



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences sociales
Institut de psychologie

Parcours de vie, récit et moments forts : entre défis et ressources

Une recherche-intervention à l'Ecole Technique de Ste-Croix

Psychosociologie clinique : Pratiques de Terrain

Sous la dir. de Nathalie Muller Mirza

Printemps 2015

UNIL

Nous tenons à remercier chaleureusement Monsieur Claude Rochat, qui nous a ouvert les portes de l'Ecole Technique de Ste-Croix (CPNV), et aux étudiants de sa classe pour leur accueil et leur gentillesse. Nous remercions les enseignants du Centre Professionnel du Nord Vaudois (CPNV) ayant participé aux entretiens pour leur disponibilité et la qualité de leurs réflexions. Nos remerciements s'adressent également à Monsieur Frédy Bovet, directeur adjoint Etudes et pédagogie du CPNV de nous avoir permis de réaliser cette étude exploratoire à l'Ecole Technique de Ste-Croix.

Les étudiants de l'Université de Lausanne, auteurs du présent dossier

Sous la direction de N. Muller Mirza

1. Moments forts et transitions du point de vue des apprentis

- Favre Clara
- Ferrer Tarolli Maria
- Miserez Sébastien
- Pochtier Caroline
- Thomas Margaux

2. Moments forts et transitions du point de vue des enseignants

- Maksutaj Méline
- Noble Gabriel

3. Travailler les articulations et le récit de vie : une intervention en classe

- Chrispeels Marie
- Constanty Lauriane
- Euchy Haifa
- Rahmaty Susan

Table des matières

I. Introduction générale	7
1. Problématique générale	7
2. Cadre théorique et démarche de recherche	7
2.1. Transitions, parcours professionnel et histoire de vie : une approche narrative	7
2.2 Démarche et questions de recherche.....	8
II. Le contexte	9
1. La formation professionnelle en Suisse, bref rappel	9
2. Le contexte institutionnel : L'Ecole technique de Ste-Croix	12
3. Le contexte des observations : la classe d'informaticiens FPA	12
III. Moments forts et transitions du point de vue des apprentis	12
1. Questions spécifiques de recherche	12
2. Méthodes de recueil de données	13
3. Synthèses : dimensions transversales	15
4. Discussion et conclusion	18
IV. Moments forts et transitions du point de vue des enseignants	18
1. Introduction	18
2. Méthode de recueil des données	19
2.1 Démarche	19
2.2. Grille d'analyse.....	19
3. Discussion des résultats	20
3.1. Les représentations des enseignants sur les transitions	20
3.2. Les représentations des enseignants sur leur propre rôle et celui de l'institution.....	20
4. Conclusion	22
V. Travailler les articulations et le récit de vie : une intervention en classe	23
1. Problématique : sphères d'activités et récits de vie. Le récit comme outil psychologique	23
2. La démarche d'ensemble de l'intervention et ses objectifs	23
3. Les séances	24
3.1. Séance 1	24
3.2. Séance 2	25
3.3. Séance 3	27
4. Observations et résultats généraux	28
5. Discussion : apports et limites du dispositif	29
5.1 Les limites.....	29
5.2. Les apports	30
Références bibliographiques	30
Annexe : questions guides pour les activités réalisées en classe	32
Questions directrices activité 1	32
Questions directrices activité 2	32
Questions directrices activité 3	32

I. Introduction générale

1. Problématique générale

La littérature sur les transitions, en particulier entre l'école obligatoire et l'école professionnelle ou l'école et la vie professionnelle, attire l'attention sur le fait que les parcours personnels sont aujourd'hui moins linéaires. Les transitions professionnelles sont alors décrites comme des moments de difficultés, de ruptures, de vulnérabilité pour les jeunes (Pagnossin & Armi, 2011 ; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009). Dans notre domaine en psychologie « socioculturelle », si ces aspects ne sont pas négligés, l'accent est mis sur l'importance du travail de construction de sens par la personne : indépendamment des zigzags de sa vie, l'important est la mise en cohérence, les liens de sens qu'elle peut reconstruire entre les différentes sphères d'expériences qui constituent son identité. Et pour cela, les ressources sociales et institutionnelles (parents, enseignants, groupes de pairs, dispositifs de formation...) mais aussi matérielles et culturelles (chansons, poèmes, films, romans, récits, etc.) peuvent être très importantes (Masdonati & Zittoun, 2012 ; Zittoun, 2012).

2. Cadre théorique et démarche de recherche

2.1. Transitions, parcours professionnel et histoire de vie : une approche narrative

L'étude-intervention qui sera présentée dans ce document, réalisée auprès d'une classe d'apprentis de l'Ecole technique de Ste-Croix par un groupe d'étudiants en Master en psychologie (UniL), s'inscrit dans un mouvement plus large qui cherche à rendre compte *du point de vue des acteurs* (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2015) liés à la question des transitions des jeunes : il s'agira ici de celui des apprentis eux-mêmes, de manière à explorer ce qu'ils vivent en termes de difficultés, de ressources utilisées et d'apprentissages réalisés, ainsi que celui des personnes qui les accompagnent dans ces processus, les enseignants. Cette étude visait non seulement à recueillir des informations auprès de ces personnes mais également à réaliser un travail de type réflexif, par la mise en place d'activités en classe destinées aux apprentis, basées sur le « récit de vie » comme outil psychologique.

Cette recherche-intervention s'inscrit dans une approche théorique qui part de l'idée que l'identité est une entité marquée par des tensions entre *hétérogénéité* (les individus font partie de différents groupes, participent à des réseaux, traversent des situations diverses, ont des rôles et des statuts distincts...), et *continuité* (l'individu, dans la diversité des situations traversées, cherche à élaborer un sentiment de cohérence).

Dans cette perspective, les temps de transitions n'impliquent pas seulement des changements de lieux ou d'environnement social, ils ont des implications psychologiques importantes et ce à différents niveaux, qui sont de fait intimement reliés (Zittoun & Grossen, 2013 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2003) :

- au niveau *identitaire* : en quittant le monde qu'elle connaissait, la personne quitte également une position, reconnue par autrui, et un sentiment de compétence. Elle est alors amenée à modifier ses représentations d'elle-même, d'autrui et du monde : ce qu'elle avait jusqu'à présent internalisé comme une part de son soi est remis en

question et peut avoir des conséquences sur son sentiment d' « être capable » et son estime d'elle-même ;

- au niveau *cognitif* : en quittant les contextes familiers, la personne est amenée à mettre de côté certaines connaissances dans les nouvelles actions mises en œuvre, et à acquérir des compétences inédites. Elle mobilise et développe ainsi de nouvelles manières d'interagir, de nouveaux idéaux et de nouvelles pratiques professionnelles ;
- au niveau des *projets et du sens* qu'elle attribue aux nouvelles situations : la personne en effet, dans les moments de transition (un nouveau domaine professionnel, une nouvelle école ou un nouveau pays), doit retisser les fils, repenser les liens entre ses expériences passées et ce qui lui arrive. Cette construction de sens implique de nouvelles articulations entre expériences vécues et projets d'avenir.

Le travail d'élaboration du sens d'une continuité, qui semble être essentiel pour la personne, est rendu possible en général par la mise en récit des éléments de son parcours. A travers le récit, les émotions fortes associées aux transitions peuvent être élaborées, une certaine distance peut être prise, des liens avec d'autres expériences, individuelles et collectives, peuvent être réalisés, de nouveaux projets imaginés.

Les transitions représentent des moments délicats pour l'équilibre personnel, de fragilisation : l'individu a le sentiment de perdre ce qui était pour lui acquis et ne parvient plus à accorder un sens à ce qui pour lui faisait partie de ses évidences. De manière à dépasser ces moments de stress et de doute, un certain nombre de ressources sont mobilisées par les personnes (Cesari, 1997). La littérature sur les transitions professionnelles montre que les personnes font ainsi recours à des ressources de natures différentes : des ressources internes propres à l'individu (la capacité à mobiliser d'anciennes compétences, une certaine forme de courage ou à considérer les événements sous un aspect positif...), des ressources relationnelles (la famille, les pairs, certaines personnes dans l'entourage signifiant... qui peuvent apporter soutien, informations et réconfort et ainsi soutenir le sentiment d'appartenance et de compétence), des ressources institutionnelles (des règles, des habitudes, des horaires, des usages... peuvent également représenter un cadre au sens psychologique, pour la structuration du soi (Emiliani & Bastianoni, 1992 ; Zittoun, 2006). D'autres types de ressources, moins souvent cités dans la recherche, semblent jouer de fait un rôle très important, les ressources que Zittoun (2012), en suivant l'intuition de Vygotski, appelle des ressources culturelles : il s'agit de chansons, de contes, de romans, ou un sport, un hobby, qui, remobilisées par la personne, lui permettent de vivre certaines expériences émotionnelles dans un monde imaginaire, et ainsi apporter de nouvelles interprétations à ce qu'elle vit, des perspectives différentes et imaginer des alternatives.

2.2 Démarche et questions de recherche

De manière à explorer cette thématique des transitions auprès de jeunes en apprentissage, il s'agit dans cette perspective théorique de travailler sur trois aspects :

1. Recueillir le point de vue des personnes qui vivent ces transitions, les apprentis, avec pour questionnements généraux :
 - quelles sont les transitions qui sont identifiées par les apprentis eux-mêmes ?
 - comment ces personnes vivent-elles ces transitions (dimension subjective ; quels défis ; quelles ressources) ?

- quelles difficultés représentent-elles, mais aussi quels apprentissages, développements, nouvelles connaissances permettent-elles de mettre en place, le cas échéant, et, plus particulièrement, pour des personnes qui ont vécu des parcours de vie marqués par des réorientations ?
- 2. Recueillir le point de vue des enseignants, qui sont les personnes qui accompagnent certaines de ces transitions. Cela implique les questionnements généraux suivants :
 - quelles représentations ont-ils des transitions que vivent les apprentis ?
 - quelles sont leurs représentations du rôle qu’ils jouent ?
 - quelles difficultés ressentent-ils ? Et quelles compétences développent-ils ?
- 3. Mettre en place une « intervention » qui consiste en la co-élaboration d’un récit de vie. Il s’agit là de mettre en place des activités autour du « récit de vie » qui permettraient de travailler les articulations entre les différentes sphères d’expérience, de travailler la cohérence, dans une situation qui met en jeu les dynamiques de collaboration et de coopération entre les participants.

Après un bref rappel de l’histoire de l’Ecole technique de Ste-Croix et du contexte plus spécifique dans lequel l’étude a été réalisée, les démarches méthodologiques et les résultats des analyses seront présentés, sous une forme résumée et anonymisée¹. Nous discuterons à la fin de nos observations.

II. Le contexte

1. La formation professionnelle en Suisse, bref rappel

Avant toute chose, il nous semble important de présenter le système de formation professionnelle suisse. En effet, il s’agit du cadre administratif et légal qui entoure inévitablement chaque personne lors de sa formation, notamment lorsque vient le moment de quitter l’école obligatoire, et les élèves que nous avons rencontrés s’inscrivent directement dans ce contexte.

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) résume la répartition politique des tâches en matière d’éducation comme suit : « Dans l’Etat fédéraliste et plurilingue qu’est la Suisse, l’éducation relève principalement de la compétence des 26 cantons. La scolarité obligatoire se caractérise par son fort ancrage cantonal et local. Quant au post-obligatoire, la Confédération et les cantons y ont chacun leurs compétences » (2015a).

Concrètement, en Suisse, la formation professionnelle « est orientée vers le marché du travail et intégrée au système éducatif » (Secrétariat d’Etat à la formation, à la recherche et à l’innovation [SEFRI], 2014, p. 4), cela signifie que c’est l’étape qui fait le lien entre l’école obligatoire et l’entrée dans le monde professionnel en tant que détenteur d’un savoir pratique reconnu.

Dans notre pays, environ deux tiers des jeunes gens qui sortent de l’école obligatoire choisissent d’entreprendre une formation professionnelle initiale (SEFRI, 2014), en un mot de

¹ Un document plus complet que celui-ci a été rédigé par les étudiants, qui contient l’ensemble des analyses avec de nombreux extraits des entretiens réalisés. Pour des raisons de confidentialité, celui-ci ne peut être transmis en dehors du cercle restreint des chercheurs.

faire un *apprentissage*, soit principalement le fameux CFC (certificat fédéral de capacités), mais il peut aussi s'agir d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), de la maturité professionnelle fédérale, ou d'une des diverses offres transitoires.

Pour ce faire, deux choix s'offrent aux personnes désirant acquérir un savoir professionnel : la formation en entreprise ou l'école de métiers. Dans les deux cas, il s'agit d'un apprentissage aboutissant à un CFC. Ainsi, dans l'apprentissage en entreprise, les apprentis ont entre un et deux jours de cours théoriques par semaine dans une école professionnelle, et apprennent les aspects pratiques en travaillant dans l'entreprise le reste du temps. Il s'agit d'une formation dite « duale ». Dans une école de métiers, l'alternance entre cours théoriques et pratiques se fait au sein d'une seule et même institution.

En dernier lieu, soulignons que le système suisse de formation se distingue par « son haut degré de perméabilité » et « son accès ouvert aux diverses offres de formation » (CDIP, 2015b). Cela signifie, d'une part, qu'il existe de multiples voies pour accéder à une formation, rejoindre une autre en cours de route, ou se réorienter par après, et, d'autre part, que si une personne a les qualifications nécessaires, elle peut suivre la formation de son choix, ainsi que décider du lieu où elle veut se former.

La formation professionnelle accélérée (FPA) d'informaticien/informaticienne dispensée au Centre Professionnel du Nord Vaudois (CPNV) à Ste-Croix s'inscrit directement dans cette logique, en proposant aux titulaires d'une maturité gymnasiale ou d'un certificat de culture générale d'obtenir un CFC en 2 ans (au lieu des 3 à 4 années nécessaires pour une personne sortant de l'école obligatoire et effectuant un apprentissage *classique*).

Dans l'illustration ci-dessous, nous pouvons voir une représentation schématique du système de formation du canton de Vaud : les niveaux de formation sont affichés sur la droite, et les différents chemins possibles entre les filières sont représentés par les flèches.

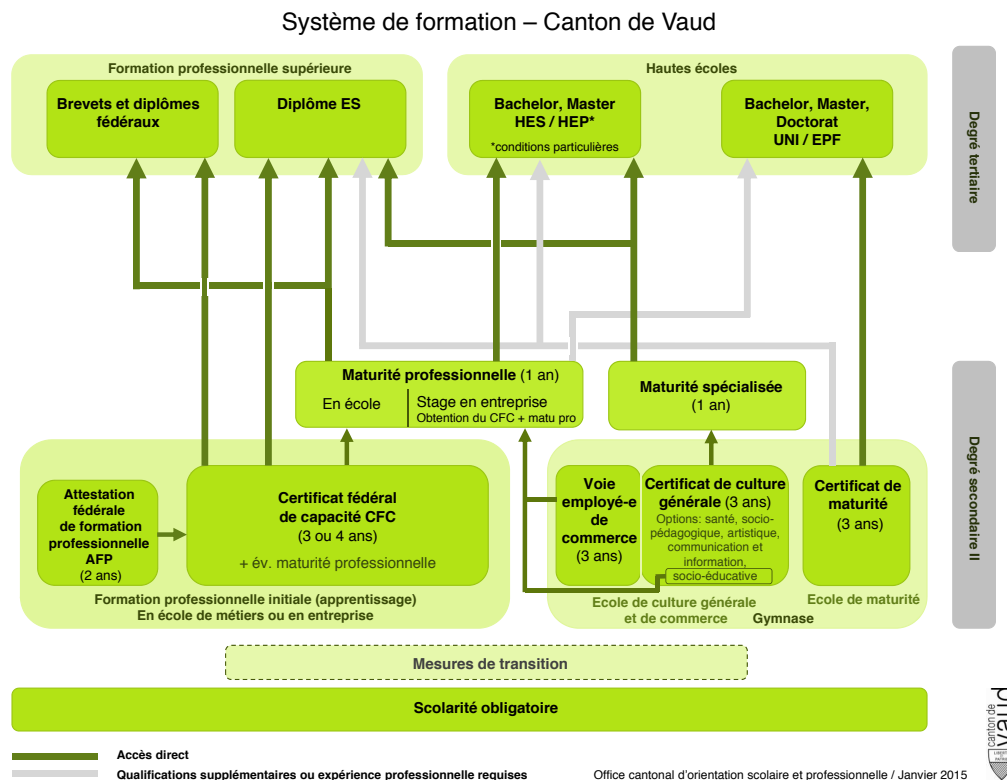


Figure 1 : Schéma de la formation dans le canton de Vaud (Canton de Vaud, 2015)

Malgré la qualité reconnue au niveau international du système de formation professionnelle suisse, une recherche longitudinale menée dans le cadre du projet TREE (Transition de l'Ecole à l'Emploi) a montré qu'environ 10% de jeunes de la cohorte étudiée (environ 6000 jeunes ayant participé à l'enquête PISA en 2000) n'a pas de certificat du degré secondaire II 10 ans après avoir quitté l'école obligatoire. Si la majorité des jeunes ont accès au marché du travail, une minorité a connu échecs et réorientations. Ces jeunes possèdent des profils différents mais souvent marqués par quelques aspects communs : l'expérience familiale de la migration, un statut socio-économique bas et le suivi d'une filière à exigences élémentaires au niveau de la fin de la scolarité obligatoire. Les aides institutionnelles ou personnelles, ainsi que leur capacité de résilience propre, favorisent leur réinsertion. L'importance des outils qui permettraient à ces jeunes de surmonter leurs difficultés fait partie des enjeux de la formation et de la recherche aujourd'hui (Rosaldo, Amos & Davaud, 2009). Dans leur travail, Häfeli et Schellengert (2009) insistent sur l'importance de considérer non pas seulement les « facteurs de risque », mais aussi les facteurs de réussite dans la formation professionnelle pour les jeunes. Ces facteurs, à partir d'une méta-analyse de la recherche portant sur la question de la transition professionnelle, peuvent être trouvés à différents niveaux d'analyse : au niveau du micro-système (le jeune et sa famille), du méso-système (les pairs, l'école, l'entreprise, les systèmes de consultation) et du macro-système (démographie, économie, politique, administration). L'étude qui est présentée ici s'inscrit dans une préoccupation similaire de documenter et recueillir des informations sur les ressources que les jeunes utilisent dans certaines étapes de transition de leur parcours de vie, mais ici du point de vue de leur propre perspective, ainsi que celle des enseignants qui les accompagnent.

2. Le contexte institutionnel : L'École technique de Ste-Croix

La découverte, au XV^{ème} siècle, de minerai de fer à l'Auberson, petit village de la commune de Sainte-Croix, va fondamentalement changer la destinée de la région. Acceptant sa vocation industrielle, cette dernière verra s'installer en son sein des fonderies, puis la fabrication de dentelle, et finalement c'est l'horlogerie et les pièces à musiques qui gagneront la commune. Face à cet accroissement industriel, la demande en ouvriers spécialisés ira de même et poussera ainsi la région à mettre en place des lieux de formation. En 1903, alors qu'Yverdon-les-Bains accueille déjà sa première école professionnelle, les pourparlers, débutés en 1886, quant à la création d'une école technique à Ste-Croix, perdurent encore à cette date. Il faudra attendre cinq années pour assister, le 28 février 1908, à l'ouverture de *l'École de la Petite Mécanique*, école qui n'accueillera dans ces débuts qu'une douzaine d'élèves. Par la suite, en 1927, on inaugure à la Rue des Métiers un nouveau bâtiment. Ce bâtiment abrite aujourd'hui la section de polymécanique. En 1941, sous l'impulsion de M. V. Fluhmann, directeur depuis 1919, la section d'électricité voit le jour. Continuant sur sa lancée, l'école proposera en 1969, la première classe de baccalauréat technique, suivie un an après par la formation de technicien en mécanique. En 1972, devenue alors l'École Technique de Sainte-Croix (ETSC), elle sera pionnière dans le domaine de la commande numérique : on programme désormais par ordinateur. Par la suite, en moins de vingt ans plusieurs formations voient le jour : celle de technicien en informatique (1979), d'électronicien (1984) remplacée en 1995 par celle d'informaticien et finalement celle de médiamaticien en 1999. En 2001, l'École Technique de Sainte-Croix est accueillie au sein du Centre Professionnel du Nord Vaudois d'Yverdon-les-Bains (CPNV) (voir aussi Domingos, 2013 ; Vallon, 2008).

3. Le contexte des observations : la classe d'informaticiens FPA

La classe avec laquelle a été réalisée l'étude se compose de douze étudiants, âgés de vingt à trente ans, qui font une formation accélérée d'informaticien au CPNV de Sainte-Croix. Cette formation accélérée a la particularité de se faire en deux ans au lieu de quatre. Elle est destinée aux détenteurs d'une maturité gymnasiale (ou titre équivalent) et permet l'obtention d'un CFC d'informaticien. Chacun des élèves avait déjà entrepris une autre perspective de carrière avant de choisir celle proposée par le CPNV. Ils ont donc suivi des chemins très divers avant leur arrivée, comme nous le verrons dans la suite de ce rapport, mais sont réunis par un objectif professionnel commun. Cette classe de l'École de Ste-Croix n'a aucunement sollicité notre présence. Nous n'avons donc pas de demande précise à laquelle répondre. Ils nous ont néanmoins accueillis afin d'accomplir cette étude et de mettre en place notre outil du récit de vie.

III. Moments forts et transitions du point de vue des apprentis

1. Questions spécifiques de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés aux moments forts et aux transitions de vie des apprentis du CPNV. Nous désirions voir de plus près de quelle manière les individus appréhendent les tournants de vie qui se présentent à eux.

Pour saisir au mieux cette thématique, au cours des différents entretiens menés avec les étudiants, nous nous sommes concentrés sur différentes questions de recherche qui nous ont permis de guider la discussion et de nous concentrer sur les éléments qui nous intéressaient.

Dans un premier temps, il a fallu identifier ces transitions de vie. Nous avons demandé aux étudiants de sélectionner eux-mêmes les moments qui représentaient à leurs yeux une transition de vie. La première question qui a guidé notre recherche était donc dans l'objectif de comprendre de quelle nature étaient ces transitions, en quoi elles consistaient. Nous avons également cherché à savoir en quoi ces événements ont été un « moment fort » de leur vie et pourquoi ils représentent un « tournant » pour eux.

Dans un second temps, nous les avons questionnés sur la manière dont ils ont vécu ces transitions de vie. Nous désirions saisir leur point de vue subjectif sur ces transitions, la manière dont ils ont perçu ces événements. Ce sont leurs différents ressentis, émotions, réflexions et points de vue sur ces moments de vie que nous désirions appréhender. C'était ce qu'ils percevaient eux en tant qu'individu, ce qu'ils percevaient de leur propre perspective qui était l'objet de notre intérêt.

Une fois ces questions explorées, c'est la question des ressources qui a guidé notre recherche. Nous avons regardé quelles ressources ils ont exploitées lors de ces moments forts, quelles personnes, activités, croyances ou caractéristiques personnelles ont pu les aider ou les ont accompagnés lors de ces différents événements de vie. Parallèlement à cela, nous avons également examiné les défis ou les difficultés qu'ils ont pu rencontrer à ces mêmes moments de vie.

Pour finir, nous nous sommes penchés sur la question des apprentissages. Nous avons cherché à savoir quels apprentissages ils ont pu tirer de ces différents moments de vie, en quoi ces événements leur ont appris quelque chose, en quoi ils ont pu contribuer à un certain développement personnel ou à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Au cours de ces entretiens, guidés par ces différentes questions de recherche, nous pouvons constater que nous avons tant abordé les aspects difficiles de ces moments forts, que les éléments positifs, qui ont été bénéfiques au cours et suite à ces transitions de vie.

2. Méthodes de recueil de données

L'objectif de cette étude était d'obtenir une forme de récit de vie des étudiants. Pour cela, les données ont été recueillies par l'intermédiaire d'un entretien semi-directif enregistré qui a duré entre 30 et 45 minutes, lors d'une entrevue à St-Croix, le 9 décembre 2014.

Cette méthode a impliqué une préparation préalable, par les chercheurs, d'une série de questions ouvertes sur des thématiques qu'ils voulaient étudier. Il est important de mentionner que les thèmes n'ont pas été nécessairement abordés dans l'ordre initialement prévu, laissant ainsi une liberté à l'interviewé de les traiter dans une logique qui lui conviendrait le mieux ou encore de l'enrichir grâce à l'énonciation de nouvelles thématiques non-anticipées par les chercheurs.

Pour conduire cet entretien, nous avons décidé de travailler avec des « médiations ». Plus précisément, avec un schéma de vie effectué lors d'une session précédente par les apprentis et

avec des photos ou images choisies par leurs soins avant l'entretien. Nous avons choisi cette technique d'entretien, car comme le dit Bruner (2010) « la construction de la personnalité ne semble pouvoir se faire sans cette capacité de raconter ». Ainsi, au travers de ces médiations, les étudiants doivent élaborer un récit, un récit de vie, ce qui nous donne accès à leur perception sur leur parcours.

Pour construire le schéma, il a été demandé de tracer une ligne droite, correspondant à une ligne de vie, sur une feuille A4. Les étudiants ont été ensuite invités à la compléter avec cinq « événements de vie marquants » qui selon eux ont engendré une transition. Ces derniers ont été placés sur la ligne dans un ordre chronologique.

Des photographies ont été également utilisées comme support et fil rouge de l'entretien. Les étudiants étaient invités à choisir cinq photographies et à venir avec elles à l'entretien. La seule consigne qu'ils avaient était qu'elles symbolisent un événement important de leur vie.

Ces deux types de médiation ont permis de construire l'entretien autour du récit de vie et d'événements spécifiques. De plus, ils ont permis une uniformité de la démarche de présentation entre les différents entretiens.

La démarche de présentation débutait par l'accueil de l'interviewé suivie par des remerciements pour sa participation à l'étude. Puis, un rappel des objectifs et du cadre général a été effectué par la lecture d'un document d'information préparé au préalable. Un formulaire de consentement a dû être ensuite signé par l'étudiant avant de pouvoir débiter l'entretien. L'interviewer lui a expliqué brièvement le déroulement de l'entretien, en précisant qu'il s'agissait d'une discussion autour du schéma et des photos.

Une dernière chose a été demandée avant de commencer à proprement parler l'entretien, à savoir si les photos choisies étaient en lien direct avec les moments forts du schéma. Selon la réponse, ils étaient soit traités de manière simultanée soit différée.

À partir de là, l'étudiant était invité à choisir l'événement fort par lequel il souhaitait débiter, puis à le décrire de manière approfondie. Tous les moments forts identifiés ont ainsi été abordés les uns après les autres. À la fin de l'entretien, l'interviewer laissait la possibilité à l'étudiant d'ajouter des éléments à ce qui s'était dit, s'il le souhaitait. Si tel n'était pas le cas, il était chaleureusement remercié et raccompagné.

Une fois tous les entretiens passés, ils ont été retranscrits dans leur entier selon des normes décidées à l'avance. Cette étape terminée, une grille d'analyse a été élaborée par nos soins. Cette grille a permis de repérer, à partir de la transcription du discours, 1) l'épisode narratif, 2) le positionnement de l'étudiant dans son propre discours (pronoms et adjectifs utilisés), 3) les réflexions a posteriori, et finalement 4) les ressources employées par ce dernier pour faire face à ces moments forts. L'épisode narratif correspond aux différents thèmes abordés par les étudiants lors de l'entretien (l'enfance, l'entrée dans une école, un échec scolaire, un accident, un voyage, etc.). Deux choses ont été relevées concernant le positionnement, à savoir les pronoms et les adjectifs employés lors du récit. Le fait d'utiliser le « je » ou le « on » n'implique pas l'étudiant de la même manière dans son discours. Par exemple, lorsqu'un apprenti dit : « *pis c'est vrai que les études, c'est vraiment le bon moment où l'on peut se faciliter les choses pour la suite, mais ça on peut pas vraiment le savoir quand on a été que étudiant, je pense* ». Dans cette illustration, nous pouvons voir que l'étudiant commence par

parler de manière générale. Nous pouvons penser qu'il considère que pour tout le monde ça se passe ainsi. Puis il finit par employer le « je » pour donner son avis et par conséquent il s'implique davantage dans son discours. Les adjectifs ont été également repérés, afin d'identifier si l'étudiant connotait de manière positive, négative ou neutre son moment fort. Prenons l'exemple d'un jeune qui dit : « *c'est justement développer des des petits morceaux de protéines comme ça et pis c'était passionnant et pis incroyable* ». Dans ce cas, nous voyons qu'il utilise les termes « passionnant » et « incroyable », ce qui nous donne des informations importantes sur la manière dont il a vécu cet épisode. Les réflexions a posteriori consistent en la perception actuelle de l'interviewé sur un événement qu'il a vécu, comme lorsqu'un apprenti raconte que sa rupture amoureuse a freiné son idée de reconversion et que c'est uniquement une fois totalement remis qu'il a pu s'y consacrer et choisir ce qu'il allait faire. Finalement, nous avons repéré les différentes ressources employées par l'étudiant, comme la famille, les livres ou encore le sport, afin de faire face aux difficultés qu'il a pu rencontrées. Ces quatre éléments ont permis de faciliter l'analyse de ces entretiens.

L'identité a deux faces, à savoir une face sociale et une face interne. Ces catégories ont permis de mettre en évidence ces deux versants de l'identité. En effet sur la face sociale, l'étudiant a pu exprimer au chercheur et ainsi être reconnu par ce dernier comme appartenant à certains groupes. Ceci se manifeste dans le récit par le positionnement que la personne utilise pour raconter son expérience. Nous avons eu également accès, en partie, à la face interne de l'identité de l'étudiant par sa manière de s'approprier ses actions, ses expériences passées et de les raconter. Ainsi, ces récits et les catégories qui en découlent nous ont permis d'approcher la dynamique des processus identitaires de ces étudiants.

Pour chaque apprenti, nous avons relevé les « moments forts » qui ont été mis en évidence, et indiqué les éléments qui nous paraissent intéressants par rapport à notre problématique. Au travers de l'analyse des dix entretiens, nous avons tenté de mettre en évidence les points communs et les différences entre les différents entretiens afin de répondre aux questions spécifiques de recherche. Notre travail d'analyse se termine par l'analyse transversale de tous les entretiens afin d'avoir une compréhension plus globale de tous les entretiens effectués. Nous verrons donc quels sont les éléments qui reviennent le plus souvent dans le discours des personnes, en termes de défis, ressources et apprentissages face à différents moments de transition. Finalement nous concluons sur la discussion de notre analyse afin de voir en quoi notre démarche de rencontre avec cette population par l'entretien médiatisé peut répondre à notre problématique.

Cette problématique, inscrite dans un contexte bien spécifique à savoir celui de la formation professionnelle accélérée du CPNV, interroge les défis rencontrés, les ressources mobilisées et les apprentissages acquis au travers de différentes phases de transition. Cependant, il est possible que nos questions précisent et éclairent de manière plus globale la question des transitions au sens large du terme en tant que processus dynamique et créatif permettant une redéfinition et réaffirmation identitaire (Zittoun, 2002).

3. Synthèses : dimensions transversales

A partir de l'analyse de tous les entretiens, il est intéressant de voir que plusieurs thématiques reviennent. Celles qui reviennent le plus souvent concernent *le rapport à l'autre* (i.e. lien

social ou affectif) comme par exemple les relations amoureuse, la vie familiale, la scolarité, ou encore l'enfance. D'autres thématiques interrogent plus spécifiquement *le rapport au savoir et aux apprentissages* avec l'entrée dans le monde du travail, l'entrée au CPNV, ou encore d'éventuels échecs scolaires, etc.

Globalement, nous pouvons remarquer que ces différentes thématiques sont vécues aussi bien de manière positive que négative. En effet, par exemple l'échec scolaire ou universitaire ou la difficulté du monde professionnel sont souvent décrits de manière nuancée en indiquant que ces échecs et difficultés ont été sources de changements identitaires et de prises de conscience de désirs et aspirations pour leur vie et leur futur. Une autre thématique, *être confronté à la mort d'un proche*, cette fois connotée négativement, fait écho à des événements difficiles. Cependant, les personnes qui ont évoqué ces moments difficiles ont toutes su prendre de la distance et dépasser cet événement en faisant appel à des ressources externes (par ex. le soutien social) et internes (par ex. un trait de personnalité encline à relativiser). De plus, de par la manière de chacun à dépasser la difficulté de l'événement, on peut voir que d'autres transitions (une personne dit reprendre confiance avec ses études au CPNV) sont envisagées comme des ressources en tant que telles. Par conséquent, malgré l'hétérogénéité des parcours, nous remarquons que certaines thématiques regroupent et rassemblent, même si chacun vivra de manière différente *sa transition*, sous une même transition.

Si chacun vit sa transition différemment, les personnes, au travers de l'entretien, ont fait preuve d'une grande réflexivité face à ces transitions. Certains jeunes avaient certainement déjà eu l'occasion de réfléchir à leur parcours ; l'entretien a pu également apporter une occasion pour revenir sur ces événements. Quoi qu'il en soit, au-delà des difficultés et des ajustements nécessaires, la transition a été à l'origine d'une certaine prise de distance permettant d'apporter un sens de continuité à leur expérience. De ce fait, pour reprendre l'idée de Bruner, le récit (ici réalisé sous la forme d'un entretien récit de vie) permettrait de libérer la pensée, car « se raconter [...] est en quelque sorte bâtir une histoire qui dirait qui nous sommes ce que nous sommes, ce qui s'est passé et pourquoi nous faisons ce que nous faisons » (Bruner, 2010, p. 58). En effet, la narration à soi ou à autrui permet de prendre de la distance avec l'expérience et les affects *hic et nunc* afin de replacer les événements dans le temps ou de les relier à des expériences antérieures (Zittoun, 2012) ; tout ceci contribue à leurs donner une continuité. Cependant, avant d'accéder à la réflexivité, chaque épisode sera raconté de manière plus descriptive. Ainsi, il est frappant de remarquer que globalement les étudiants dénotent leurs transitions (heureuses ou plus difficiles) de manière plutôt positive. Ceci pourrait être expliqué par le fait que sur l'ensemble des entretiens la majorité des épisodes narratifs cités sont en lien avec des événements heureux. De même, lorsque des événements difficiles sont évoqués presque tous les étudiants interviewés adoptent un positionnement nuancé et relativisent la difficulté. Ceci a pu être mis en évidence notamment par l'utilisation de pronoms personnels particuliers ; le « tu » utilisé lorsque il est question de difficultés ou d'événements douloureux faciliterait ainsi leur mise à distance. En ce sens, nous pouvons revenir sur l'idée de Dan Slobin faisant référence à un principe linguistique² qui postule que la parole influence la manière de penser. Cet auteur affirme donc que : « on ne

² La question de l'interaction entre la langue et la pensée est communément associée aux travaux de Benjamin Lee Whorf (Gentner & Goldin-Meadow, 2003).

peut verbaliser l'expérience sans adopter une perspective, et [...] le langage utilisé favorise souvent certaines perspectives » (cité dans Bruner, 2010). Dans ce sens, l'utilisation du « tu » pourrait favoriser la mise à distance et la relativisation. L'idée de Slobin, ensuite nuancée par Bruner, affirme que « ce n'est pas le langage en soi, mais le récit qui donne forme à son utilisation, en particulier dans la construction de soi » (Bruner, 2010). Ainsi, la forme dirait-on est tout aussi importante que le contenu pour donner sens au récit de son expérience.

Sur l'ensemble des entretiens, il est frappant de voir à quel point la *ressource cognitive et la quête de sens* face à ces expériences aident à nuancer et apportent une dimension positive. En effet, pour faire face à ces transitions, les personnes interrogées mentionnent de nombreuses *ressources internes* en lien avec un grand *travail réflexif*, ce dernier ayant permis de donner un sens à leurs expériences. On remarque des discours empreints de persévérance et de volonté : se fixer des objectifs, construire un projet d'avenir et se réadapter. Ceci constitue donc de véritables ressources internes les aidant à donner un sens à des parcours souvent non linéaires. Concernant les autres types de ressources citées, par exemple la *ressource sociale* (la famille, les amis, les conjoints, les psychologues et les enseignants), semblent jouer un rôle très important pour l'ensemble des personnes interrogées. Des *ressources externes et « symboliques »* comme le sport, partir en voyage, la religion sont également très présentes dans les entretiens. Les *ressources culturelles* (les livres, l'ordinateur, jeux de société, jeux vidéo etc.) sont également mentionnées ; celles-ci pourraient remplir « une fonction transitionnelle, à la fois dans le sens d'une facilitation d'une expérience de la continuité du soi, et dans le sens qu'[elles] permettent une expérience imaginaire » (Zittoun, 2006). En effet, les jeux vidéo par exemple, même si cela fut perçu comme un « leurre » par un des jeunes, lui a permis de s'évader afin de pallier à la période difficile qui a suivi la perte d'un proche. Finalement, une autre ressource majeure que nous avons remarquée est *le CPNV* lui-même. En effet, toutes les personnes interrogées parlent de l'Ecole Technique de Ste-Croix comme une ressource en tant que telle. Le CPNV leur a permis de trouver leur voie, gagner de l'indépendance et avoir une plus grande ouverture d'esprit. Ainsi, pour beaucoup, l'école a permis de dépasser cette « aire transitionnelle » et investir « une aire future ».

Quant aux difficultés qui ressortent, sur l'ensemble des entretiens, elles peuvent être divisées en trois catégories, à savoir *se confronter à la mort* (ou maladie) de proche, *la réorientation et un nouveau rapport au savoir* précédé parfois d'échecs scolaires, et finalement *l'adaptation culturelle* (i.e. la Suisse comme pays d'accueil). Ces difficultés vont néanmoins enrichir l'expérience des personnes interrogées. En effet, les personnes indiquent avoir beaucoup appris de leurs expériences qu'elles aient été positives ou négatives. Par conséquent, de par ces transitions, les personnes ont réalisé des *apprentissages significatifs* tels qu'*apprendre à savoir s'écouter* et ce que l'on désire pour mieux construire un projet d'avenir, *vivre dans l'ici et maintenant*, avoir une plus grande *ouverture d'esprit* grâce à des voyages et l'entrée dans le monde du travail (ou de la formation professionnelle) ; et finalement *savoir rebondir et se « réinventer »* au fil de ces transitions.

On pourrait donc résumer les différents récits, et cela même s'il s'agit de parcours fortement hétérogènes, en évoquant pour tous une certaine forme « d'adaptation ». Qu'elle concerne la culture, la formation ou encore les émotions, les personnes interrogées au travers de leurs récits démontrent une très grande capacité d'adaptation face à leurs différentes transitions de

vie. En effet, le récit de ces personnes démontre bien « cette capacité [de nous construire une personnalité qui] nous relie aux autres et qui nous permet de revenir de manière sélective sur notre passé, tout en nous préparant à affronter un futur que nous imaginons » (Bruner, 2010, p. 78). Ainsi, les parcours de vie décrits au travers des dix entretiens réalisés auprès d'étudiants du CPNV mettent en lumière l'existence d'un *processus adaptatif et réflexif aidant à donner sens et à lier différentes sphères d'expériences afin de devenir acteurs de leurs transitions*.

4. Discussion et conclusion

Après avoir recensé les différents types de transitions identifiées par les apprentis et les difficultés ressenties, nous voulions savoir également quels apprentissages, développements, nouvelles connaissances elles permettent de mettre en place. Concernant les apprentissages effectués par les individus et les connaissances acquises à travers les difficultés rencontrées, les personnes disent que ces transitions les ont amenés à mieux se connaître, à ressortir grandis des différentes expériences. Qu'elles soient positives ou négatives, ça leur a permis également de pouvoir faire des choix quant à leur avenir et à avoir une vision différente du monde leur permettant d'envisager à nouveau un futur, souvent perçu comme rempli d'espoir et d'opportunités.

Les récits élaborés dans les entretiens ont certainement été favorisés par le dispositif mis en place. Les personnes ont pu non seulement nous transmettre des informations sur leur parcours de vie, mais elles ont également pu construire et nous donner leurs perceptions des différents moments centraux de leur vie. L'usage des images et l'activité de la « ligne de vie » réalisée en classe a permis de stimuler la réflexion, de mettre en confiance les participants ainsi que de pouvoir également observer les différences et les similitudes entre les différents parcours de vie, ce qui les a encouragés à continuer la réflexion autour de leur expériences de vie et pouvoir nous en faire part. En conséquence, la démarche utilisée s'est avérée très utile et pertinente pour que nous puissions rendre compte de leur parcours de vie et leurs perceptions de celui-ci.

IV. Moments forts et transitions du point de vue des enseignants

1. Introduction

Selon Masdonati et Zittoun (2012), la période de transition entre le monde de la formation et le monde professionnel est une étape où les jeunes expérimentent de nombreuses découvertes. Ils sont ainsi confrontés à de nouveaux défis, comme par exemple, ceux des transformations identitaires – soutenues ou non par les pairs. Il s'agit donc pour eux d'organiser, de construire du sens avec toutes ces nouvelles expériences et informations qu'ils acquièrent tous les jours. Autrement dit, ils doivent réellement « performer » pour réussir à la fois une formation professionnelle et un développement personnel et relationnel. Comme nous expliquent les deux auteurs, ces jeunes peuvent mobiliser un certain nombre de ressources, allant des personnes aux éléments culturels afin de faciliter plus ou moins grandement la traversée de cette période de chambardement. Dans ce contexte de « transitions », il nous semble que le rôle des adultes, experts, enseignants est certainement important, tout comme l'est

évidemment le rôle de la famille et des pairs. En effet, l'enseignant endosse non pas seulement le rôle de transmetteur de connaissances en lien avec un métier, mais aussi probablement celui de guide et de pourvoyeur d'informations dans un parcours complexe, devenant ainsi un modèle d'identification, un représentant des règles structurantes pour le soi.

Partant de cette idée, nous avons voulu connaître plus précisément le point de vue des enseignants. Comment définissent-ils leur propre rôle ? De quelles manières se représentent-ils les difficultés et les ressources de leurs élèves en transition professionnelle ? Que mettent-ils justement à leur disposition comme ressources ? Comment perçoivent-ils le rôle de l'institution dans laquelle ils travaillent ? C'est en partant de ces questions de recherche que nous avons développé un canevas d'entretien plus précis afin de rencontrer des enseignants et d'obtenir leur positionnement sur ces sujets.

C'est grâce à M. Rochat, enseignant et médiateur au CPNV (Centre Professionnel du Nord Vaudois) à Ste-Croix, que nous avons pu contacter plusieurs de ses collègues enseignants et ainsi nous renseigner sur ces questions. Nous tenons ici à le remercier chaleureusement car sans lui ce travail n'aurait pas été possible.

2. Méthode de recueil des données

2.1 Démarche

Nous avons réalisé six entretiens semi-directifs avec le support d'un canevas d'entretien contenant trois questions principales concernant 1) les représentations de la transition au monde professionnel, 2) les représentations des rôles de l'institution du CPNV et de l'enseignant, ainsi que 3) les compétences professionnelles développées par les enseignants eux-mêmes.

Pour ces entretiens, nous sommes allés rencontrer les enseignants ayant accepté de participer à l'étude sur leur lieu de travail. Cinq entretiens ont été ainsi réalisés au CPNV de Ste-Croix et le sixième au CPNV d'Yverdon. Les participants ont lu et signé un document d'information et de consentement de participation en début d'entretien. Les entretiens ont été enregistrés et nous en avons retranscrit quatre par la suite. Sur les six entretiens, nous n'avons analysé en profondeur que quatre d'entre eux qui ont été réalisés avec des enseignants dont la longue expérience avec des jeunes leur a permis d'apporter de nombreux exemples de situations complexes auxquelles ils avaient été confrontés. Les deux entretiens restant nous ont servi comme outils de métaréflexion durant la réalisation de ce travail.

2.2. Grille d'analyse

Afin d'extraire les informations pertinentes en fonction des questions du canevas, nous avons créé une grille d'analyse pour répertorier les paroles des enseignants. La grille comporte deux catégories principales : les difficultés des élèves perçues par les enseignants et les ressources mises en place par les enseignants pour y faire face. Nous avons ensuite subdivisé ces deux catégories en quatre sous-catégories, les difficultés perçues pouvant être considérées comme d'ordre scolaire ou personnel.

En ce qui concerne les ressources des enseignants, nous avons créé les catégories « outils pédagogiques » et « ressources relationnelles ». Par outils pédagogiques, nous entendons tout

dispositif, créé par un enseignant ou par l'institution du CPNV, permettant d'aider les élèves dans leurs difficultés scolaires, de soutenir et motiver l'apprentissage. Les ressources relationnelles comprennent tout le réseau relationnel à disposition des enseignants et des élèves comme l'infirmière scolaire, les médiateurs, la psychologue du CPNV, les coaches et la collaboration avec les parents des élèves. Nous y incluons aussi la manière dont les enseignants prennent en compte le fait de créer une relation avec leurs élèves et la manière dont ils considèrent l'ambiance de la classe.

Nous devons préciser que ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives. En effet, en analysant les contenus de nos entretiens, nous nous sommes rendu compte que souvent un outil pédagogique peut aussi être une ressource relationnelle, tout comme d'importantes difficultés personnelles vécues par un élève peuvent entraîner des difficultés scolaires.

3. Discussion des résultats

3.1. Les représentations des enseignants sur les transitions

Dans ce travail, nous avons voulu interroger des enseignants sur le regard qu'ils portaient sur la transition que leurs élèves étaient amenés à vivre en s'inscrivant dans une école professionnelle comme celle du CPNV. Nous voulions savoir quelles étaient leurs représentations concernant, premièrement la manière qu'avaient leurs élèves de s'inscrire dans leur formation professionnelle et, deuxièmement, concernant le rôle qu'ils jouaient, en tant qu'enseignants, et le rôle que jouait l'institution dans cette transition.

Les résultats de notre analyse, d'une manière générale, montrent que les enseignants sont attentifs aux difficultés des jeunes qui entrent en formation.

Certains enseignants relèvent en effet la complexité des nouvelles compétences qui sont demandées aux jeunes dès leur entrée dans la formation, en particulier des compétences à *apprendre à apprendre, à gérer et organiser leur apprentissage de manière autonome*. D'autres difficultés sont mentionnées par les enseignants : ceux-ci observent en effet que les jeunes sont confrontés à des *problèmes financiers et familiaux* qui les amènent à soutenir leurs parents et à travailler en parallèle à leurs études, en prenant des responsabilités importantes au sein de leur famille. La fatigue et le stress, et parfois des comportements de démotivation pour la formation, peuvent en découler. Les enseignants mettent en lumière également les *changements que connaissent les métiers*, et en particulier une sur-spécialisation des professionnels, ce qui peut rendre difficiles l'orientation et le choix d'une profession.

3.2. Les représentations des enseignants sur leur propre rôle et celui de l'institution

Face à ces difficultés de différents ordres, l'influence du corps enseignant, en général, et des maîtres de classe et médiateurs, en particulier, est essentielle pour la facilitation de la transition que représentent l'entrée et le suivi d'une formation professionnelle, comme celle fournie par le CPNV. Rappelons le fait que pour certains de ces jeunes, entrer à l'École technique de Ste-Croix représente également le fait de quitter sa famille et entrer dans un nouvel environnement. Les enseignants jouent alors un rôle important à travers un certain nombre de compétences qu'ils mobilisent en eux-mêmes, dans la relation avec le jeune, auprès d'autres professionnels, et même auprès de la famille des jeunes en difficulté. Ils

nomment alors comme compétences développées : *la patience, la valorisation des élèves – et surtout de l’élève avec sa stratégie d’apprentissage propre –, la complicité, l’humour, la créativité et l’auto-observation (réflexivité)*. En tant qu’enseignants, ils mettent également en place des *dispositifs pédagogiques particuliers* qui cherchent par exemple à soutenir *l’organisation et l’autonomisation du travail* de l’apprenti, et à permettre aux jeunes de faire des liens et de donner du sens à la profession choisie. Les enseignants interrogés déploient une pédagogie propre aux écoles professionnelles. Celle-ci leur permet d’inscrire l’élève dans une nouvelle famille avec ses règles particulières qui lui seront essentielles pour l’entrée dans son domaine d’activité. Quoi de plus utile alors qu’un exemple concret, vécu par l’enseignant, afin de premièrement permettre de comprendre et réaliser la réalité du marché du travail et deuxièmement afin d’organiser et associer connaissances théoriques et utilité, mise en pratique de ces dernières dans un domaine d’activité particulier³ ? Il est ainsi considéré comme essentiel de chercher à « donner une âme » à la matière enseignée. Ils considèrent également comme important le *rôle de relais* qu’ils peuvent jouer auprès d’autres instances et professionnels. Les enseignants sont également très sensibles au fait que l’Ecole Technique elle-même par ses règles et finalités propres, par la qualité des relations interpersonnelles qui y sont favorisées et l’« esprit de famille » qui s’y développe, peut représenter *un cadre et un soutien* pour le jeune parfois déstabilisé par les changements vécus.

De manière générale, les enseignants sont d’accord et reconnaissent l’aspect structurant qu’a, pour les élèves, l’institution. Pour l’un d’entre eux, cette dimension structurante est clairement dispensée par les enseignants. Ces derniers, selon lui, ne sont pas uniquement là pour donner un cadre de vie, de formation, mais aussi pour transmettre « des savoir-être », qu’il conçoit comme des « règles de comportement » nécessaires à l’intégration du monde professionnel. D’autres enseignants interrogés, quant à eux, complètent ce propos en soulignant clairement l’interdépendance qu’il y a entre les différents maillons du cadre institutionnel. Ils savent, en effet, que pour que le CPNV puisse remplir sa mission, il doit y avoir une bonne collaboration entre l’infirmière, le maître de classe, la psychologue, le médiateur, le chargé de mission, les doyens et la direction. Tous ces différents intervenants font ainsi partie d’une grande famille. Le maître de classe peut avoir alors le rôle d’un deuxième père pour l’élève, d’un père présent fiable et à partir duquel on peut se construire.

L’enseignant n’est ainsi pas perçu comme une simple source de connaissances à laquelle les élèves viennent puiser le savoir. C’est un être humain à part entière qui a comme tout un chacun une certaine sensibilité et empathie pour autrui, mais aussi des compétences propres à son métier d’enseignant. Face à la détresse possible de leurs élèves, les enseignants nous ont expliqué qu’ils ne restaient jamais de glace et que chacun tentait à sa manière de soulager l’élève en sa situation difficile. Ce qui peut par contre varier, c’est la manière dont les uns et

³ Nous nous permettons ici une courte parenthèse. En effet, si l’on prend un peu de recul par rapport à l’enseignement dispensé dans le cadre universitaire, l’on est forcé de constater le manque de mise en pratique concrète qui est faite avec la réalité du travail. Ainsi, on a l’impression d’apprendre encore et encore sans forcément réussir à lier ces apprentissages à notre future profession. Il est, en effet, quand même étonnant de devoir attendre le niveau Master pour qu’un certain nombre (encore trop faible) d’enseignants utilise leur propre pratique ou expériences personnelles pour illustrer leur propos. Nous pensons ainsi que ce type d’enseignement (pratique de terrain) est riche et fécond pour les différents acteurs qui s’y inscrivent.

les autres procèdent. Certains semblent ainsi agir dans un périmètre bien précis que les limites imposées par leur rôle d'enseignant circonscrivent. À l'inverse, pour d'autres la frontière semble plus souple : ils vont même parfois jusqu'à sortir du cadre institutionnel habituel, s'ils le jugent nécessaire et en accord avec la hiérarchie.

4. Conclusion

En dehors de cet aspect généralement positif, un autre constat émerge chez certains des interviewés. Il semble, en effet, que le corps enseignant du CPNV doit de plus en plus faire face à des élèves ayant des problèmes familiaux conséquents. Ces difficultés personnelles, dans les cas les plus sérieux, peuvent mener à l'abandon de la formation par l'élève. Bien que ce soit un faible pourcentage, cela pose tout de même la question de la limite d'action du maître de classe.

Nous souhaitons en conclusion soulever le questionnement suivant : peut-on se permettre en tant qu'enseignant d'aller rencontrer les parents à leur domicile alors que ceux-ci n'ont rien demandé tout en permettant ainsi de désamorcer une situation délicate ? Cette question n'est pas propre aux écoles professionnelles mais touche toute personne qui enseigne, peu importe l'âge des élèves. Doit-on outrepasser sa fonction et sortir du domaine scolaire pour entrer dans celui du privé, si on estime que l'on peut aider autrui ? Cela pose aussi la question de la limite que l'on a l'habitude d'appliquer entre maître et élève. Peut-on toujours être objectif si l'on devient familier, complice avec celui avec qui on entretient d'habitude une relation verticale. Nous n'allons pas répondre à ces questions ici mais nous souhaitons souligner, voire féliciter – si l'on peut – les professionnels du CPNV avec qui nous avons eu la chance de dialoguer. En effet, chacun, à sa manière, développe une manière d'être avec ses élèves qui permet à ceux-ci d'être écoutés, soutenus voire épaulés en cas de coup dur. La formation dispensée par l'IFFP semble pour une grande partie pousser les différents professeurs dans ce sens-là. Toutefois chacun rajoute ses spécificités et permet ainsi un enseignement quasi personnalisé à ses élèves.

Nous souhaiterions, pour finir, soulever un dernier élément qui nous a semblé, à nous psychologues cliniciens, de la santé, etc. être particulièrement important. La plupart des enseignants a constaté que les élèves, d'une manière générale, avaient plus tendance à avoir recours aux médiateurs, à l'infirmière ou aux psychologues – quand ce n'est pas directement au maître de classe qu'ils s'adressent – afin de partager un problème, un doute, une hésitation ou une anxiété. Tel maître de classe estime que c'est à cause de l'augmentation des familles divorcées : les enfants manquent de présence parentale. Tel autre mettra cela sur le compte d'une baisse de motivation. Un autre encore sur une plus grande fragilité psychique. Après avoir énoncé ce même constat, l'un des enseignants pour sa part relativise la situation. Y a-t-il vraiment plus de désarroi, plus d'anxiété, moins de motivation ou y a-t-il simplement plus de personnes auprès de qui s'exprimer ? Je pense que nous, futur et actuel psychologue en tout genre, nous nous devons d'être attentifs à ces changements de mœurs afin de ne pas tomber dans le piège de percevoir la réalité d'une telle manière qu'elle corrobore notre point de vue, notre théorie.

V. Travailler les articulations et le récit de vie : une intervention en classe

1. Problématique : sphères d'activités et récits de vie. Le récit comme outil psychologique

Toute histoire commence par la présomption de l'ordinaire dans notre monde (Bruner, 2006). Mais cette stabilité, cet état conventionnel se trouve bien souvent bouleversé dans la suite du récit. Car une histoire n'est pas une ligne droite mais est parsemée d'embûches, de transitions et d'expériences. Un récit est marqué par des ruptures ou, pour reprendre le terme qu'Aristote emploie dans « La Poétique » : de *peripeteia*, terme qui souligne les renversements et les tournants qui ponctuent chacun de nos récits. Par la suite, une action sera mobilisée afin de retrouver l'état canonique initial d'un récit dans le but de restaurer l'équilibre qui a été rompu. Ainsi, face aux ruptures et aux changements : « Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition » (Bruner, 2010, p.79).

Ces bouleversements dans notre parcours de vie sont alors susceptibles de « (...) mettre à l'épreuve [notre] sentiment d'identité personnelle » (Zittoun, 2012, p.6). Dès lors, il s'agit de reconstruire cette identité fragilisée et une telle action passe notamment par le regard que les autres nous portent et par leur reconnaissance. Ainsi, depuis la nuit des temps, l'Homme se raconte et produit son histoire (Brun, 2003) car construire un récit permet de créer des liens narratifs avec autrui et : « Par l'énonciation de son récit [l'Homme] se donne une identité dans le monde où il vit, 'identité narrative' qui l'aide à se faire reconnaître et à s'orienter dans la vie sociale et professionnelle » (Brun, 2003).

Mais se raconter c'est également réfléchir sur soi-même et sur le sens de notre histoire, c'est revenir sur notre passé, imaginer notre futur et construire notre personnalité (Bruner, 2010). Regarder en arrière et se projeter dans l'avenir n'est pas une réflexion aisée et il est parfois difficile d'assurer la continuité entre nos réussites et nos échecs passés avec nos aspirations futures. Pourtant, rétablir cette continuité dans notre parcours de vie, c'est lui donner du sens et mieux comprendre l'articulation entre les différentes expériences vécues. Finalement, donner du sens permet de mieux se connaître et de renforcer notre identité.

Si chaque parcours est différent, si nous sommes acteur et auteur de notre propre histoire, les différentes expériences que nous partageons avec autrui unifient ces parcours morcelés. C'est cette cohérence, cette continuité et cette réflexion autour du parcours de vie que nous avons voulu identifier et mettre en avant avec les ateliers mis en place dans une classe de l'Ecole Technique de Ste-Croix.

2. La démarche d'ensemble de l'intervention et ses objectifs

L'objectif de ces ateliers est de mettre en place un dispositif permettant de susciter chez les étudiants des réflexions sur leurs parcours de vie respectifs. Les ateliers mis en place se basent sur l'approche narrative et prennent la forme de récits de vie.

Raconter son histoire peut se faire de différentes manières selon les aspects du vécu qui sont mis en évidence. De ce fait, nous avons conçu notre dispositif de manière à amener les

étudiants à produire divers discours sur eux-mêmes tout en veillant à inscrire une continuité entre les séances. La trame de notre intervention, dont le thème est « Parcours de vie et monde professionnel : récits et moments forts », peut se résumer en quatre points principaux qui constituent autant de principes directeurs de ces activités :

- En premier lieu, nous demandons aux élèves de narrer leurs vécus du monde professionnel de manière simple et basée sur les faits concrets. Autrement dit, il leur est demandé de développer le thème *de manière libre* sans mettre l'accent sur un aspect particulier.
- Puis, nous leur faisons prendre conscience des *ressources* qu'ils ont à disposition tout au long de leurs parcours de vie.
- Troisièmement, nous les amenons à se raconter spécifiquement *en termes professionnels* et à prendre conscience de leurs *ressources internes*, c'est-à-dire de leurs compétences personnelles.
- Finalement, le travail se porte sur la dimension collective et, dès lors, ce sont les *compétences professionnelles du groupe* qui sont valorisées.

Concernant la réflexion sous-tendant ce dispositif, deux points nous semblent importants à souligner. Tout d'abord, dans les deux premières parties, bien que les résultats des réflexions individuelles soient partagés avec le groupe, le principal destinataire du récit reste l'individu lui-même. Quant à la deuxième partie de l'intervention, le but était de produire un récit de soi comme cela s'effectue dans le monde professionnel. Ainsi, les individus sont amenés en l'occurrence à produire un récit spécifique à la manière dont ils doivent se présenter à un protagoniste du monde professionnel. Le deuxième point que nous souhaitons souligner est la dimension évolutive de la réflexion suscitée chez les élèves : tout d'abord, elle est axée sur l'individu lui-même de manière à lui permettre de consolider sa compréhension de son propre vécu. Puis, cette réflexion sur son vécu est étendue de manière à être inscrite dans l'histoire du groupe.

Après avoir présenté les fondements de notre intervention, nous exposons les objectifs et le déroulement de chacune des séances, ainsi que les résultats obtenus.

Le temps que nous avons à disposition pour mettre en place les activités d'intervention était de trois séances d'une heure et demie. A l'issue de cette intervention, tous les résultats obtenus ont été regroupés sous la forme d'un *IBook* destiné principalement aux étudiants.

3. Les séances

3.1. Séance 1

L'enjeu principal de cette séance était de parvenir à mettre en marche chez les élèves la réflexion sur soi et sur les transitions passées et actuelles. Pour cela, la forme qui s'y prêtait le mieux était l'écriture car la narration littéraire semble être un bon révélateur de sens et d'enjeux (personnels, familiaux et sociaux) (Trekker, 2008).

Le but était de les amener à retracer leurs parcours professionnels pour insérer les différentes bifurcations de ceux-ci dans une continuité et les mettre en cohérence. En juxtaposant les différents moments de leurs vies, qui semblent parfois sans lien entre eux, dans le but de raconter une histoire, ils pourront constater que le présent est le résultat de chacun de ces

éléments. Ainsi, ce qui a été vécu comme un échec ou un mauvais choix peut être vu comme un tremplin vers un avenir meilleur.

Concrètement, il a été demandé aux élèves de raconter sous la forme de leur choix (slam, chanson, histoire, poème, etc) qui ils *étaient* et qui ils *sont* en se centrant sur la thématique des études et du métier auquel ils se destinent. L'activité s'est déroulée sur quarante minutes puis a été suivie d'une discussion collective d'une vingtaine de minutes.

Résultats

Suite à cette première séance, nous avons obtenu une brève production écrite de la part de chacun des participants ; certaines plus imagées que d'autres puisque nous leur avons laissé la possibilité de *customiser* leurs textes à l'ordinateur comme ils le souhaitaient. Chacun a su mettre en mots une partie de son parcours scolaire ou professionnel autour de questions directrices telles que *Enfant, quel métier voulais-tu faire ? As-tu connu la réorientation professionnelle ?* ou encore *Considères-tu le CPNV comme une « deuxième chance » ?* L'activité a, au début, eu un peu de peine à prendre, sûrement parce que c'était la première et qu'en plus elle demandait un travail d'introspection. Mais après cinq longues minutes de dispersion, tous les étudiants se sont attelés à la tâche avec application.

A la suite de ce temps individuel, nous avons fait une mise en commun des productions de chacun, pour ceux qui le désiraient. Nous avons été surprises de constater qu'un certain nombre d'entre eux étaient volontaires pour se raconter ainsi devant leurs camarades. Dans ces récits, nous avons pu constater la pluralité des parcours, que ce soit familiaux, scolaires ou professionnels, mais tous accompagnés de choix, de bifurcations, de doutes et de persévérance. Lors de ce retour en classe, les étudiants nous ont dit avoir dans l'ensemble apprécié cette activité, bien qu'elle devenait plus difficile lorsqu'il fallait penser aux moments de doute et de difficulté. Nous considérons notre but pour cette activité, à savoir enclencher la réflexion personnelle sur soi, atteint puisque les productions obtenues étaient riches et captivantes. Elle a permis d'asseoir la suite de nos activités sur une base solide.

3.2. Séance 2

La deuxième séance, centrée sur les ressources, consistait en un atelier de débat autour de citations choisies (amis, valeurs, unité, objectif, etc) ainsi qu'une simulation d'entretien d'embauche. La première partie de chacune de ces activités se réalise en groupe. La séance précédente nous ayant permis d'observer une dynamique de classe hétérogène, avec des élèves très actifs et communicatifs aux premiers rangs et d'autres plus en retrait à l'arrière, nous avons jugé important de mélanger les groupes.

Première activité : Débat-citations

Après avoir demandé aux élèves de réfléchir sur la configuration de leur parcours professionnel, nous avons jugé judicieux de les faire travailler sur les ressources qu'ils avaient et qu'ils ont à disposition dans leurs parcours professionnel mais également dans le parcours privé. Ces ressources peuvent être considérées comme des facteurs positifs (internes ou externes) qui participent au « façonnement » du parcours de vie. Le but est de parvenir à leur faire prendre conscience de ces ressources pour qu'ils pensent à les mobiliser par la suite.

Nous avons présenté cinq citations que nous avons choisies en fonction des ressources qu'elles évoquent :

- Famille, valeurs, pays et culture d'origine : « Si tu ne sais pas où tu vas, regarde d'où tu viens ».
- Capacité de distanciation : « Le secret du changement consiste à ne pas concentrer toute ton énergie pour lutter contre le passé, mais pour construire le futur »
- Motivation et volonté : « Le chemin importe peu, la volonté d'arriver suffit à tout »
- Confiance en soi et en ses compétences: « Il y a bien des manières de ne pas réussir, mais la plus sûre est de ne jamais prendre de risques »
- Travail de groupe, unité, amis: « Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès, travailler ensemble est la réussite »

Puis nous avons demandé aux élèves de discuter en petits groupes pendant quinze minutes sur ce que leur évoquaient ces citations. Nous avons fait suivre cette activité par un débat collectif d'une vingtaine de minutes.

Deuxième activité : Entretien d'embauche

Après avoir demandé aux élèves de produire un discours libre sur eux-mêmes et d'identifier les ressources à leur disposition, nous souhaitons leur permettre de se raconter dans le monde professionnel et d'explorer leurs ressources internes, leurs compétences personnelles. Au terme de leur formation, ils devront maîtriser l'art de se mettre en valeur et savoir vendre leurs compétences. Dans cette optique, nous avons mis en place une simulation d'entretien d'embauche par groupe de deux; un recruteur et un candidat pour un poste d'informaticien. Après une réflexion individuelle de cinq minutes, le recruteur pose un certain nombre de questions au candidat pendant dix minutes puis les rôles s'inversent.

A nouveau, l'activité est suivie d'une discussion collective d'une vingtaine de minutes.

À la fin de la séance, nous avons présenté l'activité de la troisième séance et demandé aux élèves d'y réfléchir entre temps.

Résultats

Lors de la première activité de citations, les élèves se sont bien pris au jeu. La discussion dans les petits groupes était animée et ceci s'est également ressenti lors du retour en groupe. Nous avons abordé chacune des citations, l'une après l'autre et écouté ce que chaque groupe en avait pensé et ce qu'ils avaient retiré de leur réflexion commune. Chacune de ces citations a généré des propos intéressants, à l'exception de la quatrième (« *Il y a bien des manières de ne pas réussir, mais la plus sûre est de ne jamais prendre de risques* ») qui a été jugée trop évidente. Cependant, ces citations ont été perçues comme parfois trop optimistes. Elles sont à pondérer car les choses ne se passent pas toujours comme on l'aimerait dans la réalité. Ce sont, à leur goût, plus des citations utopiques mais sur lesquelles il est tout de même intéressant de se faire un avis.

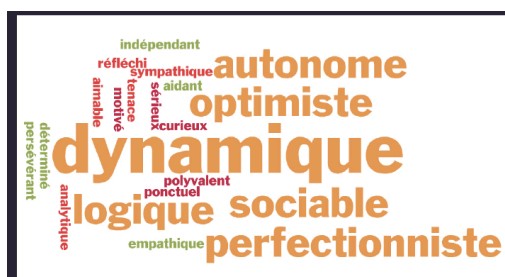
Afin de traiter les résultats obtenus, nous avons retranscrit la majorité du discours lors de l'activité, puis nous avons sélectionné des bribes de discussion que nous avons jugées particulièrement pertinentes. Dans l'*IBook*, nous avons associé ces bribes avec leurs citations respectives, dans le but que ces associations soient visuellement plus parlantes.

Nous devons cependant relever une limite à cette activité. Malgré l'implication des étudiants dans l'activité, nous n'avons pas réussi à leur transmettre notre message premier, à savoir la possibilité de faire appui sur des ressources lors des moments difficiles de transition. De ce

fait, ils n'ont pas vu cette activité comme génératrice de solutions, mais vraiment comme une simple activité de débat. Si nous devions refaire une séance similaire, nous présenterions les choses différemment et nous assurerions de mettre l'accent sur les ressources contenues dans chaque citation.

La deuxième activité, à savoir le jeu de rôle, a résulté être plus en demi-teinte. Sur le moment, il nous a semblé que l'activité n'avait que moyennement plu, peut-être perçue comme trop enfantine. D'ailleurs, nous avons relevé que certains groupes s'y prenaient avec plus ou moins de sérieux. Lors du *feedback* que les étudiants nous ont fourni après les activités, nous avons été étonnées de constater que cette activité était en fait l'une de celles qui avaient le plus été appréciées. Les étudiants ont aimé cet exercice dont les questions⁴, pas toujours évidentes, les ont mis en « réelle » situation de test.

Afin de traiter les résultats obtenus, nous avons retranscrit le discours de chaque étudiant lors de son passage en tant qu'employé. Nous nous sommes concentrées sur les mots ou adjectifs descriptifs de soi afin de former un *nuage de mots* duquel ce sont les qualités *dynamique*, *optimiste*, *autonome* ou encore *perfectionniste* qui sont surtout ressorties.



Cette activité était dans une certaine continuité avec celle de la première séance dans le sens où une réflexion sur soi déjà enclenchée était nécessaire afin de mettre en évidence les qualités qui nous décrivent. Mais comme relevé précédemment, cette activité-ci avait la particularité de les décrire en termes de compétences professionnelles.

3.3. Séance 3

La dernière activité de notre dispositif d'intervention est la réalisation d'une publicité sur les compétences du groupe. Nous avons divisé la classe en deux sous-groupes et demandé à chacune d'elles de produire une vidéo vantant les mérites de la classe entière sous forme d'un spot publicitaire. La séance a été entièrement consacrée à cette activité, allant du tournage au montage final du film.

Le but de cette séance finale était de donner un ancrage collectif aux différents récits de soi qui ont été produits au cours des sessions précédentes et de parvenir à la construction d'un récit commun autour de leurs compétences.

Résultats

Cette séance, la dernière, est probablement celle dont nous gardons le meilleur souvenir. Elle scelle l'ensemble de nos activités à l'Ecole Technique de Ste-Croix et elle montre certainement le mieux l'évolution de nos séances. En effet, nous avons commencé de

⁴ Pour toutes les questions directrices utilisées durant les activités, voir la section « Annexes ».

l'individuel, du particulier, pour évoluer vers une mise en commun des capacités et des savoirs de chacun afin d'arriver à un collectif.

Les étudiants se sont répartis en deux groupes afin de créer chacun un spot publicitaire. L'activité a tout de suite pris. Chacun des deux groupes s'est mis au travail avec motivation et enthousiasme. Il a d'abord fallu penser à un scénario, ce qui ne s'est pas avéré être une mince affaire. Cette partie de réflexion et d'élaboration est celle qui a probablement nécessité le plus de temps. Ensuite, la partie tournage et montage est allée beaucoup plus rapidement. Cette séance s'est passée dans la bonne humeur et la détente. A aucun moment nous n'avons dû recadrer l'activité ou même donner plus de précisions ; le message était directement passé.

Ceci s'est d'ailleurs vu dans le résultat. Chacun des deux groupes avait réalisé une petite vidéo de trois à quatre minutes vantant les mérites de leur classe d'informaticiens et du CPNV. Ils avaient mis en avant leurs qualités, leurs capacités et leur esprit de groupe. Le visionnage des vidéos a été un moment très sympathique et empreint de partage. La seule nuance que l'on peut apporter à cette séance est celle du temps à disposition, que même les étudiants auraient souhaité plus long afin de faire d'encore meilleures productions.

4. Observations et résultats généraux

Lors de ces trois séances, nous avons choisi d'aborder les thèmes de parcours de vie et monde professionnel car à notre époque, ces parcours sont devenus imprévisibles et de moins en moins linéaires. En effet, nous ne sommes pas à l'abri d'un événement de vie qui nous obligerait à modifier nos plans initiaux, nous demandant alors de nous réajuster. De plus, le monde professionnel a beaucoup évolué ces dernières décennies et, de nos jours, il existe une multitude de formations, de sections et de possibilités qui rendent les choix nombreux mais ardu. A cause de cette imprévisibilité, les transitions sont devenues des moments difficiles et incertains.

Cette irrégularité a aussi un impact sur notre identité, qui devrait pourtant constituer l'harmonie et la continuité de notre être. En effet, il devient de plus en plus difficile de savoir pourquoi et comment nous faisons les choses. Par conséquent, il est moins évident de faire le lien entre tout ce que nous avons pu entreprendre dans notre vie. Cela a pour résultat que notre identité et notre parcours de vie nous semblent parfois discontinus. Dès lors, tout personne peut être amenée à essayer de faire une construction de sens avec les éléments alors encore disparates de son existence. Lors de notre présence au CPNV, ceci a pu être fait par l'intermédiaire de la première activité des récits dans laquelle il en est ressorti que chaque étudiant avait parcouru un chemin différent, mais qu'au final, ils étaient tous réunis par un même élément: le CPNV. Ces parcours différents illustrent d'ailleurs les différentes significations que le CPNV peut prendre. En effet, les raisons de la venue au CPNV diffèrent pour chacun : une deuxième chance, un nouveau départ ou parfois l'atteinte de l'objectif visé depuis longtemps... Ainsi, le CPNV n'est pas un espace anodin mais représente l'aboutissement d'une réflexion. Il peut être considéré comme un espace vecteur de sens qui remplit plusieurs fonctions: il permet de découvrir de nouvelles compétences, de tisser des relations avec autrui ou encore de se forger une représentation de soi-même.

L'arrivée au CPNV est un accomplissement qui a pu se faire grâce aux ressources de chacun qui sont, par ailleurs, elles aussi différentes. Notre parcours de vie est fait d'événements et de

qualités qui nous sont propres, et c'est ce qui nous permet d'avoir accompli ce que nous avons fait jusque-là et de continuer à avancer. Quand nous nous retrouvons sur le chemin du monde professionnel, la question du passé apparaît comme un élément central de réflexion. Ce passé nous portera-t-il plutôt préjudice ou alors va-t-il nous élever et nous aider à nous projeter vers l'avenir grâce aux leçons que nous aurons pu en tirer ? Dans ce dernier cas de figure, nous pouvons utiliser notre passé comme une ressource nous permettant d'aller de l'avant. Cet élément s'est fortement ressenti lors de l'activité de débats-citations de laquelle en est ressorti qu'il était bien de tenir compte du passé, mais qu'il ne fallait pas oublier de regarder vers le futur et de persévérer afin d'atteindre ses objectifs de vie.

Mais un parcours se fait rarement seul, nous sommes amenés à faire la rencontre de l'Autre, des autres. Que représentent ces autres pour nous ? Vont-ils nous aider dans notre chemin ? Lors de notre deuxième séance, cette question s'est présentée. Nous avons souligné l'importance d'apprendre à connaître et à accepter les autres, afin de pouvoir également accepter leurs défauts afin de mieux pouvoir travailler ensemble. Ceci peut être ramené vers une perspective plus individuelle puisque nous avons pu constater à quel point il est difficile de se décrire et d'avouer ses défauts, aux autres et à soi-même. Ceci était un point central de nos observations car le monde professionnel exige de nous que nous puissions nous présenter et ce tant par l'intermédiaire de nos qualités que de nos défauts. Toute cette réflexion nous a amené à évoquer la difficulté qu'il peut y avoir à trouver une cohérence dans les différentes facettes qui composent notre être. Ainsi, tout comme il est important de s'accorder les uns aux autres lorsque l'on travaille en groupe, il est aussi important d'articuler les différentes facettes de notre propre personne et de les unifier afin d'être en accord avec soi-même, ce qui nous permettra d'aller de l'avant et d'atteindre nos objectifs.

La réflexion qui a été menée durant les deux premières séances a permis d'ouvrir la voie pour la dernière activité durant laquelle les étudiants ont réellement été mis à contribution afin de créer une production faisant appel aux éléments mis en évidence précédemment. Ils sont ainsi revenus sur les différents éléments jusqu'ici encore disparates que nous avons évoqué afin d'en former un tout. Lors de cette dernière séance, il leur était demandé de faire l'articulation entre les domaines abordés afin d'aboutir à une construction de sens.

5. Discussion : apports et limites du dispositif

Cette démarche autoréflexive nous a permis de relever les limites ainsi que les apports par rapport à ce que nous avons pu observer durant nos activités et nos discussions constructives avec les étudiants du CPNV.

5.1 Les limites

Le premier élément que nous avons pu relever suite aux résultats que nous avons obtenus est en rapport avec le choix de la population. En effet, celle-ci s'avère probablement peu adaptée à ce genre de démarche et nous trouvons que ces activités auraient pu être plus bénéfiques soit pour des étudiants plus jeunes, qui se cherchent encore professionnellement, soit pour une population plus âgée (40-50 ans) qui rechercherait vraiment un retour réflexif sur son parcours. Des personnes en réel échec professionnel seraient également plus réceptives à nos activités.

Le second point est en rapport avec l'engagement des étudiants du CPNV dans les activités proposées. Celles-ci étaient plus ou moins investies et l'effet de groupe a accentué le manque de participation puisqu'il y avait une gêne de parler de soi devant les autres et une peur des moqueries et des remarques.

Quant aux limites du dispositif en général, nous aurions aimé avoir plus de temps et plus d'outils afin de concevoir des activités plus ciblées et surtout plus adaptées à notre population, cela aurait pu nous permettre de mettre plus facilement en lien les différents récits de vie et d'obtenir des résultats encore plus satisfaisants.

5.2. Les apports

Malgré certaines limites observées, les apports apparaissent tant sur plan individuel que sur le plan collectif. Sur le plan individuel, l'enjeu principal de nos activités était d'accompagner les étudiants dans leurs moments de réflexion. La participation à cette démarche et la mise en œuvre d'une réflexion sur soi-même les a conduits à identifier les moments constitutifs de leurs parcours et à les interpréter.

Construire une histoire à partir des ressources structurantes et transformatrices de chacun, et prendre conscience de ces dernières était un moyen de se questionner sur leurs parcours et d'explorer les moments qui les ont le plus marqués. Certaines activités leur ont également permis de donner forme à leurs capacités ainsi que de mettre en lumière leurs compétences et leurs défauts afin de mieux se décrire et de mieux se positionner face à une situation donnée.

Sur le plan collectif, les activités mises en place ont peut-être pu apporter une meilleure cohésion du groupe, une plus grande tolérance par rapport aux histoires des uns et des autres ainsi qu'une prise de conscience des différents parcours et itinéraires qui les ont finalement menés à un même point : le CPNV. Les différentes activités étaient, en effet, un moment de partage, d'amusement, de dialogue, d'échange et d'écoute.

Références bibliographiques

Brun, P. (2003). Le récit de vie dans les sciences sociales. *Quart Monde*, (188).

Bruner, J. (2002). Les récits autobiographiques. In *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* (pp. 57–78). Paris: Retz.

Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Editions Retz.

Canton de Vaud. (2015). *Schéma de la formation dans le canton de Vaud*. Repéré à

Cesari, V. (1997). *Quand le défi est appelé intégration*. Berne : Peter Lang.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2015a). *Le système éducatif suisse*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/11709.php>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2015b). *Le système d'éducation d'un pays plurilingue et fédéraliste*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/15421.php>

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3e ed.). Paris: La Découverte.

- Domingos, J. (2013). *Choisir un métier technique: entre aspirations professionnelles et réalités* (mémoire de Master). Neuchâtel : Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel.
- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1992). La vie quotidienne comme espace thérapeutique. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'espace thérapeutique* (pp. 63-89). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé
- Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds). (2003). *Language in Mind : Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Massachusetts USA : The MIT Press.
- http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/orientation/fichiers_pdf/divers/systeme_form_vd_2014.pdf
- Häfeli, K., & Schellengert, C. (2009). Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. (C. Edk) (pp. 1–165). Retrieved from <http://www.edk.ch/dyn/24197.php>
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: processus psychosociaux et implications pour le conseil et l'orientation. *L'orientation scolaire et Professionnelle*, 41(2), 229–253.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). “Are you really ready to change?” An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar. *European Journal of Psychology of Education*, 1–15. doi:10.1007/s10212-014-0238-1
- Pagnossin, E., & Armi, F. (2011). Transition entre la formation et le monde du travail. État de la recherche en Suisse. Neuchâtel : IRDP (Retrieved from <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1221211282081003.pdf>)
- Rastoldo, F., Amos, J., Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.
- Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2015). *La formation professionnelle en Suisse : Faits et chiffres 2015*. Repéré à http://www.berufsbildungplus.ch/files/fakten_zahlen_bb2015_fr.pdf
- Trekker, A. (2008). Écrire pour (re) tracer son histoire de vie. In V. de Gaulejac, & M. Legrand (Eds.), *Intervenir par le récit de vie : Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 235-260). Ramonville, France : ERES.
- Vallon, J. (2008). *Un siècle de mécanique. Centenaire du Centre professionnel du Nord vaudois*. Lausanne : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans entre échec et apprentissage*. Berne: Peter Lang.
- Zittoun, T. (2012). Les ressources symboliques à l'adolescence : transition vers le monde adulte. *Langage & pratiques*, 49, 6-14.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and the dialogical self* (pp. 99-125): Information Age
- Zittoun, T. & Perret-Clermont (2003). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente* (1), 12-15.

Annexe : questions guides pour les activités réalisées en classe

Questions directrices activité 1

Enfant, quel métier voulais-tu faire ?

A l'adolescence, savais-tu avec certitude la direction professionnelle que tu voulais prendre ?

Si tu as connu de l'incertitude vis-à-vis du monde professionnel, est-ce que ça a été une période marquante dans ta vie ?

Les études ont-elles toujours été une évidence pour toi ?

As-tu connu la réorientation professionnelle ? Comment as-tu vécu cette période ?

As-tu dû faire des sacrifices pour atteindre tes objectifs professionnels ?

Ton ambition professionnelle actuelle te tire-t-elle vers l'avant ? Pourquoi ?

Considères-tu le CPNV comme une « deuxième chance » ? Pourquoi ?

Questions directrices activité 2

Qu'est-ce qu'évoque cette citation chez vous ?

Etes-vous en faveur ou contre ce qui est dit ? Pourquoi ?

Cette citation se réfère-t-elle à une situation particulière que vous auriez vécue dans votre histoire personnelle ? Expliquez.

Avez-vous dû mobiliser certaines compétences dans le cadre des citations qui font mention de difficultés ?

Est-ce qu'il y a une citation que vous préférez par rapport à une autre ? Pourquoi ? Est-ce que tout le groupe est d'accord ?

Questions directrices activité 3

Quelles sont vos principales qualités (3-4 adjectifs) ?

Et vos principaux défauts ?

Que faites-vous pour combler ces défauts ?

En quoi vos qualités et/ou vos défauts vous servent-ils dans votre métier ?

Racontez-moi un épisode dans votre vie où vous avez été satisfait/fier de vous.

Quels sont vos buts dans la vie ? Que faites-vous pour les atteindre ?