

Contributions à une psychologie de la transition

Tania Zittoun & Anne-Nelly Perret-Clermont
Universités de Cambridge et de Neuchâtel

Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre 2001.

En psychologie, la notion de « transition », issue d'approches de la psychologie du développement au cours de la vie (life-span), a émergé à nouveau dans l'étude de la jeunesse à la fin des années 80. A ce moment, en effet, les « seuils » enfance-âge adulte, école-emploi ont commencé à devenir flous (Baltes, Lindenberger & Staudinger 1996, Galland 1997). Parallèlement, la « carrière » professionnelle moyenne se modifiait : les personnes allaient devoir changer fréquemment d'emploi, de lieu de résidence, voire de métier (en particulier dans certaines couches sociales).

Dans ce contexte, la notion de transition inclut deux idées : d'un côté, que la personne vit une forme de « rupture » avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, que la personne est nécessairement « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions. Cette notion laisse en revanche ouverte la question de savoir si la personne « arrachée » d'une forme de routine, d'un espace social, d'une manière de se définir, se « développe » nécessairement.

En effet, certaines personnes jeunes ou moins jeunes vivent très mal ces périodes de bouleversements personnels ou de leur cadre de vie, ce qui peut se traduire par une difficulté à « se faire » à la situation, à apprendre ou par un sentiment de détresse. A quelles conditions une période de transition peut-elle être une occasion de développement de la personne ?

Pour répondre à cette question, (1) nous proposons une grille de lecture portant sur les dimensions sociales, cognitives et affectives qui sont à l'oeuvre lors d'une transition. (2) Nous examinerons ensuite trois situations liées à des transitions vers l'âge adulte ou le monde du travail que nous avons récemment étudiées, et qui illustrent cette intrication. (3) Sur la base de ces exemples, nous essayerons de mettre en évidence certaines conditions sociales, culturelles et interpersonnelles qui permettent de faire d'une situation de rupture et de transition une occasion de développement de la personne – ou qui, au contraire, semblent rendre cela difficile. (4) Une telle lecture permet finalement de d'envisager les transitions qui ont lieu tout à au long de la vie.

1. Pour lire les transitions

Une période de transition suppose toujours une forme de « rupture » ou de bouleversement face à une forme de routine. Parmi bouleversements, il y a les changements personnels - lorsque les personnes vivent d'importantes modifications physiques - les déplacements dans l'espace social (changement de lieu de domicile ou d'emploi), ou encore les modifications importantes d'un cadre social donné – comme lorsque l'on introduit une nouvelle machine dans un atelier, qu'une personne importante le quitte, que l'organisation du travail est bouleversée. En retour, cette rupture peut exiger de la personne une longue période de remaniements. Cette rupture fait en effet que les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question ; elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et de repositionnement dans l'espace social. Ce travail de redéfinition suppose des échanges avec d'autres personnes, des

confrontations à des récits et des représentations partagées, avec sa propre histoire, et peuvent avoir des résonances émotionnelles profondes.

Pour observer ce qu'est une période de transition, nous adoptons une grille de lecture qui propose d'examiner quatre types de processus liés au développement de la personne, à savoir :

- 1) L'acquisition de nouvelles *compétences cognitives*, de modes de raisonnements, d'heuristiques de résolution de problèmes ; des connaissances, des savoir-faire, théoriques ou techniques ;
- 2) L'acquisition de *nouvelles compétences sociales* – liées à la maîtrise des normes explicites et implicites, du langage propre à de nouveaux cadres d'activité ou à leur modification (d'autres parlent ici de socialisation) ;
- 3) Des remaniements *identitaires* : les nouvelles situations supposent des négociations des rôles et statuts de la personne. Des nouvelles expériences supposent aussi un changement de l'image de soi comme étant doué de compétences ; l'estime de soi peut être modifiée.
- 4) La construction d'une *signification personnelle* de la situation, inscrite dans un nouveau *récit de soi*. De nombreux travaux ont montré qu'il était important, pour la personne, ses apprentissages et son identité, de pouvoir relire sa propre expérience dans une perspective temporelle, d'avoir ainsi une idée de soi comme ayant une certaine constance, articulant passé et un éventuel futur.

Nous travaillons aussi avec l'idée que l'acquisition de connaissances et de compétences cognitives et sociales sont profondément intriquées et dépendantes des deux autres dimensions, à savoir, de la manière dont la personne se perçoit et se définit, et de la manière dont elle inscrit ses modifications, ses compétences, son identité présente, dans une forme de récit englobant (plus ou moins clairement formulé). D'une part, il y a une grande intrication entre l'actualisation de compétences, et les représentations et dimensions identitaires (par ex. Erikson 1975, Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay 1999, Duveen 1998). Hundeide montre ainsi que certaines femmes angolaises refusent les programmes d'alphabétisation qui leur sont proposés, parce qu'elle ne peuvent concevoir que leur identité se rapproche alors de celle des « femmes lettrées » dont elles ont une représentations très particulière (Hundeide, à par.). D'autre part, pour que l'expérience présente ait une signification pour la personne et que certains apprentissages y soient possibles, il faut que celle-ci s'inscrive dans le temps et des projets, qui confèrent une tension de réalisation à l'activité de la personne (Bruner 1996, Dominicé 1985). Ce principe a particulièrement été mis en évidence dans les travaux sur le projet à l'adolescence (par ex. Charlot, Bautier & Rochex 1992).

La construction de signification de la situation est l'une des composantes essentielles du développement de la personne – à savoir, une des conditions de l'acquisition de nouvelles compétences ou de savoir-faire et d'une redéfinition de soi. Ainsi, une période transition peut être l'occasion pour la personne d'étendre des compétences, de faire l'expérience de nouveaux rôles identitaires, de nouvelles relations interpersonnelles, et lui permettant de se sentir plus flexible, plus compétente (prête à gérer l'imprévu). Inversement, cela peut aussi la fragiliser ; elle peut se sentir exclue, incompétente, vulnérable, impuissante face aux nouvelles données, etc..

A quelles conditions sociales et culturelles, interpersonnelles et personnelles, une période de transition peut-elle être une occasion de développement de la personne ? Examinons trois situations de transition.

2. Trois situations de transition

1) Développement identitaire dans un dispositif passerelle

En Suisse, des jeunes non promus à la fin de l'école obligatoire ne peuvent pas commencer l'apprentissage de leur choix. Seules des formations élémentaires leur sont proposées, et les employeurs leur préfèrent souvent de meilleurs élèves. Ces jeunes sont alors en général obligés de travailler comme main d'œuvre non qualifiée et de se former « sur le tas », ou, rapidement au chômage et ils entrent dans des populations « à risque ». L'apprentissage comprend notamment une « culture générale » dans des disciplines scolaires, et requiert des notes suffisantes. Dans beaucoup de cantons, des initiatives de 10^{ème} année scolaire ou de rattrapage ont été mise en place ; elles sont en général l'occasion de remonter des notes, d'essayer de donner aux jeunes les moyens de commencer un apprentissage.

Elles n'ont pas toujours le succès escompté. D'une part, ces jeunes en ont souvent « assez » de l'école, après un parcours qui les a stigmatisés comme mauvais élèves ; d'autre part, en période de récession, les employeurs leur préfèrent nettement des jeunes mieux formés, plus scolaires.

Dans ce contexte la « transition » sur laquelle nous nous centrons est celle qui permet à des jeunes définis comme « ascolaires » et éventuellement futurs marginaux de devenir des apprentis – c'est à-dire de changer de statut social en obtenant une reconnaissance officielle, et de se mettre en position d'apprenant.

Si nous considérons un dispositif passerelle comme offrant une période de transition, un travail développemental pourrait se faire sur quatre plans, à savoir :

- L'acquisition de connaissances « scolaires » de base, requises pour pouvoir faire un apprentissage, que ces jeunes n'ont souvent pas – et qu'ils n'ont pas forcément envie d'acquérir ;
- L'acquisition de connaissances et de savoir-faire sociaux et communicationnels requis dans des cadres de formation ou professionnels. En effet, du fait de leur parcours, ou issus de milieux socialement défavorisés, de familles en rupture, ou encore de milieux migrants, les jeunes manquent souvent de ces connaissances ;
- Un changement de la définition identitaire : l'expérience d'avoir été un mauvais élève pendant dix ans est souvent liée à une basse estime de soi, un sentiment d'impuissance, peu d'autonomie de penser ou dans l'action (en rapport en tous cas avec les disciplines scolaires), et un manque de perspectives d'avenir ;
- Une signification personnelle à la perspective d'un apprentissage, nécessaire à une motivation à s'investir dans ces processus de formation ; les jeunes doivent pouvoir trouver une manière de « se raconter » cette transition, qu'elle ait une signification dans le parcours de vie.

Nous avons étudié dans les années 90 un dispositif passerelle, le « préapprentissage au CPLN (Centre professionnel du littoral neuchâtelois) (Zittoun 1996, en préparation). Ce programme d'un an permet à 80% des jeunes entrants de trouver une place d'apprentissage et d'y rester. Notre but était d'expliquer comment, dans ce cas, le CPLN offrait un cadre social et éducatif permettant de « se développer », sur les quatre plans décrits précédemment.

Une des conditions d'accès à un apprentissage, nous l'avons dit, sont des notes suffisantes dans les disciplines scolaires. Or, le but du dispositif de préapprentissage que nous avons observé au CPLN n'est pas de « rattraper les notes », mais de « trouver une place d'apprentissage ». Concrètement, comment est-ce qu'il soutient la transition vers le monde du travail ? Dans l'analyse que nous ferons ici, nous mettons l'accent sur *l'identité et les savoir-faire sociaux*.

- 1) En ce qui concerne les apprentissages, les disciplines « scolaires » sont drillées, et les méthodes sont classiques ; plutôt que d'insister sur une compréhension profonde des théories et une « redécouverte » de modes de résolution, beaucoup d'enseignants transmettent des procédures de résolution. L'essentiel est que les élèves aient les notes nécessaires à pouvoir débiter un apprentissage. Par ailleurs, les jeunes acquièrent des bases dans les domaines dans lesquels ils vont faire leur apprentissage.
- 2) Par ailleurs, un fort accent est mis sur le développement de connaissances et de savoir-faire sociaux. En effet, le dispositif joue aussi un fort rôle de médiation entre le monde de ces jeunes et la réalité du monde professionnel. D'abord, sa structure est calquée sur le modèle de l'apprentissage : le programme est à 60% théorique et 40% pratique (en entreprise, en « stage » ou en atelier). Cela familiarise au monde du travail et à son rythme. Ensuite, l'équipe responsable fait un actif travail auprès des futurs employeurs et maîtres de stage et les convainquent d'accepter des jeunes « un peu différents », que ceux-ci ont des compétences même s'ils ne sont pas scolaires, qu'on peut leur donner une chance. En complément, les enseignants qui connaissent ce monde professionnel préparent les jeunes à « faire leurs preuves » lorsqu'on leur donnera cette chance. Des cours préparent les jeunes au langage, aux trucs, aux savoir-faire sociaux et pratiques nécessaires à être accepté, reconnu, apprécié dans ce monde professionnel. Par exemple, pour permettre aux jeunes de « faire leurs preuves » lorsqu'ils sont pris à l'essai, l'école leur apprend à tirer des photocopies, à préparer les cafés – des compétences qui ne sont pas très scolaires, mais qui sont les dimensions sur lequel un jeune est effectivement jugé lorsqu'il est en stage. Ou encore, on leur fait prendre conscience des savoirs sociaux implicites et attendus – s'annoncer à la réception, ne pas mâcher de chewing-gum pendant un interview, changer de pull de la soirée enfumée de la veille etc. Enfin, les enseignants assurent un suivi des expériences des jeunes en insertion, en stage etc. Une sorte de « passerelle » informelle est ainsi créée entre l'école et les lieux de travail, qui sont préparés à accueillir les jeunes qui sont, dans l'école, accompagnés, poussés vers ce monde. Ainsi le dispositif offre des espaces pour discuter des expériences du monde professionnel, pour réfléchir à ce qui marche ou non et expliciter des connaissances sociales implicites. Les expériences qui y sont faites sont préparées, discutées, analysées, réfléchies après-coup.
- 3) Ces espaces de discussion nous conduisent à la question du travail sur l'identité. En effet, en faisant l'expérience d'avoir été compétents dans le monde du travail, et en pouvant y réfléchir avec la classe, les jeunes peuvent prendre conscience et intégrer ces aspects positivement évalués. En changeant de dimensions d'évaluation – ils ne sont plus jugés sur leur notes, mais sur leurs actions, leur manière d'être – ils peuvent modifier leur image d'eux-mêmes. Par ailleurs, les enseignants utilisent des cours comme la préparation à l'emploi, ou à l'écriture d'un CV, pour favoriser une prise de conscience des jeunes de ce qu'ils sont, de leur goûts ou de ce qu'ils sont capables de faire, même si cela n'a pas été reconnu dans le cadre scolaire. Plus généralement, le secteur renforce cela de différentes manières. D'abord, il impose une forte rupture avec le passé et l'identité de « mauvais élève » (il n'est jamais question de leur passé scolaire, les enseignants l'ignorent). Il renforce l'implication des jeunes : les critères d'entrée sont assez restrictifs : il faut que cela soit la seule option possible pour le jeune, sa « dernière chance », et les enseignants mettent de la pression sur cette « urgence ». Les jeunes sont impliqués de fait, dès avant la rentrée, puisqu'ils doivent trouver une place d'insertion pour la rentrée. Ensuite, l'équipe enseignante, les responsables et la psychologue établissent un cadre social scolaire extrêmement

régulé : respect d'horaires stricts, règlements). Dans ce cadre, ils créent un espace relationnel très riche : ils sont disponibles pour les élèves et pour chaque cas individuel; ils ont adopté une politique de « franchise », parlent à la fois beaucoup avec les élèves et entre enseignants. De fait, un climat de confiance se met en place, les jeunes savent où sont les limites. Enfin, les expériences des jeunes à l'école et hors de l'école, liée souvent aux expériences en insertion scolaire, sont discutées en classe et par plusieurs ; le réseau relationnel et sa qualité affective semblent permettre au jeune de « mettre ensemble » différentes parts de leur expérience, de construire une image plus positive et plus cohérente d'eux-mêmes.

- 4) Cela mène enfin à la question du récit de soi. Dans le cadre de ces expériences professionnelles, et comme elles sont discutées et réfléchies dans un cadre cohérent et des espaces où une certaine confiance se crée, certains jeunes trouvent – en le faisant, en le discutant – un plaisir dans le travail, une manière d'attribuer une signification à l'activité qui leur est proposée, et cela facilite leur intégration.

Par exemple, Tiziana, qui va faire un apprentissage d'assistante d'hôtel, aurait voulu devenir photographe, mais dit s'être rendu compte de la difficulté à trouver du travail. En préprofessionnelle, à la fin de l'école obligatoire, elle effectue un stage de réceptionniste dans un hôtel, et estime alors que «c'est ça mon rêve, faire réceptionniste». Tiziana relit en effet sa propre histoire ; elle évoque son enfance, ses vacances à l'étranger, son goût pour les hôtels: «C'est vrai, en fait, depuis toute petite j'adore les hôtels, le luxe; c'était un rêve». Elle peut alors relier son passé à sa vie actuelle et à ses goûts de jeune fille:

C'est le seul truc où il y a toujours du contact avec les gens en permanence, où tu peux voyager. (...) J'adore travailler la nuit, avoir congé le matin, des horaires irréguliers; avoir congé quand les autres travaillent; travailler le week-end mais pouvoir aller en disco après.

Ainsi dans cette mise en récit, l'hôtellerie prend un sens dans la vie de Tiziana, par rapport à son histoire comme face à ses goûts présents. C'est ainsi qu'elle est venue attendre en préapprentissage les seize ans nécessaires à une formation de réceptionniste. Finalement, au cours de l'insertion, elle découvre qu'une titre d'employée de commerce est exigée pour cette profession. Elle ajuste alors ses rêves à la réalité, et, consciente de la difficulté d'une formation de réceptionniste et de la concurrence pour ces postes, elle opte finalement pour un apprentissage «d'assistante d'hôtel». Cependant elle assume son choix, et peut néanmoins faire des projets –être orientée vers le futur : elle veut pouvoir monter en grade dans l'hôtellerie, et a pour cela des modèles :

Je voulais un apprentissage qui était petit, pour pouvoir faire plusieurs choses après. C'est deux ans, après on peut monter toujours, on restera jamais tout en bas (de l'échelle hiérarchique). Par exemple, le directeur d'un grand hôtel était cuisinier, au début; je trouve que c'est dingue.

Dans cet exemple, le dispositif de préapprentissage donne l'occasion et le moyens à la jeune fille de rencontrer des professionnels, qui sont des modèles de futurs soi possibles, et d'avoir avec eux d'assez bonnes interactions pour élaborer une signification personnelle à un projet d'apprentissage.

2) *Les ressources symboliques dans la transition vers la parentalité*

La transition vers la parentalité est un exemple de transition d'abord causé par un changement interne, et qui a des conséquences à différents niveaux, que nous pouvons envisager avec nos quatre catégories (Zittoun 2001). La personne qui passe de « sans enfant » à « parent » se modifie, elle change d'abord de statut social, avec de nouvelles responsabilités morales et financières. L'équilibre du couple est également modifié. Devenir parent suppose aussi l'acquisition de nouveaux savoir-faire – des compétences parentales et éducatives, la possibilité de faire appel et d'assurer les échanges nécessaires avec les autorités, les spécialistes etc. qui sont concernés par la préparation de la naissance, celle-ci, et ce qui suit. A un niveau identitaire, la personne peut se questionner sur les conséquences que cela a pour son histoire de vie, en rapport avec sa propre enfance ses projets. Moins consciemment, des questions liées au rapport de la personne à ses parents et des relations transgénérationnelles, liées aux différences sexuelles et aux rôles des genres, ou enfin liées à l'origine et à la mort peuvent être activées. Plus généralement, cette naissance doit avoir « un sens » pour que les parents puissent développer des représentations de l'enfant à venir et d'eux-mêmes comme parents – ces représentations étant liées à la mise en place des premiers liens (Ammaniti & Stern 1991, Ammaniti 1991).

En nous référant à une recherche menée sur la base d'entretiens avec des personnes devenues récemment parent, nous examinerons ici les relations des personnes avec des *objets symboliques* dans la gestion de la transition :

- 1) & 2) Des espaces sociaux – corps médical, famille, amis - peuvent faciliter l'acquisition de nouvelles compétences. Nous avons aussi observé que, face à l'impact inconscient et symbolique de la naissance, des ressources étaient offertes par différentes formes d'éléments symboliques. Des règles culturelles, des histoires, des représentations sociales sont porteuses de manières de faire – comment marquer la naissance, comment nommer un enfant, ou l'élever – qui permettent aux parents de développer des compétences parentales. Autres types d'objets symboliques, des livres, de journaux, Internet etc. leur donnent l'occasion d'acquérir des compétences pour leurs nouveaux rôles.
- 3) Sur le plan identitaire, identitaire, lors de la procédure de choix de prénoms, les futurs parents mobilisent des emblèmes, des récits, des traditions et des règles en vigueur dans leur famille, ou dans leur groupes de filiation religieuse ou culturelle, dans leurs groupes d'affiliation, qui offrent des répertoires ou des principes de nomination. En les considérant, la personne peut être amenée à des négociations et des ajustements importants : entre ses souhaits personnels et les traditions ; entre sa culture personnelle et celle de son ou sa partenaire ; entre cette tradition et le contexte. Par ces négociations, en pensant à l'enfant à venir et au parent qu'elle sera pour lui, la personne peut progressivement développer une nouvelle représentation de soi et de l'enfant à venir, et à redéfinir son identité.
- 4) Enfin, en ce qui concerne le récit de soi, il s'avère que durant cette période de transition, certaines personnes mobilisent des objets symboliques complexes, comme des livres ou des films – ou des récits traditionnels et des croyances. Les personnes peuvent alors parfois vivre, sur un plan symbolique, certains des conflits ou des difficultés rencontrés et élaborer des expériences. Par exemple, elles peuvent utiliser des parties de récits ou des éléments de leurs traditions comme métaphore, pour rendre signifiant certaines expériences de la maternité, ou utiliser les trames narratives pour symboliser des questions relatives à la loyauté familiale ou au rapport entre les sexes.

3) Rupture recherchée ou « transition » imposée ? Négociations de l'identité et acquisition de compétences lors de l'entrée dans une école professionnelle

Dans les cas qui précèdent, les personnes sont « en transition » vers de nouveaux apprentissages et une nouvelle définition de soi, l'acquisition de nouvelles compétences, de nouvelles élaborations de signification d'une situation à venir. Mais il arrive aussi que les personnes abordent une période de transition avec un désir, plus ou moins exprimé, de rupture avec le passé. Dans ce cas, il se peut qu'un élève aborde une période de transition offerte par un dispositif de formation professionnelle non pas parce qu'elle conduit à un après la formation, mais essentiellement parce qu'elle permet de couper avec le passé. Quels apprentissages sont alors souhaitables et possibles, et pour quels changements identitaires ? Dans ce troisième exemple, nous considérerons le développement de *compétences métaréflexives*.

Les élèves commençant une formation technique à l'école technique que nous avons étudiée semblent attendre de l'institution qu'elle leur permette de vivre une rupture avec leur passé d'« élève » (Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay-Schilter 1999, Perret & Perret-Clermont 2001). Beaucoup sont souvent fatigués de l'école et des formes d'apprentissage et de valorisation de l'effort cognitif, sur la base desquels ils ont été disqualifiés et jugés négativement jusqu'alors. Leur identité est « blessée » d'avoir été définie par la négative – comme mauvais élèves, ascolaires - sans avoir été valorisée ailleurs.

Il nous a semblé que la demande en formation de certains de ces élèves peut parfois être comprise comme une demande de changement identitaire : entrer en apprentissage pour pouvoir définitivement « en finir » avec l'école. Ils cherchent alors avant tout à acquérir une identité professionnelle, différente, qualifiante. Ces élèves débutent un apprentissage en pensant entrer définitivement dans le monde du travail. Mais est-ce bien un abandon des vieilles habitudes scolaires qui a lieu, et est-ce qu'en voulant devenir « professionnels » les élèves se rendent compte des acquis de compétences nécessaires ?

Souvent lorsque les élèves parlent de ce qu'ils apprennent lors de cette formation, ou de la manière dont l'apprentissage se fait, ils décrivent non pas l'acquisition d'un savoir expert, mais mobilisent des représentations absolument scolaires et traditionnelles de l'enseignement (souvent plus traditionnelles que celles des enseignants !). Ils expliquent par exemple qu'ils apprennent avant par des enseignants (qui savent), que pour apprendre il faut faire des exercices et répéter les choses, que l'on apprend seul, tout en soulignant qu'ils ne sont pas doués pour les branches scolaires. L'attitude des élèves face aux apprentissages techniques témoigne également de l'importance que prend pour eux l'acquisition d'une identité professionnelle plutôt que de « compétences » de professionnel. Par exemple, alors que le métier de mécanicien suppose de moins en moins de compétences manuelles et davantage de compétences à diriger et assurer le fonctionnement d'unités d'usinage informatisées, les apprentis de première année continuent à être formés à patiemment limer des pièces à la main en première année. Parfois les adultes doutent de la pertinence de cet apprentissage mais pour eux il semblerait avoir une grande importance : c'est là que le « métier » leur est donné. On observe aussi que certains les élèves rejettent les machines didactiques d'entraînement, qui fabriquent des pièces en résine plutôt qu'en métal – seules les « vraies machines » utilisées dans l'industrie leur paraissent intéressantes. Ainsi, c'est surtout ce qui est directement interprétable comme un signe de définition identitaire professionnelle et spécialisée qui paraît digne d'un investissement des élèves. Est-ce suffisant pour apprendre et effectuer cette transition de manière développementale ?

En fait, la réalité est complexe et éloignée des attentes des élèves : il ne suffit pas d'« apprendre le métier » pour pouvoir travailler, et commencer un apprentissage n'est de loin pas synonyme de 'fermer la porte de l'école derrière soi'. Les transformations technologiques rapides et constantes exigent des professionnels qu'ils se remettent constamment à niveau ; entrer dans le monde professionnel oblige à retourner tout au cours de sa vie sur des bancs d'école. De plus, un titre d'apprenti n'est souvent plus suffisant ; les exigences sont élevées et la concurrence âpre, et beaucoup de jeunes devront compléter leur formation par une spécialisation technique. Le travail lui-même, lorsqu'il n'est pas de simple surveillance, est de plus en plus lié à des tâches de diagnostic et d'analyse de situations.

Par ailleurs, les représentations qu'ont les élèves des situations de travail scolaire et d'acquisition de savoirs sont parfois en porte-à-faux avec la réalité (Perret & Perret-Clermont 2001). Les élèves travaillent souvent en petits groupes et n'apprennent donc pas « tout seuls » le métier. Par exemple, à trois devant un poste, ils partagent naturellement le travail. Enfin, les connaissances supposent une réflexion et une compréhension des mécanismes – ce « travail cognitif » que les élèves pensaient pouvoir éviter en quittant l'école. Ainsi, l'attente des élèves à l'égard de cette formation, en termes identitaires et d'acquisition de compétences est très éloignée de ce qui se passe réellement.

Il n'est pas certain que les enseignants eux-mêmes perçoivent ces attentes. Conscients de l'évolution constante des exigences professionnelles, les responsables de la formation réfléchissent à la mise en place d'un tronc commun pour tous les apprentis qui mettrait l'accent sur l'acquisition de compétences transversales générales et éviterait de les enfermer dans des savoirs très spécialisés. Au vu de ce qui précède, cependant, cela risque de ne pas répondre à la soif de ces jeunes pressés de revêtir une identité professionnelle que ne leur donne pas l'« apprendre à apprendre ». En conséquence, ces doubles écarts – entre attente et pratiques, entre représentations des uns et des autres – met en danger le « développement » que peut se faire durant une période qui, de fait, est une transition vers le monde professionnel.

Pour reprendre notre typologie nous pouvons dire en 1) et 2) que l'évolution des tâches professionnelles donnera une fonction plus grande que précédemment à des activités qui paraissent accessoires – par exemple, comment « déboguer » une machine qui est tombée en panne et aux compétences sociales requises pour l'organisation d'un travail complexe et multi-postes. Concrètement, cela veut dire sur le plan pédagogique, évaluer non seulement les résultats du travail des élèves – par exemple, la pièce technique qui a été usinée – mais aussi les processus qui ont permis d'y accéder afin de permettre aux élèves de voir « où » résident leurs compétences et de faciliter leur acceptation de tâches méta-réflexives.

- 3) Pour que le travail identitaire requis par cette transition ait lieu, il est sans doute utile que la question du travail identitaire soit explicitement prise en compte. Comment, par exemple, permettre au jeune de développer des projection de soi dans le futur, tout en liant ces représentations avec leur histoire, et en ancrant cela dans l'ici et le maintenant des apprentissages ?
- 4) Pour que les apprentissages et la formation aient « un sens » pour les élèves, il est nécessaire d'encourager un travail de recherche de la signification des tâches et des modalités des relations interpersonnelles. En effet, il est important que les élèves ne les perçoivent pas comme étant « encore » des situations scolaires qui ne font que repousser le moment tant attendu d'entrée dans le monde du travail, mais bien qu'ils puissent saisir leur liens et leur pertinence pour le « vrai » monde du travail, lui-même souvent éloigné de la représentation que les élèves en ont.

Tout ce travail – acquisition de compétences méta-réflexives, travail de re-signification des apprentissages, redéfinition de soi – ne peut se faire dans l’urgence. Un espace suffisamment protégé, dans lequel l’élève ne se sent pas en danger ou mis à l’épreuve du temps (pour suspendre un geste, penser, se repenser), ainsi que des ressources symboliques (des images, des informations sur ce dont il est question, ce qu’est la profession) sont nécessaires.

3. Quelles interactions, quels espaces pour faire de la transition un développement ?

En partant de la lecture de situations de transition permise par notre grille, nous pouvons nous demander quelles caractéristiques des cadres sociaux, symboliques et interpersonnels observés facilitent leur utilisation comme occasions de développement. En guise de pistes de réflexion, voici quelques-unes de ces caractéristiques:

- 1) Dans les cadres sociaux que nous avons observés, les rôles et les règles sont clairement définis, et des relations interpersonnelles de qualité s’y développent; chaque personne est prise au sérieux. Par ailleurs, ces cadres orientent la personne vers un « ailleurs », par exemple parce que des personnes les mettent en contact avec d’autres situations ou leur en proposent des récits. Ainsi les personnes en transition trouvent une forme de *médiation vers un après*: un dispositif scolaire fait « passerelle » entre la situation marginale des élèves et le monde professionnel; certains espaces sociaux facilitent la transformation de la personne en parent; certains récits facilitent la symbolisation de ces transformations ;
- 2) Nous avons vu que les personnes développent, de manière *complémentaire*, des connaissances et des savoir-faire, et les compétences sociales qui sont nécessaires pour pouvoir les utiliser. De plus, elles ont l’occasion de mener une réflexion sur la signification que ces connaissances et compétences ont pour elles ;
- 3) Les personnes trouvent dans ces cadres des systèmes symboliques ou des récits existants qui les aident à *construire une signification* de la transition qu’elles vivent, et à inscrire ces transitions dans leur histoire personnelle ou transgénérationnelle (par exemple au travers de récit de soi, de récits collectifs ou la tradition);
- 4) Des lieux et des moments permettent aux personnes de « perdre du temps », ou plus exactement, de prendre le temps d’imaginer des « soi possibles » (« *comme si* » j’étais déjà ...dans le rôle à venir), de faire des essais, de se tromper ou de mal comprendre les enjeux de la situation. Autrement dit, l’entourage de la personne peut laisser se faire, voire reconnaître le temps de la transition. Il peut également offrir la forme de confiance qui permet à la personne en transition de jouer avec des mondes possibles et des hypothèses, présents et futurs – *avant de les réajuster à la réalité* (ce qui est garanti si la première condition est remplie). On dit parfois des jeunes qui entrent trop tôt dans le monde professionnel qu’ils n’ont pas eu « le temps de faire leur adolescence »; c’est souvent qu’ils n’ont pas trouvé un tel espace « comme si » (un « moratoire » identitaire, Erikson 1975). De la même manière, des futurs parents qui ne « jouent » pas avec des prénoms possibles ont souvent de la peine à se représenter l’enfant à venir. Ce jeu avec le « comme si » peut être facilité par des interactions avec des personnes qui ont déjà traversé ces transition (des personnes réelles ou symboliques, comme dans des récits), par rapport auxquelles il est possible de se définir ou de faire des choix de comportement.

4. Ouvertures

Nous avons décrit des situations de transition à l'entrée dans l'âge adulte. Nous avons défini les transitions par les ruptures qui les occasionnent – internes, changements dans l'espace social, changements de lieux d'activité – et le travail de remaniement psychologique qu'ils exigent. Des transformations ont lieu aux niveaux des compétences et des savoirs, techniques, cognitifs et sociaux d'une personne, de sa définition identitaire, et au niveau des significations que cette transition peut prendre dans son histoire.

Si nous examinons à présent la forme générale que prennent les parcours de vie à tous les âges nous pouvons y voir une suite de périodes de transition.

En effet, les parcours de vie ne sont souvent ni linéaires ni ascendants dans la hiérarchie sociale, mais tendent de plus en plus à exiger des changements professionnels, des changements de lieux de vie (mobilité), des apprentissages nouveaux pour faire face aux nouvelles méthodes de travail et aux nouvelles techniques ; les personnes appartiennent par ailleurs toujours à plusieurs cadres d'activité, qui évoluent à différentes vitesses ; de plus, l'espérance de vie semble s'allonger ; finalement, les modes de vie familiale tendent aussi à prendre d'autres formes, plus mouvantes. Dès lors, comme le suggère Carugati (à par.), les personnes enchaînent vraisemblablement des périodes de transition tout au long de leur vie .

Bibliographie indicative

- Ammaniti, M. & Stern, D. N. (Eds) (1991). *Psychonalysis and Development. Representations and Narratives*. New York : New York University Press.
- Ammaniti, M. (1991). Représentations maternelles pendant la grossesse et interactions précoces mère-enfant. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIV, 2, 341-358.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1996). Life-Span Theory in Developmental Psychology. In R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of Human Development*. New York: Wiley.
- Benson, C. (2001). *The Cultural Psychology of Self*. London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.
- Carugati, F. (à paraître). Learning and thinking in adolescence and youth: how to inhabit new provinces of meaning ? In A.-N. Perret-Clermont, L. Resnick, C. Pontecorvo, T. Zittoun & B. Burge (Eds), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Dominicé, P. (Ed.) (1985). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève : Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Duveen, G. (1998) The psychosocial production of ideas: Social representations and psychology. *Culture & Psychology*, 4 (4), 455-472.
- Erikson, E. H. (1975). "Identity Crisis" in Autobiographical Perspective. *Life History and the Historical Moment*. (pp. 17-46). New York: WW Norton & Company INC.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives In M. Grossen & B. Py, *Pratiques sociales et médiations symboliques*. (pp. 221-247). Bern : Peter Lang.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Hundeide, K. (à paraître). Identity and life-style as relevance structures for learning and development: a tentative programmatic statement. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press
- Kaiser, C. A., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Golay-Schilter, D. (1999). Rapport au savoir et à l'apprentissage dans une école technique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 292-311.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Switzerland) : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (2000). Social factors in learning and instruction. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of social and behavioral sciences*. Amsterdam/Oxford: Elsevier.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children, In L. B. Resnick, J. M. Levine, D. S. Teasley (Eds.). *Perspective on Socially Shared Cognition*. (pp. 41-67). Washington : American Psychological Association.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Zittoun, T. (1996). L'envie devant soi: Étude monographique du secteur de préapprentissage du centre professionnel du littoral neuchâtelois. *Dossiers de Psychologie*, 46, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Zittoun, T. (2001). *Engendrements symboliques. Devenir parent: Le choix du prénom*. Thèse sous la direction du Prof. A.-N. Perret-Clermont, Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel.