actuelle	Considères-tu que tu es en train de vivre quelque chose de nouveau (puisque le fait d'être à la préfo, tu ne l'avais jamais vécu avant)?		
Situation actuelle / échec scolaire	C'est quoi, la préfo ? Ça sert à quoi ?	Transition <---> échec scolaire	
Transition	Comment tu as décidé de venir à la préfo ?	Voir si c'est le jeune lui-même qui a fait partie de la décision et qui a un projet, ou si par ex. ses parents l'ont « obligé ».	
Attentes / transition	Qu'est-ce que tu penses que tu vas devoir faire cette année (notamment en étant ici à la Préfo) ?	Conscience de réajustements pour transition ?	cf. zittoun & perret-clermont 2002, p.13.
Transition	Que penses-tu qu'on attend de toi ici ? (quel est ton but ici?)	Attentes sociales	cf. zittoun & perret-clermont 2002, p.13
Echec scolaire	Est-ce que tu penses que des choses vont changer pour toi cette année, du fait de ne plus être à l'école mais d'être à la préfo etc. ?	Perception de la situation actuelle comme un début de transition ?	
Echec scolaire	Aurais-tu préféré faire autre chose que de venir ici ?	Voir si le jeune se considère comme étant en situation d'échec	
Echec scolaire	Comment les autres personnes ont pris le fait que tu n'as pas pu commencer app / formation... ? // Décris-moi ce qu'ont fait tes copains à la fin de l'école oblig. Y en a-t-il que tu envies ? Ou trouves-tu que tu as de la chance d'être là car il font quelque chose que tu considères moins bien que toi ?	Voir s'il a conscience qu'il est en situation sociale d'échec	
Echec scolaire	Est-ce que des personnes t'ont déjà dit que tu étais en échec scolaire ? Comment tu l'as pris / comment toi tu vois ça ?		
Echec scolaire	De ton point de vue, comment ça se fait que tu aies eu des difficultés à l'école ? (profs méchants, TE trop durs, je suis nul, mes parents ne m'ont jamais aidé, je m'en foutais	Causes / attribution de l'échec scolaire, de leur point de vue (plutôt interne ou externe?)	

	de l'école...)		
Identité sociale	As-tu beaucoup changé par rapport à comment tu étais avant ? (il y a une année par exemple...) Si oui, en quoi ? Qu'est-ce qui t'a fait changer ? Etait-ce « volontaire » ?	Sentiment de « rupture » ?	
Identité sociale – self dialogique	Est-ce que tu te sens plus proche de l'enfant que tu étais ou de l'adulte que tu seras ? Ou pile au milieu ? Ou ça dépend des moments ?	Questions qui vont dans le sens de savoir comment le jeune se voit au niveau « générationnel » (adolescence?) ; Voir s'il est plutôt tourné vers le passé ou vers l'avenir	Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987, p.198
Identité sociale / les autres	Comment te décrirais-tu par rapport aux autres générations ? (Il y a les enfants, les adultes, et toi tu es...?)	Voir s'il se considère comme « adolescent »	
Identité	Est-ce que selon que tu es avec certaines personnes ou que tu discutes de certaines choses dans certaines situations, cela change ? (tu te sens tantôt pris pour un gamin, tantôt on te parle comme à un adulte, tantôt comme à un collègue- par ex s'il a travaillé qq part...)		Self Dialogique
Identité sociale	Comment penses-tu que les autres te considèrent ? (Ex : comme « un ado ») Qui te considère ainsi ? Tes amis ? Ta famille ? Tes profs ? Etc.		
Identité / self dialogique	Est-ce que, selon les personnes en présence, tu te comportes très différemment ?	Sentiment d'identité, Palmonari (1987)	
Identité / identification	Qu'est-ce que c'est que d'être jeune, pour toi ? Que peut-on faire, que ne peut-on pas faire, qu'est-ce qui est bien ou pas, et par rapport aux enfants ou aux adultes...		« What it is to be young », Middleton 2004 « Savoir sémantique », Valsiner
Entourage	Qui sont les personnes de ton entourage les plus importantes dans ta vie ? A qui n'hésites-tu pas à parler quand tu as des problèmes ?	Amis, « bande » => identité collective ? Plutôt bons rapports avec adultes ?	Lipiansky
Identité sociale / self dialogique	As-tu beaucoup d'amis ? Qui sont-ils, où les as-tu rencontrés ? Décris-moi qui sont tes amis les plus proches.	Question sur les groupes de jeunes => identification collective	Bell et Perret-Clermont 1984

	Actuellement, y a-t-il des personnes sur qui tu peux compter pour t'aider (niveau financier / sentimental / soutien amical etc.) ? Quand est-ce que tu as demandé de l'aide à quelqu'un pour la dernière fois ?		
	C) Questions sur l'avenir		
Projets court terme	Quand je te dis le mot « avenir », à quoi penses-tu ? Quel autre mot te vient directement à l'esprit ? (ex : peur, je me réjouis, point d'interrogation, etc.)		
Projets moyen terme	Dirais-tu que tu as des projets d'avenir ? Quels sont tes principaux projets d'avenir ? (plan familial, sentimental, professionnel, etc.)	Voir si la perspective temporelle est restreinte ou étirée.	
Projets long terme	Que comptes-tu faire l'année prochaine ? Décris-moi à quoi tu penses quand tu t'imagines fin juin 2013, fin de l'année de préfo.		
Précision projets	Quels sont tes projets pour les 3-4 prochaines années ? Que penses-tu qu'il va t'arriver ? // Qu'aimerais-tu qu'il t'arrive ?		Cf. Rodriguez-Tomé et Bariaud 1987 p.66 : les jeunes situent + leurs objets-buts dans le futur à 2 ans.
Précision projets	Quels sont tes projets pour les 10 prochaines années ? Tes buts ?		
Parler d'avenir	Comment te vois-tu à 20 ans ? 25 ? 30 ? 40 ? etc. 65 ans, la retraite ?	Voir jusqu'où ils arrivent à se projeter	
Vision de l'avenir	Que trouves-tu qu'il est important de faire / d'être / d'avoir dans la vie ?		
Avenir et entourage	Quelles activités / loisirs aimerais-tu avoir plus tard ?	Voir s'ils s'ouvrent à de nouvelles sphères d'expériences par rapport à ce qu'ils font maintenant.	
Avenir et monde extérieur	Penses-tu souvent à l'avenir proche / lointain ? Avec qui parles-tu parfois d'avenir ? Peux-tu me raconter la dernière fois que tu as parlé de l'avenir avec qqn ? Vous avez parlé de quoi ?		
Penser à l'avenir	Quand tu penses à ton avenir, qu'est-ce que tu te dis ? (cf. 1ère question sur l'avenir)		
Parler	Est-ce que tu penses que les personnes qui	Ouverture sur le monde	

d'avenir	sont proches de toi actuellement vont le rester pendant longtemps ? Est-ce que tu aimerais cela ou tu préférerais rencontrer de nouvelles personnes ?	extérieur	
Penser à l'avenir / au passé	Trouves-tu important de faire des nouvelles expériences, d'essayer des nouveaux loisirs, de rencontrer des nouvelles personnes ? Est-ce que tu as déjà expérimenté de nouvelles choses (que tu n'aurais pas osé faire avant) ?		
Peur de l'avenir	Est-ce que tu te poses beaucoup de questions par rapport à ton avenir ou est-ce que c'est quelque chose dont tu ne te soucies pas / à quoi tu évites de penser ?		
Se réjouir de l'avenir	Est-ce que tu trouves facile de parler d'avenir ? Est-ce que tu aimes ça ?		
L'avenir par rapport aux autres	Penses-tu plus souvent au passé (tout ce que tu as déjà vécu) ou à l'avenir (tout ce que tu pourrais vivre) ? Ou à aucun des 2 « vivre le moment présent » ?	Orientation temporelle	Capacité d'imagination (cf. Zittoun in press, perspectives 23.10)
L'avenir par rapport aux autres	Raconte-moi une chose qui te fait peur / pour laquelle tu as des inquiétudes ou doutes par rapport à l'avenir		
Avenir / situation actuelle	Raconte-moi une chose à laquelle tu te réjouis quand tu penses à l'avenir		
Projets d'avenir	Est-ce que tu penses que d'autres personnes de ton âge se représentent plus facilement / plus difficilement leur avenir ? (ex : ceux qui ont une idée précise du métier qu'ils veulent faire / ceux qui sont en couple et veulent des enfants / ceux qui ont un handicap et ne peuvent pas suivre de formation « traditionnelle » etc. Connais-tu des personnes qui savent exactement ce qu'elles veulent faire plus tard ?	Voir si le jeune lui-même pense que sa situation influence sa manière de voir (ou d'avoir de la peine à voir) l'avenir.	
Projets d'avenir	Est-ce que tu penses que si tu étais dans une autre situation actuellement, tu arriverais plus facilement à t'imaginer ton avenir ? Est-ce qu'il te manque quelque chose pour que tu y arrives ? Si oui, quoi ?		
Projets d'avenir	Si tu pouvais choisir, est-ce que tu préférerais que le temps s'arrête et que tu restes à l'âge que tu as, ou bien tu aimerais au contraire te projeter directement dans le futur (par ex. avoir 30 ans directement) ?		

Avenir et entourage	Qu'est-ce que tu te souhaites pour la suite, qu'est-ce que tu as envie de faire? Quel serait « l'idéal » ?		
Avenir et amour	Avoir un petit ami : comment vois-tu cela ? Aurais-tu envie de rester le plus longtemps possible avec une personne, ou plutôt de « faire des expériences » et de profiter de flirter ?	Voir si la personne a plutôt envie de stabilité ou non.	
Avenir et préfo	Quelle est (quelles sont) la chose la plus importante pour toi, pour ton avenir ?		
Avenir et formation	Qu'est-ce qu'il sera plutôt facile de faire et qu'est-ce qui sera difficile à réaliser ?		
Avenir et profession	Qui pourrait t'aider dans ces projets ?		
	Qu'est-ce que la préfo pourrait t'apporter pour le futur ?		
	Est-ce que tu penses faire une formation / un apprentissage par la suite? Si oui, quoi? Pourquoi tu as choisi ça? Et à quoi ça sert de faire ça?	Attribution de sens	
	D'après toi, qu'est-ce que ça changera quand tu auras un métier ?	Voir quels sont les critères de satisfaction qui jouent un rôle dans le choix professionnel	Cf. Sueur (1993), 4 critères de satisfaction.
	Qu'est-ce qu'il faudra dans ton futur métier pour que ça te plaise ?		
	Est-ce que tes projets d'avenir sont liés à ce qui t'es arrivé par le passé ou à ce qui t'arrive maintenant ? Ex cliché :avoir vécu un incendie et vouloir être pompier...		Lipiansky (1993, p.43) : identité = continuité entre passé et avenir. Meaning-making aussi !
	D) Questions de synthèse		
	S'il parle beaucoup d'un thème et pas des autres, lui demander si parfois ça lui arrive de penser au futur dans le domaine de X ou Y (famille, amis, voyages, profession, formation, mariage, etc.)		
	Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose ou de corriger quelque chose par rapport à tout ce qu'on a dit jusqu'à maintenant ?		

12.2. *Conventions de transcription*

Conventions de transcriptions utilisées (sur la base de Jefferson, 2004).

[un crochet indique un début de chevauchement
(3s)	un chiffre entre parenthèses indique le nombre de secondes de pause (à partir de 2 secondes)
(.) . . .	les points représentent des pauses, estimées de manière approximative. Le point entre parenthèses indique une très courte pause (une fraction de seconde), un point correspond à moins d'une seconde, et deux points à moins de deux secondes.
<u>soulignement</u>	le soulignement indique une emphase, un accent sur un mot ou une partie d'un mot
::	les deux points indiquent un allongement de syllabe. Plus la syllabe est allongée, plus il y a de deux points
/\	les barres obliques indiquent une intonation montante vs. descendante
MOT	les majuscules indiquent une augmentation du volume sonore
°mot°	les signes degré autour d'un mot indiquent un volume sonore plus bas que le reste du discours
interromp-	un tiret indique qu'un mot est coupé
(())	les double parenthèses contiennent des indications du chercheur
(xxx)	des croix dans des parenthèses indiquent un segment inaudible
<>	ces signes indiquent une partie de discours spéciale, par exemple où l'interviewé lit

12.3. *Tableau des parcours scolaires*

Tableau 1 : Parcours scolaires des participants

Parcours typique	Marie	Joël	Jordan	Roxane	Romain	Arnaud	Marine	Kevin
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	3	4	3	4	4	4
5	5	5	4 dvlpmt	5	4	5	4 appui	5
6	6OR	6OR	5 dvlmpt	6OR	5	6OR --> 6TR	5 appui	6OR
7	6TR	<i>déscolarisé</i>	5 dvlpmt	7PP	6OR	7PP	5 appui	7PP
8	7PP	<i>8TE</i>	<i>6TR</i>	8PP	7PP	8PP	<i>8TE</i>	7PP
9	8PP	9TE	<i>8TE</i>	8PP promue(?)	8PP --> 8TE	9PP (non-promu)	9TE	8PP (non-promu)
	9PP (non-promue)	10TE	1préfo	Suisse-allemande	9TE	Préapp 6mois / foyer	1 préfo	1 préfo
	1préfo	1préfo		1préfo	1préfo	1préfo		
		2préfo				2préfo		

Légende

Numéros de 1 à 9 = années d'école.

PP = Préprofessionnelle. Niveau d'exigence le moins élevé (mais avec des évaluations)

TE = Terminale. Classe pour les élèves qui ont le plus de difficultés (sans évaluations)

OR = Orientation. Classe « standard » de 6ème année

TR = Transition. Classe de 6ème année pour les élèves en difficultés

Dvlmpt = développement appui = classe pour les élèves en difficulté à l'école primaire

En rouge et gras = redoublements

En bleu et italique = sauts d'une classe à une autre

Suisse-allemande = Roxane a fait presque une année en tant que jeune fille au pair en Suisse-allemande.

Préapp 6 mois / foyer = Arnaud a commencé un préapprentissage, puis est allé dans un foyer.

12.4. Extraits cités dans l'analyse

Catalogue des extraits cités dans l'analyse (ils ont été numérotés par ordre d'apparition dans la présentation des analyses).

Extrait no1 : Joël, lignes 419-423

Jo mmh ouais .. ouais ça a changé
Int tu trouvais qu'y avait qu'y avait quoi qu'avait changé par rapport à l'école
Jo par rapport à l'école .. ben . y a moins de français
Int ouais
Jo y a pas de biologie .. pas d'géographie .. y a pas de . de chimie

Extrait no2 : Kevin, lignes 375-389

Kev les profs ils arrivent mieux à comprendre et tout alors (.) voilà si y a un problème ils vont pas accuser quelqu'un sans raison
Int mmh
Kev s : c'est voilà
Int ouais (.) y comprennent mieux heu : °c'que vous vivez ouais° et pis heu : et pis entre le fait heu : entre l'école obligatoire et pis ici (.) tu trouves qu'y a quoi qui : qui change
Kev ici c'est un cadre beaucoup plus sympa et moins strict
Int ouais
Kev quand même strict mais beaucoup moins (.) pis on travaille à notre rythme
Int mmh
Kev pis c'est sympa/
Int c'est les choses qui : qui changent le plus
Kev aussi on est un plus petit groupe donc heu le prof est plus atten : un peu : plus ..
Int attentif
Kev voilà plus attentif à [l'élève

Extrait no3 : Jordan, lignes 755-761

Jor ben j'leur dis (.) j'leur explique déjà (.) que c'est entre l'école et l'travail un peu
Int mmh
Jor pis ben déjà là (.) là déjà y s'fait une idée parce que ça : ça fait bien une bonne idée (.) de c'que c'est . après ben j'leur explique qu'y m'aident à : trouver un apprentissage que (.) que j'fais d'l'atelier pour un peu m'entraîner heu : à : à faire c'qui : c'qui font dans les travaux (.) que ch- que j'suis encore des cours à l'école pour heu . ben pour continuer à apprendre

Extrait no4 : Romain, lignes 712-716

Int ouais sûr . et pis pour toi le (.) le fait d'être à la préfo c't'année ça va t'servir à quoi
Rom mmh (.) ben compléter heu (.) des lacunes que . voilà quoi des trucs que j'savais pas avant heu à l'école secondaire
Int mmh
Rom pis heu . Ouais pis comment me comporter heu (.) au travail

Extrait no5 : Joël, lignes 430-435

Int et pis heu : ben par exemple le fait qu'y a : qu'y ait l'atelier ici . Ça tu trouves bien ou bien :
Jo ouais j'trouve bien parce que : l'atelier là-bas c'était .. c'était heu .. j'crois qu'c'était deux périodes
Int mmh
Jo .. ouais c'est deux périodes par semaine

Extrait no6 : Romain, lignes 543-552

Rom mais mon but heu c'est de trouver un place heu d'appren- d'apprentissage
Int ouais
Rom pis ben vu qu'j'ai pas trouvé ben : j'avais encore c'te solution
Int ouais
Rom pis j'suis venu ici . C'était justement pour pas rien faire à la maison :
Int mmh
Rom parce que moi j'aime pas heu (.) j'veux pas rester chez moi heu [tous les jours heu . voilà
Int [ouais à glander quoi (.) c'est sûr
Rom donc j'trouve que c'est quand même utile de venir ici . moi j'apprends heu les choses heu . ben les : les lacunes que j'ai pas pu combler l'année passée

Extrait no7 : Roxane, lignes 454-455

Rox j'ai pas envie de revivre ce que j'avais vécu de rien faire ça c'est ((aspiration)) c'est horrible

Extrait no8 : Kevin, lignes 446-450

Kev comme j'aurais dû attendre une année . sans rien faire
Int ouais donc [heu :
Kev [j'aurais préféré : j'préfère quand même être ici
Int ouais . ça t- ça t'aurait pas plu 'fin tu te serais pas vu rester à la maison heu :
Kev ouais . et surtout que : (.) c'est (.) pas trop bien ça dans l'CV

Extrait no9 : Romain, lignes 510-527

Int ouais aussi ouais .. d'accord . Heu : et pis par rapport à : c'que tu : vis maintenant/ (.) heu quand tu discutes avec tes copains ou comme ça/ tu dirais plutôt que : que la vie est belle que c'est cool heu c'qu'y s'passe maintenant/ ou tu dirais que : ouais la vie c'est un peu d'la merde et pis qu'ça va pas trop ou : ((petits rires))
Rom ben . on va dire que c'est pas heu (.) 'fin c'est pas tous les jours bien quoi
25 minutes
Int ouais ça [dépend des jours °ouais tu dirais°
Rom [c'est : ça dépend des jours ouais pis heu . y a des jours ça va moins bien pis des jours ça va bien et pis heu
Int ouais
Rom ou même y a des moments où on va bien et pis tout à coup heu . on est triste et [pis heu
Int [ouais même dans la même journée quoi ça peut changer
Rom voilà dans la même journée

Extrait no10 : Kevin, lignes 160-164

Int ok ouais . et pis heu : et pis l'année passée/ pour toi/ c'était heu : tu savais directement qu'ce serait ta dernière année/ ou bien t'hésitais à faire quand même [heu la neuvième
Kev [j]'ai su heu à la fin
Int ah ouais (.) c'est pas toi qu'a [choisi en fait (.) c'est :
Kev [non non j'ai pas pu choisir

Extrait no11 : Marine, lignes 804-810

Marn ben (.) on avait causé l'année passée avec les profs/ . si y pouvaient y me y me : y
m'auront gardé
Int y t'auraient gardée ouais une dixième année quoi
Marn ouais
Int ouais
Marn pis ben le directeur il était pas d'accord pis j'sais même pas pourquoi ils m'ont rien dit
d'autre

Extrait no12 : Kevin, lignes 27-28

Kev [...] après mon parcours scolaire j'ai été avec (.) j'ai été à la préformation/ pour
apprendre à surpasser mes problèmes . les retards [...]

Extrait no13 : Kevin, lignes 417-419

Int mmh . ouais et pis heu (.) pour toi c'est : c'est quoi le but alors de c't'année . d'être là
Kev ben : de plus arriver en retard/ pis d'apprendre encore quelques connaissances que j'ai :
pas acquises à l'école

Extrait no14 : Roxane, lignes 445-447

Int et pis heu : le fait d'être heu : d'être à la préfo/ tu trouves que c'est vraiment (.) très
différent de : de l'école de ce que tu faisais avant/
Rox ouais pis c'est vraiment très inutile aussi

Extrait no15 : Marie, lignes 419-422

Mar [pis heu on r- on r'voit heu les maths et l'français heu des trucs que l'année passée (.) j'ai
p't'être heu pas bien compris pis je r'vois ici pis c'est bon
Int ouais tu t'dis que comme ça tu s'ras plus au point heu :
Mar ce s'rait que l'atelier heu : on oublierait tout comme y disent

Extrait no16 : Marie, ligne 679

Mar ben : j'espère trouver c'que j'veux vraiment faire/

Extrait no17 : Arnaud, lignes 747-753

Arn fallait que j'trouve quelque chose à ce moment-là si : j'restais sans rien faire autant mon
père que ma mère .. on va dire que c'est surtout pour eux qu'j'suis rentré ici

Int ouais
Arn pour pouvoir heu (.) changer quoi (.) autant pour eux que pour moi mais on va dire plus pour eux
Int au départ c'était plus pour eux quoi
Arn voilà (.) mais : au final ben je remarque que c'était plus pour moi

Extrait no18 : Arnaud, ligne 894

Arn [là j'commence à patiner (.) j'ai bien avancé j'peux pas avancer plus que ça (.) là j'patine

Extrait no19 : Marie, lignes 663-666

Mar ben : j'espère avoir un travail

Int ouais

Mar être mariée avoir des enfants . Une maison (3s) pas être riche mais avoir heu d'argent pour vivre/

Extrait no20 : Roxane, ligne 585

Rox mmh études .. maison . Mariage .. enfants ((rires))

Extrait no21 : Romain, lignes 966-970

Rom heu travail . pis heu : .. ben (.) famille ou comme ça

Int ouais

Rom voiture (.) pis ouais

Int ouais

Rom j'sais pas trop :

Extrait no22 : Marine, lignes 1315-1316

Marn mmh ça m'fait penser que : boulot . ben l'boulot : le salaire (.) les factures (.) le loyer : on y passe

Extrait no23 : Kevin, lignes 632-637

Kev travail .. pis : ben : la vie/ quoi

Int ouais .. ça c'est les ch- ouais c'est les premiers trucs qui te viennent [à l'esprit heu :

Kev [trouver un travail

Int ouais

Kev travailler .. vivre heu : ben : dans : un appartement/ (.) avoir notre appartement : vivre (.) chez nous

Extrait no24 : Marine, lignes 1643-1647

Marn mmh (.) franchement d'un côté j'me verrais .. un p'tit peu (.) sans enfant (.) mais d'l'autre . j'veux à tout prix avoir des gamins

Int ouais

Marn c'que j'ai dit à ma mère si j'peux en avoir trois mille des gamins j'le fais sans problème

c'est juste que j'veux avoir un gamin

Extrait no25 : Marie, ligne 1047 / 1053-1057

Mar ça m'gêne pas mais : j'me dis : on vit la vie quoi [...]
Mar ça sert à rien d'me dire dans cinq ans qu'est-ce que j'vais trouver comme qu'est-ce que j'aurai comme travail/ on verra bien quoi
Int ouais ça tu t'dis ben :
Mar y a pas besoin d'dire dans cinq ans faut déjà que j'trouve heu : dans six mois qu'est-ce que j'vais faire ((petit rire))

Extrait no26 : Arnaud, lignes 1323-1329

Arn j'pense que oui . y en a des (.) leur vie (.) elle est obligée d'être planifiée parce que c'est comme ça qu'y sont (.) y sont obligés que :: tout soit planifié (.) pour être bien tranquille si y a un truc qui va pas ça va tout chambouler (.) et y vont se sentir un peu mal donc du coup y planifient tout y font en sorte que :: qu'y ait aucune surprise
Int ouais pis ça toi ça t- tu voudrais pas/ (.) [fin tu préfères justement les surprises
Arn [non/ (.) je préfère les surprises qu'elles soient bien ou mal mais j'préfère les surprises parce que si ma vie elle serait complètement planifiée/ (.) je :: serais un robot

Extrait no27 : Romain, lignes 1252-1260

Int mmh (.) ouais .. c'est cool ((petit rire)) . et pis ça en fait heu (.) ça : ça t'arrive de temps en temps de penser à l'avenir à tout ça/ ou bien : jamais
Rom ouais ouais (.) tout l'temps
Int ouais/
Rom ouais
Int pis tu penses plutôt facilement à quoi quand tu penses à . à ton avenir
Rom heu (.) travail
Int tu penses au travail ouais
Rom ouais (.) c'est quand même heu très important (.) pis heu : °pis c'est tout°

Extrait no28 : Kevin, ligne 947

Kev [non . j'aurais pas profité entièrement de ma jeunesse

Extrait no29 : Marie, lignes 1161 à 1166

Mar [non non . Non merci .. j'veux vivre tout c'que j'ai à vivre
Int ouais . T'es contente de pouvoir vivre ces années-là pis heu :
Mar ouais surtout pas être vieille
Int ((rires)) donc t'aimes bien être jeune . quand même . ((rires)) Ça c'est cool .. donc ouais t'es : c'est des années que : tu t'réjouis d'y vivre quand même en général ou bien
Mar bah ouais (.) le temps j'espère qu'y passe pas trop vite

Extrait no30 : Jordan, lignes 1409-1410

Jor donc de vingt à vingt-sept ans trente ans (.) j'pense que la vie là c'est la vie . qui est plus
 marrante la plus marrante

Extrait no31 : Marine, lignes 1845-1852

Marn ben . j- d'un côté . j'vais : (.) un p'tit peu aimer (.) parce que je sais déjà un peu heu (.)
 c'que j'vais faire (.) mais de l'autre c'est (.) c'est nul j'ai envie de découvrir c'que moi j-
 petit à petit

Int ouais

Marn en fait c'est comme si . tu prenais (.) heu : ben : un gamin/ (.) pis tu lui faisais tout son
 programme jusqu'à la fin de : d'sa vie

Int ouais

Marn c'est un truc que (.) y pourra pas découvrir c'qui est quoi

Extrait no32 : Jordan, ligne 1406

Jor t'es casé t'es marié (.) t'es : t'as une famille t'as un travail défini

Extrait no33 : Jordan, lignes 1014-1019

Jor heu j'pense heu : .. j- j'pense (.) surtout à la liberté . t'es libre de faire c'que tu veux

Int °mmh°

Jor après bon ben (.) t'as des obligations (.) comme dans tout .. pis ben : .. ouais pour moi
 c'est : ça tu travailles tu : tu ressors du travail tu-tu rentres (.) c'est le week-end ben : tu
 sors si c'est pas le week-end ben t-tu restes à la maison tu regardes la télé (.) tu joues à
 la console tu vas dormir

Extrait no34 : Marine, lignes 1233-1237

Marn c'est : être heu : droit tout l'long tu peux pas faire une conneries c'est chiant c'est pourri
 c'est nul

Int ((rises)) c'est trop : sérieux ou des trucs [comme ça

Marn [mais oui mais c'est pourri tu vas au boulot : tu rentres tu vas au boulot tu rentres tu :
 c'est chiant au [bout d'un moment

Extrait no35 : Kevin, lignes 509-518

Int ouais et pis pour toi justement c'est : c'est quoi être adulte

Kev c'est être mature déjà/ . et c'est aussi heu : on change de réflexion . des fois on voit les
 choses différemment

Int ouais (.) pis être mature/ (.) ça : veut dire quoi pour toi

Kev ((petit rire)) heu : (4s) c'est d'être moins gamin (.) moins : faire l'imbécile être plus
 sérieux au travail

Int plus sérieux ce genre de choses

Kev voilà (.) bon on peut toujours être (.) enfant (.) mais
Int ouais (.) mais quand même le plus souvent un peu [plus sérieux
Kev [voilà en fait y faut : on est plus sérieux aux endroits où on doit être sérieux justement

Extrait no36 : Romain, lignes 976-979

Rom ben heu .. ouais j'sais pas comment gérer heu .. ouais une famille ou comme ça ouais
 les (.) par exemple les factures j'sais pas encore heu (.) 'fin j'ai jamais vu ça donc heu
Int ouais
Rom j'sais pas comment ça s'passe et pis heu (.) ouais j'ai un peu peur quoi

Extrait no37 : Marie, lignes 669-673

Int ouais .. pis ça t'fait : ouais si t-on parle de ça justement ça t'fait plutôt heu genre (.) Tu
 t'réjouis ou plutôt ça t'fait peur ou : plutôt : [t'as un peu des doutes ou :
Mar [j'ai l'temps
Int tu t'dis heu :
Mar [j'ai l'temps

Extrait no38 : Roxane Ligne 831

Rox j'prévois pas ça vient quand ça vient quoi

Extrait no39 : Roxane, lignes 582-592

Int ouais .. et pis alors heu : ben alors vraiment si on parle de l'avenir/ (.) ben déjà justement
 quand j'te dis ben voilà l'avenir le futur et tout/ (.) ça t'fait penser à quoi . direct là
 comme ça
Rox mmh études .. maison . Mariage .. enfants ((rires))
Int ouais . ça c'est les choses qui te : qui t'plairaient de : de faire quoi
Rox ouais
Int ouais .. et pis heu : t'aurais : justement du coup ben c'est c'que tu disais avant tu t'réjouis
 plutôt . ça t'fait pas : spécialement peur ou bien
Rox non . avoir un mari comme ça des enfants ((grande aspiration))
Int ouais
Rox rroh pis une belle maison .. oh mon Dieu arrêtez ((rires))

Extrait no40 : Arnaud, lignes 1162-1166

Arn l'avenir/ .. famille heu :: maison . bon travail . mes enfants qui : qui m'adorent (.) leur
 grand-mère donc ma mère (.) qui sera présente pour les voir mon père
Int mmh
Arn donc leur grand-père (.) qui sera aussi présent (.) pour les voir . des repas de famille qui
 se passent bien (3s) non non mais là j'avais dans mes rêves dans mes délires là ((rire))

Extrait no41 : Marie, ligne 1047

Mar ça m'gêne pas mais : j'me dis : on vit la vie quoi

Extrait no42 : Marine, lignes 1777-1784

Int ouais . pis y a des choses pour lesquelles heu : t'as peur ou t'as des doutes par rapport à l'avenir/
Marn ben : j'ai un peu peur de : . m'planter en beauté (.) [de :
Int [à- à quel propos d'se planter
Marn de de (.) de rien arriver . que quand j'arrive à un truc/ (.) pis que (.) au bout de- quand j'arrive à peu près à la fin/ que j'foire tout
Int mmh
Marn c'est un truc que j'ai trop peur de tout foirer

Extrait no43 : Marie, lignes 106-108

Mar ben : j'suis : sympa/ . Heu quand j'connais pas bien les gens heu j'suis timide pis j'parle pas beaucoup/ mais après quand j'co- quand j'connais vraiment la personne heu c'est différent/ . °°pis c'est tout°°

Extrait no44 : Joël, lignes 219-226

Jo alors qui suis-je heu ben j'suis Joël ((petit rire))
Int ouais
Jo ... comment j'suis (4s) je suis assez corpulent
Int mmh
Jo heu : (6s)
Int est-ce que t'es plutôt timide [plutôt :
Jo [heu j'suis timide
Int ouais (9s)

Extrait no45 : Marine, lignes 304-306

Marn mmh j'suis assez sportif/
Int mmh
Marn pis heu :: °°j'sais°° je : °je sais pas (.) j'arrive pas°

Extrait no46 : Kevin, lignes 204-208

Kev (4s) ben : qu'j'suis sympa
Int ouais
Kev pis voilà qu'j'aime pas la violence c'est tout
Int ouais
Kev .. après voilà

Extrait no47 : Romain, lignes 351-360

Rom ben : . ouais j'commence déjà par me présenter nom prénom
Int mmh
Rom pis heu : . après heu j'dirais ma : 'fin mon lieu de : . de naissance où j'vis
Int mmh

Rom pis heu . où j'habite (.) s'il le faut pis heu .. pis voilà/
 Int pis pour dire vraiment ben : un peu ta personnalité 'fin
 Rom comment [j'suis
 Int [comment t'es ouais
 Rom ouais (.) ben j'lui raconterais mes loisirs . Heu : c'que : c'que j'fais dans la vie par exemple heu (.) le métier .. °pis heu : ouais °

Extrait no48 : Kevin, lignes 282-283

Kev y va dire qu'j'suis un : un gars sympa/ (.) que j'suis assez intelligent et mais le problème c'est que : la ponctualité c'est pas : c'est pas trop ça

Extrait no49 : Marie, lignes 167-171

Mar heu (3s) heu (2s) quand elle veut faire quelque chose elle le fait/ (2s) elle est très flemmarde des fois des fois ((petit rire))
 Int ((rires))
 Mar ouais (.) °pis c'est tout° des fois je range rien mais quand c'est un jour j'sais pas où j'ai envie d'ranger j'range toute la maison

Extrait no50 : Joël, lignes 250-255

Int elle dirait quoi (.) à propos de ton caractère
 Jo j'sais pas
 Int t'arrives pas à dire/ . Comment heu . qu'est-ce que tu crois qu'elle pourrait dire
 Jo (6s) j'en sais rien
 Int c'est dur hein
 Jo Faut que j'lui d'mande

Extrait no51 : Arnaud, lignes 472-474

Arn ((petit rire)) qu'est-ce que je pourrais lui dire/ (.) mmh (4s) ((souple)) . enthousiaste/ heu .. j'aime bien faire rire les gens . j'ai toujours préféré (.) m'occuper (.) des autres personnes plutôt qu'moi-même

Extrait no52 : Arnaud, lignes 494-496

Arn ((Arn rit)) bonne question .. y dirait qu'j'suis un garçon bien . Que : j'suis justement trop gentil (.) que : j'fais pas attention à moi . Que :: si j'voudrais j'pourrais devenir médecin avocat ou : chirurgien ((Arn rit)) mais qu'il me faut juste dans la volonté

Extrait no53 : Arnaud, lignes 345-349

Arn le fait d'être avec heu des : pour certains c'est des pré-adolescents y sont pas encore dans l'adolescence . J'trouve .. pis heu (.) c'est ça en fait moi en fait par rapport aux personnes qui sont autour de moi j'vais directement m'acclimater si j'suis avec heu des adultes (.) j'vais jouer l'adulte si j'suis avec des gosses ben ma fois j'vais laisser mon côté gamin ressortir

Extrait no54 : Marine, lignes 1189-1194

Int ((rire)) et pis tu penses que : . ça ça change justement heu comme tu disais en fait par rapport avec qui t'es justement si t'es plutôt avec des enfants justement t'as plus envie d'être heu un peu gamine [pis si t'es :

Marn [ben (.) avec ma meilleure amie . les deux . on s'en fiche si on est pas avec des gamins ou comme ça on : dès on est ensemble/ . Ben : c'est connereas- c'est conneries (.) obligatoires

Extrait no55 : Marine, lignes 1214-1216

Int ouais . et pis du coup ben si t'es plutôt avec heu : tes parents par exemple ou avec tes grand-parents là/ (.) tu t' sentirais un peu plus heu : adulte/ [ou bien :

Marn [non (.) franchement non

Extrait no56 : Jordan, lignes 973-975

Jor non si j'suis avec mes potes (.) je retrouve vraiment mon instinct heu : . quand j'suis avec mes potes heu : mon côté heu : . adolescent qui : qui est- qui est avec ses potes quoi [le côté rebelle qui qui sort heu

Int [ouais .. comme t'as toujours été avec [eux quoi

Jor [voilà comme j'ai toujours été avec mes potes . pis comme eux d'ailleurs ils ont toujours été avec moi

Extrait no57 : Jordan, lignes 372-374

Jor [...] j'suis toujours là pour eux : pour mes potes . j'suis toujours heu celui qui : qui forme le groupe . J'ai jamais (.) j'ai jamais la tête baissée j'ai toujours le sourire (.) j'aime bien rigoler

Extrait no58 : Romain, lignes 795-797

Int ouais et pis par exemple heu : . quand t'es avec tes copains et tout (.) là t'as l'impression que t'es resté le même ou bien t'as changé/

Rom non en fait envers les : les amis j'trouve que . 'fin j'suis toujours le même quoi

Extrait no59 : Marine, ligne 692

Marn ouais (.) être avec ma meilleure amie . m'amuser bien avec mes parents à chaque fois [...]

Extrait no60 : Kevin, lignes 856-863

Int ouais c'est sûr . et pis heu . ben tu penses que les : les personnes (.) qui sont proches de toi maintenant heu : ben tu resteras proche d'eux heu . longtemps/
 Kev toute ma vie
 Int ouais surtout ta famille ou comme ça ouais (.) et pis tes amis qu't'as maintenant tu penses que vous allez continuer [à : à rester amis et tout ouais
 Kev [bien sûr
 Int t'aimerais bien en tous cas 'fin c'est quelque chose de :
 Kev ben ouais

Extrait no61 : Jordan, lignes 600-601

Jor heu : la complicité qu'on a : tous : tous mes potes (.) la complicité qu'on a tous ensemble

Extrait no62 : Jordan, lignes 612-618

Jor on est vraiment on est une bande pis c'est comme si on était une bande de frères
 Int ouais
 Jor on est tous : réunis
 Int ouais (.) donc ça c'est vraiment le truc que t'as [(xxx)
 Jor [ouais ça c'est le truc que j'pourrai pas changer
 Int ouais
 Jor c'est vraiment c'est : juste c'qui faut [c'est : voilà

Extrait no63 : Kevin, lignes 538-539

Kev [voilà j'ferai beaucoup plus j'irai- j'ferai beaucoup plus l'imbécile avec mes amis que :: qu'devant un adulte

Extrait no64 : Jordan, lignes 166-173

Jor pis ben ça m'déprimait . parce que j'sais pas pourquoi . j'suis rentré à l'atelier . direct j'voulais pas : j'voulais pas rester
 Int donc tu dis quand t'étais tout petit/
 Jor ouais . dès que j'étais tout petit . ma mère elle m'a amené le premier jour . j'voulais pas . pis depuis- puis toujours j'ai pris ça comme heu : ... une obligation . pis pas comme heu : . un devoir qu'on devrait faire ou : . un amusement comme certains
 Int mmh
 Jor ça a toujours été : . une barrière entre moi pis : pis l'école

Extrait no65 : Jordan, lignes 730-732

Jor c'est ça que j'aime bien s : parce que (.) moi pis l'école j- ben comme j'aime pas j'ai une grande difficulté c'est : j'sais pas faut qu'j'trouve ça . faut qu'j'apprenne à prendre ça comme un amusement

Extrait no66 : Marine, lignes 1785-1787

Int ouais . et pis heu : et pis un truc que tu t'réjouis vraiment beaucoup/
Marn mmh (.) ben : c'est dès que j'aurai dix-huit ans . on pourra parta- mon propre appartement/ (.) avec ma meilleure amie/ (.) comme colloc

Extrait no67 : Romain, lignes 1289-1290

Rom [ouais ouais (.) ouais . y a même un ami qui m'a proposé heu . 'fin de (.) de se mettre à nos propres comptes heu (.) faire quelque chose quoi

[...]

Extrait no68 : Romain, ligne 1309

Rom moi ça m'fait plaisir parce que ça veut dire qu'y tient vraiment de moi et pis heu

Extrait no69 : Romain, lignes 466-478

Rom 'fin c'est pas trop un groupe mais (.) 'fin heu ouais on est pas mal quoi

Int (3s) une dizaine/ ou : [pas autant

Rom [ouais ouais (.) j'dirais même une dizaine mais c'est heu (.) j'veux dire c'est on est des amis qu'on a les mêmes loisirs et pis heu

Int ouais

Rom on s'entend bien pour ça (.) mais sinon ça m'arrive aussi de : . d'être aussi avec d'autres amis quoi c'est pas

Int mmh

Rom pour moi j'considère pas ça un groupe

Int ouais mais ouais pas un groupe dans l'sens où : que vous vous voyez pas forcément tous tout l'temps ensemble c'est ça/ ou bien

Rom voilà ouais

Extrait no70 : Marine, lignes 768-769

Marn ouais y a des jours (.) ben l'école obligatoire (.) j'étais toujours à fond d'y aller (.) parce que je sais qu'elle est obligatoire pis je sais qu'j'avais des supers amis dedans et tout

Extrait no71 : Roxane, lignes 164-166

Rox °non° ... ah oui la hui- la première huitième elle était trop trop bien

Int t'avais une bonne classe ou bien

Rox ouais pis j'étais avec ma meilleure amie oh purée . on a fait des conneries

Extrait no72 : Romain, lignes 267-277

Int et pis heu : le contraire en fait une année où : qu'était vraiment un peu la meilleure année qu't'as passé à l'école/ . tu dirais qu'y en a une/ ou bien

Rom ah ouais (.) y a : (3s) première deuxième année j'trouvais qu'c'était assez cool encore

Int ouais

Rom pis heu parce que y a en- j'connais des amis heu que j'avais en première deuxième/ pis heu que maintenant j'les revois encore pis ça fait (.) pis y en a des qu'j'les avais plus

Int revu pendant heu (.) depuis la deuxième [quoi ça : ça fait beaucoup de temps pis :
[ah ouais . °°ah c'est cool ouais°°
Rom pis en : en septième/ . Pis : même la neuvième
Int ouais
Rom j'trouvais qu'c'était assez sympa

Extrait no73 : Arnaud, lignes 205-213

Arn les années les plus merdiques c'était quatrième cinquième sixième ça c'est les années les
pires de ma vie c'est celles qui ont fait qu'ça m'a un peu dégoûté de l'école
Int ouais parce que justement tu disais à cause des profs heu :
10 minutes
Arn quatrième cinquième année (.) s- j'avais un prof qui s'appelait : j'oublierai jamais son
nom monsieur Jaquard .. Georges Jaquard (.) quelqu'un de très sympathique quand il
voulait . sauf que on était : vingt (.) dans la classe
Int ouais
Arn quand on arrivait y en a dix qu'il aimait dix qu'il aimait pas [...]

Extrait no74 : Kevin, lignes 519-521

Int ouais . ouais ok (.) et pis heu : (.) ben . tu dirais heu qu't'es : t'es ado/ adolescent ça
t'convient/ comme heu : [ou bien tu trouves que
Kev [ouais (.) ben oui je suis un adolescent donc heu :

Extrait no75 : Romain, ligne 850

Rom [ben y a encore heu quelque chose d'autre mais c'est physiquement

Extrait no76 : Romain, lignes 872-873

Rom donc pour moi c'est comme heu la fin d'l'adolescence ou (.) j'sais pas comment trop
expliquer

Extrait no77 : Romain, lignes 814-820

Rom après j'sais plus comment on dit quand on a dix-huit ans 'fin après dix-huit ans
Int être heu majeur/
Rom voilà majeur 'fin j'me sens plus près de majeur
Int ouais .. parce que toi tu dirais que c'est encore heu une étape en fait entre t'es : t'es
p't'être adolescent fin d'l'adolescence/ après t'es majeur/ . pis d'être vraiment adulte
comme on [entend ce serait encore plus tard/
Rom [ouais ((petit rire)) ouais voilà

Extrait no78 : Romain, lignes 833-838

Rom [voilà . ouais ouais (.) par exemple si j'pars à dix-huit ans ben (.) pis j'habite dans une maison heu que j'suis tout seul ben là j'trouve que j'suis déjà adulte
Int ouais
Rom mais ça ferait bizarre de dire heu que j'suis un adulte ((petit rire))
Int à dix-huit ans ça fait tôt ouais
Rom voilà ouais c'est trop tôt

Extrait no79 : Roxane, lignes 489-493

Int pis du coup tu dirais que : t'es quoi t'es dans l'adolescence .. ça te convient de dire que t'es ado ou t'aimes pas trop
Rox non j'déteste ((Int rit)) je suis heu . une petite adulte
Int une jeune adulte ((rires)) d'accord . pourquoi t'aimes pas
Rox mmh les ados ados ci ados ça les ados c'est tous des cons t'façon

Extrait no80 : Marine, lignes 1160-1171

Int ouais (.) d'accord ouais (.) ok . Heu : et pis si tu repenses à heu : ben t'étais : enfant/ si on essaye de faire une heu (.) comme une ligne un peu t'es là enfant/ (.) après tu seras adulte/ (.) tu te sens plutôt où par rapport à c'te : c'te ligne-là
Marn gamin
Int plutôt du côté enfant
Marn ouais
Int ouais
Marn parce que dès que j'peux/ . ben avec mon p'tit frère . Ben : dès qu'on peut on s'bat comme des gamins
Int mmh
Marn c'est un truc . on peut pas supporter : t'es : . ben : comme mes parents y disent j'suis immature encore pour mon âge

Extrait no81 : Arnaud, lignes 367-372

Arn [...] j'ai quand même dix-sept ans j'ai plus heu quatorze ans
Int ouais ouais c'est vrai que ça change pas mal
Arn pis surtout mon langage (.) il a changé parce que entre les personnes qu'y avait l'année passée/ qui parlaient (.) correctement avec quelques petits : signes de jeunes mais (.) co-assez correctement/ et entre ceux-là maintenant qui heu : . mdr lol j'sais pas quoi . ça m'change

Extrait no82 : Kevin, lignes 15-16

Kev [...] j'ai eu beaucoup de problèmes scolaires . à cause du divorce de mes parents [...]

Extrait no83 : Marie, lignes 747-749

Mar ben par exemple heu si j's'rais ici ce s'rait différent . par exemple heu . c'est pas qu'ça m'gêne mais pas exemple vous êtes dans un magasin pis après y a plein d'gens qui passent qu'vous connaissez c'est pas l'air con j'sais pas (.) j'sais pas comment expliquer

Extrait no84 : Marie, lignes 1101-1105

Int ouais .. pis y a une chose qui : qui t'fait vraiment peur/ (.) par rapport à l'avenir/ ou y a rien qui t'fait spécialement peur

Mar mmh non (2s)

Int [pis des :

Mar [enfin d'pas trouver un travail ((petit rire))

Extrait no85 : Jordan, lignes 1034-1040

Int ouais (.) et pis heu : comme (.) tu dirais qu't'as des : des projets d'avenir justement des choses vraiment que t'aimerais bien faire/

Jor ((il tousse)) ben .. j'aimerais bien ((il tousse)) pouvoir faire un CFC

Int ouais

Jor ((il tousse)) en : ((il tousse)) soit heu poser l'parquet ((il tousse)) ou : menuisier

Int ouais

Jor après aller faire mon armée . pis à la limite grader (.) rester à l'armer

Extrait no86 : Jordan, lignes 828-830

Jor [...] comme j'suis sorti d'une classe qu'est pas facile pour trouver du travail heu : en général (.) où les patrons y s'attendent y voient un terminale y s'attendent pas à voir une lumière

Extrait no87 : Jordan, lignes 714-716

Jor justement quand j'étais en terminale les profs y montraient (.) t'disaient bien texto (.)

ouais toi t'es pas dans une classe normale t'es en terminale heu terminale c'est pas les c'est pas une classe normale

Extrait no88 : Jordan, lignes 1227-1229

Jor pis (.) l'endroit où y a toujours de la place c'est à l'armée pis (.) à l'armée t'as pas besoin d'être heu : d'être compétent ou : de : de plaire au patron comme ça t'as juste besoin de : d'écouter

Extrait no89 : Jordan, lignes 1007-1010

Jor ouais à la préfo (.) s-ouais c'est : . s-ouais c'est déjà un p'tit peu différent t'as . c'est un p'tit peu plus t'as l'droit d'être un p'tit peu plus comme t'es avec tes potes/ . mais t'as pas trop l'droit d'être comme t'es avec tes potes (.) [tu dois aussi rester sérieux c'est un peu entre les deux

Extrait no90 : Marine, lignes 1387-1389

Int .. et pis autrement heu ben dans un garage là comme tu disais ça-ça t'dirait ou : quand même pas [spécialement

Marn [ben . ces temps-ci/ . si c'est pour toucher l'moteur ou comme ça non merci [...]

Extrait no91 : Marine, lignes 1417-1419

Marn [ouais .. non (.) c'est pas que j'verrais pas trop faire mon métier (.) c'est . si maintenant ben (.) j'aide mon papa de temps en temps (.) de temps en temps j'le remplace quand il a vraiment une urgence ou comme ça/ [...]

Extrait no92 : Marine, lignes 692-693

Marn ouais (.) être avec ma meilleure amie . m'amuser bien avec mes parents à chaque fois . pis être heu : (.) comme maintenant (.) tranquille à rien faire pour l'instant

Extrait no93 : Marine, 1264-1270

Int ouais (.) donc tu dirais qu't'es : quand même pas alors ado 'fin (.) tu seras plutôt ado heu : quand t'auras seize ans justement ou bien :

Marn non moi j'dis que j'suis déjà ado

Int t'es quand même déjà ado

Marn ouais

Int ouais

Marn sauf que là-dedans non ((elle montre sa tête avec son doigt))