

Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail

Jean-Louis Drolet, Marcel Monette and René Pelletier

Volume 22, Number 1, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031848ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031848ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Drolet, J.-L., Monette, M. & Pelletier, R. (1996). Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 97-118. <https://doi.org/10.7202/031848ar>

Article abstract

The objective of this research is to develop a dynamic and multivariate understanding of the transition between school and work. This article reviews the literature dealing with this transition in terms of socio-professional experience. The authors present this transition in the perspective of human interactions and change. This global analysis is based on the experience of graduates of the general and professional programmes.

Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail

Jean-Louis Drolet
Professeur

Marcel Monette
Professeur

René Pelletier
Professionnel de recherche
Université Laval

Résumé – L'objectif de cette recherche est de contribuer au développement d'une compréhension dynamique et multivariée de la transition études-travail. L'article recense les écrits qui portent sur cette transition en tant qu'expérience socioprofessionnelle. Il la présente aussi dans une perspective dialectique des interactions humaines et du changement. Il s'agit d'un regard global qui inclut l'expérience des finissants des secteurs général et professionnel.

Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail

Les recherches qui ont trait à l'adaptation, au développement et à la réalisation socioprofessionnels dont fourmille la documentation récente mettent en relief l'importance à la fois personnelle et sociale que revêt la période de transition entre la vie scolaire et l'univers de l'emploi. L'examen de cette documentation fait voir, en outre, le caractère interactif, dynamique et unique des contextes qui participent à cette étape de vie. Or, même si la transition études-travail demeure relativement peu étudiée, les observations disponibles sont convaincantes et permettent d'apprécier l'importance de cette transition non seulement pour l'adaptation et l'insertion des individus au marché du travail, mais aussi pour leur développement personnel et leur engagement social.

Pour exprimer l'importance des enjeux qui caractérisent cette étape de vie, la transition des études au travail est décrite comme une étape à la fois cruciale et périlleuse pour les jeunes adultes (Borman et Hopkins, 1987; Levinson, 1978; Sheehy, 1980; Vangelisti, 1988), comme une expérience qui influence les futures aspirations professionnelles et les transitions ultérieures (Fox et Krausz, 1982; Holsinger et Fernandez, 1987; Taylor, 1985), et comme une expérience qui ébranle les attitudes déjà acquises et qui demande la mise à jour d'un projet social et professionnel (Drolet et Monette, 1993; Forner, 1987; Hendry, 1987; Le Gall et

Gascoin, 1983; Morneau, 1991). La réussite de cette transition dépend aussi de l'acquisition de nouvelles ressources, de l'apprentissage de nouveaux rôles (Gould, 1980; Gysbers, 1988; Louis, 1980; Sherraden et Adamek, 1985) et du développement de stratégies qui permettent de s'adapter aux contraintes d'un monde du travail en constant changement (Fournier et Bellerive, 1991).

Plusieurs auteurs ont cependant exprimé le besoin de saisir l'insertion socio-professionnelle dans sa globalité mouvante et personnalisée plutôt que de s'en tenir à des observations unilatérales qui mettent l'accent, soit sur les facteurs individuels, soit sur les structures sociales (Drolet, 1995; Hatcher et Crook, 1988; Limoges, 1987; Levinson, 1978; Niles et Herr, 1989; Peavy, 1982; Sankey, 1987; Vaillant, 1977). Or, l'approche dialectique, qui sert ici de toile de fond à l'examen de l'expérience de transition entre l'institution scolaire et le monde de l'emploi, répond à cet objectif. Plutôt que d'isoler les composantes en jeu, elle invite à regarder la transition études-travail comme un rapport entre des individus et des contextes dont les relations sont multidimensionnelles et multidirectionnelles (Drolet, 1992), dont les cheminements sont plus arborescents que linéaires (Baby, 1986; Le Bouedec, 1982) et dont les stratégies d'adaptation individuelles et structurelles sont à la fois multiples et variées (Drolet, 1991; Manzi, 1986). Ce faisant, nous pouvons aspirer à une conception intégrée et dynamique, plutôt que morcelée et statique, de la structure relationnelle qui s'établit entre les individus et les contextes liés à la transition études-travail. Mais une pratique de l'insertion socio-professionnelle se nourrissant d'une conception intégrée des rapports d'interdépendance entre les différents acteurs de la transition études-travail reste à être construite socialement avant d'être mise en place.

Par le biais d'une recension des écrits pertinents, le présent article vise essentiellement à décrire certaines des variables les plus susceptibles d'influencer l'expérience transitionnelle entre l'institution scolaire et le marché du travail, et cela, tout en essayant d'être sensible à son caractère dialectique. La première partie présente la perspective dialectique de même que les quatre grandes caractéristiques de la transition dont il est important de tenir compte si l'on veut parvenir à saisir les enjeux fondamentaux de la transition études-travail¹. La deuxième partie met en relief le caractère surdéterminé de la transition études-travail par le biais d'une recension des écrits faite en fonction de trois contextes marquant le parcours transitionnel, soit le contexte socioprofessionnel, le contexte éducatif et le contexte psychologique. En conclusion, il est question des limites actuelles de l'approche dialectique, mais aussi des avantages à considérer le va-et-vient d'influence individu-environnement comme étant le matériau même à partir duquel s'élabore l'intégration sociale et professionnelle.

Vers une conceptualisation dialectique de la transition études-travail

D'emblée, il faut reconnaître que l'insertion socioprofessionnelle est devenue, au cours des dernières années, une expérience difficile pour la majorité des jeunes adultes qui accèdent au marché du travail pour la première fois. En effet, depuis le début des années quatre-vingt, l'apprentissage d'un métier ou la poursuite d'une formation spécialisée n'est plus garante d'une intégration rapide au monde professionnel. Ainsi, l'envergure des transformations oblige à abandonner le schéma linéaire et simpliste de l'insertion socioprofessionnelle associant formation et obtention d'un emploi (Benedetto, 1987) au profit d'une conception élargie qui tient compte simultanément de l'instabilité, de la précarité et de la complexification du marché du travail.

En tant que phénomène social, l'avènement d'une période transitionnelle relativement longue et sans balises structurantes précises entre la formation scolaire et l'obtention d'un premier emploi force à réviser les anciennes conceptions de l'insertion socioprofessionnelle. L'approche normative, qui cherche à prédire la nature et la séquence des tâches développementales à accomplir, ne suffit plus quand il s'agit de rendre compte de la complexité des éléments influençant la démarche d'insertion socioprofessionnelle spécifique à chaque individu. Ainsi, la prise en compte de facteurs isolés tels que le changement de rôle ou le choix de carrière, bien qu'elle soit pertinente en soi, ne fait pas état de la rencontre dynamique entre les individus ni des contextes dans lesquels ils évoluent. Plus qu'un processus de choix de carrière et plus qu'un changement de rôle, la transition des études au travail, pour être bien comprise, doit être appréhendée davantage comme un cheminement à l'intérieur duquel les objectifs personnels et professionnels se modifient, se réajustent et se redéfinissent au fur et à mesure que l'individu est confronté à la réalité du marché de l'emploi et qu'il y négocie les conditions de son engagement social.

Ainsi, plus que jamais, il est difficile et vain d'expliquer l'insertion, ou la non-insertion socioprofessionnelle, à partir du modèle mécaniste de l'interaction individus-environnement, c'est-à-dire par une simple analyse linéaire des causes (Stevens-Long, 1984). Par exemple, bien que la situation économique soit associée aux problèmes de chômage, il faut reconnaître qu'elle est enchevêtrée à d'autres facteurs complexes tels que les attitudes culturelles changeantes, la mondialisation du marché, le progrès technologique, la transformation des organisations et des institutions, pour n'en nommer que quelques-uns. L'illusion mécaniste de pouvoir régler la crise de l'emploi en se bornant à modifier le milieu doit être abandonnée pour faire place à une interprétation plus dynamique des liens que coconstruisent les individus et leur environnement. De même, le modèle organismique de l'interaction entre les personnes et leur environnement, qui met l'accent sur le développement individuel en tant que déploiement des structures et des processus internes, et qui tend à minimiser l'importance du milieu en tant que cause déterminante de changement, risque de passer à côté des enjeux transactionnels entre les individus et leurs environnements, lesquels sont particulièrement intenses en période de crise et de transformation

sociale. Par exemple, le fait de posséder des savoirs théoriques ou pratiques ne suffit plus pour assurer son intégration professionnelle; en période de transformations sociales et technologiques, il est aussi essentiel de pouvoir adapter l'ensemble de ses compétences en fonction des nouvelles réalités, des nouveaux besoins et des nouvelles occasions d'emploi.

Le modèle dialectique de l'interaction individus-environnement représente plus qu'une intégration des modèles mécaniste et organismique du développement humain. Il a pour avantage, d'une part, de mettre à jour la coexistence entre la notion que les êtres humains sont des agents actifs dans leur propre développement et l'idée qu'ils sont des êtres sensibles aux contextes dans lesquels ils évoluent. D'autre part, il met en relief le fait que les individus et les contextes se déterminent mutuellement. Ainsi, non seulement l'individu doit s'adapter aux contextes dans lesquels il évolue, mais les milieux aussi sont appelés à s'ajuster en fonction des nouvelles demandes qui émergent des transformations individuelles. C'est d'ailleurs cette interface dynamique entre les différentes dimensions personnelles et sociales associées à la démarche d'insertion socioprofessionnelle qui rend le passage entre la vie scolaire et le monde du travail aussi crucial, souvent dramatique, mais toujours déterminant pour les individus au regard de leur réalisation personnelle et professionnelle (Drolet et Monette, 1993).

Les caractéristiques dialectiques de la transition études-travail

La perspective dialectique ouvre la voie à une certaine façon de concevoir la transition entre l'institution scolaire et le monde du travail. Ainsi, quatre caractéristiques peuvent être dégagées de l'expérience de transition études-travail, lesquelles interpellent non seulement l'individu mais aussi l'environnement dans lequel il évolue.

Premièrement, la transition études-travail se prépare bien avant ce repère bien défini socialement que sont la fin des études et l'obtention du diplôme, tant sur le plan socioprofessionnel que sur les plans psychologique et éducatif. Autrement dit, il importe de prendre en considération qu'en amont du passage des études au monde du travail, les individus développent leur façon particulière de réaliser des tâches; ils acquièrent une certaine somme de connaissances et ils se construisent une conception d'eux-mêmes, de l'apprentissage, du travail et des organisations qui leur est propre (Minami, 1987). À cet égard, la famille, les enseignants et les divers agents éducatifs contribuent directement au processus de formation et de socialisation des jeunes. Cette socialisation prend diverses formes et a des effets à la fois limitatifs et structurants sur la perception qu'ont les jeunes de leur insertion socioprofessionnelle. C'est le cas, par exemple, des filières de formation qui confrontent très tôt le jeune à se situer quant à ses intérêts et à ses capacités scolaires. C'est le cas aussi des perceptions et des attentes à l'égard du jeune véhiculées par les personnes

significatives tels les parents et les enseignants. Ces exemples mettent en relief que les jeunes sont très tôt influencés, voire déterminés, dans leur démarche d'insertion socioprofessionnelle et que les diverses formes d'influence marqueront nécessairement l'expérience de transition qui les attend à la fin de leurs études.

Une deuxième caractéristique de la transition études-travail est qu'elle n'est pas *a priori* une expérience de continuité; elle est fortement marquée par des arrêts, des retours, des bonds, qui sont d'autant plus fréquents que l'on se place en période d'instabilité économique et sociale. En effet, les nouveaux arrivants sur le marché du travail se trouvent dans une situation de tension où ils doivent à la fois intégrer de nouveaux rôles, acquérir leur autonomie et développer de nombreuses habiletés (McCarthy, 1983). Des états de confusion, d'incertitude, d'instabilité et de remise en question sont inhérents à la tâche de s'intégrer à l'univers des adultes et à la volonté d'y faire sa place professionnellement (Fournier et Bellerive, 1991; Rousselet, 1987; West et Newton, 1983). Dans ce contexte, l'individu a tendance à se tourner vers l'environnement (éducatif, familial, professionnel, etc.) pour y trouver du support, et la qualité de ses divers rapports aura un effet rassurant ou, au contraire, insécurisant sur son adaptation socioprofessionnelle lors de la transition.

Troisièmement, la transition des études au travail n'est pas prévisible puisque c'est la rencontre entre les individus et les contextes qui en détermine son déploiement. Afin de s'insérer, les personnes doivent inventer et réinventer des parcours au fil des occasions et des contingences, de même qu'au hasard des rencontres. Dans ce sens, l'insertion est fondamentalement une coconstruction entre l'individu et son environnement, qui évolue dans le temps et dans l'espace en fonction des relations privilégiées qui s'établissent entre les acteurs et leurs contextes (Baby, 1986; Drolet, 1992; Le Bouedec, 1982). Ceci implique que ni le contexte ni l'individu ne sont des données suffisantes pour prédire le succès de la transition. En effet, c'est plutôt l'interaction dynamique entre ce qu'est l'individu (incluant sa perception de lui-même et du contexte) et les caractéristiques mêmes de ce contexte qui orientent dans un sens ou dans l'autre le processus transitionnel.

Une quatrième et dernière caractéristique de la transition est qu'elle est vécue subjectivement par les individus. À ce sujet, Schlossberg (1984) soutient que toute transition se caractérise par un processus continu et changeant d'actions qui s'imposent à l'évaluation continue et changeante que l'individu porte sur lui-même dans cette situation particulière. Comme le soulignent Borman et Hopkins (1987), les individus participent activement à leur façon d'être et peuvent orienter leur parcours professionnel en fonction des perceptions qu'ils ont des possibilités qui leur sont offertes. Ainsi, la perception qu'ils ont de leur situation de transition études-travail dans le contexte particulier dans lequel ils se trouvent influence l'ensemble des décisions qu'ils peuvent prendre relativement à leur insertion socioprofessionnelle (Loesch-Griffin, 1988). D'où l'importance, en particulier pour les agents éducatifs, d'être attentifs à la nature des perceptions individuelles que les

jeunes entretiennent à l'égard de leurs apprentissages, de leurs compétences générales ou professionnelles de même que de leur manière propre d'anticiper leur transition études-travail et de se préparer à intégrer le marché de l'emploi.

Partant de ces quatre caractéristiques, l'examen de la transition des études au travail paraît plus riche s'il tient compte à la fois de la nature événementielle et perceptuelle de cette étape de vie. Ainsi, pour étudier le cheminement transitionnel, il est nécessaire de prendre en considération les dimensions constitutives de l'expérience sociale dans laquelle s'inscrivent les jeunes adultes, de prendre en compte l'expérience subjective globale de ces mêmes jeunes nouvellement arrivés sur le marché de l'emploi, et de prendre en compte les interactions et les interrelations inhérentes à un processus qui inclut, à la fois, des individus et des contextes en transformation constante. Cette position correspond à la perspective dialectique selon laquelle les individus et les contextes s'inscrivent dans une dynamique d'influence et de changement continu (Stevens-Long, 1984).

La transition études-travail: une expérience surdéterminée

En prenant en considération la nature des enjeux associés à la démarche d'insertion socioprofessionnelle en général et à la transition études-travail en particulier, on peut regrouper ces enjeux selon trois contextes: le contexte socioprofessionnel, le contexte éducatif et le contexte psychologique. La présentation de ces contextes vise à mettre en évidence que, pour être bien comprise, la transition entre l'institution scolaire et le monde du travail doit être étudiée en tenant compte de son caractère surdéterminé. Elle vise aussi à identifier les variables susceptibles d'influencer l'ensemble des acteurs (institutionnels, sociaux, familiaux, culturels) qui participent à l'expérience d'insertion socioprofessionnelle et qui sont appelés, eux aussi, à se transformer, à se développer et à s'adapter.

L'étude du contexte socioprofessionnel

D'emblée, on sait que les individus sont influencés par les forces et les structures sociales. Ces dernières, qui représentent le pôle environnement dans la relation dialectique personne-environnement, doivent être mieux connues non seulement pour elles-mêmes, mais surtout en fonction de l'effet qu'elles ont sur le processus d'intégration sociale. L'analyse du contexte socioprofessionnel issu des interactions entre les structures occupationnelles, sociales, politiques et économiques permet de faire ressortir une série de facteurs susceptibles d'orienter la démarche d'insertion des jeunes au marché du travail.

Sur le plan démographique, les difficultés rencontrées par les jeunes lors de la transition études-travail sont interprétées bien souvent comme un problème entre les générations (Baron, 1989; Laflamme, 1984; Lowe, Krahn et Tanner, 1988). Langlois

(1985) estime que la génération des aînés repousse, par sa présence en force sur le marché du travail, la jeune génération qui, à son tour, vient la concurrencer par son nombre qui ne cesse de s'accroître et par la qualité de sa formation. Malgré tout, les nouveaux arrivants, généralement munis du seul diplôme pour attester de leurs compétences, sont le plus souvent déclassés par l'expérience et la sécurité d'emploi de leurs aînés.

La situation économique incertaine qui prévaut actuellement constitue un autre facteur marquant l'insertion socioprofessionnelle (Baby, 1986; Borman et Hopkins, 1987). D'après Roy (1988), les jeunes sont dépendants des réactions des entreprises et du gouvernement à la situation économique actuelle. Bengle et Laflamme (1990) notent, à cet effet, que la précarité de plus en plus marquée du travail et la création de plus en plus répandue d'emplois contractuels ou par intérim rendent les jeunes à la merci des fluctuations de l'offre et de la demande. Pour sa part, Langlois (1985) est d'avis que les jeunes sont, plus que les autres travailleurs, affectés par le chômage ou la perte d'emploi qu'entraînent certaines mesures ou politiques gouvernementales (l'augmentation du salaire minimum, l'accessibilité à l'assurance chômage, la réglementation de la pratique professionnelle, etc.).

Les technologies de pointe causent aussi des difficultés aux nouveaux arrivants sur le marché du travail. Plus particulièrement, le développement fulgurant et souvent imprévisible des moyens de production entraîne une grande mouvance du côté de la formation et des qualifications requises, de même qu'une polarisation du travail (Borman et Hopkins, 1987; Laflamme, 1984). Ainsi, Lowe *et al.* (1988) notent l'opposition existant entre les «emplois» que l'on destine aux personnes d'expérience et les «boulots» que l'on réserve aux jeunes et qui rendent ces derniers vulnérables tant au sous-emploi qu'au non-emploi. Comme le suggèrent Bengle et Laflamme (1990), les nouveaux diplômés du système d'éducation sont surformés pour le travail qu'ils ont à accomplir et sont insatisfaits des postes qu'on leur offre. Une étude de Bethune et Ballard (1986), menée auprès de jeunes de 15 à 19 ans, montre que c'est après avoir passé trois mois sans emploi que ces derniers commencent à abaisser leurs critères et à chercher des emplois inférieurs à leurs qualifications. Pas étonnant alors que les jeunes trouvent que le travail accessible est ennuyant, vide de sens et répétitif (Cairns, Woodward et Hashizume, 1992).

Plusieurs études notent l'impact négatif qu'ont les conditions difficiles du marché de l'emploi (telles le chômage, le déplacement technologique, l'augmentation d'un climat de concurrence), sur les aspirations, le plan de carrière et les attentes de plusieurs jeunes avant même qu'ils soient rendus sur le marché du travail (Lowe *et al.*, 1988; Mason, 1985). La perception d'un tel contexte semble miner la motivation et l'engagement des jeunes dans la recherche d'emploi et nourrir un sentiment d'impuissance. Ils tendent en outre à projeter à l'extérieur d'eux-mêmes la responsabilité de leurs succès. Ainsi, l'étude de Furnham (1984), menée auprès d'étudiants du secondaire (M = 16 ans), indique que ce sont des caractéristiques personnelles telles

que la confiance, la persévérance et les qualifications qui sont considérées par ces derniers comme étant les principaux facteurs responsables du succès dans la démarche socioprofessionnelle; par contre, ce sont des dimensions de l'environnement telles que le faible taux d'embauche et l'inertie du gouvernement dans la création d'emploi qui sont perçues comme responsables des difficultés et des échecs d'insertion. L'étude de Lowe *et al.* (1988), menée auprès d'étudiants du secondaire ($M = 18$ ans) et de l'université ($M = 23$ ans) au moment de leur diplomation, met en relief ce même clivage. Pour expliquer le taux de chômage actuel, une grande majorité des sujets tend à croire que les jeunes sont trop capricieux et qu'ils ne veulent pas faire les efforts nécessaires pour se trouver un emploi; mais, en même temps, ils blâment le gouvernement et l'industrie pour la pénurie d'emplois et la survalorisation de l'expérience comme critère d'embauche. Ayant exploré les croyances des jeunes de 16 à 25 ans, qui éprouvent des difficultés d'insertion, Fournier, Pelletier et Pelletier (1993) notent le manque de pouvoir qu'ils s'attribuent sur leur vie, leurs choix et leurs décisions. En fait, la majorité des sujets de cette étude ($N = 72$) expliquent leur situation à partir des seuls facteurs environnementaux tels que la rareté des emplois, l'exigence de l'expérience et la compétition. Il est cependant nécessaire de se demander si l'interprétation que donnent les jeunes de leur situation d'insertion difficile n'est pas tout autant reliée à leur niveau de développement cognitif qu'à la nature du contexte socioprofessionnel.

La valeur du travail peut aussi être affectée par les conditions difficiles du marché de l'emploi. Déjà, en 1975, Sartin attire l'attention sur le fait que la vie professionnelle n'est plus comme autrefois sacralisée par la nouvelle génération de jeunes. Bien au contraire, il observe que, chez les jeunes, le travail se trouve dissocié de toute représentation positive d'avenir et se limite à sa valeur utilitaire. Faisant écho à cette observation, Frances (1986) et Benedetto (1987) notent que, pour plusieurs jeunes, le travail représente un moyen de gagner l'argent nécessaire à leurs besoins de base plutôt qu'un moyen de s'actualiser ou de se valoriser. À cet égard, les résultats de l'étude de Pautler et Lewko (1987) réalisée auprès d'étudiants du secondaire confirment, du moins en partie, l'impact possible des conditions économiques sur les valeurs associées à l'employabilité. Cette recherche indique que, contrairement aux jeunes qui jouissent d'une situation de croissance économique, ceux qui sont victimes d'un contexte économique difficile ont une vision du travail qui suggère l'évitement de l'effort et du dur labeur; ils sont davantage intéressés par un emploi qui est stable et qui rapporte monétairement que par un emploi qui présente de l'intérêt et qui demande de relever des défis personnels.

Plusieurs études appuient l'idée voulant que les jeunes rechercheraient dans d'autres sphères que le travail des possibilités d'investissement et de réalisation de soi. Au Québec, une étude de Roberge (1979) indique que, dans l'ensemble, les jeunes du secondaire et du collégial s'attendent à retirer davantage de satisfaction de leur future vie familiale (44 %) que de leur vie professionnelle (26 %). Néanmoins, cette différence demeure plus marquée chez les filles que chez les garçons. Une

étude de Le Gall et Gascoin (1983), menée auprès de jeunes françaises âgées de 16 à 20 ans, démontre qu'elles ne structurent pas leur vie autour du travail et que c'est plutôt ce dernier qui doit s'intégrer dans un projet d'existence où loisirs, vie familiale et relations significatives sont primordiaux.

Malgré tout, l'idée voulant que les jeunes ne valoriseraient plus le travail comme leurs aînés exige d'être nuancée. Selon Le Bouedec (1982), nous assisterions, vraisemblablement, à un fait de civilisation et non de génération, en ce sens que c'est l'ensemble de la société, et pas seulement les jeunes, qui opère depuis quelques années une véritable mutation des valeurs associées au travail.

Les conditions socioprofessionnelles actuelles soulignent de diverses manières que, pour l'individu, le non-emploi est source d'incertitude, d'insatisfaction et de désolation. Pour la société, le chômage et le désœuvrement équivalent à un gaspillage des ressources et de la créativité d'une génération de travailleurs. L'approche dialectique sous-tend que l'engagement social des jeunes implique aussi un engagement de la société vis-à-vis d'eux. À cet égard, le besoin d'améliorer la «structure d'accueil» afin qu'elle soit mieux adaptée aux besoins socioprofessionnels contemporains des nouveaux finissants paraît évident. La conjoncture socioéconomique difficile crée, en effet, l'occasion de mettre en place de nouvelles stratégies d'intégration sociale et professionnelle, voire de nouveaux types de rapports entre les individus, les entreprises et les institutions scolaires et professionnelles. De façon toute particulière, on peut entrevoir la nécessité d'éduquer les principaux acteurs de la transition études-travail, dont les jeunes bien sûr, mais aussi, et peut-être surtout, celles et ceux qui font partie intégrante du marché du travail et qui seraient en mesure d'exercer leur pouvoir afin de permettre un meilleur arrimage entre l'institution scolaire et le monde professionnel.

L'étude du contexte éducatif

Une des suppositions les plus courantes en ce qui concerne l'insertion socio-professionnelle est que le succès et l'adaptation à l'école sont associés au succès dans la vie (Weidman, 1987). De fait, plus les jeunes sont scolarisés, plus leur participation au marché du travail augmente, passant de 50 % pour ceux qui possèdent moins d'une 9^e année jusqu'à 97 % pour les universitaires (Chalifoux et Michel, 1989). En outre, il est démontré que les plus scolarisés et les plus qualifiés s'insèrent plus rapidement sur le marché du travail (Bethune et Ballard, 1986; Cairns *et al.*, 1992; Jones, 1985; Roberge, 1979).

Les transformations rapides des conditions de travail ont toutefois occasionné certaines surprises pour l'ensemble des arrivants sur le marché du travail. Comme il a déjà été dit, alors que la certification des connaissances est devenue une sorte de préalable à l'insertion dans presque tous les domaines professionnels, il arrive

fréquemment que les emplois auxquels ont accès les nouveaux diplômés ne puissent honorer leurs qualifications. Concrètement, Chalifoux et Michel (1989) remarquent que les jeunes qui possèdent un diplôme de formation générale (secondaire et collégial) partagent avec les non-diplômés les emplois dits de manœuvre ou de services (caissiers, vendeurs, commis, etc.); de même, les diplômés du secteur professionnel (secondaire et collégial), qui sont préparés pour des emplois techniques spécialisés, sont aussi fréquemment relégués à des emplois qui ne demandent aucune préparation particulière. Cette situation de contingence fait en sorte que l'élévation du niveau de formation et de qualification de la main-d'œuvre, tout en servant l'évolution sociale, se traduit par une concurrence accrue chez les nouveaux arrivants (Benedetto, 1987; Chalifoux et Michel, 1989; Langlois, 1985).

Cet arrimage difficile entre la préparation à l'emploi et la nature réelle des débouchés en cette période de transformation sociale et professionnelle laisse présager que, pour plusieurs années encore, une déception et un désenchantement attendent nombre de diplômés à leur sortie du système scolaire. À ce propos, Roberge (1979) rapporte que plus le niveau du dernier diplôme est élevé, plus les sujets estiment que leur entrée sur le marché du travail a été difficile: 19 % de ceux qui n'ont pas de diplôme secondaire estiment avoir eu des difficultés à s'insérer alors que chez les diplômés universitaires la proportion s'élève à 33 %. Cette apparente contradiction tiendrait, d'une part, au fait que la scolarisation crée des attentes spécifiques chez les diplômés, attentes que ne peut rapidement satisfaire le marché du travail; d'autre part, les moins scolarisés semblent utiliser davantage leur réseau social pour se trouver de l'emploi, alors que les plus scolarisés, forts d'objectifs de carrière précis et ambitieux, doivent s'engager dans des démarches de recherche d'emploi plus longues, plus exigeantes et plus impersonnelles (par exemple, l'envoi du *curriculum vitae* aux entreprises) afin de se trouver du travail (Roberge, 1979).

Il est par ailleurs indéniable que la scolarisation a des effets positifs sur le processus d'insertion socioprofessionnelle. Un de ses effets les plus généraux est d'influencer fortement le type de valeurs et de parcours professionnels des individus. À partir d'un vaste échantillon d'étudiants du secondaire suivi sur une période de sept ans, Lindsay et Knox (1984) observent à cet égard que les caractéristiques d'un emploi sont la conséquence directe non seulement des valeurs présentes à l'école, mais aussi du niveau de scolarité atteint. Un autre effet de la scolarisation est d'augmenter, chez les diplômés, leur confiance de pouvoir faire leur place professionnellement. C'est du moins ce que tend à démontrer l'étude de Jones (1985) menée auprès de jeunes décrocheurs du secondaire. Selon cette recherche, ce sont ceux qui quittent l'école avec le plus de qualification scolaire qui réussissent le mieux à s'insérer sur le marché du travail. En général, ils ont un sentiment plus fort de pouvoir se trouver du travail, sont plus actifs et diligents dans leur recherche d'emploi et résistent mieux à leurs premiers échecs et aux conditions difficiles du marché de l'emploi. Qu'il s'agisse des décrocheurs du secondaire (Jones, 1985) ou de ceux qui poursuivent leurs études postsecondaires (Holsinger et Fernandez, 1987), les

mieux qualifiés de ces deux groupes tendent à augmenter ou à maintenir leurs objectifs professionnels en dépit des difficultés associées à la recherche d'emploi. À l'inverse, confrontés à la compétition et au manque d'emploi, les moins qualifiés de ces deux groupes tendent à réduire leurs aspirations avec le temps.

Alors que les écrits établissent une relation positive assez concluante entre l'héritage familial et socioéconomique et le succès dans la vie, il est aussi reconnu que le système scolaire permet à l'individu de se socialiser au monde adulte et d'apprendre des stratégies de vie (Mason, 1985). En outre, plusieurs chercheurs ont observé que, par le biais de l'image qu'ils se font de leurs élèves et de leur devenir, les professeurs développent un certain niveau d'exigence et d'attentes envers eux, créant ainsi un important effet de socialisation (Ashton, 1973; Le Gall et Gascoin, 1983; Weidman, 1987).

Jones (1985) attire cependant l'attention sur l'effet détériorant que peut avoir une valorisation exclusive de la scolarité dans la réussite professionnelle. Selon l'autrice, on se doit de considérer l'effet démotivant que peut avoir le message social selon lequel «réussite scolaire égale réussite professionnelle» sur les jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui sont déjà mis à l'écart par le milieu scolaire.

Malgré son mandat explicite de socialiser, de préparer à l'emploi et de fournir un premier modèle institutionnel formel aux futurs adultes (Vangelisti, 1988), certaines données conduisent à se demander si, en réalité, l'école ne fait pas simplement que renforcer les messages et les modèles de socialisation déjà intégrés dans la famille (Guichard, 1993). La fonction médiatrice de l'école reste encore ambiguë, particulièrement à l'égard de son rôle dans la transition études-travail. Ainsi, on ne sait pas avec certitude dans quelle mesure l'école a le pouvoir d'infléchir l'influence détériorante de certains milieux familiaux afin de marquer positivement les projets personnels et l'image de soi. Par ailleurs, il paraît nécessaire d'améliorer les liens fonctionnels entre le système scolaire et le monde du travail, entre autres afin de mieux moduler les attentes des divers acteurs de la transition, qu'il s'agisse des nouveaux arrivants sur le marché du travail, des personnes significatives dans leur vie ou des employeurs potentiels. De l'avis des présents auteurs, il importe de tenter de répondre à la question suivante: Quels sont les liens établis entre l'individu et les milieux de la famille, de l'école et du marché du travail, et de quelle manière ces liens servent-ils les desseins individuels et l'intégration sociale?

Le cheminement scolaire apparaît jouer un rôle central dans la transition entre le monde de l'école et celui du travail. Il détermine, en grande partie, les perspectives d'employabilité, la confiance en soi, le type de stratégies d'insertion privilégiées, les aspirations professionnelles, de même que la persévérance dans l'adversité. Finalement, il importe de reconnaître que l'adéquation entre individus et marché du travail peut s'avérer difficile en dépit du niveau de scolarité atteint.

Cette réalité marque l'importance que peut revêtir le développement des ressources personnelles pour bien s'adapter aux réalités modernes de la transition des études au travail. Le temps où l'on pouvait décider définitivement d'un travail et prévoir avec une relative certitude les étapes de son cheminement professionnel est, du moins pour quelques décennies encore, révolu. Il paraît plus que jamais essentiel d'éduquer les jeunes à être flexibles et créatifs dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle. À cet égard, les différents intervenants du domaine de la formation scolaire et professionnelle ont un leadership à assumer.

L'étude du contexte psychologique

Un regard dialectique sur la transition suppose notamment de prendre en compte l'influence des milieux sur les individus. L'étude des contextes socioprofessionnel et éducatif répond directement à cet objectif. Mais les jeunes aussi sont des acteurs de premier plan lors de la transition études-travail. En effet, leur propre manière de concevoir la vie et de se percevoir joue un rôle majeur dans la relation qu'ils entretiennent avec l'ensemble de leur environnement. Cette affirmation reprend l'une des caractéristiques de la transition telles qu'elles ont été énoncées plus tôt, à savoir que cette dernière est vécue subjectivement par les individus. Comme il vient d'être démontré, les contextes socioprofessionnel et éducatif ont une influence certaine sur le cheminement transitionnel entre l'école et le marché du travail. Mais la nature et l'impact de cette influence dépendent en bonne partie des caractéristiques psychologiques spécifiques à chaque individu. En dernière instance, ce sont les jeunes qui, à partir de leur structure personnelle et de leur subjectivité propre, doivent prendre la responsabilité de leur démarche d'insertion socioprofessionnelle.

L'ensemble des données de recherche qui a trait à l'image qu'ont les jeunes d'eux-mêmes supporte l'idée que la perception de soi influence fortement l'expérience subjective de la transition des études au travail. Sankey (1987) résume bien la situation en observant que les difficultés que rencontrent les jeunes sur le marché de l'emploi sont imputables tant à l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes qu'à la mise en question de leur propre compétence à réussir. Il semble qu'un nombre sans cesse croissant de jeunes renoncent à se chercher un emploi avant même d'avoir commencé, convaincus qu'ils n'ont pas les qualités requises pour réussir sur le marché du travail (Sankey, 1987). Taylor (1985) va dans le même sens lorsqu'il invite les chercheurs à examiner, au-delà des connaissances et des habiletés, l'influence de l'estime de soi sur l'expérience de la transition études-travail.

Or, les recherches qui mettent en relation l'estime de soi et l'insertion socioprofessionnelle fournissent des résultats de deux ordres. Premièrement, l'estime de soi ressort comme un excellent prédicteur d'une démarche d'insertion réussie (Ellis et Taylor, 1983). Ainsi, tout semble indiquer qu'une personne qui possède

une image positive d'elle-même est plus susceptible de promouvoir son employabilité, c'est-à-dire qu'elle est plus apte à convaincre les employeurs éventuels de sa valeur. Deuxièmement, l'estime de soi apparaît comme une variable personnelle particulièrement sensible à l'obtention d'un emploi ou au non-emploi (Furnham, 1984; Warr, 1982). Ainsi, les diplômés qui détiennent un emploi jouissent généralement d'une meilleure estime de soi que ceux qui restent sans emploi; dans plusieurs cas, l'obtention d'un emploi a pour effet d'augmenter l'estime de soi. De plus, dans le cadre d'une recherche menée auprès de jeunes du secondaire ($M = 16,5$ ans), Gurney (1980) observe que, lors de la recherche d'un emploi, les jeunes connaissent en alternance certaines périodes d'optimisme et de dépression qui peuvent occasionner une fluctuation du niveau d'estime de soi.

Parmi les variables qui concernent le soi et son évaluation, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), qui exprime la croyance de l'individu en ses propres ressources pour agir et pour négocier de manière efficace avec son environnement, bénéficie d'une attention théorique et empirique de plus en plus importante dans le domaine du développement vocationnel. Comme le relèvent Betz et Hackett (1986), les différentes données de recherches concourent à l'idée que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle central dans le choix de carrière, dans la réussite scolaire de même que dans la satisfaction et le succès au travail. Reste à connaître l'impact du sentiment d'efficacité sur l'expérience de transition des études au travail; mais déjà un certain nombre de chercheurs suggèrent quelques éléments de réponse. Parmi eux, à la suite d'une étude longitudinale menée auprès de jeunes de seize ans qui intègrent le marché du travail pour la première fois, Jones (1985) conclut que ceux qui ont le sentiment de posséder les qualifications requises pour l'emploi sont plus confiants quant à leur possibilité d'insertion et sont plus actifs dans leur recherche d'emploi. O'Hare et Tamburi (1986), étudiant, pour leur part, la relation entre les comportements adaptatifs, le degré de détermination vocationnel et le niveau d'anxiété, indiquent que les jeunes qui se sentent confiants et qui ont la maîtrise de leur devenir professionnel sont ceux-là mêmes qui sont les plus susceptibles de mener à bien leur cheminement de carrière.

Dans la perspective où la conception qu'un individu se fait de lui-même et de ce qui l'entoure influence considérablement ses actions (Nuttin, 1985), il devient essentiel de prendre en compte le rôle de la maturité psychologique dans la transition études-travail. Ainsi, certains cheminements peuvent être davantage le reflet d'un niveau de développement que d'un problème d'adaptation socioprofessionnelle. À ce propos, Tap (1988) a observé que pour les jeunes de moins de dix-huit ans, la vie sociale représente le lieu d'investissement principal alors que la profession ne constitue pas une priorité. Ce résultat corrobore l'analyse de Newman et Newman (1979) selon laquelle, jusqu'à l'âge de dix-huit ans, les jeunes ont pour tâche de développer leur identité sociale et sont fortement attachés aux valeurs de leur groupe de pairs.

Sans nier le rôle de l'âge sur le développement personnel et l'insertion socio-professionnelle, certains auteurs insistent néanmoins sur l'importance de la maturité vocationnelle pour réussir la transition études-travail (Cassery et Hopwood, 1983; Nevill et Super, 1988; Poirier et Gagné, 1984). Ainsi, il semble que les jeunes vont rencontrer des difficultés s'ils ne peuvent définir leur futur professionnel (Limoges, 1987; Nuttin, 1980), s'ils n'ont pas une perspective temporelle étendue (Forner, 1987; Fournier, Pelletier et Pelletier, 1993), s'ils ont des attentes irréalistes à l'égard du travail et des structures d'emploi (Fox et Krausz, 1982), s'ils ne sont pas familiers avec le processus de décision (Harren, 1979; Janis et Mann, 1977; O'Hare et Tamburi, 1986), et s'ils ne peuvent anticiper leurs réactions émotives face à l'intégration du marché du travail et face au stress qu'implique la situation de recherche d'emploi (Brennan, 1989; Hawkins, Bradley et White, 1977; Morneau, 1991).

Par ailleurs, on se doit de souligner le fait que l'entrée sur le marché du travail est un processus assez long et que les jeunes procèdent souvent par essais et par erreurs avant que leurs intérêts et leurs objectifs de vie ne se cristallisent. Ainsi, le changement fréquent d'emploi en début de carrière semble représenter, du moins pour plusieurs, une stratégie de recherche en vue d'un travail satisfaisant (Langlois, 1985; Cairns *et al.*, 1992). Les jeunes tentent ainsi d'acquérir différentes expériences de travail afin de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de mieux préciser leur choix professionnel. Ce va-et-vient témoigne de cette interaction dynamique entretenue entre les individus et les contextes que tente justement de circonscrire l'approche dialectique de la transition entre l'institution scolaire et le monde du travail. Ce cheminement incertain témoigne aussi du fait que, durant cette transition, les jeunes peuvent difficilement répondre à l'ensemble de leurs besoins. Parmi ceux-ci, Harren (1979) mentionne les besoins de support financier et de support émotionnel; Krumboltz (1979) parle du besoin de support moral; Nuttin (1985) invite à regarder le besoin d'accomplissement; Giguère (1984), pour sa part, souligne les besoins développementaux des jeunes en tant «qu'adolescents-en-train-de-devenir-adultes».

Pour d'autres auteurs, le type de personnalité est la variable centrale qui détermine l'expérience d'insertion socioprofessionnelle. Selon Riverin-Simard et Morneau (1991), on peut identifier de profondes différences individuelles dans les caractéristiques, les comportements et les motivations à s'insérer et à se réaliser professionnellement. Pour Morneau (1991), chaque type de personnalité regroupe des stratégies d'insertion qui lui sont propres et rencontre des difficultés particulières lors du processus d'insertion socioprofessionnelle. Dawis et Lofquist (1976) et Riverin-Simard et Riverin (1993) tendent à voir la correspondance entre la personnalité des jeunes et le profil de l'emploi qu'ils convoitent comme un facteur favorable à l'insertion. Pour leur part, Chalifoux et Michel (1989) soulignent que certains individus détiennent les caractéristiques que préconisent davantage les employeurs: le leadership, l'entrepreneurship, la capacité à communiquer et à trans-

mettre des connaissances, l'habileté à s'adapter rapidement, etc.; ils sont, par conséquent, plus susceptibles de se trouver un emploi rapidement.

Nous ne pouvons certes sous-estimer l'importance de posséder certaines caractéristiques personnelles pour se trouver du travail et, ultimement, pour réussir professionnellement. Nous nous devons aussi de reconnaître que la correspondance entre le choix vocationnel et les habiletés, les capacités et les qualités des personnes facilite l'intégration au marché du travail. Mais par-delà les caractéristiques personnelles et la qualité du maillage individu-emploi, il n'en demeure pas moins que la situation incertaine et changeante du contexte socioprofessionnel actuel exige davantage de l'ensemble des individus, et ce, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Ni étudiants ni travailleurs, les nouveaux arrivants sur le marché du travail se trouvent dans une situation d'instabilité psychologique compte tenu de la diversité et de l'importance des tâches auxquelles ils sont confrontés (McCarthy, 1983); ces tâches ont trait, entre autres, au développement de leur autonomie financière et psychologique, à l'acquisition de nouveaux rôles, au développement d'attitudes et de valeurs nouvelles, à l'émergence de nouveaux besoins (la stabilité et l'intimité) et au développement de leur identité et de leurs habiletés professionnelles. À la fois séparation et intégration, la transition études-travail est en effet un passage chargé sur les plans personnel et social (Drolet et Monette, 1993). De plus, compte tenu des difficultés modernes inhérentes à la transition études-travail, les arrivants sur le marché de l'emploi sont bien souvent surpris, déçus et rapidement désillusionnés devant ce que le monde du travail a à leur offrir (Ashton, 1973; Bengle et Laflamme, 1990; Cairns *et al.*, 1992; Fournier et Bellerive, 1991; Limoges, 1987). Par contre, malgré les obstacles à leur insertion, la plupart d'entre eux restent en contact avec ce besoin fondamental d'actualiser leur potentiel et de faire leur niche par le biais d'activités sociales et professionnelles.

Conclusion

Cette revue des écrits met en lumière que le succès de l'insertion socioprofessionnelle ne dépend pas d'un seul facteur, mais plutôt de l'enchevêtrement de divers facteurs individuels, institutionnels et sociaux. Malgré cette constatation, il faut reconnaître que le modèle mécaniste de l'interaction sociale conserve encore aujourd'hui sa domination idéologique. Ainsi, on cherche des causes isolées aux problèmes qui affligent la formation et l'emploi: les jeunes n'ont pas la préparation souhaitée, leur formation n'est pas assez près des besoins réels du marché, les jeunes ne veulent plus travailler, les employeurs ne s'impliquent pas assez dans la formation et tentent d'exploiter les arrivants sur le marché de l'emploi, la situation économique est désastreuse et empêche les initiatives personnelles. L'anxiété générée par un contexte socioprofessionnel difficile et incertain tend, en effet, à créer une vision réductionniste des causes potentielles d'une telle situation.

Il ne va pas de soi non plus de transcender le modèle organismique de l'interaction sociale. On a longtemps valorisé la capacité individuelle de développer ses ressources en fonction d'une adaptation sociale et professionnelle optimale. Le rêve américain repose d'ailleurs sur le mythe de l'individu qui déploie ses forces pour vaincre l'adversité.

Sans nier la pertinence idéologique et pragmatique des modèles mécaniste et organismique, il apparaît de plus en plus nécessaire de mettre en lumière et de valoriser les processus d'influence réciproque et d'interdépendance qui marquent les interactions complexes entre les individus et les contextes dans lesquels ils évoluent. Néanmoins, le modèle dialectique ne voit encore que très peu d'applications concrètes dans nos modes de formation et de socialisation actuels. Ainsi, nous sommes encore loin du moment où, par exemple, le monde du travail s'intéressera réellement à la formation et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Obnubilé par les questions de productivité et de rendement économique, le monde du travail tend à garder une attitude d'attente et, dans certains cas, de méfiance vis-à-vis des sortants des écoles. Dans un tel climat, les jeunes sont malheureusement perçus comme des produits plutôt que comme des ressources.

Sur le plan de la recherche, les études qui tentent de cerner la nature des rapports complexes entre les différents acteurs de la transition sont à peu près inexistantes. Une des explications possibles à cela est la difficulté méthodologique de mesurer non pas les caractéristiques individuelles ou environnementales, mais les rapports d'influence réciproque comme tels. Par contre, il est vraisemblable de penser qu'au fur et à mesure que nous pourrions concevoir l'insertion socioprofessionnelle comme une relation dialectique individu-environnement, nous serons plus à même de concevoir des moyens pour l'investiguer. Ainsi, tant en recherche que dans le monde de la formation et de l'éducation, il reste un important travail social de construction à faire, travail qui repose en particulier sur la reconnaissance de l'interdépendance expérientielle qui existe entre les mondes socioprofessionnel, éducatif et psychologique. Afin de progresser dans ce sens, il apparaît nécessaire d'étudier la transition études-travail sous trois volets particuliers: 1) celui des ressources personnelles et sociales mises en œuvre pour la préparer et la faciliter; 2) celui de la variété des interactions ayant cours entre les individus et leur environnement lors de ce passage; et 3) celui de l'évolution des projets d'insertion propre à chaque individu.

La conception dialectique invite à regarder la transition études-travail dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle qui commence bien avant et se termine bien après l'étape de la recherche d'emploi. Elle met en relief la nécessité de mieux préparer les jeunes à la vie professionnelle, et ce, en fonction des enjeux particuliers marquant les interactions individus-environnement contemporaines. Elle invite les éducateurs à porter une attention particulière à la structure perceptuelle des jeunes, laquelle s'exprime en particulier à travers l'image qu'ils se

font d'eux-mêmes, le sens et la valeur qu'ils accordent au travail, la façon d'anticiper leur intégration au marché du travail, et la motivation dont ils font preuve pour atteindre leurs objectifs. De plus, elle souligne que les différents milieux et contextes dans lesquels évoluent les individus (la famille, l'école, la culture, la communauté, le monde professionnel) doivent s'impliquer d'une manière plus personnelle et active dans la création de leur projet de vie.

La perspective dialectique sous-tend aussi une vision des relations sociales fondée sur la créativité. En ce sens, elle implique qu'à la base de toutes les interactions individus-environnement, il y a une tension, un conflit et parfois même une crise. Partant de ce postulat, l'objectif de la formation et de l'éducation n'est pas d'éviter ou de nier le manque d'harmonie ou les luttes, mais plutôt de permettre des périodes d'adaptation individus-environnement qui soient créatrices et qui favorisent l'évolution de toutes les parties en cause.

Dans une perspective dialectique pleinement exploitée, toute formation, qu'elle soit générale ou professionnelle, doit se garder de privilégier l'un des pôles individus-environnement, car cela aurait pour effet de déséquilibrer le rapport de force dynamique dans lequel chaque partenaire devrait se percevoir comme un acteur et un cocréateur de premier plan. Autrement dit, dans la mesure où c'est uniquement l'individu qui doit s'adapter à l'environnement du travail, il y a brisure de la relation cocréatrice; donc, aliénation. Dans ce cas, il s'avère nécessaire, entre autres, de résister à la pression de former uniquement en fonction des besoins du marché du travail. Comme il a déjà été dit, le monde du travail se transforme lui aussi dans cette relation dialectique individus-environnement, avec comme conséquence qu'il ne peut d'aucune manière avoir la fonction d'un ancrage absolu pour l'individu. À l'inverse, si c'est l'environnement qui doit se plier aux exigences individuelles, il y a tout autant brisure de la relation de réciprocité et, par voie de conséquence, situation d'aliénation.

C'est entre autres aux éducateurs que revient la responsabilité de soutenir l'évolution de l'individu dans son environnement et de le préparer à intégrer le monde du travail. Cette évolution repose sur un apprivoisement graduel du monde socioprofessionnel, mais aussi sur la capacité individuelle de connaître et d'affirmer son unicité. Or, dans un univers socioprofessionnel changeant et en partie imprévisible, il importe d'éduquer de manière à favoriser, chez l'individu, la capacité de se concevoir et de concevoir son environnement de façon globale, ouverte et souple. La voie des réponses toutes faites et des sentiers battus doit être remplacée par la capacité de tolérer l'ambiguïté et de porter la responsabilité de son propre cheminement socioprofessionnel. En somme, alors que le marché du travail est polymorphe, les rôles des acteurs principaux de la transition études-travail paraissent actuellement étroits et, pour plusieurs, sans issue prometteuse. C'est ainsi que de nouveaux modèles d'insertion socioprofessionnelle restent à être inventés par des jeunes qui, il faut l'espérer, seront mieux équipés que les générations précédentes

pour résoudre de façon créative les problèmes d'insertion auxquels ils seront confrontés.

Abstract – The objective of this research is to develop a dynamic and multivariate understanding of the transition between school and work. This article reviews the literature dealing with this transition in terms of socio-professional experience. The authors present this transition in the perspective of human interactions and change. This global analysis is based on the experience of graduates of the general and professional programmes.

Resumen – El objetivo de esta investigación es contribuir al desarrollo de una comprensión dinámica y multivariada de la transición de estudio-trabajo. El artículo describe los estudios que tratan de esta transición en tanto que experiencia socioprofesional. La presenta también en una perspectiva dialéctica de las interacciones humanas y del cambio. Es una vista global que incluye la experiencia de los egresados que termina dentro de los sectores general y profesional.

Zusammenfassung – Mit dieser Arbeit wird versucht, zu einem besseren dynamischen und multivariierten Verständnis des Schule-Arbeit-Übergangs beizutragen. Der Artikel faßt die Studien zusammen, die sich mit diesem Übergang als sozialberufliche Erfahrung befassen. Dieser Übergang wird auch aus einer dialektischen Perspektive der menschlichen Wechselbeziehungen und des Wandels untersucht. Der hier gewählte Blickwinkel ist breit, so daß die Erfahrung der aus der allgemeinen und aus der berufsschulischen Richtung kommenden Kandidaten miteingeschlossen ist.

NOTE

1. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée «Étude de la structure d'insertion socioprofessionnelle lors de la transition école-travail». Dirigée par les deux premiers auteurs, cette recherche est financée en partie par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

RÉFÉRENCES

- Ashton, D.N. (1973). The transition from school to work: Notes on the development of different frames of reference among young male workers. *Sociological Review*, 21(1), 101-125.
- Baby, A. (1986). *Dans les années d'aujourd'hui, c'est plutôt décourageant... plus on avance dans le temps, plus c'est difficile... Jalons d'une problématique conjecturale de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Communication au congrès international d'éducation et de technologie, mars 1986, Vancouver, Canada.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, S.W. (1989). The Canadian west coast punk subculture: A field study. *Cahiers canadiens de sociologie*, 14(3), 289-317.

- Benedetto, P. (1987). L'insertion professionnelle. In C. Levy-Leboyer et J.C. Sperandio (dir.), *Traité de psychologie du travail* (p. 581-591). Paris: Presses universitaires de France.
- Bengle, N. et Laflamme, C. (1990). Où se situe l'école dans la relation «école-travail»? In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 1 – *Éducation et travail*), Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p. 333-340). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bethune, N. et Ballard, K.D. (1986). Interviews with 50 young job seekers on their experience of unemployment. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 21(2), 133-144.
- Betz, N.E. et Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(1), 279-289.
- Borman, K.M. et Hopkins, M.C. (1987). Leaving school for work. *Research in the Sociology of Education and Socialization*, 7, 131-159.
- Brennan, T. (1989). Helping youth make wise decisions. The relevance of Janis and Mann's conflict theory for decisional counselling. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 11(3), 3-8.
- Cairns, K.V., Woodward, J.B. et Hashizume, L.G. (1992). Employment counselors' and youths' views of the transition to work: Preparing to develop a work skills simulation. *Canadian Journal of Counselling*, 26(4), 222-239.
- Casserly, M.C. et Hopwood, H. (1983). Prototypage d'un instrument de mesure de l'adaptabilité professionnelle. In M. V. Norman (dir.), *Actes de la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation CONNAT* (p. 57-79). Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- Chalifoux, G. et Michel, P. (1989). L'insertion professionnelle des jeunes du diplôme à la profession. *L'Orientation*, 4(1), 28-29.
- Dawis, R. et Lofquist, L.H. (1976). Personality style and the process of work adjustment. *Journal of Counselling Psychology*, 23(1), 55-59.
- Drolet, J.L. (1991). L'activation de l'intentionnalité en vue de la réalisation du projet professionnel. In M. Monette, S. Rapagna et W. Talley (dir.), *Actes du XIV^e congrès mondial de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (p. 63-67). Montréal: Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.
- Drolet, J.L. (1992). L'intentionnalité et le projet professionnel: une question de sens et de direction. In Association Orien'action (dir.), *Actes des rencontres nationales de l'orientation et de l'insertion professionnelle* (p. 255-270). France: Niort.
- Drolet, J.L. (1995). L'insertion socioprofessionnelle en tant que relation intentionnelle au monde. *Carrièreologie*, 6(1), 117-140.
- Drolet, J.L. et Monette, M. (1993). La transition école-travail et le contexte individu-environnement. In M. V. Norman (dir.), *Actes de la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation CONNAT* (p. 84-95). Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- Ellis, R.A. et Taylor, M.S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 632-640.
- Fornier, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale: modèle, structure et variabilité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16(2), 131-150.
- Fournier, G. et Bellerive, A. (1991). L'insertion socioprofessionnelle des étudiants universitaires: les mythes et les réalités. In M. Monette, S. Rapagna et W. Talley (dir.), *Actes du XIV^e congrès mondial de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (p. 173-180). Montréal: Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.
- Fournier, G., Pelletier, R. et Pelletier, D. (1993). Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socioprofessionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(1), 65-83.
- Fox, S. et Krausz, M. (1982). An extension of the realistic preview concept to various career transitions. *Higher Education*, 11, 147-154.

- Frances, R. (1986). La satisfaction au travail. Panorama de la question. *Revue de psychologie appliquée*, 36(4), 491-508.
- Furnham, A. (1984). Getting a job: School-leavers' perceptions of employment prospects. *The British Journal of Educational Psychology*, 54, 293-305.
- Giguère, H. (1984). Les étudiants des cégeps: impuissance et désillusion face à leur avenir. In M. V. Norman (dir.), *Actes de la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation CONNAT* (p. 27-39). Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- Gould, R.L. (1980). Transformations during early and middle adult years. In N.J. Smelser et E.H. Erickson (dir.), *Themes of work and love in adulthood* (p. 213-237). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gurney, R.M. (1980). Does unemployment affect the self-esteem of school-leavers? *Australian Journal of Psychology*, 32(3), 175-182.
- Gysbers, N.C. (1988). Major trends in career development theory and practice: Implications for industrial education and guidance personnel. *Journal of Industrial Teacher Education*, 25(4), 5-14.
- Hatcher, L. et Crook, J.C. (1988). First-job surprises for college graduates: An exploratory investigation. *Journal of College Student Development*, 29(5), 441-453.
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.
- Hawkins, J.G., Bradley, R.W. et White, G.W. (1977). Anxiety and the process of deciding about major and vocation. *Journal of Counselling Psychology*, 24, 398-403.
- Hendry, L.B. (1987). Young people: From school to unemployment? In S. Fineman (dir.), *Unemployment: Personal and social consequences* (p. 195-218). New York, NY: Tavistock.
- Holsinger, D.B. et Fernandez, R.M. (1987). School to work transition profiles: Mexican american and Non-Hispanic white high school graduates. *Sociology and Social Research*, 71(3), 211-220.
- Janis, I. et Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict choice and commitment*. New York, NY: The Free Press.
- Jones, P. (1985). Qualifications and labour-market outcomes among 16-year-old school-leavers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 13(3), 275-291.
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones et J.D. Krumboltz (dir.), *Social learning and career decision making* (p. 38-56). Cranston, RI: Carroll Press.
- Laflamme, C. (1984). Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation*, X(2), 196-216.
- Langlois, S. (1985). Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise. *L'orientation professionnelle*, 21(2), 48-68.
- Le Bouedec, G. (1982). L'attitude des jeunes face au travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11(1), 63-78.
- Le Gall, C. et Gascoin, C. (1983). Attitude face au travail de jeunes filles terminant un cycle d'études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 12(1), 69-92.
- Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, NY: Knoff.
- Limoges, J. (1987). *Trouver son travail*. Montréal: Fides.
- Lindsay, P. et Knox, W.E. (1984). Continuity and change in work values among young adults: A longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 89(4), 918-931.

- Loesch-Griffin, D.A. (1988). *Decision-making profiles of a group of high school seniors engaged in the transition to adulthood*. Communication présentée au «Annual Meeting of the American Educational Research Association», avril 1988, Nouvelle-Orléans.
- Louis, M.R. (1980). Career transitions: Varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5, 329-340.
- Lowe, G.S., Krahn, H. et Tanner, J. (1988). Young people's explanations of unemployment. *Youth and Society*, 19(3), 227-249.
- Manzi, P.A. (1986). Cognitive appraisal, stress, and coping in teenage employment. *The Vocational Guidance Quarterly*, mars, 160-170.
- Mason, G. (1985). Transition to work: A study in education and labour interaction – Review of the literature. In Institute for Social and Economic Research (dir.), *Transitions to work* (p. 5-45). Manitoba: University of Manitoba.
- McCarthy, H. (1983). Understanding motives of youth in transition to work: A taxonomy for rehabilitation counselors and educators. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 24(2), 52-61.
- Minami, H. (1987). A conceptual model of critical life transition: Disruption and reconstruction of life-world. *Hiroshima Forum for Psychology*, 12, 33-56.
- Morneau, C. (1991). Stratégies d'insertion socioprofessionnelles selon les catégories de travailleurs. In M. Monette, S. Rapagna et W. Talley (dir.), *Actes du XIV^e congrès mondial de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (p. 35-38). Montréal: Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.
- Nevill, D.D. et Super, D.E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Newman, B.M. et Newman, P.R. (1979). *An introduction to the psychology of adolescence*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Niles, S. et Herr, E.L. (1989). Using secondary school behaviors to predict career behaviors in young adulthood: Does "success" breed "success"? *The Career Development Quarterly*, 37, 345-354.
- Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14(2), 91-103.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- O'Hare, M. et Tamburi, E. (1986). Coping as a moderator of the relation between anxiety and career decision making. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 255-264.
- Pautler, K.J. et Lewko, J.H. (1987). Children's and adolescents' views of the work world in times of economic uncertainty. In J.H. Lewko (dir.), *How children and adolescents view the world of work* (p. 21-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peavy, R.V. (1982). Counseling axé sur la prise de décisions: recherche et mise en application. Un nouveau départ. In M. V. Norman (dir.), *Actes de la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation CONNAT* (p. 11-57). Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- Poirier, P. et Gagné, E. (1984). La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, X(1), 85-99.
- Riverin-Simard, D. et Riverin, J. (1993). Programme d'aide à la transition selon les personnalités vocationnelles: particularités et fondements. *Revue canadienne de counseling*, 27(1), 37-49.
- Riverin-Simard, D. et Morneau, C. (1991). Stratégies d'insertion socioprofessionnelle et types de personnalité vocationnelle. In M. Monette, S. Rapagna et W. Talley (dir.), *Actes du XIV^e congrès mondial de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (p. 29-34). Montréal: Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.
- Roberge, P. (1979). Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970. *Les Cahiers d'ASOPE*, 4, 1-110.

- Rousselet, J. (1987). Attitude des jeunes face au travail et au non-travail. In C. Levy-Leboyer et J.C. Sperandio (dir.), *Traité de psychologie du travail* (p. 57-76). Paris: Presses universitaires de France.
- Roy, R. (1988). L'orientation est-elle un facteur déterminant dans l'insertion socioprofessionnelle? Conférence présentée au colloque de la Corporation professionnelle des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 1-4 juin, Québec, Canada.
- Sankey, G.R. (1987). La transition entre les études et le marché du travail, préoccupation de nombreux jeunes canadiens. In M. V. Norman (dir.), *Actes de la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation CONNAT* (p. 15-35). Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- Sartin, P. (1975). Les jeunes et l'emploi. La difficile intégration des jeunes dans le monde du travail. *Les Cahiers français*, novembre-décembre, 49-52.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counselling adults in transition: Linking practice with theory*. New York, NY: Springer.
- Sheehy, G. (1980). *Passages: les crises prévisibles de l'âge adulte*. Montréal: Select.
- Sherraden, M. et Adamek, M. (1985). Treating unemployed adolescents. *Social Casework*, 66(1), 467-474.
- Stevens-Long, J. (1984). *Adult life: Developmental processes* (2^e éd.). Mayfield, CA: Palo Alto.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod.
- Taylor, M.S. (1985). The role of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of Counselling Psychology*, 32(4), 539-550.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston, MA: Little Brown.
- Vangelisti, A.L. (1988). Adolescent socialization into the workplace. A synthesis and critique of current literature. *Youth and Society*, 19(4), 460-484.
- Warr, P. (1982). The psychological meanings of paid employment. *Psychological Medicine*, 12, 7-11.
- West, M. et Newton, P. (1983). *The transition from school to work*. Londres: Croom Helm.
- Weidman, J.C. (1987). Problems in the transition from school to work for adolescents in West Germany and the United States. *Journal of Adolescent Research*, 2(2), 175-182.