



La représentation du problème « s'orienter » chez les lycées de terminale

How pupils, in their final year of high school, choose their courses

Olivier Bernet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5834>

DOI : 10.4000/osp.5834

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2000

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Olivier Bernet, « La représentation du problème « s'orienter » chez les lycées de terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/3 | 2000, mis en ligne le 28 mai 2018, consulté le 05 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5834> ; DOI : 10.4000/osp.5834

Ce document a été généré automatiquement le 5 mai 2019.

© Tous droits réservés

La représentation du problème « s'orienter » chez les lycées de terminale

How pupils, in their final year of high school, choose their courses

Olivier Bernet

Introduction

- 1 Quelle représentation les élèves d'aujourd'hui ont-ils du problème de leur orientation scolaire et professionnelle ? Comment abordent-ils le questionnement parfois brûlant de leurs intentions d'avenir ? Bien des structures fleurissent, tentant d'apporter des réponses institutionnelles à des problèmes de répartition de flux statistiques ou de gestion par l'aval des situations d'urgence individuelle. Mais qu'en est-il de l'individu tout-venant, celui dont la situation ressemble à des milliers d'autres et ne requiert aucune action corrective particulière ? Que savons-nous réellement des préoccupations de l'élève lambda ? Cette question concerne au premier chef le conseiller d'orientation-psychologue car, comme le souligne Jean Guichard (1997, p. 17), celui-ci se doit d'adopter « une démarche de makuticien des intentions d'avenir dont la spécificité est d'amener le consultant à découvrir comment il construit ses attentes et ses projets ». Cerner les grandes catégories naturelles de pensée de ces derniers pourrait, en effet, être d'une grande aide - voire un prélude incontournable - à l'action en matière de conseil en orientation. « Savoir » son interlocuteur permettrait d'adapter la communication dans son fond et dans sa forme. Ainsi : quel type d'information donner ?, quelle lacune combler ?, quel stéréotype rééquilibrer ?, quel soutien affectif apporter et pourquoi ?, etc.
- 2 Mais comment atteindre l'objectif qui lui échoit sans une connaissance approfondie de ces attentes ? Michelat (1975) apporte une partie de la réponse : « chaque individu est porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient [et dont il est] représentatif ». De même, pour Blesson (1997, p. 50), « les élèves [...] possèdent un savoir sur eux-mêmes et sur l'environnement ». Pour saisir ces représentations et serrer au plus

près la problématique vraie des jeunes, pourquoi ne pas alors s'adresser directement à eux ?

- 3 L'originalité de la recherche présentée dans cet article réside de fait dans un postulat simple : faire émerger notre entendement de sa source naturelle - l'individu lui-même - pour littéralement « faire connaissance », dans un mouvement de généralisation inductive, avec l'ensemble des jeunes. Nous nous proposons donc, à travers ce travail, d'isoler les manières de penser l'orientation, et incidemment l'avenir, chez les lycéens de terminale. Pour ce faire, notre équipe de huit conseillers d'orientation-psychologues stagiaires a opté pour l'utilisation, en premier lieu, de l'entretien non-directif, réputé comme méthode non-intrusive, non-agressive (cf. partie 2). Les raisons de ces précautions sont exposées dans le premier chapitre. Chacun de nous a ainsi réalisé une dizaine d'entretiens de ce type auprès de lycéens de classes terminales. Les entretiens sélectionnés pour leur respect des dites précautions - une soixantaine environ -, retranscrits sur papier, ont ensuite été soumis à une méthode particulière d'analyse de contenu (cf. parties 3 et 4). Les résultats sont, quant à eux, exposés en dernière partie de cet article.

Objectifs et précautions méthodologiques

- 4 L'écueil épistémologique d'un tel objectif - comprendre les motivations et pensées d'une catégorie donnée de personnes via une approche individuelle - reste l'approche sociologique exempte de dérive globalisante et tenant compte de l'individu singulier. Comment faire pour rendre typiques et représentatifs d'un ensemble homogène de personnes, des discours totalement individuels ? D'un point de vue sociologique, notre vision doit donc se situer à la croisée des chemins : entre la structure déterminant l'individu et l'acteur rationnel forgeant son système d'action au sein de multiples contingences. Berthelot (1989) souligne « qu'on peut référer l'action [...] non seulement au système qui la définit, mais également aux sujets qui y sont à un moment donné impliqués. Ceux-ci ont, comme individus, une réalité et une "identité", partiellement indépendantes du système d'action considéré » (p. 18). L'auteur ajoute plus loin : « par-là même, l'acteur social échappe à une définition circulaire le constituant comme support de déterminations objectives ou de logiques d'action, pour se constituer comme un être socialement déterminé par ses propriétés sociales et sa trajectoire antérieure, et simultanément contraint à fonctionner comme un sujet dans les divers espaces sociaux qu'il est amené à parcourir » (p. 19). Il en va de même lorsqu'il s'agit d'étudier le phénomène « choisir pour son orientation » « la sociologie de l'expérience [...] émerge à la croisée d'une psychologisation du social et d'une socialisation du psychique » (Dubet & Martucceli, 1996, p. 334). Nous devons donc nous placer au niveau du sujet et initier notre démarche depuis celui-ci pour remonter jusqu'à la catégorie à laquelle il appartient.
- 5 Ce genre de recherches pose un autre problème majeur : comment rendre compte des représentations de l'individu sans les déformer ? Le souci de la démarche est bien de puiser à la source des pensées du sujet - le lycéen de classe terminale en l'occurrence - afin de le comprendre mieux, lui et ses pairs. Néanmoins, il faut bien donner forme à cette pensée pour la rendre intelligible. On se trouve donc à la lisière d'une double préoccupation : donner corps sans trahir, respecter l'intégrité tout en lui donnant du sens. En effet, plusieurs possibilités sont envisageables. La procédure expérimentale classique consisterait à émettre des hypothèses préalables, puis à soumettre celles-ci à

l'épreuve de la réalité. La dérive épistémologique reviendrait ici à tout appréhender sous l'angle de l'infirmité ou la confirmation de la dite hypothèse, et de courir le risque d'ignorer tout ce qui ne la concerne pas directement. Notre objectif réclame, quant à lui, une tout autre approche : ne rien laisser au hasard, saisir dans son ensemble chaque représentation, aussi complexe soit-elle. Il s'agit donc d'une démarche véritablement compréhensive : déformer le moins possible l'expression du sujet, sans l'altérer avec quoi que ce soit d'étranger, ni la parasiter, mais en lui conférant du sens par le biais d'une mise en forme particulière respectant son expression première. Demazière et Dubar (1997) parlent ici de posture analytique. À mi-chemin entre la posture restitutive chère à l'ethnométhodologie (considérant un entretien comme n'ayant de sens qu'en fonction de son contexte singulier et rendant ainsi toute théorisation générale vaine) et la posture illustrative dont se réclame une branche plus classique de la sociologie (son postulat revenant à considérer la parole de l'individu uniquement comme l'expression actualisée d'une théorie préexistante, voire immanente), la posture analytique : « [...] cherche à produire méthodiquement du sens à partir de l'exploitation d'entretiens de recherche » (ibid., p. 34). Le maître postulat est donc ici de saisir la parole ordinaire de l'individu comme matériau premier et de faire émerger la théorie uniquement depuis celle-là.

- 6 Cet objectif délicat demandait donc l'usage d'outils respectueux du sujet et de son discours. En premier lieu, l'entretien de recherche non-directif nous est apparu comme le meilleur outil d'exploration des représentations : facilitant une expression pleine, brute et entière des interviewés, il n'en respecte pas moins leur parole. En second lieu, après retranscription exhaustive sur papier de chaque entretien, une démarche structurale d'analyse de contenu nous a permis de réduire ce conséquent volume de données sous une forme plus simple : un schème. La mise en forme canonique de chaque interview nous a ensuite donné la possibilité de comparer les entretiens entre eux afin de mettre en évidence une typologie des représentations - les mondes - de nouveau représentée sous formes de schèmes. Ainsi, à chaque étape, le respect des dires de l'interviewé est-il resté notre essentiel souci. Nous nous sommes, pour ce faire, placés dans une perspective inductive, sans aucune hypothèse préalable ni théorie préconçue. Autrement dit, du matériau brut au produit fini, nous nous sommes efforcés de nous effacer le plus possible, laissant, autant que faire se peut, le soin aux choses de s'exprimer elles-mêmes.

L'entretien

- 7 Un seul objectif : favoriser une expression libre de toute entrave et permettre la projection d'un monde intérieur (l'univers cognitif du sujet) sur le support le plus neutre possible. Il convenait à cette étape de la démarche de nous conformer à une double exigence : respecter les règles de la non-directivité d'une part ; assurer à la situation d'entretien la congruence la plus optimale d'autre part.

La non-directivité

- 8 Elle « réside dans le fait de permettre à un individu la libre expression de sa communication dans l'entretien, sans l'influencer par des interrogations, sans privilégier soi-même un mode d'approche particulier [...] » (Daunais, 1980, pp. 252-253). Une fois la « question stimulus » énoncée - similaire pour tous les entretiens - la tâche du chercheur restait principalement l'écoute, couplée à une attitude générale soutenant la parole du

locuteur. L'interviewer se devait de ne préparer aucune grille d'entretien, de censurer son propre questionnement et de n'intervenir verbalement qu'en cas de tarissement du discours. Les seules relances permises demeuraient celles reprenant exclusivement les éléments cités par le sujet - au mot près - sans importer quoi que ce soit de nouveau dans la narration. Pour reprendre la terminologie de Blanchet, cette attitude de type réitératif devait osciller dans un champ drastiquement circonscrit, allant du simple écho (contenu expressif) à la reformulation sous forme de résumé (contenu réflexif). Faire redémarrer la parole à l'endroit et dans la voie où l'interviewé l'avait laissée restait leur unique fonction. Daunais (ibid., p. 257) souligne que la non-directivité est plus qu'une simple technique : « elle est une attitude [générale et] clinique qui serait faite du désir d'écouter l'autre le plus complètement possible, de comprendre son discours dans sa singularité, à la lumière qui est le sien propre et, parfois, dans l'éclairage de toute son histoire ». La parole peut être alors considérée comme un solide en mouvement d'inertie, dans un environnement sans frottement, et dont la trajectoire serait uniquement initiée par la « question-stimulus » ouvrant l'entretien¹.

La notion de congruence

- 9 Elle stipule, quant à elle, la mise en cohérence de certains paramètres afin que la situation d'entretien apparaisse transparente aux yeux de l'interviewé. Toute ambiguïté du contexte accaparerait inmanquablement l'attention du sujet. Ce faisant, au lieu de délivrer un discours clair et sincère, il s'interrogerait sur les motivations véritables du chercheur. Blanchet (1991, p. 155) rappelle que « selon ce principe, la réponse de l'interviewé aux sollicitations verbales de l'interviewer s'établit après une série d'inférences de l'interviewé concernant l'intention d'acte de l'interviewer ». Cette dernière doit donc être la plus univoque possible. Quels sont ces paramètres ?
- 10 Tout d'abord, le pivot de l'entretien reste le contrat de communication, c'est-à-dire l'accord réalisé entre les interlocuteurs sur les enjeux et objectifs du dialogue (« pourquoi cette recherche et pourquoi moi ? »). C'est ce contrat qui doit entrer en résonance avec les autres éléments. Le premier axe est constitué par la pertinence de celui-ci à l'environnement immédiat : le moment, le lieu, etc., où se déroule l'entrevue (par exemple, un entretien sur une biographie professionnelle sera facilité si les interlocuteurs se trouvent dans l'environnement de travail de l'interviewé). Ainsi, on peut supposer que le meilleur endroit pour parler de l'orientation scolaire reste l'établissement où le jeune suit ses études. Le second axe relie, quant à lui, le contrat aux types de relances pratiquées par l'interviewer lors de l'entretien : une consigne d'expression libre, comme dans la démarche nous concernant, ne peut se satisfaire d'un questionnement directif - voire intrusif - dont l'exemple type est le paradoxal : « soyez spontané ! ». On peut, avec Hélène Bézille (1985), ajouter deux autres éléments à cette liste. Tout d'abord l'outil d'enregistrement, indispensable à notre démarche, fait osciller la situation d'une confidentialité duelle, à sa publicité potentielle « marquée par cet ailleurs de la recherche [...] concrétisé par la présence du magnétophone » (p. 123). En effet, l'intimité, une fois le climat établi, incite à s'exprimer librement. Par contre, le magnétophone, symbole d'un autrui virtuel, rappelle que le dialogue n'est pas uniquement destiné à rester confidentiel : cela incite le locuteur à glisser d'une expression vraie vers une autre plus en adéquation avec l'attente supposée du chercheur, voire à s'enliser dans le « politiquement correct ». C'est bien entendu, à l'inverse radical de notre objectif. Cet élément doit évidemment être

négocié lors de l'établissement du contrat de communication, voire au début - sinon même à la fin - de l'entretien. Dans le cas contraire il ne peut être qu'un élément parasite à notre démarche. Enfin, l'auteur rappelle la menace que fait peser toute ambiguïté de l'image de l'interviewer sur l'entretien. À ce titre, la distance sociale entre interviewer et interviewé (sexe, âge, statut, ...) semble déterminante. Elle doit se situer, pour avoir des effets optimaux, à mi-chemin entre l'éloignement et la proximité. On peut penser que notre statut avoué de chercheur nous a fortement aidés sur ce point. En effet, celui-ci est déjà orienté, c'est-à-dire possédant un métier et exerçant une profession (distance). Par contre, de même que l'adolescent cherche sa voie, le scientifique ne cherche-t-il pas, par définition, solution à des problèmes dont on craint l'absence d'issue (proximité) ?

Cadre d'intervention, recueil des données et entretiens

Choix du public

- 11 Notre équipe a d'abord longuement réfléchi afin de se mettre d'accord sur quelques points, dont certains dans le but de limiter les biais éventuels : comment se présenter aux élèves, quel langage utiliser face à eux, à quel moment de l'entretien demander quelles informations ponctuelles, comment gérer l'entretien, quels types d'élèves interroger, etc. ? Chacun des huit chercheurs avait pour mission de réaliser une dizaine d'entretiens non-directifs auprès d'élèves de terminale, provenant de diverses sections : E.S., S., L., S.T.T., S.T.I... À ce niveau de la démarche, une question peut être posée : pourquoi avoir choisi des élèves de terminale ? L'année du bac est aussi celle de la transition vers l'enseignement supérieur. Celle-ci constitue un véritable « bond » vers l'inconnu dont la perspective doit réveiller chez les élèves des éléments d'anxiété, d'espoir, de frustration et bien d'autres sentiments encore. On suppose donc que ce moment est propice à la réflexion sur l'orientation. Les représentations portant sur ce domaine sont alors plus facilement actualisables, facilitées par une capacité de verbalisation et de réflexion que n'ont pas les élèves des sections antérieures. On suppose alors avoir accès à des représentations plus riches et plus accessibles².
- 12 Nous nous sommes répartis le travail, puis avons traité avec les sujets en binôme : chacun ayant pour tâche de contacter un lycée dont la population était susceptible de nous intéresser. Après avoir reçu l'aval des proviseurs, nous avons rencontré les élèves dans leur classe et leur avons exposé notre démarche ainsi que les règles déontologiques auxquelles nous étions soumis. En fait, nous avons réalisé une présentation très sommaire de notre recherche, précisant le thème de la manière suivante : « Dans le cadre d'une étude, nous recherchons votre point de vue sur : comment se fait le passage de la terminale à l'enseignement supérieur ? ». Nous étions convenus avec l'équipe de cacher notre statut de conseillers d'orientation-psychologues. De plus, l'entretien devait être non directif, la présentation du thème ne devait pas être trop précise, afin de laisser à chaque personne le pouvoir de s'exprimer librement et de ne pas trop induire la thématique des futurs entretiens. Il fallait donc présenter le sujet de la manière la plus attrayante possible, sans trop nous dévoiler, arguant du fait que participer à cette recherche permettrait aux élèves de faire eux-mêmes le point sur la question. Un contrat implicite fut passé entre le chercheur et le jeune : ce dernier acceptait de se raconter et l'interviewer s'engageait à ne pas lui poser de questions étrangères à son récit. Concrètement, donc, le point de départ de l'entretien n'était pas la question-stimulus mais la prise de contact préalable visant à obtenir l'accord du sujet : de la qualité de la

relation dépendait l'analyse ultérieure. Enfin, suite à nos interventions, nous avons pu établir un planning de rencontres avec les volontaires.

Recueil des données : les entretiens

- 13 Notre pratique de l'entretien peut se résumer en quelques points :
- 14 Une question - toujours identique - initiait chaque entretien : « pour toi, élève de terminale, s'orienter, qu'est ce que c'est ? ».
- 15 Notre conduite d'entretien consistait à laisser la personne s'exprimer et relancer sa réflexion par des répétitions et reformulations. Nous partions du principe qu'il n'existait pas de hors sujet du moment que les conditions de passation étaient respectées.
- 16 Les renseignements concernant le jeune et sa famille (nom, prénom, âge, profession de la mère et du père, fratrie, âges des frères et soeurs) n'étaient relevés qu'à la fin. Initier l'entretien sur des questions ponctuelles et fermées aurait fait courir le risque d'induire un registre de parole autre que celui de la spontanéité recherchée. La durée des entretiens variait de trois-quarts d'heure à une heure (rarement plus). La prolixité des jeunes étant inégale, nos relances et interventions furent variables en quantité. Il était important que le sujet veuille se faire comprendre et que le chercheur puisse l'aider dans sa propre réflexion. Si les entretiens différaient inévitablement selon les interviewers ou ne pouvaient être exactement gérés de la même façon, nous devions a contrario tous insister sur le climat de confiance, l'empathie, le respect d'autrui, le tact et la transparence. La question de départ avait donc pour seul but d'induire le discours sur un thème particulier. En résumé, l'important était d'instaurer un climat permettant l'accès à un dialogue centré sur le jeune, ses préoccupations et son point de vue.

L'analyse de contenu : fondements théoriques

- 17 Une fois les entretiens effectués et retranscrits dans leur intégralité, qu'en faire ? Là encore, notre souci est de ne pas trahir la parole du sujet. Mais notre préoccupation est de lui donner sens : un entretien dans sa forme originelle contient un trop grand nombre d'informations pour être exploitable. Aussi convient-il de réduire ce volume de données en adoptant une démarche rigoureuse permettant de faire émerger, du volume initial, des points saillants repérés méthodiquement. Pour cette étape, nous nous sommes largement inspirés des travaux des sociologues Demazière et Dubar (ibid.). Ceux-ci estiment que c'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet, que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qu'il dit. Ces auteurs s'intéressent ainsi à la logique sociale présidant au sens du discours et véhiculée par le locuteur. Cette logique transparissant dans la mise en mots, peut être scindée en deux parties indissociables : une partie descriptive (comment je vois le monde) et une partie « active » (comment je vis le fait de le décrire). Comme ils le rappellent (p. 99), cette distinction sépare la sémantique de l'action de la pragmatique de la parole³.

La sémantique de l'action

- 18 Quel est le sens de chaque entretien ? Pour répondre à cette question, Demazière & Dubar s'inspirent des travaux de narratologie (ou analyse de l'organisation des récits). Tout d'abord ceux de Vladimir Propp, qui voyait dans le récit une succession d'étapes ou

séquences chronologiques (ou encore fonctions), toujours invariantes et dont l'ensemble forme le schéma narratif Prenons l'exemple imaginaire d'un parcours de vie :

- 19 « J'ai toujours voulu être chanteur » (situation initiale),
 20 « Mon père ne voulait pas d'un fils saltimbanque » (perturbation),
 21 « Je me suis donc orienté vers autre chose » (résolution),
 22 « Je suis devenu comptable comme il le voulait » (situation finale).
- 23 Greimas (1976), sémioticien, propose, quant à lui, le schéma actanciel, c'est-à-dire une analyse plus transversale portant sur les rôles et relations entre protagonistes (ou actants). Chacun d'eux aurait un rôle bien défini au sein de l'intrigue et au regard des autres protagonistes. Reprenons notre exemple en citant les actants possibles :
- Sujet = Je,
 - Objet = devenir chanteur,
 - Opposant = mon père ne veut pas et projette pour moi la comptabilité,
 - Adjuvant = ma mère veut m'aider et tente d'intercéder en ma faveur,
 - Destinateur = le chanteur que j'ai vu en concert et qui m'a donné la passion,
 - Destinataire = la profession qui m'acceptera ou pas.
- 24 Greimas subodore ainsi « l'existence de structures profondes, organisatrices des discours mais sous-jacentes aux manifestations de la narrativité de surface [...] » (1976, p. 6). Autrement dit, il existerait deux niveaux dans un même récit : un apparent « [...] » et un immanent, distinct du niveau linguistique, où les structures narratives président à l'organisation du récit et la précèdent » (Ravoux-Rallo, 1996). Chaque discours serait ainsi la manifestation patente, via le code linguistique, d'une structure latente, interne au récit.

La pragmatique de la parole

- 25 Néanmoins, il ne s'agit pas ici de simples récits mais de biographies vécues. Autrement dit, nous n'avons pas affaire à un texte désincarné ou déshumanisé mais de la relation d'événements ressentis dans la joie ou dans la douleur. C'est l'individu qui agence le cours de son récit en fonction de ce qui est important à ses yeux. Il tentera une mise en intrigue, une prise de position influant sur le choix des mots employés et des catégories s'y rapportant. On aboutit donc à une subjectivation du discours.
- 26 Mais allons encore plus loin : cette subjectivation n'est pas décontextualisée. Au contraire, elle se réalise dans la relation à l'autre, c'est-à-dire dans le dialogue alimentant l'entretien. Caron (1998, p. 33) rappelle que « parler, ce n'est pas empaqueter une information pour la faire passer à un partenaire : c'est mettre en oeuvre une interaction entre des sujets [revenant à] fournir des instructions à l'interlocuteur pour qu'il construise une représentation adaptée à l'intention du locuteur ». Il ajoute : « La signification des signes linguistiques ne serait pas alors un "contenu" informationnel, mais un ensemble de procédures de construction et d'organisation de la représentation mentale ». Les mots et les catégories sont donc construits dans la relation à l'autre. Ainsi la parole acquiert une utilité au sein du contexte de l'interaction : parler de son parcours de vie revient à tenter de convaincre l'interlocuteur du bien-fondé de ses actions antérieures ou au contraire de son absence de responsabilité. On remarque, en effet, très vite que les narrateurs ne racontent plus leur vie mais la mettent activement en scène. Il s'avère donc que l'échange, le fait de s'exprimer à haute voix et d'être écouté, permettent

une construction sur le vif du récit. Autrement dit il existe bien un acte de langage, comme l'appellerait Searle (1972), dans ce type de récit ; c'est-à-dire une volonté d'agir par le biais du langage sur les croyances et attitudes de l'interlocuteur. Or la sociologie compréhensive Weberienne montre comment tout argumentaire serait l'actualisation singulière d'un schéma plus général, voire modélisable, de rationalité (ou idéal-type). Cela imposerait, de nouveau, un mouvement inductif à notre analyse : isoler, depuis le récit singulier, un univers de croyances plus général.

La logique sociale

- 27 En définitive, sémantique de l'action et pragmatique de la parole viennent se greffer l'un l'autre. Les auteurs, citant Barthes (1996), indiquent qu'il faut réaliser, pour chaque entretien, un codage à trois niveaux, correspondant à trois lectures différentes et transversales : celle des séquences, actants et arguments. Leur synthèse constitue ce que Demazière et Dubar (ibid.) appellent la logique sociale: « il ne suffit pas de mettre à jour l'architecture des catégories qui sous-tend un discours argumentaire, il faut en saisir l'intentionnalité [...], c'est-à-dire découvrir la forme argumentaire qui seule permet de comprendre [...] l'orientation des catégories. [...]. C'est l'ensemble des catégories hiérarchisées [...] et des relations argumentées et orientées entre ces catégories [...] que nous appelons "logique sociale" et qui constitue un des objectifs essentiels de l'analyse des entretiens-récits » (p. 99).

L'approche structuraliste

- 28 De plus, ces catégories, régies au même titre que le signe par les règles du structuralisme, supposeraient d'isoler des unités de sens (les sèmes) en relations différentielles deux à deux. L'ensemble de ces relations constituant ce que Greimas appelle le carré sémiotique. L'analyse structurale consisterait donc à isoler ces relations (ou différenciations), dont l'ensemble crée une catégorie de niveau supérieur (généralisation ou conjonction). Soit, par exemple, l'unité de sens BLANC. Celle-ci entre en relation de :
- contrariété avec l'unité NOIR,
 - contradiction avec l'unité NON-BLANC,
 - présupposition avec l'unité NON-NOIR.
- 29 Dans l'exemple, cette catégorie supérieure, peut être intitulée « couleurs ». Comme le rappellent Demazière et Dubar (ibid.): « mettre en évidence la différence "significative", c'est en même temps produire l'identité générale dont les deux éléments précédents constituent des classes dichotomiques. Différenciation et généralisation s'impliquent mutuellement » (p. 96). C'est donc cette recette que nous avons appliquée aux textes : cerner les catégories signifiantes et leur structure interne en partant du matériau brut - la retranscription de l'entretien - dans un mouvement inductif, jusqu'à un schéma final articulant ces différentes catégories.

L'analyse de contenu : méthode

Première étape : codage de l'entretien et production du schème provisoire

- 30 Le codage consiste d'abord à repérer, à l'aide d'une première lecture, les différents niveaux existant dans le texte (exemple : les séquences « hier », « aujourd'hui », « demain » ; les actants « moi », « mon père », « les profs », etc.). Il convient ensuite d'indicer les phrases appartenant à un (ou plusieurs) de ces trois niveaux (c'est-à-dire, dans l'exemple, les phrases contenant les mots « hier », « aujourd'hui », « demain » ou s'y rapportant). On opère enfin un classement des phrases ainsi codées, en tas et sous-tas « thématiques » homogènes (exemple : regrouper ensemble les phrases représentatives des différentes séquences : « hier », « aujourd'hui » et « demain »).
- 31 Une première manière de restituer ce travail - et de résumer l'entretien - revient à situer les éléments constituant ces trois niveaux les uns par rapport aux autres. On peut partir des séquences du récit classées chronologiquement (ou des arguments classés dans leur ordre d'apparition au sein du texte) puis les disposer en regard des éléments des autres niveaux leur correspondant, à l'aide d'un tableau appelé schème provisoire (cf. figure 1). Par exemple : quel(s) actant(s) intervien(nen)t à quelle(s) séquence(s), pour alimenter quel(s) argument(s) ? Ce tableau ne contient que des phrases extraites telles quelles de la retranscription. Il représente la première étape de notre analyse structurale de contenu et dont l'objectif est donc de formaliser le discours en faisant émerger, depuis chaque niveau, des éléments de phrases (ou propriétés) qui le caractérisent.

TABLEAU 1. Schème provisoire (librement inspiré de Demazière & Dubar, 1997)

SÉQUENCES ARGUMENTS ACTANTS POSITIFS ACTANTS NÉGATIFS VERBES
--

TABLE 1. Tempormy diagram

Deuxième étape : production du schème spécifique

- 32 Il s'agit ici de dégager, pour chaque registre, les unités significatives de sens. C'est-à-dire saisir le couple d'opposition - parmi celles définies par Greimas via le carré sémiotique - de mots (verbes, substantifs, etc.) caractérisant le mieux chaque niveau. Par exemple, quels mots des phrases caractérisant le mieux la séquence « hier », entrent en opposition avec les mots représentatifs de la séquence « demain » ? Si la séquence « hier » se trouve caractérisée par une profusion d'emploi du verbe DEVOIR et la séquence « demain » par le verbe VOULOIR, l'opposition chronologique s'illustrera dans le discours par l'opposition sémantique - en l'occurrence de contrariété - séparant le DEVOIR du VOULOIR. Ce principe est appliqué aux trois dimensions : séquences, actants et arguments.
- 33 L'étape suivante revient à chercher quel(s) point(s) commun(s) existe(nt) entre les oppositions des différents niveaux. Isoler ces similitudes permet de relier ces niveaux de manière transversale, les jonctions constituant ce que l'on appelle des homologies structurales. Cette phase de l'analyse aboutit de nouveau à une représentation graphique,

cette fois sous la forme d'axes croisés (cf. figure 2). On peut, par exemple, et selon leur pertinence supposée au regard de l'entretien, croiser des unités de sens appartenant aux actants et aux arguments, aux actants et aux séquences, voire croiser des arguments entre eux, etc. Chaque entretien peut ainsi faire l'objet de deux ou trois croisements de ce type.

- 34 Enfin, au terme de l'analyse structurale, on réalise un schéma synthétique résumant le discours et permettant de balayer d'un coup d'oeil l'ensemble des oppositions les plus significatives, dans une totalité structurée intégrant tous les axes croisés et représentant l'architecture de l'entretien. Celui-ci constitue une représentation figurale de la logique sociale du discours. C'est le schème spécifique à un entretien. Chaque chercheur ayant réalisé dix schèmes spécifiques, nous avons pu appuyer notre étude sur un corpus d'environ quatre-vingts schèmes.

TABLEAU 2. Exemple de tableau d'oppositions (librement inspiré de Dubar & Demazière, 1997)

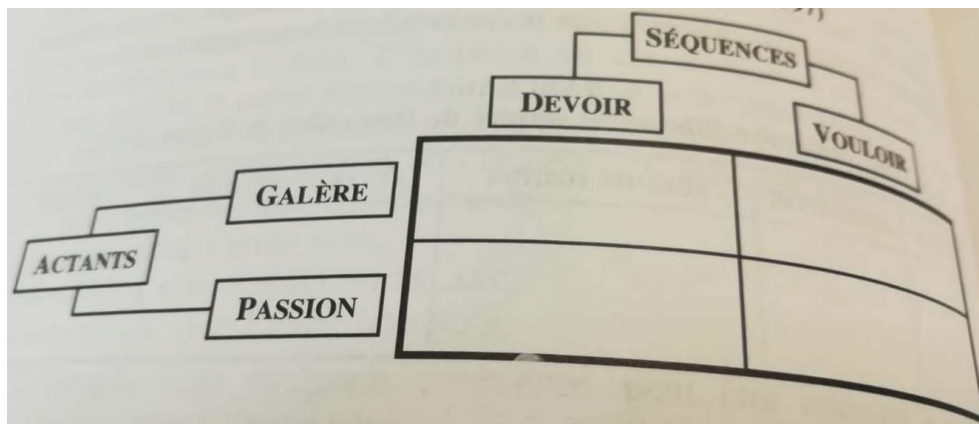


TABLE 2. Example of oppositions board

Troisième étape : comparaison des entretiens et production des mondes

- 35 La comparaison est essentielle à toute démarche inductive. On va donc, de nouveau, tenter de trouver des points communs mais, cette fois-ci, entre les différents entretiens. Les schèmes spécifiques sont alors incontournables et servent de matériau de base. On procède alors à la recherche d'oppositions et catégories identiques à deux entretiens, puis à plusieurs, afin d'isoler une logique commune à ceux-là. L'intérêt est évidemment d'aboutir à des mondes, condensation représentative du plus grand nombre possible d'entretiens homogènes et considérés comme relevant du même type de pensée.
- 36 Pour ce faire, une nouvelle lecture de l'ensemble des entretiens est incontournable. Cette dernière suppose une double tâche : se laisser imprégner de « l'atmosphère » des parcours de vie, tout en restant concentré sur les différences et oppositions pouvant permettre d'articuler les entretiens entre eux. Cela suppose de créer, petit à petit, des regroupements heuristiques fondés sur des critères sans cesse considérés comme perfectibles (le premier entretien ne s'imbriquant pas dans les catégories ainsi définies pouvait remettre en question l'ensemble du travail déjà effectué). De plus, les catégories isolées devaient être suffisamment générales pour résumer l'ensemble du corpus, mais

aussi suffisamment spécifiées pour que la répartition des entretiens soit étanche et exclusive. Ainsi, on a envisagé une vingtaine de possibilités de regroupements - par essais et erreurs - composés de quatre à dix catégories. Néanmoins, il est vite apparu que l'intérêt de la recherche souffrait d'une profusion de détails : certains entretiens devenaient inclassables car regroupant en leur sein des éléments appartenant à plusieurs catégories et demandant alors une double, voire une triple répartition. À moins de créer une nouvelle catégorie intermédiaire et complexifier d'autant le problème, nous nous trouvions devant une impasse. Nous avons donc préféré adopter la démarche inverse et chercher une sorte de niveau de base⁴, permettant la création de catégories globales résumant une idée générale articulée mais significative. Deux oppositions sont alors apparues intéressantes, comme une impression générale se dégageant des discours sur l'orientation: un « désir de futur » s'exprimant chez les élèves d'une part par une prise de décision volontaire (FAIRE UN CHOIX) opposée à un passéisme ou à une indécision nébuleuse (NE PAS FAIRE UN CHOIX), et, d'autre part, à une attitude envers l'environnement immédiat qui se traduirait par une impression de fermeture pessimiste (NE PAS AVOIR LE CHOIX) opposée à une ouverture optimiste (AVOIR LE CHOIX)⁵. Ainsi :

- AVOIR LE CHOIX: suppose un « horizon » vocationnel ouvert, où le projet, quelle que soit sa forme, est considéré comme viable,
- NE PAS AVOIR LE CHOIX: renvoie à un horizon fermé où l'objectif est du registre de l'inaccessible ou de l'improbable,
- FAIRE UN CHOIX: quel que soit l'environnement, le jeune décide de mener son projet à son terme,
- NE PAS FAIRE UN CHOIX: l'attitude est ambivalente, non-volontaire et indécise. Notre système de répartitions obéit ainsi au tableau croisé suivant⁶ :

TABLEAU 3. Homologies structurales résumant l'ensemble du corpus

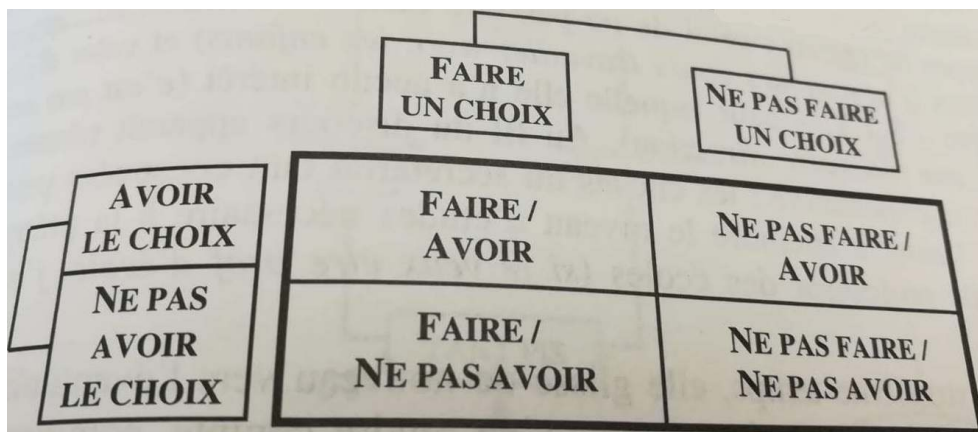


TABLE 3. Structural similitudes

- 37 Une fois ces « paquets » homogènes constitués, il restait à construire leur schème respectif, résumant leur complexité et richesse par le truchement d'une architecture graphique et logique. Une dernière lecture du corpus, de nouveau incontournable, associée à une mise en regard des entretiens et de leurs disjonctions principales et subordonnées respectives (celles des schèmes spécifiques) devait nous permettre de dégager des mondes de l'orientation, résultat final de notre travail. Nous devions isoler des jonctions, des analogies possibles, entre les disjonctions d'arguments, actants et séquences de chaque entretien, d'abord par deux - créant ainsi ce que l'on pourrait

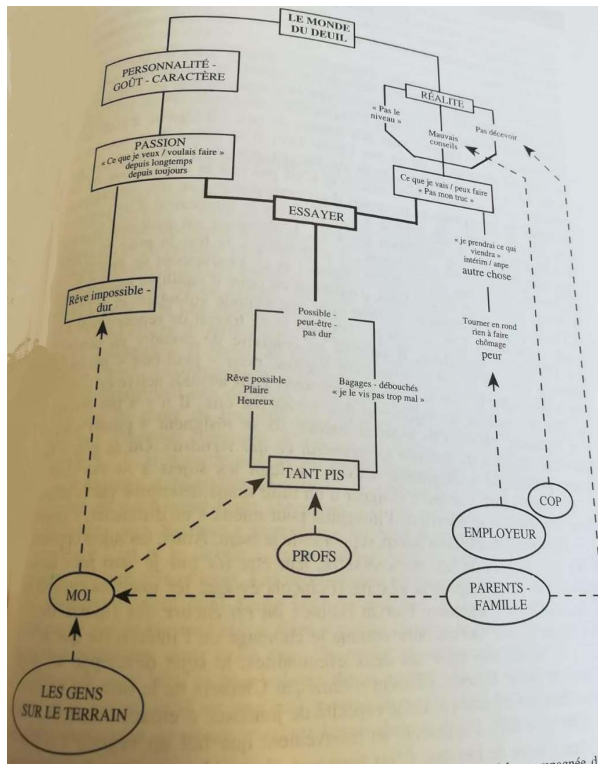
appeler une « méta-disjonction » de premier ordre - puis entre cette dernière et un troisième entretien, et ainsi de suite. On isole ainsi au fil de ce travail un noyau dur de croyances, transversal à tous les entretiens relevant de chaque catégorie.

Les mondes et schèmes communs

Groupe 1 : Les pragmatiques (cf. figure 1)

- 38 Les élèves de ce type, fruits du croisement [NE PAS AVOIR DE CHOIX / NE PAS FAIRE UN CHOIX], sont largement placés sous la tutelle d'une disjonction argumentative. Leur monde pourrait s'appeler celui de la « rationalisation ». L'entretien d'Hélène illustre parfaitement cette catégorie. Elle exprime dans un premier temps deux types de regrets : celui de ne pas être dans un domaine en rapport avec les enfants (j'ai toujours voulu travailler avec les enfants) et celui d'être dans une filière - S.T.T. - pour laquelle elle n'a aucun intérêt (c'est pas mon truc, j'ai pris une mauvaise direction). Au fil du discours apparaît néanmoins une transition argumentative : les choses du secrétariat tant conspuées peuvent tout de même l'aider à atteindre le niveau d'études nécessaire à la préparation du concours de professeur des écoles (si je veux être prof d'école, j'ai pas trop le choix).
- 39 Puis, en un troisième temps, elle glisse de nouveau vers l'éventualité de rester dans le champ du secrétariat et, sans s'en rendre compte, commence à prôner les mérites (toutes proportions gardées, bien entendu) d'une filière technique - donc professionnelle - dont l'intérêt est, entre autres, d'être adaptée au marché du travail (nous, on connaît l'environnement d'entreprise, on va savoir quoi faire). On assiste donc à une double rationalisation : installée dans une situation non désirée, aux antipodes d'un projet initial, cette élève nourrit l'espoir d'utiliser ce qu'elle n'aime pas comme un tremplin vers l'objet désiré. Une fois cette parcelle d'espérance avancée, il lui semble faisable de revenir vers plus de réalisme et d'envisager son avenir sous un angle moins souriant. Un travail d'apaisement s'opère alors : elle dresse la liste des avantages et atouts de la situation actuelle et aboutit à la conclusion suivante : je suis partie là-dedans..., je le vis pas trop mal, ça va me servir quand même⁷. Ainsi, un premier

Figure 1. Groupe 1 : les pragmatiques



- 40 La caractéristique majeure de ces élèves est cette tentative d'acceptation du réel accompagnée d'une double tâche d'abandon [deuil] d'un premier projet [rêve impossible] et de dilution de celui-ci dans le futur probable. Ainsi, la passion, révélatrice de la personnalité du sujet, doit-elle négocier [essayer] avec la réalité, afin d'accéder à un rêve possible cette fois, ou plus généralement à quelque chose de pas dur et offrant des débouchés. La conclusion globale étant souvent : tant pis !

Figure 1. Pragmatist

- 41 désir d'avenir à moitié avorté permettrait de supporter une mauvaise fortune et de conserver un certain équilibre affectif et vocationnel. Le projet initial n'est pas considéré ici comme irrémédiablement perdu, aussi peu accessible soit-il, et c'est bien cette lumière lointaine qui permet d'envisager l'avenir et de transiger avec le temps.
- 42 Il existe néanmoins des degrés d'acceptation variables selon les individus. Le projet de « remplacement » peut être soit rationalisé (Léa, par exemple, substituée à son rêve impossible, un rêve possible, plus en adéquation avec ses contingences réelles) soit envisagé sous le joug d'une véritable résignation (Pierre-Éric voulait bifurquer vers un apprentissage des métiers du bois : il regrette d'avoir suivi de mauvais conseils et de ne pas l'avoir fait ; il se trouve donc toujours au lycée, obligé de s'adapter... mais un bac ça peut toujours aider). Ce qui caractérise les élèves de cette catégorie n'est pas tant la conservation ou non du projet de départ mais ce processus d'accommodation - au sens véritablement piagétien du terme - de celui-là à la réalité, par le truchement d'un processus d'ALTÉRATION ou de corruption du désir. L'altération est peut-être le terme résumant le mieux ce mouvement : il caractérise à la fois la prise en compte de l'autre, de ce qui est extérieur (altérité) et ce mouvement de modification d'un état initial vers un état final, constituant un point d'équilibre entre le désiré et l'indésiré. Ce phénomène réclame donc une attitude volontaire et ACTIVE des sujets : ceux-ci ne s'en laissent pas compter et ce travail de renoncement n'est pas binaire ou manichéen, il suppose au

contraire de prendre en compte la situation actuelle et son prolongement logique, pour - peut-être - parvenir un jour à raccrocher le rêve, la passion. Néanmoins, cette attitude active est commandée par la situation, les sujets sont déterminés par elle. Il n'y a pas révolte, il y a acceptation. Même s'ils espèrent encore, ils se résignent à passer sous les fourches caudines du possible (je prendrai ce qui viendra). On se trouve face à une paradoxale « résignation active », incitant les sujets à NE PAS FAIRE DE CHOIX, c'est-à-dire à ne pas s'éloigner d'un futur quasi-déterminé par le présent. Cette négociation se nourrit de l'immédiat pour mieux s'en distancier, s'abreuve d'un futur improbable pour mieux supporter le présent. Ainsi, les sujets opposent-ils ce qui relève de leur PERSONNALITÉ, leur être (ce que je veux faire depuis toujours) et ce qu'impose la RÉALITÉ (François évoque les mauvais conseils de la conseillère d'orientation, Florian estime : on est encore des enfants, etc.) et les risques qu'elle fait encourir comme le chômage ou l'intérim (ce que je vais faire). À mi-chemin entre ces deux éventualités, le sujet développe un projet de second ordre, hybride, joliment résumé par Clément de la manière suivante : il faut communier tout ça. Cette capacité de jonction, d'enracinement et d'éloignement à la fois, s'apparente au mouvement que fait un végétal s'orientant vers une source de lumière. C'est pourquoi, il semble opportun d'appeler TROPISME⁸), l'attitude caractérisant les individus de cette catégorie. Celui-ci est néanmoins NÉGATIF⁹, puisqu'il alimente essentiellement l'envie de s'extraire des conditions actuelles. Ce monde est donc celui du DEUIL au sens psychanalytique¹⁰ du terme, c'est-à-dire sous la double lumière de l'acceptation et de la substitution. Et tout leur discours revient à (se) convaincre que l'abandon momentané d'un rêve ne signifie pas son extinction mais peut subsister sous une forme altérée ou ultérieure et que, malgré tout, la situation actuelle n'est pas si rédhibitoire et insupportable. Les élèves de cette catégorie sont donc pragmatiques et bénéficient, on peut le supposer au regard des entretiens, d'un solide équilibre affectif et vocationnel. Ils « retombent sur leurs pieds », pourrait-on prosaïquement ajouter.

Groupe 2: les hédonistes (cf. figure 2)

- 43 Ces élèves sont ceux qui n'ont PAS LE CHOIX mais dont l'objectif est quand même de FAIRE UN CHOIX. L'opposition caractérisant majoritairement leur entretien et leur schème est radicalement actantielle. Ceux-ci opèrent une coupure très nette entre le soi et l'extérieur. Leur monde s'apparente largement à celui du groupe 1: on y retrouve à peu de choses près les mêmes ingrédients hormis un détail dans leur attitude. Et ce dernier fait toute la différence. Serge, par exemple, explique avoir subi une orientation forcée (on me refusait le passage en générale..., j'étais obligé de passer dans le technique) dont les profs et la conseillère sont les instigateurs. Il élargit au fil de son discours la responsabilité de cette situation à tout l'environnement, y compris ses propres parents qui l'ont incité à prendre rapidement une décision à une période de sa vie où il est convaincu n'avoir pas eu assez de maturité pour décider véritablement (à l'époque, je n'étais pas tellement conscient de ce que ça voulait dire). Actuellement en terminale S.T.I., il regarde son avenir probable avec peu d'enthousiasme : je suis pas heureux à travailler là-dessus ; Je sens ne pas être à ma place. Sa perception est donc quasi-figée, stagnante : j'ai pas vraiment cherché plus loin. Parallèlement, son discours s'imprègne d'un désir inassouvi, une passion - en l'occurrence l'art et le dessin - ayant émergé hors de l'école et dont la lueur crée une fracture sémantique. Les mots choisis témoignent soudain d'une vélocité, d'un mouvement dont Serge peut ou non être la source : moi, ça

m'est venu parce que je me suis mis à faire d'autres choses ; je pense que je devrais beaucoup continuer dans cette voie. Ou encore et surtout ce mouvement vers le futur soulignant bien la psychologie de ce groupe : La vie est quand même courte et je pense qu'il ne faut pas perdre de temps pour faire au mieux et que, pour moi, faire au mieux, c'est me lancer dans le dessin. Serge ne considère donc pas son horizon comme fermé mais comme résolument ouvert et souhaite placer sa vie sous l'enseigne du plaisir, comme le stipule sa grand-mère : elle m'a dit faut que tu fasses ce qui te rend heureux. Ainsi, son projet est maintenant de devenir peintre, aux antipodes de la filière électronique dans laquelle il se trouve. Il clôt son entretien en exposant un point de vue sur l'école et sur une certaine philosophie : s'orienter c'est quelque chose qui fait plaisir, cela doit pas être une corvée, c'est ça le but de la vie ; y'a mon passage à l'école et puis après le bac y'a la vie.

- 44 Globalement, ces élèves se trouvent dans une position dont ils ne désirent pas la pérennité. On peut dégager deux types de motivations. Un premier sous-groupe réagit à une orientation forcée et subie, en portant au pinacle l'espoir de voir se réaliser une passion en totale rupture avec le logique (cf. Serge et les métiers artistiques). Moins simplement, le second sous-groupe réunit ceux qui ont peur de s'enliser dans une « continuité » de misère familiale - ou considérée comme telle - et veulent à tout prix s'extraire de leur carcan social. L'entretien de Moussa en constitue un véritable exemple : « je ne veux pas suivre les traces » clame-t-il haut et fort pour décliner plus loin un désir nébuleux dont le seul intérêt est de ne pas être comme sa famille : « je vois l'avenir en correct, [...] un petit boulot peinarde ». Bouchra est, quant à elle, plus paradoxale. Elle suit la même ligne de motivation mais cette dernière opère une sorte de boucle récursive et ambivalente : elle veut accéder à un métier différent - mieux ? - de celui de ses parents (usine, femme de ménage) pour leur montrer qu'en l'aidant et la soutenant, ils n'en savent pas pour rien. Elle paie ainsi une dette en réussissant mieux, donc en revendiquant sa différence. Dans ces cas précis, NE PAS AVOIR LE choix, ne signifie pas une absence d'alternative, au contraire, mais une réaction à un environnement incitant au mouvement, en creux ou par la négative (ne pas faire/être comme...). L'environnement n'est pas bloquant, comme dans le premier sous-groupe, mais impose au jeune une option psychologique particulière : celle de s'affranchir de sa catégorie sociale d'origine qu'il considère comme une lourdeur.
- 45 Il y a donc une cassure radicale entre les prolongements logiques de la situation actuelle et le désir, dicible ou non, qui anime ces jeunes. À chaque contrainte son opposition binaire. Ainsi, contrairement au groupe précédent, ces jeunes n'ont que faire de leur présent. Ils vivent dans l'avenir, soutenus par un projet chimérique qu'ils appellent de tous leurs vœux. Leur monde est bien celui de la rupture, creusant un véritable gouffre entre le présent et l'avenir. Quand bien même, certains jeunes tentent, comme les pragmatiques, de faire la jonction entre le possible et le rêve, rien n'est dit sur la manière concrète dont ils vont opérer. On reste sur le registre du vœu pieux et les options envisagées sont souvent peu réalistes. Ils envisagent, une fois le bac en poche, de faire un véritable bond, de se défaire de leur passé comme un animal en mue se débarrasse de sa vieille peau. Il n'y a pas ici de travail de deuil mais une véritable cristallisation du désir dans sa forme première, INTÈGRE, imperméable à la conjoncture. Ce mouvement ACTIF et volontaire qui arrache l'objet de désir de

FIGURE 2. Groupe 2: les hédonistes

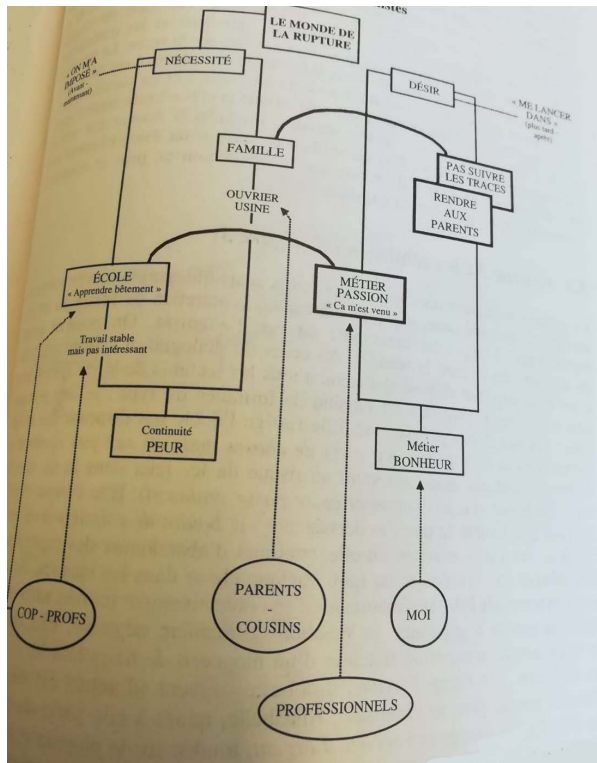


FIGURE 2. Hedonists

- 46 La forme du schème tente de rendre compte d'une double rupture, opposant nécessité et désir. La première traduit la volonté de briser le droit-fil de la continuité familiale : ne pas suivre les traces des parents tout en leur rendant hommage pour leur effort et leur sacrifice. La seconde rupture, plus générale, illustre le désir de couper totalement les ponts avec la fatalité scolaire et de bifurquer vers un tout autre horizon, celui du métier-passion, et par conséquent du bonheur. La nécessité, ne peut alors plus être qualifiée de tropisme puisqu'il ne s'enracine plus dans le présent, mais de TAXIE¹¹, NÉGATIVE le cas échéant, c'est-à-dire s'éloignant de ce qui constitue leur réalité présente. Ces élèves sont donc pour la plupart dotés d'une certaine force de caractère, alimentée par l'envie de se faire plaisir et de ne pas tenir compte des obstacles éventuels sur lesquels ils pourraient acher. Ils sont éminemment optimistes et les contingences malheureuses semblent glisser sur eux comme l'eau sur la roche. Le travail de conseil en orientation ne revient pas à refroidir leurs ardeurs. Leur désir est le plus souvent porté par un contenu mais dont les tenants et les aboutissants, on l'a vu, sont largement méconnus. L'attitude morale la plus adaptée serait d'apporter de l'eau - « réaliste » - à leur moulin, les aider à trouver une voie de dérivation concrète tout en leur conseillant de temporiser éventuellement mais pas nécessairement. Une telle puissance de motivation ne peut se résoudre à l'abandon, on ne peut que la canaliser.

Groupe 3: les nihilistes (cf. figure 3)

- 47 Ce groupe, réunissant ceux qui ONT LE CHOIX mais qui, pourtant, N'EN FONT PAS, adopte une attitude beaucoup plus alarmante. L'entretien de Maria en est très représentatif.

L'approche inexorable du bac l'angoisse. On pourrait penser qu'une peur de l'échec la tenaille. Au cours du dialogue, il s'avère que celle-ci est beaucoup plus diffuse et s'étend à tous les secteurs de la vie quotidienne, sans exclusive. L'entretien est émaillé de formules du type : je sais pas quoi faire ; j'ai pas d'idée précise, etc. Elle fustige l'école qui dispense des savoirs pléthoriques et inutiles (on sait plein de choses mais on sait pas comment on va faire ; c'est pas assez pratique) au risque de les jeter dans la vie sans les avoir armés (on sait pas comment ça se passe vraiment). Elle évoque alors ce qui pour elle semble la pire des déchéances : le boulot de caissière à mi-temps. Résultat : on perd nos rêves, dit-elle, contraint d'abandonner des super-projets. Elle désirait être vétérinaire ou faire quelque chose dans les langues. Actuellement en terminale E.S., sa situation n'est pas objectivement fermée, mais quelque chose la pousse à dépendre sa situation de manière négative. Elle considère le lycée comme une prison flanquée d'un monceau de trucs inutiles et où tout va trop vite. C'est trop horrible, dira-t-elle souvent (d'autres élèves, comme Yannick ont un père au chômage ; Annabelle, quant à elle parle du problème du sida, Xavier fustige une société d'argent, fondée sur le pognon et la réussite matérielle, etc.). Elle évoque alors un ailleurs idéal ou un plus tard meilleur, mais incertain, indéfini sauf par le biais d'attributs nébuleux comme rencontrer plus de monde, voir des gens, voir tout. Ne donnant pas de contenu à son désir, elle ne peut le définir qu'en regard d'une situation actuelle malheureusement stressante. C'est comme si elle attendait tout de l'extérieur, portée par un courant

FIGURE 3. Groupe 3 : les nihilistes

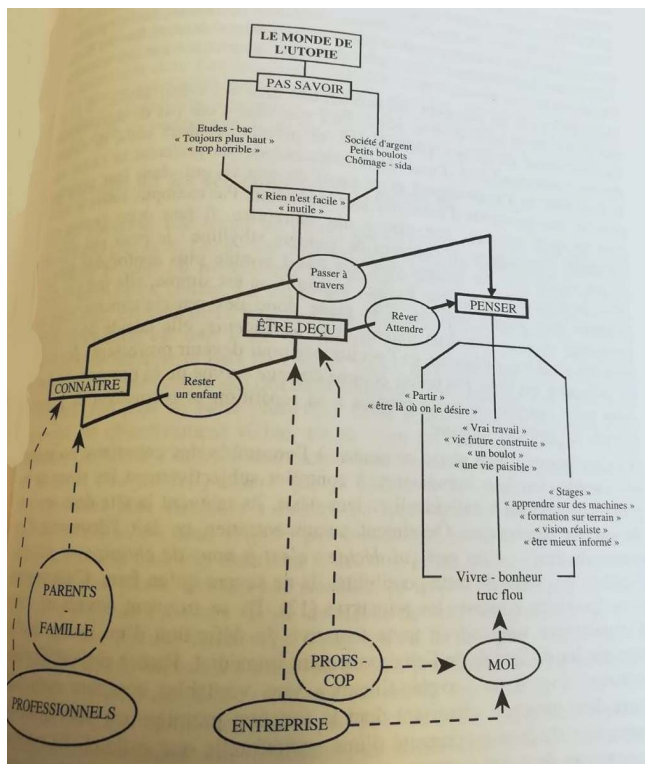


FIGURE 3. Nihilists

- 48 Souvent face à de grandes difficultés scolaires ou personnelles [pas facile, inutile], ils n'arrivent pas à percevoir le futur comme le prolongement légitime de leur présent. Ils préfèrent voir leur avenir comme meilleur que tout ce qu'ils ont vécu [être déçu] mais

sans lui donner véritablement corps [pas savoir], en lui conférant une plasticité suffisante pour recéler tout ce qui est désirable, aussi mal défini soit-il [bonheur, truc flou]. L'accès à cette utopie peut se faire de deux manières. Premièrement, l'élève peut opter pour la politique de l'autruche et rêver à un avenir meilleur en attendant simplement sa venue. Deuxièmement, l'adolescent peut rester en sécurité dans le monde connu, c'est-à-dire celui de son enfance, de son passé, s'emparer de ses attributs comme on s'arme d'un fétiche, pour passer à travers un présent angoissant violent et espérant dériver vers une terre plus accueillante, résumée de manière lapidaire : la liberté ou le bonheur. Cet « avenir-ailleurs » idéal, et souvent

indicible, revient comme un leitmotiv dans la quasi-totalité des entretiens : être là où on le désire ; un vrai travail ; une vie future construite ; une vie p- aisible ; etc. Cet élément se traduit parfois par un « autrement » donnant les clés d'accès à cet éden hypothétique : faire plus de stage ; apprendre sur des machines ; formation sur le terrain ; etc.

49 Certains élèves ne plongent pas directement dans cet avenir-ailleurs. Il en est qui fouissent la terre de leur passé. Eux non plus n'ont pas de représentation circonstanciée de ce que pourrait être ce paradis nébuleux mais, de surcroît, devant l'inaccessibilité d'une chose indéterminée, ils préfèrent se ranger sous la bannière de l'impersonnel et se saisir de tout ce qui, dans leur entourage, pourrait leur permettre d'exorciser leur indécision. Par exemple, Justin se tourne vers ce qu'il connaît : son père a une entreprise, il fera donc gestion pour reprendre l'entreprise. Il conclura de manière sibylline : je peux pas dire que ça me plaira pas. Se tourner vers son passé semble plus confortable pour cet élève et pour d'autres. Pour Émilie, le problème est simple, elle indique qu'on pourrait être mieux informé. Elle glane donc des renseignements dans son entourage proche. Ses deux parents étant instituteurs, elle décide de se diriger vers des études qui plaisent, en l'occurrence pour devenir professeurs des écoles. Le présent n'est donc pas utilisé comme étayage en vue de sa propre sublimation mais juste comme un socle propice à sa répétition et permettant de passer à travers un présent indésiré.

50 Il existe pourtant une phase commune à l'ensemble des entretiens, un moment où, excédés par leur impuissance à contrôler subjectivement les rênes de leur propre devenir ou à individualiser leur désir, ils relèvent la tête dans une sorte de sursaut narcissique. Quasiment aucun entretien ne fait l'économie d'une phrase du genre : c'est moi qui décide ; c'est à nous de choisir ; on est seul à décider ; etc. Mais de cette possibilité, ils ne savent qu'en faire. C'est pourquoi nous les avons nommés les NIHILISTES¹². Ils se trouvent devant un constat d'impuissance subjectif où toute tentative de définition d'un monde meilleur bute sur les difficultés de l'environnement immédiat. Face à cette difficulté, ils préfèrent rêver à un « avenir-ailleurs » sans véritables contours mais parfois puisé dans un passé sécurisant dont la fonction première est sans doute de se convaincre de la non-pérennité d'une société telle que celle-ci. Ils opèrent un mouvement de TAXIE POSITIVE, car ils ont un but à atteindre. Malheureusement ce dernier est aussi mal défini que possible. Ce monde est donc celui de l'utopie¹³. De surcroît, les jeunes de ce groupe ne font rien pour l'atteindre. Ils l'attendent en se recroquevillant. Ils sont donc PASSIFS et leur projet, quand projet il y a, se fond dans le marasme de la narration en y perdant toute sa substance. On retrouve là le mouvement d'ALTÉRATION du groupe des pragmatiques, mais ici point d'équilibre, juste une attente parfois plus qu'anxieuse. La disjonction de ce groupe est donc essentiellement de nature séquentielle, opposant un présent indésirable [JE NE SAIS PAS] ne laissant augurer rien de bon, à un avenir idéalisé [JE PENSE] associé parfois à un passé confortable [JE CONNAIS]. Ces jeunes sont donc

fragiles, dans l'incapacité manifeste de définir un projet et se laissant submerger par les difficultés actuelles. Peut-être, avant toute tentative de constitution d'un projet, un travail préalable sur l'estime de soi et sur une mise en perspective de la situation immédiate serait-il à effectuer.

Groupe 4: les téléologistes (cf. figure 4)

- 51 Dernière catégorie, elle réunit les élèves qui ONT LE CHOIX et de surcroît sont aptes à FAIRE UN CHOIX. Ceux-ci se trouvent donc dans une dynamique vocationnelle idéale et dans un mouvement de TROPISME POSITIF. Le cas échéant, tout va bien, pourrait-on penser. La vérité, du moins celle émergeant de la lecture des entretiens, est nettement plus nuancée. Avoir un projet auquel on tient et dont la réalisation est tout à fait de l'ordre du possible n'est pas synonyme pour autant de sérénité et paix de l'esprit. Ainsi, Angélique annonce ce qu'elle veut faire. Elle désire suivre des études de commerce international avec beaucoup de langues (son père en parle plusieurs). Étant actuellement en terminal E.S., son projet est objectivement viable, aucun point de butée ne semble pouvoir la freiner. Un doute s'insinue néanmoins dans le cours de l'entretien (je sais pas si ça va être facile, j'espère que je vais tenir le rythme). Elle devient progressivement plus virulente à l'égard du lycée (j'aime pas être ici, c'est bourrage de crâne, on nous prépare pas bien). Puis de fil en aiguille certains mots affectivement plus fort émaillent le discours (c'est stressant) pour diffuser vers un futur plus global (on sait pas comment ça va être ; on sait pas comment vivre ; on a peur de l'avenir). Tous les élèves de cette catégorie n'expriment pas bien sûr une anxiété aussi vive. Ceux qui ne le font pas - voire pas du tout - lancent quand même, à l'instar du groupe précédent, des revendications narcissiques (Frédéric annonce : c'est moi qui décide quand même ; pour Guillaume : c'est un choix personnel, j'aime pas qu'on m'influence) qui laisse penser qu'un doute, aussi minime soit-il, affleure, au moment du choix, à la surface d'une ligne vocationnelle toute tracée et apparemment solide. Cet état d'esprit est remarquablement illustré chez Aurélie par le gouffre sémantique séparant deux de ses assertions : je sais ce que je veux faire opposée à je ne sais pas ce que je vais faire.
- 52 Comment expliquer cette attitude ? Avoir un projet et en mesurer la viabilité implique un corollaire : un possible échec. Le probable n'est pas obligatoirement déterminé. Toucher du doigt ce qui peut s'évaporer d'un moment à l'autre est une expérience inconfortable. Ainsi le lycéen de terminale pour qui le bac est vu comme un verdict, se trouve dans la situation du joueur de tennis avant une balle de match. Être proche de la victoire, une victoire reposant sur un geste simple mais dont on ne maîtrise pas tous les

exploration « au-delà du projet » ne semble pas de mise. Ils restent PASSIFS, se débattant avec leurs peurs existentielles. Un premier travail de conseil en orientation apparaît alors évident : élargir leur horizon, leur permettre de jeter des ponts entre différentes formations. Ainsi armés d'une vision opératoire du monde professionnel et des formations, peut-être leur angoisse régressera-t-elle.

Qui sont ces élèves ?

- 55 La recherche d'une caractérisation de l'élève-type, représentatif de chaque catégorie, est ici tentante. La démarche est néanmoins risquée. En effet, pour une étude motivée de la répartition des élèves, selon différents critères, à travers les quatre catégories, il aurait été utile de ventiler et croiser systématiquement les critères en question, afin d'en contrôler les effets. Autrement dit, un plan expérimental rigoureux aurait été nécessaire. Cela n'étant pas le cas, les considérations de ce paragraphe restent des conjectures empiriques, directement liées à la nature de l'échantillon.
- 56 Ainsi, les pragmatiques représentent un peu plus 25 % de l'échantillon. L'élève pragmatique est plutôt une fille d'origine modeste. On trouve en effet 4 filles sur 10 contre 2 garçons sur 10 dans cette catégorie. La répartition en volume des trois grands types de bac (général, technologique et professionnel) est plutôt équivalente. Par contre les baccalauréats professionnels y sont sur-représentés : 7/10 bacs pro sont des pragmatiques contre 2 bacs généraux et 3 bacs techno. Les bacs pro sont donc préférentiellement des pragmatiques. Cela n'étonnera personne, les orientations en filière professionnelle étant, la plupart du temps, des orientations par défaut, rarement soutenues par un projet positif et volontaire et demandant un intense travail de rationalisation.
- 57 Les hédonistes sont, quant à eux en très petit nombre, ils ne représentent que 11 % de l'échantillon. L'hédoniste - au regard de notre population toujours - est typiquement masculin (aucune fille n'appartient à cette catégorie), plutôt âgé (la moyenne d'âge de la catégorie est la plus élevée des quatre : 19 ans) et d'origine souvent modeste. On y trouve en volume plus de bacs techno. Le calcul proportionnel, par contre, indique - de manière toute relative bien sûr - une répartition légèrement plus forte de bacs pro (1,7/10 bacs pro contre 1,4/10 bacs techno et 0,4/10 bacs généraux). De nouveau, peut-être cela peut-il sembler logique : les élèves orientés en filière professionnelle ont-ils une propension plus forte à vouloir s'extraire du carcan d'études non désirées. L'âge élevé, indiquant peut-être une plus grande maturité, expliquerait cette capacité à construire un projet qui, au contraire des pragmatiques, ne se suffirait pas d'un *modus vivendi*. Par contre la question du sexe laisse perplexe : les garçons seraient-ils plus enclins à briser totalement la logique de leur cursus ?
- 58 Les nihilistes ont un poids identique à celui des pragmatiques (28 % de l'échantillon), mais par contre leurs caractéristiques sont différentes. Tout d'abord, ils sont d'une origine globalement plus aisée ; les garçons et les filles y ont apparemment la même importance (3/10 pour les deux sexes). Aucun bachelier professionnel n'est un nihiliste. C'est apparemment préférentiellement le fait des bacs généraux (presque 4/10) et dans une mesure légèrement moindre des bacs techno (un peu moins de 3/10). Faudrait-il alors penser qu'être en filière professionnelle permet d'envisager l'avenir sous un angle salutairement plus concret ou opératoire ?

- 59 Enfin, les ambivalents sont les plus nombreux (plus de 1/3 de l'échantillon). Au sein de cette catégorie, garçons et filles se répartissent harmonieusement (un peu plus de 3/10 pour chaque sexe) ; il en va de même pour les baccalauréats (un peu plus de 3/10) avec, malgré tout, une légère différence pour les bacs généraux (4/10). Seule l'origine sociale est marquée : ces élèves viennent en grande majorité d'un environnement aisé. Ce dernier point expliquerait à lui seul l'attitude de l'élève ambivalent. On peut en effet émettre l'hypothèse suivante, avec toutes les précautions de rigueur bien sûr : les attentes, en terme de réussite scolaire - donc sociale -, sont souvent plus élevées dans les milieux aisés et, de ce fait plus difficile - psychologiquement s'entend - à atteindre. L'échec n'a pas la même portée lorsqu'il est probable et lorsqu'il est inacceptable. L'élève plus sensible à cet enjeu serait alors plus enclin à s'en inquiéter.

La question des actants

- 60 Aucun type d'actant n'est spécifique à un groupe précis. Leurs rôles sont transversaux, voire universels. On peut en isoler trois grands types :
- 61 Les actants positifs : l'analyse actantielle les appelle des ADJUVANTS. Invariablement à la source du désir, ils font le plus souvent partie de l'environnement proche. Le père semble avoir un rôle prépondérant dans la genèse du projet, que l'élève soit une fille ou un garçon. Il y a comme une idée de transmission d'un savoir ou d'une passion. Pierre veut être dans la mécanique comme son père, idem pour Maria et les langues, ainsi que pour Antoine dont le père est avocat. Si cet actant ne fait pas partie de la cellule familiale, il s'agit d'un cousin, d'un oncle, etc. Les professionnels issus du terrain, quant à eux, sont considérés comme des gens qui savent (ceux qui sont déjà dedans) et dont la crédibilité n'est jamais remise en question.
- 62 Les actants ambivalents. Ces personnes peuvent être à la fois facilitatrices et non-facilitatrices à la fois selon les entretiens, voire au cours d'un même entretien. Les actants positifs, modèles ou mentors, sont des personnes qui étayent le désir. Les actants ambivalents, quant à eux, soit poussent à la réalisation du projet malgré l'élève, soit en sont la source mais pour mieux s'en éloigner. Ce type d'actants peut être appelé paradoxalement ADJUVANT NÉGATIF OU MIXTE. Les professeurs font le plus souvent partie de cette catégorie. C'est le cas de certains entretiens comme celui de Moussa, de Bouchra ou de Djamel pour qui la motivation réside dans la volonté sibylline de ne pas ressembler à leurs parents mais en leur étant redevable pour cela. C'est aussi le cas des élèves dont les parents disent : « tu fais ce qui te semble bon pour toi, on te fait confiance ! » entraînant chez leur enfant une volonté farouche de ne pas les décevoir. Peut-on risquer ici la notion de « névrose vocationnelle » ?
- 63 Les actants négatifs. Il s'agit le plus clair du temps du conseiller d'orientation. Quand bien même il ou elle n'a pas toujours ce rôle de verrouillage du désir en prodiguant de mauvais conseils, il ou elle est rarement vu(e) comme vraiment aidant(e). Son rôle se cantonne au mieux dans la neutralité, voire l'absence totale d'importance.

Les quadrants des mondes (cf. figure 5)

- 64 Le croisement des différents mondes permet d'isoler ce que Blesson (1999, p. 409) appelle des « méta-termes », c'est-à-dire l'appellation des couples d'oppositions sémantiques. Ainsi les mondes de l'ambivalence et de l'utopie décrivent des histoires où les sujets sont

exempts de véritables obstacles objectifs. C'est pourquoi on peut considérer que leur cursus est en mouvement d'INERTIE. Ce couple s'oppose aux deux mondes de la rupture et du deuil, où les intentions d'avenirs achoppent sur de véritables écueils. Ainsi pour faire le pendant à la notion d'inertie, peut-on considérer leur environnement comme baignant dans un certain nombre de FROTTEMENTS. Orthogonalement à ces deux méta-termes, on peut discerner les sujets dont le projet est plutôt d'ordre INTERNE (mondes de l'ambivalence et de la rupture où les élèves portent leur désir d'avenir et leur donne un contenu positif ou négatif) opposée à ceux qui transigent avec l'environnement et dont l'attitude serait plus EXTERNE (mondes de l'utopie et du deuil où la forme première du projet est parasitée par les contingences du réel).

Conclusion

- 65 La construction d'une typologie « naturelle », semble un préambule à l'action intéressante et ce, dans tous les domaines de l'orientation. Blanchard (2000, p. 9) indique « [qu']une meilleure compréhension [...] des représentations de soi et du monde environnant du consultant, peut permettre au conseiller d'adapter les méthodes d'aide au choix professionnel à une personne ou à un groupe de personnes particulier ». Il en va indifféremment des volets « prévention », « éducation », « remédiation », « aide à la prise de décision », etc. En effet, posséder une typologie de ce type et l'appliquer, cette fois, dans un mouvement déductif, « vers le bas », serait le moteur d'une action plus rapide et mieux ajustée. Elle permettrait par exemple de voir à quelle catégorie de pensée tel élève se rattache afin de lui proposer une stratégie ad hoc d'aide à la décision. De même, connaître les attentes globales de telle catégorie de jeunes, permettrait de cibler au mieux le fond et la forme d'une intervention en classe.

FIGURE 5. Les quadrants des mondes : métatermes et croisements articulés des grandes catégories de chaque monde

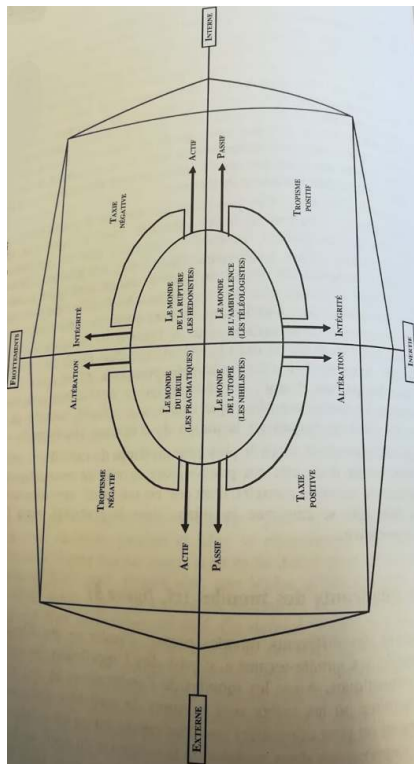


Figure 5. Diagram of worlds

- 66 Nous avons ainsi pu mettre à mal une opinion toute faite concernant le projet. Autant ce dernier est utile à l'institution, autant la relation causale linéaire [PROJET = MOTIVATION = RÉUSSITE] semble sujette à caution. Comme nous l'ont montré les hédonistes, la faisabilité du projet n'entraîne pas un étayage automatique de ce dernier : les téléologistes seraient dans ce cas les plus motivés. Le projet est utile, certes, mais pas dans une forme finalisée, fossilisée. Une fois cristallisé, il aveugle, créant chez l'élève rigidité, angoisse ou cécité vocationnelle. Hédonistes et pragmatiques témoignent que le bien-être ou l'équilibre affectif ne vient qu'en période de quête et d'espoir, quand tout n'est pas automatiquement accessible (les hédonistes) ou que le désir diffuse dans la réalité (les pragmatiques). C'est le mouvement vers le projet à définir, à éprouver - pas cet objectif absolu et monolithique - qui suscite la motivation. Quand tout est facile, comme pour les nihilistes et les téléologistes, il apparaît que rien ne le devient. Ainsi le projet semble bien plus utile sous forme de mythe que de logique ¹⁴.
- 67 L'analyse de ces entretiens a ainsi suscité une vision plus claire, permis de casser certains stéréotypes et de rétablir une notion plus juste du phénomène ORIENTATION. Les élèves nous ont appris l'humilité et bien des choses restent encore à faire, mais toutes ne sont pas irréalisables. Connaître leurs soucis et préoccupations vrais correspond à un grand pas. Professionnellement, c'est la possibilité de tenir compte de leurs difficultés tout en améliorant notre capacité de soutien. Enfin, cette recherche met en évidence les priorités des élèves de terminales et parfois leur ambivalence. Ils constituent, à ce titre, un reflet de leur pensée. Pouvoir en extraire des catégories utiles et utilisables représente une

réelle et utile avancée pour toute notre profession. En effet, un savoir efficace n'est-il pas celui qui permet « d'atteindre le but souhaité » (Blanchard, 2000) ?

BIBLIOGRAPHIE

- Barthes, R. (1966, rééd. 1981). *L'analyse structurale de récit*. Paris : Le Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1989). Le procès d'orientation de la terminales aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, 1, 3-22.
- Blanchard, S. (2000). Introduction au conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 1, 3-26.
- Blanchet, A. (1985). Les règles du jeu dans l'entretien. In A. Blanchet et al. (Éds.) : *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 85-99). Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : A. Colin.
- Blesson, P. (1999). Éclairage sémiotique des discours sur l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 3, 405-419.
- Bézille, H. (1985). Les interviewés parlent. In A. Blanchet. et al. (Éds.), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 117-146). Paris : Dunod.
- Caron, J. (1998). La construction du sens. *Sciences humaines*, 83, 31-33.
- Demazière, F., & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion. Paris : Nathan.
- Daunais, J.-P. (1980). *L'entretien non directif*. La formation de l'information.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 1, 3-29.
- Greimas, A.-J. (1976). Les acquis et les projets. In J. Courtes (Éd.), *Introduction à la sémiotique narrative et discursive* (pp. 5-25). Paris : Hachette Université.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : P.U.F.
- Guichard, J. (1997). Orientations et changements sociaux. *Éducatives*, 14-18.
- Hemenway, K. (1981). *The role of perceive parts in categorization*. Thèse de PhD, Stanford University.
- Medioni, J. in Pieron, H. (1987). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : P.U.F., 7^e édition.
- Propp, V. (1928, rééd. 1992). *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil.
- Ravoux-Rallo, E. (1996). Les mécanismes du récit. *Sciences humaines*, 60, 16-19.
- Searle, J.-R. (1969). *Les actes de langage*. Tr. fr. 1972. Paris : Hermann.

NOTES

1. Il faut néanmoins admettre que le caractère non-directif de l'entretien ne peut être qu'asymptotique : chaque relance initiée par l'interviewer, chaque élément extérieur, reste un « bruit », un obstacle incontournable venant gauchir la pure trajectoire de la parole.
2. Mais peut-être aussi plus « déformées » par les affects.
3. Cette démarche qualitative d'analyse de contenu s'appuie sur un ensemble de principes et de règles considérées comme des acquis de l'analyse structurale de récits. Néanmoins et malgré l'extrême codification de la méthode, aucune étape ne peut faire l'économie d'une incontournable intelligence globale - c'est-à-dire non formalisée et plutôt intuitive, du texte sur lequel on travaille. Autrement dit, au-delà de la procédure, le chercheur se doit de rester imprégné de l'ensemble de l'entretien. Et cela sera le véritable moteur de son travail.
4. Dans l'étude des catégories naturelles, Hemenway (1981) explique ainsi cette notion : « le nombre de propriétés augmente très nettement lorsque l'on passe d'une [catégorie] sur-ordonnée [au] niveau de base, alors qu'il n'augmente plus que très peu lorsque l'on passe d'une catégorie du niveau de base à une catégorie sous-ordonnée à celle-ci ». Ainsi, pour Guichard (1993), « l'avantage de la catégorie de base est [...] d'apporter un maximum d'information avec une charge cognitive minimale ».
5. Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de données objectives mais d'impression subjective. Ainsi NE PAS AVOIR LE CHOIX n'indique pas qu'une alternative est impossible mais que la situation est ressentie comme telle par le sujet.
6. En fait chaque entretien relève peu ou prou des quatre catégories. La décision du classement repose sur un jeu de contraste : quel élément prend le pas sur l'autre ? Une simple phrase noyée dans l'ensemble de l'entretien peut faire basculer ce dernier d'une catégorie à l'autre. La sensibilité personnelle joue ici un rôle non négligeable.
7. À ce titre, dans un article récent, Dumora et Lannegrand-Willems (1999, P. 8), définissent très justement le processus de rationalisation, dans le champ de l'orientation, comme « la transformation des représentations et des motivations d'un individu lorsqu'un concours de circonstances amène cet individu à effectuer un choix ou une prise de décision qui ne sont pas conformes à ses représentations et à ses motivations initiales ».
8. Médioni (1987, P. 466) définit ainsi le tropisme : « chez les végétaux fixés, réaction d'orientation ou de courbure vis à vis d'une source de stimulation externe ». On saisit de suite l'analogie possible avec des adolescents en période de construction de leurs intentions d'avenir.
9. Pour le même auteur, le tropisme est dit « positif » s'il rapproche l'organisme de la source, « négatif » s'il l'en éloigne.
10. Freud considère le travail de deuil comme celui du détachement de la libido d'un objet disparu. Mélanie Klein complexifie cette définition. On peut en retenir que le sujet - le petit enfant en l'occurrence - substitue à un premier objet d'amour, perdu ou abîmé par ce qu'il croit être sa faute, un « bon » objet qu'il intériorise et dont la présence bénéfique aide à supporter l'imperfection de l'ancien objet.
11. Une taxie est spécifique aux tropismes animaux. La définition est donc sensiblement la même mais se caractérise, au contraire des plantes, par un mouvement d'orientation supporté par une action locomotrice. Pour notre propos, elle souligne bien cette volonté de coupure, d'éloignement d'une situation actuelle apparentée à des racines.
12. Contrairement à ce que l'on entend communément, les nihilistes ne s'apparentent que de loin aux anarchistes. Il faut prendre ici le terme uniquement dans son sens historiquement premier, c'est-à-dire celui apparu en Russie au XIX^e siècle et définissant un état de désespérance propre aux personnes ne sachant quoi faire de leur vie.

13. Le terme d'utopie est étymologiquement constitué du grec ou, non et topos, lieu. Il désigne donc un endroit qui n'existe pas.

14. Le terme de « logique » est dérivé du grec logos signifiant « discours » et par extension « raison ». C'est le domaine du fait implacable et incontestable mais aussi celui de l'Histoire officielle, écrite et figée dans le temps. Le terme de « mythe », quant à lui, nous vient du grec muthos, désignant cette fois le mouvement, l'éphémère. Le mythe relève de la parole (comme au cours d'un entretien), une parole dont la forme et le sens ne puisent leur utilité que par rapport à l'ici et maintenant. Il conserve une part d'incertain adapté à chaque lieu et instant, et c'est bien ce caractère protéiforme qui lui confère alors son utilité universelle.

RÉSUMÉS

Cette recherche se donne pour objet la description des différentes manières, pour un élève de terminale, de penser son orientation et d'en cerner les déterminants. À mi-chemin entre les démarches clinique et sociologique, nous nous sommes d'abord focalisés sur l'individu (80 lycéens de différentes classes terminales, des baccalauréats généraux aux baccalauréats professionnels, le cas échéant), via des entretiens non-directifs, pour recueillir à la source les représentations. Ceux-là nous ont servi de matériau brut. Fort de leur retranscription écrite, notre tâche a ensuite été d'analyser ces dernières selon une méthode originale et particulière d'analyse de contenu. L'objectif de ce travail était, à terme, d'aboutir, dans un mouvement de généralisation inductive du particulier au global, à des catégories les plus fidèles possibles des représentations d'une catégorie homogène d'élèves. Nous avons donc isolé finalement 4 grandes catégories, fruit du croisement de deux axes principaux : le type d'attitude du sujet (intériorité-externalité) d'une part, et les caractéristiques perçues de l'environnement (inertie-frottements) d'autre part.

The aim of this research is to describe the different ways in which a pupil, in his or her final year of high school, considers advice on which courses to follow, and to defines determining factors. By crossing two main axes, we were eventually able to distinguish four main categories : the axes being first the pupil's attitude (internality/externality) and second his or her subjective perception of the environment (inertia/friction).

INDEX

Mots-clés : Représentations sociales, lycéens, entretiens, analyse de contenu

Keywords : Social representations, pupils, interviews, content analysis

AUTEUR

OLIVIER BERNET

est titulaire du D.E.S.S. de psychologie du travail et ergonomie cognitive de l'U.F.R. de psychologie de l'Université de Rouen et du D.E.C.O.P., est actuellement conseiller d'orientation

psychologue au C.I.O. de Beauvais (Oise). C.I.O. de Beauvais, rue Cordorcet, B.P. 925, 60009
Beauvais Cedex. Tél. : 03 44 15 02 98.