

Niches, transitions, trajectoires. De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse

Metaphors of Youth Transitions : Niches, Pathways, Trajectories or Navigation

Nichos, transiciones, trayectorias... Algunas teorías y representaciones de las etapas de la juventud

Karen EVANS and Andy FURLONG

Number 43, Spring 2000

Voir les jeunes autrement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005100ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005100ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This paper explores the evolution of metaphors for analysing and understanding young people's interactions with their social milieu and typical sequences of events between adolescence and adulthood. Beginning with developmental perspectives in the 1960s and the concern with filling society's niches, we highlight the linkages made with the fulfilment of normative growth tasks and successful integration into adult roles. With transitions becoming increasingly protracted and as patterns of social reproduction became more complex, bridges, routes and pathways to work later emerged as dominant metaphors. During the 1980s the metaphor of trajectory came to the fore, reflecting structuralist influences and implying that labour market destinations were largely outside the control of individual social actors. Finally, reflecting the emergence of reflexive and post-structuralist perspectives, in the 1990s, metaphors of navigation started to emerge and individuals came to be seen as negotiating their way through a sea of "manufactured uncertainty".

Cite this article

EVANS, K. & FURLONG, A. (2000). Niches, transitions, trajectoires. De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse. *Lien social et Politiques*, (43), 41–48. <https://doi.org/10.7202/005100ar>

Niches, transitions, trajectoires...

De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse

Karen Evans et Andy Furlong

On a dit de la jeunesse qu'elle est un lieu de socialisation secondaire où les jeunes acquièrent une idée plus précise de leur future place dans l'ordre social. Diverses images ont servi, au gré des époques et des théories dominantes, à représenter les processus de transition des jeunes vers les rôles adultes, en particulier le travail. Toutes reflètent un certain regard sur les interactions du jeune avec la société et sur les étapes typiques du passage de l'adolescence à l'âge adulte.

L'image la plus répandue durant les années 1960 est celle des *niches* à combler dans la société, inspirée du fonctionnalisme et des théories du développement qui dominent cette période. Les modèles qui font alors autorité reposent sur la notion de « tâches » que le jeune doit accomplir au fil des années pour se préparer aux rôles adultes et à l'univers du travail. À cette époque, le plus grand nombre de jeunes Britanniques quittent l'école à 16 ans. Trois cheminements de carrière (trois modes d'entrée) s'offrent à eux : long (études avancées); court (apprentissage sur le tas d'un métier, de techniques, de tâches de bureau); *fermé* (emplois de faible

niveau, routiniers, précaires, sans augmentation des qualifications ni avancement) (Ashton et Field, 1976).

La montée du chômage accroît la complexité des processus de transition. Les jeunes se font plus nombreux à dépasser la scolarité obligatoire, et nombreux à alterner entre chômage et « stages » ou emplois aidés. La progression de ce « modèle mixte » enraye les mécanismes d'attribution des emplois et brouille les schèmes de reproduction sociaux. La transition de l'école au travail, sans cesse allongée, devient — dans la lignée du fonctionnalisme — un parcours à « passerelles », « itinéraires » et

«avenues» (*bridges, routes and pathways to work*).

Durant les années 1980 le terme «trajectoire», à coloration structuraliste, est mis de l'avant pour signifier que les places sur le marché du travail — les *destinations* — sont largement déterminées par le jeu des forces sociales et que les acteurs sociaux individuels ont peu de prise sur les *transitions* qui jalonnent leur vie. Par analogie avec les mathématiques, où l'angle et la vitesse de projection déterminent la trajectoire de vol et le point de chute, on dit que la classe sociale et le capital culturel influent sur les trajectoires dans l'espace social (Bourdieu, 1990). Devant la quasi-fermeture du marché du travail aux jeunes, on en vient à expliquer les aboutissements de ces transitions en référence à des facteurs structurels — classe sociale, couleur de la peau, sexe, niveau d'instruction, état du marché du travail — plutôt qu'aux dons ou aspirations individuels.

En même temps que le concept de réflexivité et les théories post-structuralistes apparaît, dans les années 1990, l'image de la *navigation*: les jeunes naviguent tant bien que mal au milieu des dangers, sur une mer d'«incertitude manufacturée» (*manufactured uncertainty*). En se précisant, ce modèle finit par attribuer les transitions réussies tant aux talents et capacités individuels qu'aux cir-

constances et au jugement exercé sur elles. Les jeunes sont donc invités à cultiver une attitude d'ouverture prudente à toutes les possibilités d'action (Giddens, 1991).

Pour mieux comprendre comment une vie de jeune prend forme, il nous paraît nécessaire d'examiner de plus près les relations entre facteurs structurels et facteurs individuels. Pour cela, nous nous demanderons jusqu'à quel point les «expériences» des jeunes dépendent des «structures d'opportunités», et jusqu'à quel point les jeunes, comme sujets, évaluent les risques et négocient leurs chances (dans le cadre du modèle de la navigation).

Les théories du développement et leur influence

Selon les théories du développement, le développement de la personne est inséparable de l'évolution de ses interactions avec le milieu social. La maturation de la personnalité et l'acquisition de compétences sont essentiellement des processus d'apprentissage. On trouve chez Havighurst (1953), Wall (1968) et Ausubel (1954), notamment, des descriptions des «tâches», associées à ces processus, que le jeune doit accomplir pour se développer et s'intégrer avec succès à la société adulte. Dans la même lignée, Erikson (1968) a proposé un modèle psychanalytique largement reconnu comme le plus complet et le plus satisfaisant pour rendre compte du développement humain durant l'adolescence. À ses yeux, tous les processus de développement de cet âge peuvent être ramenés à ce qui en constitue la tâche principale: la construction de l'identité.

Dans tous ces modèles, les institutions et les structures sociales au sein desquelles l'adolescent évolue orientent ses processus d'apprentissage vers les tâches qu'il doit

accomplir au cours de sa croissance. À défaut de s'identifier à ces tâches reconnues ou de les accomplir, le jeune s'éloigne voire se coupe du système et s'expose plus tard à un échec. Si au contraire il s'en acquitte avec succès, il en retire les avantages, jouit de l'approbation et du soutien renouvelé du milieu, et s'engage plus loin sur le chemin de la réussite.

Les tâches associées à la croissance, intrinsèquement liées à la culture, apparaissent comme indispensables à la construction d'une identité solide; elles sont à la base de l'épanouissement de l'individu, et sans elles la société ne pourrait remplir les *niches* qu'elle a à combler. Dans ce processus toutes sortes de facteurs sont à l'œuvre: classe sociale, famille, lieu de vie, cadre de travail, marchés du travail, institutions, accès aux études... On peut faire grief à cette approche de ne pas tenir compte du fait que les adolescents construisent leur identité dans des contextes sociaux et culturels où les ressources, les droits et les objectifs sont loin d'être les mêmes pour tous. Les auteurs qui abordent les transitions de l'adolescence sous l'angle des théories du développement «définissent des points communs basés sur l'âge, escamotent les clivages sociaux et font comme si tous les jeunes adultes abordaient les transitions de la même manière, avec le même bagage, les mêmes buts et les mêmes besoins» (Wyn, 1995). Ils «essentialisent» ainsi la jeunesse, minimisant les différences entre groupes de positions sociales non identiques.

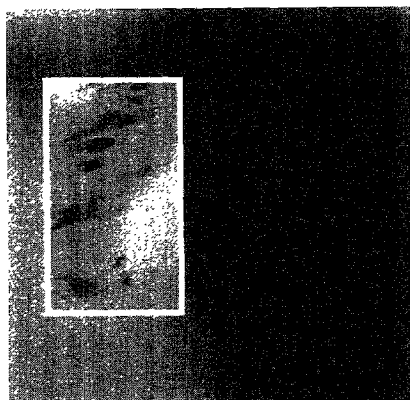
Des structures de possibles

La progression du chômage chez les jeunes, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, ternit le lustre des modèles inspirés des théories du développement, qui ont désormais le tort d'exagérer le poids des décisions individuelles.

Un certain nombre d'études montrent du reste que l'explication des types d'emplois décrochés par les jeunes est bien davantage liée aux possibilités — aux chances — qui se présentent sur leur chemin qu'à leurs choix personnels (Roberts, 1975). En insistant sur le rôle de ces « structures de possibles », Roberts conteste que l'entrée dans un métier ou une profession soit l'actualisation d'une conception de soi, surtout en milieu ouvrier.

Au sens traditionnel, on peut dire que la position même d'un jeune dans les structures sociales se rattache à une structure de possibles. La classe, le sexe, la couleur et autres attributs « de naissance » déterminent une série d'avantages ou d'inconvénients qui ont un effet sur l'aboutissement des transitions par lesquelles il passe, et on peut en dire autant des caractéristiques acquises, comme le niveau de scolarité. Mais on peut également soutenir que, outre les qualités de l'individu, certaines caractéristiques de la région où il vit influent sur ses « destinations ». À cet égard, c'est au marché du travail que les travaux sur les transitions de la jeunesse s'intéressent habituellement. Souvent, les chercheurs essaient de mesurer l'« état de santé » du marché du travail d'une région donnée, à l'aide des taux de chômage (voir par exemple Raffé et Willms, 1989; et Gray et al., 1992) ou en analysant la structure des emplois disponibles (Ashton et al., 1982). La pauvreté (Garner et Raudenbush, 1991) et la ruralité (Sewell et Haller, 1967) des régions ont également été prises en considération; mais le rôle propre des divers « attributs régionaux » reste inexploité.

Un certain nombre de chercheurs ont établi des corrélations simples entre le lieu de résidence et le niveau de scolarité ou le cheminement sur le marché du travail (voir par exemple Ashton et al.,



1982; Roberts et al., 1986). Toutefois, les effets liés au lieu de résidence ou au marché du travail tendent à se diluer dans les modèles multivariés qui contiennent des variables représentant le milieu social d'origine et la réussite sociale. Dans leur comparaison des transitions vécues par des jeunes de régions anglaises aux caractéristiques contrastées, Ashton et ses collaborateurs (1982) font valoir que les chances qu'ont les jeunes de poursuivre leurs études, de trouver du travail et d'éviter le chômage varient de façon significative d'une région à l'autre. Mais des études appuyées sur des méthodes statistiques plus complexes aboutissent à d'autres conclusions. Ainsi, Garner et ses collaborateurs (1987), cherchant à voir si les possibilités d'emploi des jeunes décrocheurs présentent, dans quatre villes écossaises, des variations locales significatives, constatent que la présence d'une variable « région » n'améliore pas de façon significative la valeur prédictive de leur modèle une fois isolés les effets de l'origine familiale et du niveau d'instruction; ils concluent que, s'il existe bien des zones à très forts taux de chômage, ce sont les caractéristiques personnelles des jeunes qui importent, plus que l'endroit où ils vivent.

Plus récemment en Grande-Bretagne, la réflexion sur les effets

des « contextes » s'est étendue à l'influence des marchés du travail sur la persévérance scolaire. On s'est demandé en particulier si, dans les régions lourdement frappées par le chômage, la rareté des emplois retient davantage les jeunes de quitter l'école aussitôt qu'ils sont en âge de le faire. D'entrée de jeu, Raffé et Willms (1989) ont soutenu que là où le taux de chômage est supérieur à la moyenne, moins de jeunes décident de quitter l'école dès qu'ils en ont le droit, et que cet effet est plus marqué chez les jeunes ayant atteint un niveau de qualification moyen, à qui le dilemme se pose probablement de façon plus impérieuse. Peu après, Gray et ses collaborateurs (1992) ont refait l'étude écossaise, avec des données relatives à l'Angleterre et au Pays de Galles. Ici encore, la situation du marché du travail local exerce un certain effet sur les jeunes, mais cet effet n'a pas à voir avec un « découragement des travailleurs » : les auteurs constatent qu'en Angleterre, plus de jeunes gens poursuivent leurs études dans les régions où il y a peu de chômage.

Paterson et Raffé (1995) ont donc voulu revenir sur les résultats de la première étude, à l'aide de données tirées de diverses enquêtes. Constatant un affaiblissement, au cours de la période, de l'effet du chômage local sur la propension à rester aux études, ils attribuent ce résultat au moindre attrait du marché du travail sur les jeunes en général, dans un contexte où ils sont tous et de plus en plus touchés par la rareté des emplois. De leur côté, Furlong et Biggart (1995) proposent de pousser plus loin l'analyse des marchés du travail locaux, en dépassant la mesure des taux de chômage pour introduire des variables contextuelles susceptibles d'éclairer l'influence des conditions de vie locales sur la persévérance scolaire. En particulier, ils

44

cherchent à mettre en lumière les effets de la pauvreté ambiante, en établissant jusqu'à quel point les jeunes de certaines zones sont, en vertu des caractéristiques de leur milieu, désavantagés à un degré supérieur à celui que leurs caractéristiques individuelles permettraient à elles seules de prédire.

Cette analyse donne à penser que les effets respectifs des marchés du travail et du milieu de vie se compensent. Il se peut que le chômage incite fortement le jeune à poursuivre ses études, mais les valeurs et les modes de vie issus de la pauvreté où il baigne l'encouragent à les abandonner prématurément. Les jeunes ne prennent pas ce genre de décision les yeux rivés uniquement sur le marché du travail. À travers les relations dont ils font l'expérience au sein de leur communauté de vie, ils acquièrent une vision du monde et de leur vie à venir. L'effet du chômage sur la persévérance scolaire est tributaire du contexte plus large au sein duquel il est éprouvé, et sans doute des valeurs que les habitants d'un lieu se transmettent de génération en génération.

Valeurs transmises et cultures de la jeunesse

La transmission de valeurs et de rôles sociaux par les parents, notamment en ce qui concerne le travail, a été mise en évidence dans

des études consacrées aux cultures de la jeunesse qui se sont épanouies durant les années 1970. L'accent portait sur l'effet conjugué de la génération et de la classe sociale, que Hall et Jefferson (1976) venaient de mettre en relief. De génération en génération, expliquait-on, les structures de pouvoir reproduisent les inégalités sociales en les renforçant. Dans une réaction d'« aliénation », ou d'éloignement, les jeunes rejettent et contestent de diverses façons une culture scolaire étrangère aux valeurs de leur famille et de leur milieu d'origine. Socialement confortés dans cette posture par les cultures anti-école, ils ne peuvent prétendre qu'à des emplois sans qualification et sans avancement qui perpétuent leur impuissance (Ashton et Field, 1976; Willis, 1977). Dans le même ordre d'idées, Pye et Mac-an-Ghail (1996) qualifient aujourd'hui de nouveaux défavorisés les hommes de la classe ouvrière, privés de tous les marqueurs traditionnels de l'âge adulte (notamment de l'accès à un emploi véritable) et systématiquement soumis à des formes inédites de contrôle social par les politiques de la « nouvelle droite ».

On parle peu des femmes dans les premiers textes de ce courant d'analyse, et on ne s'intéresse guère à la diversité des destinées selon les groupes sociaux et leur position dans les structures sociales de pouvoir. Mais bientôt les théories de la reproduction sociale et culturelle vont incorporer les variables de race, de sexe et d'incapacité, qui sont fondamentalement liées aux structures de pouvoir et dont les interactions avec la classe sociale sont multiples et complexes. Ainsi, Griffin (1985) s'intéresse au pendant féminin des cultures de jeunesse masculines, tandis que des écrivains comme Walby (1986) étudient d'autres aspects de la structuration sociale

des inégalités en se penchant sur des concepts comme le patriarcat.

Dans l'optique de la reproduction sociale et culturelle, les « tâches » que le jeune doit accomplir au cours de sa croissance et les trajectoires qu'il emprunte reflètent le fonctionnement des structures de pouvoir. Elles rassemblent, avalisent et renforcent les réalisations des personnes dotées d'une position favorable, tout en exerçant, à l'égard des autres, un effet d'exclusion et d'accentuation des désavantages. Or, au fil des années 1990, les transitions sont devenues beaucoup moins prévisibles et plus fragmentées. Est-ce à dire que les jeunes se retrouvent face à un plus grand nombre de trajectoires fixées d'avance, ou peut-on penser qu'ils sont à même d'influencer les nouvelles « structures de possibles » ?

De l'école au travail : la part du sujet

La recherche a derrière elle une assez longue tradition de travaux sur le développement des aspirations professionnelles chez les garçons et les filles compte tenu des contraintes exercées par le milieu familial et par le système d'éducation. De part et d'autre de l'Atlantique, les théories du développement ont montré comment l'individu, à travers les expériences qu'il vit durant l'enfance et l'adolescence, atteint la maturité et s'engage dans son avenir. Beaucoup de travaux ont également montré que progressivement les aspirations gagnent en réalisme et convergent avec les attentes.

Les théories du développement ont souvent négligé les contraintes structurelles de l'agir. Kerckhoff (1976) leur reproche d'exagérer le rôle de la socialisation dans le processus reliant situation d'origine et situation atteinte. Il s'est tout particulièrement intéressé à l'influence de certaines personnes clefs sur les objectifs que l'individu se fixe pen-

dant sa jeunesse. Il propose de considérer la réussite comme l'aboutissement d'un processus d'attribution (*allocation*), afin de mieux cerner la manière dont les sujets interprètent les contextes. Autrement dit, au lieu de prendre les aspirations des jeunes pour un étalon de leur motivation, il faudrait y reconnaître leur conscience des possibilités qui s'offrent à eux. Durant leurs années d'études, ils se font une idée des types d'emploi disponibles, du niveau de qualification qui est à leur portée et de l'échelon auquel ils feront leur entrée sur le marché du travail.

Un certain nombre d'auteurs ont souligné qu'au début de l'adolescence, garçons et filles traversent une phase d'exploration active au cours de laquelle ils essaient de se situer parmi les contraintes de la société où ils vivent. Acquéant une idée plus juste de leurs capacités scolaires, ils précisent leurs aspirations professionnelles : ils en viennent à écarter certains secteurs du marché du travail comme hors d'atteinte ou trop exigeants, certains emplois comme trop peu prestigieux ou d'un niveau insuffisant. Ils se forment également une opinion sur les activités qui conviennent à leur sexe, limite supplémentaire à leurs aspirations (Gottfredson, 1981). Se constitue de la sorte un ensemble d'aspirations professionnelles que Gottfredson appelle « zone de choix acceptables » ; le rapport que le jeune établit ainsi subjectivement entre un certain champ de possibles et ses capacités personnelles influence les orientations qu'il prendra durant ses années d'études et à l'orée du marché du travail.

Ces dernières années, on a également tenté de mesurer l'influence des possibilités d'avenir offertes par le milieu sur les aspirations professionnelles des jeunes. Furlong et ses collaborateurs (1996), notamment, ont voulu montrer que ces



« structures d'opportunités » ont des effets sur l'avenir des jeunes, au même titre que les inégalités individuelles, dans la mesure où certains « facteurs locaux » n'encouragent pas les jeunes à envisager autre chose qu'une carrière limitée ou à suivre les itinéraires menant à certains emplois.

L'individualisation

L'analyse de la situation des jeunes d'aujourd'hui met en lumière la fragmentation croissante de leurs destinées et de leurs expériences. Les processus associés à cet âge se sont différenciés à l'extrême, et apparaissent à la fois comme l'aboutissement et le germe de clivages sociaux complexes. Ni les théories du développement ou le fonctionnalisme, ni le structuralisme ne fournissent d'explication satisfaisante à ces phénomènes. Cependant, la diversification des modèles s'est accompagnée d'un renouveau théorique centré sur la notion de cycle de vie. La notion d'individualisation, en particulier, s'est répandue, car elle semblait assez apte à rendre compte des phénomènes du début de l'âge adulte et des transitions de l'itinéraire professionnel.

Dans la société actuelle, le statut des jeunes adultes est devenu incertain. Eu égard à la génération précédente, les périodes au cours

desquelles ils ont besoin du soutien de l'État et de l'aide de leurs parents se prolongent. Les voies de sortie de l'univers scolaire s'étant diversifiées, ils doivent trouver leurs propres orientations et leurs propres valeurs, qu'il s'agisse d'éducation, de consommation, de politique, de travail ou de vie familiale. Mais ils n'accèdent pas simultanément au statut d'adulte dans tous ces domaines, d'où certaines incohérences, qu'il leur faut bien gérer : tel boursier — ou stagiaire, ou apprenti — a une famille à faire vivre ; tel cadre ou contremaître habite encore chez ses parents et demeure leur « enfant », bien qu'il soit le soutien du ménage.

Ces modes de vie peuvent être considérés comme des manifestations de la nouvelle « société du risque » décrite par Beck (1992). Dans la société du risque, les agents de socialisation traditionnels que sont la famille, l'Église et l'école ont perdu leur efficacité comme agents de reproduction de la société. Ces institutions ont cessé de conduire l'individu vers la case ou l'échelon qui lui est destiné. Au lieu de cela, un éventail virtuellement infini de parcours et de possibilités d'agir s'ouvre à lui. Il en résulte un accroissement des risques, pour tous, d'où l'expression « société du risque ». Le cycle de vie épousait naguère l'itinéraire professionnel ; il devient plus complexe, se différencie, s'affranchit de l'éthique du travail, au point qu'on a pu dire qu'il sera bientôt axé sur l'instruction ou sur l'accomplissement personnel plutôt que sur la carrière. Pour Alheit (1995), les trajectoires dans l'espace social décrites par Bourdieu (1990) n'ont plus de forme claire. La classe sociale, le sexe et l'appartenance ethnique acquièrent de l'importance dans le cycle de vie, comme ressources et non plus comme déterminants de la destinée, et les itinéraires communs à tout un

46

groupe sont remplacés par des itinéraires individualisés soumis à des situations de risque.

Le fait que les gens aient l'impression de mener leur vie dans l'indépendance et l'autonomie n'est pas incompatible avec l'idée que leur existence reste en grande partie structurée et déterminée par des facteurs externes. Il importe que les gens se pensent maîtres de leur destinée : c'est l'une des forces motrices de la société (Roberts, 1995). Il en a toujours été ainsi. L'enjeu, aujourd'hui, est le rapport entre structure et volonté individuelle qui résulte de « l'incertitude manufacturée » produite par l'invasion accélérée de l'information et de la « société du savoir » et par la multiplication et la diversification des situations de risque pour l'individu.

Rudd et Evans (1998) ont exploré l'idée d'individualisation en étudiant l'influence respective de la volonté individuelle et des structures dans les transitions professionnelles, se servant des premières conclusions d'une recherche consacrée aux parcours de 200 jeunes inscrits à l'éducation des adultes pour observer l'action des facteurs structurels à travers la subjectivité des étudiants. Leurs constats étayaient la notion d'« individualisation structurée ». Tous les sujets accordaient une importance très grande à l'effort personnel et se disaient convaincus de pouvoir, en

travaillant très fort et en acquérant les qualifications voulues, continuer de cheminer à leur guise sur la voie de l'instruction et de l'emploi. Toutefois, leurs réponses manifestaient implicitement leur conscience du fait que, à certains moments décisifs, l'individu doit compter avec la chance ou avec des facteurs externes comme les volontés des employeurs, les politiques de recrutement des entreprises, ou l'état du marché du travail dans sa région et dans sa spécialité.

Comparaisons européennes

La comparaison des expériences vécues par des échantillons de jeunes en Grande-Bretagne et en Allemagne (Evans et Heinz, 1994; Evans, Behrens et Kaluza, 2000) montre que la façon dont, suivant les cultures, on prépare les jeunes à l'âge adulte et au travail, par une combinaison d'études et de formation pratique, correspond à diverses conceptions de la jeunesse et du début de l'âge adulte. En Allemagne, par exemple, le système de préparation au travail et à la vie adulte, fortement institutionnalisé, repose sur une « socialisation anticipée » qui s'étend sur une longue période d'études ou d'apprentissage à plein temps. Autrement dit, quelle que soit leur orientation au terme de la scolarité obligatoire, les jeunes adultes sont prêts à faire face à leurs responsabilités de citoyens et de travailleurs car les programmes d'études embrassent des savoirs sur la société, la politique et la langue. Dans d'autres pays industrialisés, comme les États-Unis et le Japon, ce processus de socialisation préparatoire commence avec l'entrée à l'école et continue après l'âge de 18 ans pour les très nombreux jeunes qui s'inscrivent à divers types de formation post-secondaire tout en prenant, souvent, un travail à temps partiel.

Les formations offertes en Grande-Bretagne aux plus de 16 ans s'inscrivent dans un modèle mixte, à filières distinctes; les jeunes peuvent poursuivre leurs études, faire l'apprentissage d'un large éventail de métiers, ou acquérir une formation en entreprise. Leurs transitions ne sont donc pas fermement guidées par le cadre institutionnel comme dans le système allemand ou nord-américain. Aussi sont-ils nombreux à mettre le pied dans l'univers du travail et des responsabilités adultes à un âge relativement précoce. Les comparaisons avec l'Allemagne montrent que pour tous les cheminement de carrière, des études supérieures au chômage et aux emplois sans qualification, les jeunes Anglais entrent sur le marché du travail au moins deux ans plus tôt que les jeunes Allemands, assument plus de responsabilités et sont mieux rémunérés. On peut en déduire que les « tâches » à accomplir durant la croissance sont définies plus largement en Allemagne qu'en Grande-Bretagne.

Des données sur la partie ouest de la nouvelle Allemagne (Baethge, 1989) montrent que les jeunes utilisent le temps et l'aide qui leur sont accordés au cours de la période de transition plus longue dont ils bénéficient pour mûrir leur choix de carrière en tenant compte de leurs intérêts et des défis qu'ils sont prêts à assumer, au-delà des considérations de revenu, de sécurité d'emploi et d'avancement. Ils semblent être devenus plus critiques à l'égard des mauvais emplois et aspirent à un travail qui leur procurera une satisfaction personnelle. Cette attitude est particulièrement perceptible chez les jeunes femmes, qui intègrent l'emploi à leurs projets d'avenir plus que jamais auparavant.

Selon Evans et Heinz (1994), les jeunes arrivent à se donner des objectifs professionnels à long

terme dans la mesure où leur socialisation au sein de la famille et de l'école a été réussie, mais aussi, en grande partie, où la formation de leur identité a été liée à des défis et à des expériences gratifiantes qui ont coïncidé avec leur passage dans le monde du travail. Le jeune qui s'engage sur une route semée d'écueils en sachant exactement par quelles étapes il passera pour améliorer ses qualifications et en prenant lui-même les décisions nécessaires n'a pas devant lui le même avenir que celui qui occupe un emploi en vertu d'une vague entente informelle, à court terme, basée sur l'offre de travail du moment. Il apparaît que les jeunes bâtissent leur confiance en eux en accomplissant avec succès les tâches qu'ils ont à faire entre le moment où ils choisissent leur carrière et celui où ils entrent sur le marché du travail, et en sachant s'adapter à l'évolution du monde du travail lorsqu'ils ont des décisions à prendre. Ceux qui abordent les transitions avec une approche «stratégique» ou en étant prêts à prendre des risques illustrent cette attitude d'«individualisation active». Sur le mode passif, le jeune peut se laisser porter par les modèles de transitions socialement acceptés, sans avoir le sentiment de poursuivre un but. Le manque de ressources l'incitera à ne pas prendre de risques susceptibles de nuire à la suite de sa carrière. L'attentisme, la progression à pas prudents relèvent de l'individualisation passive (Evans, Behrens et Kaluza, 2000).

Evans et Heinz (1994) parlent de l'individualisation active comme du mode de transition optimal, marqué par l'autonomie dans le choix des objectifs et des itinéraires professionnels. Dans l'individualisation passive, les objectifs sont mal définis et les stratégies incertaines. Trop souvent, au lieu d'être maîtres de leurs transitions, les

jeunes se trouvent projetés dans une spirale professionnelle descendante qui les conduit à des emplois non qualifiés et au chômage. Dans les deux pays étudiés, ces modes d'individualisation et les cheminement de carrière qui les caractérisent ont des fondements structurels dans le sexe, la race et la classe sociale. Les jeunes qui suivent les trajectoires «supérieures», habituellement actifs, favorisés par le succès et fermement soutenus par leur milieu, tendent à adopter le mode actif; les jeunes que l'on retrouve sur les trajectoires inférieures ont le profil opposé (peu actifs, faible réussite, manque de soutien, tendance à l'individualisation passive). Certaines données donnent à penser que le système anglais incite les jeunes à prendre des risques plutôt qu'à bâtir des stratégies, en leur offrant toutes sortes de possibilités — inégales — d'emploi. Le système allemand peut favoriser activement les approches stratégiques en offrant aux jeunes le soutien de cadres institutionnels raisonnablement transparents, mais seulement si les processus d'apprentissage et de soutien encouragent les comportements actifs à l'intérieur de ces cadres. Les modes de transition des jeunes femmes tendent davantage à la passivité que ceux des jeunes hommes et, probablement en prévision des exigences conflictuelles de la double tâche, fonctionnent à l'intérieur d'un éventail de choix professionnels beaucoup plus limité. Evans et Rudd poursuivent présentement l'étude de ces relations et leur comparaison dans les contextes structurels et culturels fort différents de l'Angleterre et de l'Allemagne réunifiée, dans une nouvelle recherche sur les 18-25 ans appuyée par le programme «Youth Citizenship and Social Change» du Conseil de recherches économiques et sociales du Royaume-Uni. Déjà les cher-

cheurs ont constaté, dans les villes de Derby, Hanovre et Leipzig, que la perception de l'influence des caractéristiques de race, de sexe et de classe sociale est liée aux horizons et aux comportements personnels des sujets, particulièrement en ce qui concerne le degré de maîtrise qu'ils ont l'impression d'avoir sur leur vie.

Les services offerts aux jeunes au cours de leur scolarité et par la suite peuvent faire pencher la balance en faveur des transitions actives et, surtout, vers les types de cheminements de carrière qui en résultent. L'éventail des ressources personnelles et sociales et des services sociaux dont les jeunes ont besoin lorsqu'ils font les choix qui entourent leurs transitions est étendu, mais l'accessibilité de ces ressources et services et leur utilisation varient suivant les régions. Tous ces facteurs interagissent. C'est pourquoi l'efficacité des politiques de la jeunesse nécessite la prise en compte, non seulement des jeunes eux-mêmes, mais aussi de l'ensemble du réseau social et éducatif qui les entoure. En d'autres termes, elle repose sur une approche «holistique» (Chisholm et Bergeret, 1991).

Karen Evans

School of Educational Studies,
University of Surrey, Guildford,
England

Andy Furlong

Department of Sociology and
Anthropology,
University of Glasgow, Glasgow
Scotland

Bibliographie

- ALHEIT, P. 1995. «The "biographical question" as a challenge to adult education», *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 2 : 75-91.

- ASHTON, D. N., M. J. MAGUIRE et V. GARLAND. 1982. *Youth in the Labour Market*. Londres, Department of Employment, Research Paper No. 34.
- ASHTON, D. N., et D. FIELD. 1976. *Young Workers*. Londres, Hutchinson.
- AUSUBEL, D. P. 1954. *Theories and Problems of Adolescent Development*. Londres, Grove and Stratton.
- BAETHGE, M. 1989. « Individualisation as hope or disaster », dans K. HURRELMAN et U. ENGEL, éd. *The Social World of Adolescents*. Berlin, de Gruyter.
- BECK, U. 1992. *Risk Society*. Londres, Sage.
- BOROW, H. 1966. « Development of occupational motives and roles », dans L. W. HOFFMAN et M. L. HOFFMAN, éd. *Review of Child Development Research*, 2. Londres, Russell Sage Foundation.
- BOURDIEU, P. 1990. « Die Biographische Illusion » *Bios*, 3 : 75-81.
- ERIKSON, E. H. 1968. *Identity. Youth and Crisis*. New York, Norton.
- EVANS, K. 1998. *Shaping Futures: Learning for Competence and Citizenship*. Aldershot, Ashgate International.
- EVANS, K., et W. R. HEINZ. 1994. *Becoming Adults in England and Germany*. Londres, Anglo-German Foundation.
- EVANS, K., M. BEHRENS et J. KALUZA. 2000. *Learning and Work in the Risk Society*. Londres, Macmillan.
- FURLONG, A., et A. BIGGART. 1995. *Social Reproduction in an Urban Context : Neighbourhoods, Labour Markets and Discouraged Workers*. Communication présentée au congrès annuel de la British Sociological Association, University of Leicester.
- FURLONG, A., A. BIGGART et F. CARTMEL. 1996. « Neighbourhoods, opportunity structures and occupational aspirations », *Sociology*, 30 : 551-565.
- GARNER, C. L., B. G. M. MAIN et D. RAFFE. 1987. *Local Variations in School-Leaver Employment and Unemployment within Large Cities*. Edinburgh, University of Edinburgh. Centre for Educational Sociology.
- GARNER, C. L., et S. W. RAUDENBAUSH. 1991. « Neighbourhood effects on educational attainment: A multi-level analysis », *Sociology of Education*, 64 : 251-262.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Polity Press.
- GOTTFREDSON, L. S. 1981. « Circumscription and compromis: A developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counselling Psychology*, 28 : 545-579.
- GRAY, J., D. JESSON et E. SIME. 1992. « The discouraged worker revisited : Post-16 participation in education south of the border », *Sociology*, 26 : 493-505.
- GRIFFIN, C. 1985. *Typical Girls?* Londres, Routledge and Kegan Paul.
- HALL, S., et T. JEFFERSON. 1976. *Resistance Through Rituals*. Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies.
- HAVIGHURST, R. J. 1953. *Human Development and Education*. Green, Longmans.
- KERCKHOFF, A. 1976. « The status attainment process: Socialization or allocation? », *Social Forces*, 55 : 368-381.
- PATERSON, L., et D. RAFFE. 1995. « Staying-on in full-time education in Scotland : 1985-1991 », *Oxford Review of Education*, 21 : 3-23.
- PYE, D. et Mac-an-Ghaill. 1996. *Inherent Contradiction and the Search for an Answer: Young People in the New Vocational Context*. International Sociology of Education Conference. University of Sheffield.
- RAFFE, D., et J. D. WILLMS. 1989. « Schooling the discouraged worker: Local-labour market effects on educational participation », *Sociology*, 23 : 559-581.
- ROBERTS, K. 1995. *Youth Employment in Modern Britain*. Oxford, Oxford University Press.
- ROBERTS, K. 1975. « The developmental theory of occupational choice : A critique and an alternative », dans G. ESLAND, G. SALAMAN et M. SPEAKMAN, éd. *People and Work*. Edinburgh, Holmes McDougall.
- ROBERTS, K., S. DENCH et D. RICHARDSON. 1986. *The Changing Structure of Youth Labour Markets*. Londres, Department of Employment, Research Paper No. 59.
- RUDD, P., et K. EVANS. 1998. « Structure and agency in youth transitions : Student experiences of vocational further education », *Journal of Youth Studies*, 1, 1 : 39-62.
- SEWELL, W. H., et A. O. HALLER. 1967. « Occupational choices of Wisconsin farm boys », *Rural Sociology*, 32 : 37-55.
- WALBY, S. 1986. *Patriarchy at Work*. Cambridge, Polity.
- WALL, W. D. 1968. *Adolescents in School and Society*. Londres, NFER.
- WALL, W. D. 1975. *Constructive Education for Children*. Londres, Harrap.
- WILLIS, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot, Gower.
- WYN, J. 1995. « Young people and education for citizenship ». À paraître dans *Melbourne Studies in Education*.