

Joris Patricia
Éducation sociale
Filière HES 05
Mars 2009

Vivre le passage du milieu scolaire vers le milieu professionnel

**Avec des représentations;
des sentiments;
de nouvelles identités ?**

**« Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme
HES d'éducatrice sociale ».**

Sous la direction de Mme V. Tattini

MOTS-CLÉS

Vivre – représentations identitaires et professionnelles – sentiments – transition entre le milieu scolaire et professionnel – adolescence – école – apprentissage – orientation professionnelle - travail social

RÉSUMÉ

Dans notre société actuelle, exercer une profession est l'un des remparts contre le risque de précarité, voire de pauvreté économique et sociale. De plus, l'identité professionnelle représente une valeur fondamentale pour se définir envers soi et son entourage. Or, c'est bien souvent à l'adolescence que l'on se retrouve pour la première fois face à un choix d'orientation professionnelle.

Comment les jeunes vivent-ils la transition entre le monde scolaire et professionnel lorsqu'ils arrivent à la fin de leur scolarité obligatoire et se destinent à une formation en entreprise ? En effet, durant cette période de leur vie, tout semble se précipiter et plusieurs fronts se dessinent tels que les examens finaux, la recherche d'une voie professionnelle et d'une place d'apprentissage. Certains adolescents ont plus de facilité que d'autres à passer cette étape de leur vie. Quelles sont alors les réponses pour les aider à vivre le plus sereinement possible ce passage de l'école à l'apprentissage, de l'adolescence à l'âge adulte ?

Difficilement dénombrables, il existe près de chez nous des adolescents se retrouvant sans perspective professionnelle. La plupart fréquente des écoles - entreprises d'insertion professionnelle. Ceux-ci font partie du champ d'action des travailleurs sociaux. Or, dans une optique de prévention, il s'agit de mener une réflexion sur leurs rôles afin de favoriser l'épanouissement professionnel des jeunes durant le cycle d'orientation.

REMERCIEMENTS

En me remémorant le fil de mon travail, mes pensées vont d'abord à tous les acteurs sociaux qui m'ont permis, de part mes stages, d'avoir des questionnements et de pouvoir relever des problématiques actuelles, telles que l'orientation chez les jeunes.

Je m'adresse particulièrement Mme V. Tattini qui m'a suivi durant toute l'élaboration de cette recherche. Ses conseils, ses précisions et les interrogations qu'elle suscitait m'ont aidée à avancer et à structurer mon travail. Avec elle, je cite toutes les personnes oeuvrant à la HEVS, en particulier M. Lévy et M. Boulé qui m'ont fait part de leurs connaissances et qui m'ont proposée des contacts ainsi que des pistes de lecture.

Bien sûr, cette recherche n'aurait pas été possible sans l'appui et la disponibilité des habitants d'Orsières. Aussi, je remercie profondément Mme Chambovey, conseillère en orientation, pour le temps accordé et pour les échanges dont elle m'a fait bénéficier. Mes pensées vont également à M. di Natale, responsable de la commission scolaire, pour le partage de son expérience professionnelle. Grâce à eux, le projet de recherche a pu se concrétiser et s'enrichir. Je tiens à m'adresser ensuite à M. J.-M. Tornay, directeur du Cycle d'Orientation d'Orsières, qui m'a ouvert les portes de son établissement. Avec lui, je pense aux enseignants, en particulier M. C. Grégoire, qui a aménagé des temps de rencontre avec les jeunes d'Orsières. Aussi, pour ces derniers, je souhaite partager toute ma gratitude pour la confiance accordée lors des entrevues. La profondeur des propos a donné un sens à mon travail et m'a incitée à continuer la réflexion.

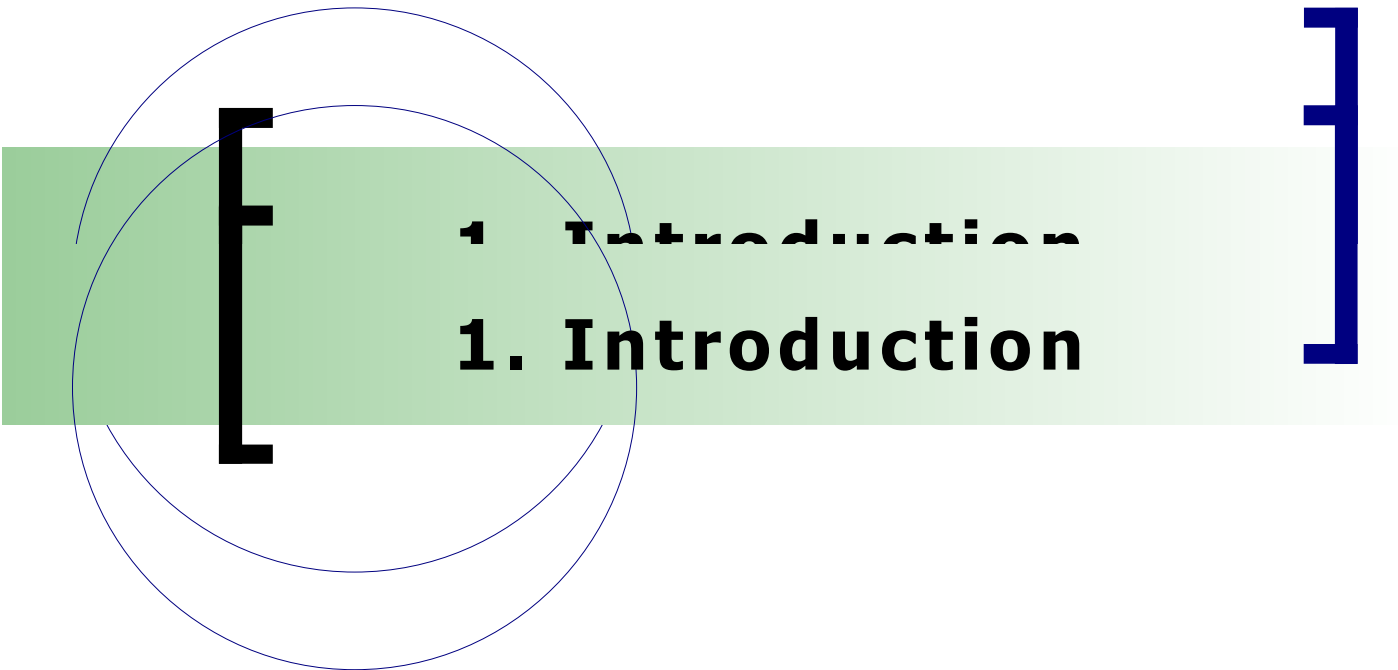
Enfin, je souhaiterais exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont soutenue durant ce travail, en le corrigeant ou le relisant. Je les remercie du temps qu'elles m'ont accordée ainsi que de la richesse de leurs paroles. Elles m'ont permis par ailleurs de retrouver une motivation nécessaire à l'achèvement de mon mémoire !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION		6
<hr/>		
ILLUSTRATION DE LA THÉMATIQUE		9
<hr/>		
2.1	ELÉMENTS PERSONNELS AMENANT À LA QUESTION DE DÉPART	10
2.2	LIENS AVEC L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE	11
2.3	ENONCÉ DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
2.3.1	OBJECTIFS THÉORIQUES	13
2.3.2	OBJECTIFS DE TERRAIN	13
2.3.3	OBJECTIFS D' ACTIONS / PISTES D' INTERVENTION	13
3.	PRÉSENTATION ET DÉFINITION DES CONCEPTS THÉORIQUES	14
<hr/>		
3.1	ÊTRE ADOLESCENT AUJOURD'HUI	15
3.1.1	L' ADOLESCENCE, UNE ÉTAPE SPÉCIFIQUE	15
3.1.2	L' ADOLESCENCE, UNE CULTURE SPÉCIFIQUE	17
3.1.3	CHANGEMENTS PHYSIQUES	18
3.2	L' ADOLESCENCE ET SES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES	19
3.2.1	L' IDENTITÉ EN GÉNÉRAL	19
3.2.2	L' IDENTITÉ ADOLESCENTE ET LE GROUPE DE PAIRS	19
3.2.3	L' IDENTITÉ D' ÉCOLIER ET D' APPRENTI À L' ADOLESCENCE	20
3.3	L' EXPÉRIENCE DE LA TRANSITION ENTRE LE MONDE SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL	22
3.3.1	LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	22
3.3.2	LES SENTIMENTS	26
3.4	L' ÉCOLE	29
3.4.1	LE CYCLE D' ORIENTATION EN SUISSE	29
3.4.2	PRÉSENTATION DE L' ERVEO (ÉCOLE RÉGIONALE DE LA VALLÉE D' ENTREMONT - ORSIÈRES)	31
3.4.3	L' ORIENTATION PROFESSIONNELLE	33
3.4.4	CHOIX D' ORIENTATION PROFESSIONNELLE CHEZ LES JEUNES D' ORSIÈRES ..	36

3.5	<u>L'APPRENTISSAGE.....</u>	37
3.5.1	<u>DÉFINITION ET ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE</u>	37
3.5.2	<u>LE CONTEXTE CONSTITUTIONNEL ET LÉGISLATIF EN SUISSE.....</u>	40
3.5.3	<u>LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE EN VALAIS</u>	41
3.6	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	43
<hr/>		
4.	RECUEIL DES DONNÉES	44
<hr/>		
4.1	DÉFINITION ET IDENTIFICATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE	45
4.4.1	PRÉSENTATION DU VILLAGE D'ORSIÈRES	45
4.4.2	PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	46
4.4.3	PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERROGÉES	46
5.	ANALYSE DES DONNÉES	47
<hr/>		
5.1	INTRODUCTION	48
5.2	LE JEUNE ET L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE	49
5.2.1	SITUATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES INTERROGÉS	49
5.2.2	PRINCIPALES DÉMARCHES EFFECTUÉES DANS LA RECHERCHE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE	53
5.2.3	ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DANS LA RECHERCHE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE	54
5.3	VIVRE CE PASSAGE DU MILIEU SCOLAIRE VERS LE MILIEU PROFESSIONNEL	59
5.3.1	LA TRANSITION ENTRE LE MILIEU SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL	59
5.3.2	DES AMITIÉS EN MOUVEMENT	60
5.3.3	L'ADOLESCENCE ET SES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES	61
5.3.4	SENTIMENTS ÉPROUVÉS FACE À UNE RECHERCHE FRUCTUEUSE OU FACE À ATTENTE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE	64
5.4	CONCLUSION	65

6. SYNTHÈSE	68
<hr/>	
6.1 DISCUSSION DES HYPOTHÈSES	69
6.1.1 HYPOTHÈSE 1	69
6.1.2 HYPOTHÈSE 2	70
6.1.3 HYPOTHÈSE 3	72
6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	74
7. CONCLUSION	75
<hr/>	
7.1 PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION	76
7.2 RÔLE DU TRAVAILLEUR SOCIAL	80
7.3 PROLONGEMENT DE LA RECHERCHE	81
7.4 ENSEIGNEMENT POUR LE CHAMP PROFESSIONNEL	82
7.5 BILAN PERSONNEL DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	83
8. BIBLIOGRAPHIE	85
<hr/>	
8.1 MONOGRAPHIE	86
8.2 SITES INTERNET	88
9. ANNEXES	90
<hr/>	
ANNEXE 1	EVOLUTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
ANNEXE 2	EXTRAITS DE LOI SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE
ANNEXE 3	EXTRAITS DE L'ACTE DE MÉDIATION DE 1803
ANNEXE 4	VERS UN NOUVEAU CYCLE D'ORIENTATION
ANNEXE 5	FICHE TECHNIQUE DES ENTRETIENS
ANNEXE 6	GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF
ANNEXE 7	EXEMPLAIRE D'ENTRETIEN
ANNEXE 8	PLANNING DE LA RECHERCHE
10. PROJET	107



Le travail de mémoire effectué concerne le vécu des jeunes d'Orsières lors de leur dernière année de scolarité obligatoire, au seuil du monde professionnel. Ceux-ci ont choisi de faire un apprentissage dans une entreprise. Le terme « vécu » que j'utilise englobe les représentations sociales, les remaniements identitaires, les émotions et sentiments pouvant émerger chez les adolescents pendant la transition école-apprentissage.

Dans les lignes suivantes, je citerai en premier les liens entre ma recherche et le travail social et j'exposerai par après les sujets abordés au cours de cette démarche.

Actuellement, en Suisse, les travailleurs sociaux se mobilisent dans des structures permettant d'accompagner les jeunes qui, après être sortis du milieu scolaire, n'arrivent pas à déterminer une orientation professionnelle et à débiter une formation. Ces professionnels interviennent sur quatre pôles, qui sont des lieux d'accueils ouverts, tels que les centres de loisirs et cultures, des foyers d'éducation spécifiques pour des jeunes ayant des problèmes de violence et de délinquance, des ateliers-entreprises d'insertion professionnelle¹ et dans l'accompagnement d'anciens élèves qui encouragent et incitent les jeunes en difficulté à définir une voie professionnelle. En évoquant plus spécifiquement les semestres de motivation et d'évaluation, ces structures d'accompagnement prennent une importance de plus en plus grande dans le parcours scolaire d'un jeune.² Pourquoi cet accroissement ? Les jeunes ont-ils de plus en plus de mal à trouver un métier, voire des centres d'intérêts professionnels ? Telles sont les interrogations qui me viennent à l'esprit. C'est en souhaitant les approfondir que je me penche sur l'origine de la problématique au sujet de l'entrée dans le monde professionnel.

¹ SCHWARTZ, Bertrand. *Agir avec des jeunes faiblement qualifiés*. In : Travail social. N°4. Genève, 1994.

² Voici un exemple concret avec le SEMO (Semestre d'Evaluation et de Motivation) à Martigny. En effet, le SEMO a vu le jour en 1995, à la demande de divers services d'aide à la jeunesse. A la fin 2004, il accueille simultanément 40 jeunes dans ses ateliers et classes, soit cinq fois plus qu'à ses débuts. En 2006, le SeVa (Semestre d'Evaluation) est ouvert avec pour mission spécifique la prise en charge éducative de jeunes gens vivant des situations difficiles. En 2008, plus de 600 jeunes ont passé depuis les débuts dans ces deux structures (SeMo et SeVal) et les 3/4 d'entre eux en sont ressortis avec une solution professionnelle. Semestre de Motivation (SEMO). *Le site du Semestre de Motivation*. <http://www.semoromand.ch/semovs/martigny/semo-seval-bref/presentation.htm>

Afin de pouvoir améliorer mes connaissances dans le domaine de l'orientation professionnelle, mon étude s'oriente d'abord vers l'approfondissement de concepts psychologiques et sociologiques en lien avec la jeunesse et ses nombreux changements identitaires. Par après, je définirai système d'orientation en cours durant les trois dernières années de scolarité obligatoire et analyserai le marché du travail et de l'apprentissage en Suisse en 2007 et 2008.

Je m'intéresserai ensuite aux représentations identitaires et sociales qu'ont les jeunes durant leur dernière année de scolarité obligatoire. Au moyen d'entrevues avec eux, je relèverai leurs expériences de la transition entre le monde scolaire et professionnel. D'emblée, je regroupe les jeunes en deux catégories ; ceux avec et sans place d'apprentissage. Afin de limiter la zone géographique, j'ai pris comme terrain de recherche le cycle d'Orientation d'Orsières, village dont je suis originaire et où j'ai par ailleurs tissé de profonds liens

Les chapitres suivants portent sur l'analyse et la synthèse de toutes les données récoltées. Je citerai et approfondirai les sujets abordés durant les entretiens avec les adolescents et répondrai aux hypothèses énoncées dans « l'illustration de la thématique »³ figurant dans la deuxième partie de mon mémoire.

Enfin, la conclusion aura pour but de proposer des pistes d'actions, d'ouvrir de nouvelles réflexions et de réfléchir par ailleurs au rôle du travailleur social dans le thème de la transition et l'orientation professionnelle.

Bonne lecture !

³ Cf. : Illustration de la thématique. P. 10



[

2. Illustration de la thématique

]

Avant d'exposer ma recherche sur la manière dont les adolescents vivent le passage entre les milieux scolaire et professionnel, voici en préambule quelques éléments personnels et professionnels qui m'ont incitée à choisir ce sujet de mémoire.

2.1 ÉLÉMENTS PERSONNELS AMENANT À LA QUESTION DE DÉPART

Ce passage entre le monde scolaire et professionnel, lorsque l'on est plus vraiment un écolier, mais pas encore un apprenti, m'interpelle d'abord personnellement ; en effet, j'ai vécu cette transition, peut-être d'une manière moins importante que d'autres. En effet, je me suis dirigée dans une école de culture générale après le cycle d'orientation, ceci parce que je ne savais pas quelle formation débiter. L'ECG (Ecole de Culture Générale à Martigny) m'a intéressée en raison des options artistiques et culturelles qu'elle dispense et m'a permis de me diriger par après à la HEVS, dans le domaine social.

Durant ce temps de formation à la HEVS, en exerçant la fonction d'animatrice socioculturelle, j'ai collaboré avec des jeunes fréquentant les semestres de motivation. Ces rencontres ont été le point de départ de mes réflexions au sujet de l'orientation professionnelle. Elles ont suscité également une foule d'interrogations concernant les causes qui ont amené une partie d'entre-deux à fréquenter des centres de motivation, d'orientation ou d'éducation.

Aussi, cet intérêt pour la transition scolaire et professionnelle s'explique par mes relations avec des adolescents côtoyés. Certains partent en apprentissage, d'autres se destinent aux études et, enfin une minorité s'orientent dans des écoles de pré-apprentissage ou prennent d'autres voies professionnelles. Quelques questions surviennent alors : à quinze ans, comment vit-on ces derniers instants de scolarité obligatoire avant d'entrer en apprentissage? Comment imagine-t-on son avenir ? Quels sont les projets, les craintes, les espoirs ?

2.2 LIENS AVEC L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Selon l'Office Fédéral de la Statistique⁴, dans le système suisse, la formation professionnelle joue un rôle déterminant puisque près de deux personnes sur trois choisissent cette voie après la scolarisation obligatoire. Le tiers restant se dirigeant ensuite vers des études. La formation professionnelle peut être suivie en école à temps complet, notamment dans les écoles de commerce ou à temps partiel dans une entreprise formatrice. Toutefois cette dernière, « *la formation professionnelle initiale classique* », c'est-à-dire l'apprentissage en entreprise regroupe le plus grand nombre de jeunes en Suisse.⁵

Il existe actuellement un grand nombre de jeunes, âgés de 14-15 ans, sans projet de formation professionnel. Difficilement dénombrables⁶, ces jeunes reçoivent très peu de soutien et de possibilités d'accès aux formations une fois leur parcours scolaire obligatoire terminé. En reprenant les termes de Schwartz, ils se trouvent en position de « *vulnérabilité sociétale*⁷. » Dans les lignes suivantes, voici quelques précisions sur ce terme.

D'abord, en raison de leur absence de perspective professionnelle, ces adolescents se retrouvent parfois stigmatisés comme étant une population avec des problèmes de déviance et de délinquance. Si ces problèmes sociaux ne sont pas forcément une fatalité, ils demeurent néanmoins un risque.

Ensuite, une situation professionnelle incertaine pourrait favoriser l'exclusion des jeunes du monde du travail, des relations qui s'y créent, et entraîner une précarité, voire une pauvreté économique et sociale. En effet, « *le manque de formation est considéré comme la cause principale d'un chômage ultérieur. (...) Compte tenu des coûts de la vie relativement élevé – loyers, assurances maladie – il est particulièrement difficile pour des jeunes non-qualifiés de gagner un revenu*

⁴Office fédéral de la Statistique (OFS). *La formation, clé de l'intégration-évolution de la formation professionnelle initiale après 1950*. In : OFS. Education, science. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.set.401.html>.

⁵ Cf. : Annexe n°1. Evolution de la formation professionnelle

⁶ En l'absence de chiffres, je me réfère au propos de Bertrand Schwartz. In : SCHWARTZ, Bertrand. *Agir avec des jeunes faiblement qualifiés*. Genève, 1994, p. 10. Op. cit.

⁷ Ibid., p. 10.

suffisant »⁸. Ces propos illustrent la nécessité d'avoir une formation professionnelle pour envisager une indépendance, voire une aisance financière.

Enfin, selon Schwartz⁹, « *ni élèves, ni apprentis, ni travailleurs, ni chômeurs, les jeunes sans qualification ne peuvent se reconnaître dans aucune identité collective, leur statut est incertain, non-reconnu et sans référence, et ils vivent souvent leur dignité contestée* ». Ces adolescents se trouvent finalement dans une zone de « no man's land »¹⁰ identitaire.

Toutes ces formes d'exclusions, que ce soit au niveau économique ou psychique, représentent un coût important pour notre société, notamment dans les domaines de l'aide et de l'assistance¹¹. Dans un but de prévention, il me semble important en tant que travailleur social d'analyser le processus de « marginalisation - exclusion professionnelle » avant la fin de la scolarité obligatoire. C'est pourquoi, avec le désir d'approfondir des sujets tels que l'orientation, l'identité et les représentations professionnelles des futurs apprentis, j'ai décidé d'orienter ma recherche sur la manière dont les adolescents vivent leur dernière année de scolarité obligatoire.

2.3 ENONCÉ DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Voici trois catégories d'objectifs que je souhaiterais atteindre. Parmi-eux, figurent les objectifs théoriques, ceux du terrain, ceux d'actions et les pistes d'interventions. Les objectifs théoriques seront approfondis dans la première partie de ma recherche qui est essentiellement bibliographique. Les objectifs de terrain sont une quête d'informations par des entrevues auprès de dix adolescents. Ils figureront dans la seconde partie de mon mémoire. Finalement, le troisième groupe concerne les objectifs d'actions et pistes d'intervention, exposés à la fin de mon travail. Dans les lignes suivantes, les trois groupes d'objectifs sont détaillés.

⁸ Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS). Propositions pour une stratégie intégrées pour combattre le risque de pauvreté des jeunes adultes. In : *Manque de formation et chômage des jeunes adultes*. (CSIAS). Berne, janvier 2007. p. 1.

⁹ SCHWARTZ, Bertrand. *Agir avec des jeunes faiblement qualifiés*. Genève, 1994, p. 10. Op. cit.

¹⁰ Ibid., p. 11.

¹¹ Ibid., p. 11.

2.3.1 OBJECTIFS THÉORIQUES

- définir l'adolescence - indiquer les changements physiques/psychologiques/ sociaux spécifiques à cette période ;
- définir conceptuellement les représentations et les sentiments pouvant être présents chez les adolescents ;
- définir l'Institution Scolaire en Suisse – décrire le cycle d'Orientation d'Orsières, sa structure et son fonctionnement ;
- définir l'apprentissage et le marché du travail, en Suisse et plus particulièrement à Orsières.

2.3.2 OBJECTIFS DE TERRAIN

- identifier la façon dont un écolier en fin de scolarité obligatoire expérimente - au niveau de ses représentations et de ses sentiments - le passage imminent vers son avenir professionnel ;
- relever les expériences de vie des jeunes ;
- tenter de comprendre les différences ou ressemblances entre ces jeunes dans leur manière d'expérimenter le passage entre le milieu scolaire et professionnel.

2.3.3 OBJECTIFS D' ACTIONS/ PISTES D'INTERVENTION

- apporter un regard sur la situation des jeunes s'apprêtant à entrer dans la vie professionnelle ;
- faire apparaître la prise en charge actuelle sur l'orientation professionnelle ;
- exposer mes résultats et mes réflexions aux personnes et aux institutions ayant participées à l'enquête, dont les conseillers en orientation, la Commission Scolaire d'Orsières ainsi que le Cycle d'Orientation ;
- proposer des pistes de solution sur les outils d'accompagnement en orientation.



**3. Présentation et
définition des concepts
théoriques**

3.1 ÊTRE ADOLESCENT AUJOURD'HUI

3.1.1 L'ADOLESCENCE, UNE ÉTAPE SPÉCIFIQUE

L'adolescence, selon le dictionnaire de sociologie est : « *la période qui sépare l'enfance de l'âge adulte* ». D'ailleurs, l'étymologie "adolescent", du latin "adolescens" signifie « *qui est en train de grandir.* »¹²

En introduction, il me semble important de citer les âges de l'adolescence, de définir son début et sa fin. Afin d'y parvenir, je vais relater l'histoire et la signification de ce concept en ayant comme référence la théorie de Michel Fize¹³.

Historiquement l'adolescence a été envisagée de manière très différente, selon les époques. Au XVIII^e siècle, l'adolescence correspondait à la période qui sépare l'enfance de l'âge adulte, c'est-à-dire d'environ 12 à 20 ans. Elle était assimilable à la crise pubertaire. C'est à la fin du XIX^e siècle, avec le développement de l'enseignement secondaire qui a entraîné l'allongement des études, qu'a émergé l'adolescence comme « *culture et classe d'âge spécifique* ».¹⁴ Cette nouvelle approche a élargi la définition du concept d'adolescent. Ainsi, à l'entrée du XX^e siècle, les aspects historiques et culturels sont pris en compte. Durant l'entre-deux guerre, l'idée que l'adolescence n'était plus forcément une transition, mais un état a été renforcée.

Galland délimite sociologiquement la fin de l'adolescence en tant que « *sortie de la jeunesse et entrée dans la vie adulte.* »¹⁵ Celles-ci sont caractérisées par l'accession à une responsabilité sociale et à une autonomie financière, par la mise en couple durable et un travail stable. En d'autres mots, « *c'est l'accès aux statuts et aux rôles définissant l'âge adulte ; l'occupation d'un emploi, avoir une résidence autonome, vivre en couple et la naissance d'un enfant* »¹⁶.

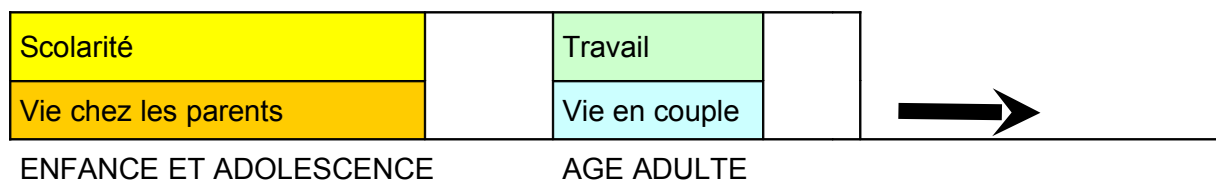
¹² BOUDON, Raymond. [et al.]. *Dictionnaire de sociologie*. Paris, 2005, page 5.

¹³ FIZE, Michel. *Le peuple adolescent*. Paris, 1994.

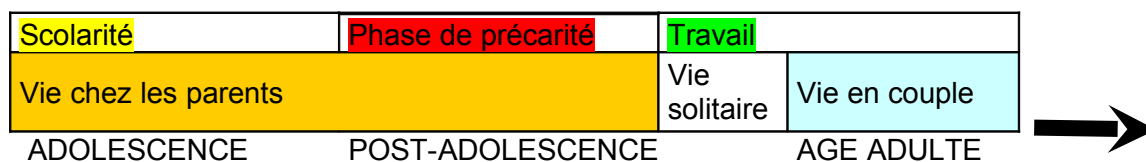
¹⁴ Cette notion sera précisée dans le chapitre « *L'adolescence, une culture spécifique.* ». BOUDON, Raymond. [et al.] *Dictionnaire de sociologie*. Paris, 2005, page 5.

¹⁵ GALLAND, Olivier. *L'entrée des jeunes dans la vie adulte*. Paris, 1997.

¹⁶ GALLAND, Olivier. *L'entrée des jeunes dans la vie adulte*. Paris, 1997. Op. cit.

Figure 1 : Modèle traditionnel d'entrée dans la vie adulte - cycle linéaire de vie

Pourtant, ce modèle est actuellement de moins en moins linéaire. Selon Fize¹⁷, la jeunesse semble effectivement se prolonger et l'entrée à l'âge adulte – ou la fin de l'adolescence – devient de plus en plus tardive. Les statuts et les rôles à acquérir pour entrer dans un statut d'adulte sont de moins en moins précis et chronologiques. Par exemple, on ne commence pas tout de suite un travail après la scolarité obligatoire et on ne se marie plus forcément dès la fin des études. C'est pourquoi je pense qu'on ne peut définir la fin de l'adolescence avec uniquement des repères en termes de statuts ou de rôles sociaux. En effet, on peut être « jeune » d'un côté, tel que dans la manière de s'habiller, le fait d'habiter chez ses parents ou en collocation, etc., mais adulte d'un autre côté, en ayant par exemple des responsabilités familiales ou professionnelles.

Figure 2 : Désynchronisation des étapes - modèle chaotique

En conclusion, l'adolescence est une période très difficile à définir. Ainsi, la plupart des individus passent insensiblement de l'adolescence à une apparente maturité en traversant un âge mal défini qu'est la « post-adolescence. »

Afin d'être cohérente avec mon objet de recherche qu'est « vivre le passage entre le monde scolaire et professionnel », je retiendrai l'adolescence en tant qu'étape – caractérisée par sa culture, son monde, ses codes et ses valeurs – qui a tendance à s'allonger et à se rapprocher d'un état.

¹⁷ FIZE, Michel. *Le peuple adolescent*. Paris, 1994. Op. cit.

Afin de définir aussi culturellement l'adolescence, je reprends la pensée de Fize : « *compte tenu des progrès et du rajeunissement de la culture adolescente, du développement de la scolarité obligatoire et d'un accès plus large aux études supérieures, on peut considérer que l'adolescence démarre avec l'entrée dans cette culture, c'est-à-dire vers 10 ans environ et s'achève avec la fin des études* ». ¹⁸

3.1.2 L'ADOLESCENCE, UNE CULTURE SPÉCIFIQUE

D'abord, la culture adolescente est, par définition, « *un système d'idées, de projets, d'attitudes particulières, spécifiques à la jeunesse, distinct du monde adulte*. » ¹⁹ Omniprésente dans notre société occidentale, cette dernière s'affirme tout particulièrement depuis la révolution des années soixante où les jeunes se détournent de leurs appartenances sociales et se définissent comme "nouvelle génération sociale." Cette culture a sans doute trouvé son origine dans une révolte avec la génération précédente.

Ensuite, les jeunes affirment, face aux adultes, leur identité, principalement par le biais du son, de l'image et des signes. D'ailleurs, la prédominance de l'expression musicale – rave party, rap, techno, etc. – serait le langage de la culture adolescente. Ne restant pas cloisonnée, elle se retrouve partout, surtout dans la rue (tags, graffitis...). Elle possède aussi ses propres codes et a ses expressions (le verlan, les mots crus). Selon Fize, « *l'inventivité et la créativité, le dynamisme et l'adaptabilité sont les valeurs fondamentales de cette culture*. » ²⁰ Les adolescents s'organisent un monde de substitution où chacun possède sa place, qui est fait de valeurs, de sensibilités, de goûts, de styles particuliers. Tous ces aspects font que la culture adolescente apparaît comme bruyante et voulant capter l'attention, se démarquer, peut-être pour laisser "éclater" son existence ?

Aussi, « la culture adolescente apparaît plus que jamais comme une réponse à cette identité que la société ne fournit plus à la jeune génération (...) » ²¹.

¹⁸ FIZE, Michel. *Le peuple adolescent*. Paris, 1994

¹⁹ Ibid.

²⁰ FIZE, Michel. *Les adolescents*. Paris, mars 2002. Op. cit.

²¹ Ibid.

En complétant la pensée de Fize²², cela signifierait-il alors que les adolescents éprouveraient des difficultés à trouver leur place dans notre société ? Afin de se "sentir exister", créeraient-ils un monde dans lequel ils puissent s'exprimer ?

Enfin, comme citée précédemment²³, l'adolescence tend à se prolonger. Selon Fize, « *sous le double effet du développement d'une société du temps libre et des difficultés d'insertion professionnelle, les adolescents s'enracinent dans un monde qui donne consistance à leur existence* ». ²⁴ Est-ce alors une recherche de sens à la vie ? Est-ce des attentes ? Ou encore est-ce le fait d'avoir trouvé durant cette période des valeurs conformes à leurs espérances et rêves, qui en détermine la durée ?

3.1.3 CHANGEMENTS PHYSIQUES

La croissance est cette évolution générale de chaque être, depuis sa conception jusqu'à l'âge adulte. On ne peut pas évoquer l'adolescence sans parler de ce grand « chamboulement » qu'est la puberté, avec tous les changements physiques qu'elle entraîne. Par exemple, entre 10 et 13 ans, les filles ont leurs premières règles ainsi que le développement des seins. Chez le garçon de 13-14 ans, c'est le développement du sexe, la pilosité, etc. Tous ces changements se mêlent aux aspects psychologiques et culturels.

Mon travail s'intéresse principalement aux concepts psychologiques spécifiques à l'adolescence, tels que les changements identitaires, de statut ou de rôle. C'est pourquoi je ne fais qu'évoquer les changements physiques, tout en ayant néanmoins à l'esprit l'influence majeure qu'ils ont dans la croissance et le développement d'un jeune.

²²ibid.

²³ C.f. : L'adolescence, une étape spécifique. P. 15

²⁴ FIZE, Michel. *Les adolescents*. Paris, mars 2002. Op. cit.

3.2 L'ADOLESCENCE ET SES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES

3.2.1 L'IDENTITÉ EN GÉNÉRAL

Selon les définitions extraites du dictionnaire de sociologie, « *le concept identité désigne à la fois ce qui est propre à l'individu ou à un groupe et ce qui le distingue.* »²⁵ Dans les apports théoriques reçus à la HEVS, je relève également ces propos : « *l'identité est la conscience de soi, d'être soi. C'est un processus de représentation de soi qui commence à la naissance et s'affirme à l'adolescence. Elle évolue tout au long de la vie, s'élabore aussi à travers soi et les autres. Elle résulte d'une série d'identifications de personnes et d'appropriations de rôles, de statuts (...).* »²⁶ Constamment, l'individu bâtit une image de lui-même. Les croyances et les représentations identitaires qu'il possède construisent sa structure psychologique. C'est en partie à travers cette dernière que s'effectue le choix de telles actions ou de la fréquentation de tels réseaux sociaux.

3.2.2 L'IDENTITÉ ADOLESCENTE ET LE GROUPE DE PAIRS

Un des sujets que je souhaite aborder est la construction de l'identité à l'adolescence, à travers le regard et la reconnaissance d'autrui, en particulier l'entourage familial et amical du jeune. Pourquoi cet intérêt ? En faisant un lien avec l'orientation professionnelle, celle-ci contribue à construire leur identité. Les entretiens exploratoires m'ont dévoilé que les jeunes sont particulièrement attentifs aux opinions de leurs parents et de leur entourage familial. Selon le psychologue Jacques Sélosse, le groupe est « *un ensemble de personnes liées par un comportement commun et ayant une certaine conscience d'appartenance, éprouvant un ensemble de sentiments et s'exprimant à travers un système d'attitudes et de valeurs propres.* »²⁷ Par rapport à la construction sociale de l'identité, « *le groupe socialise l'individu et l'individu s'identifie à lui. Mais en même temps, ce processus*

²⁵ RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L'individu, le groupe, la société.* In : Sciences humaines. Auxerre, 2004

²⁶ HEVS. M.3B. *Identité et socialisation ; l'adolescent et le jeune adulte.* Sion, 2005

²⁷ SELOSSE, Jacques. In : FIZE, M. *Les adolescents.* Paris, mars 2002

permet à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage. »²⁸ Le groupe est fondamental durant l'adolescence. C'est à travers son appartenance que le jeune s'affirme au monde adulte. Il se positionne sur une série d'opinions et d'attitudes à l'égard de lui-même et de son environnement. En reprenant la pensée de Ruano-Borbalan²⁹, plusieurs rôles sont attribués au groupe de pairs, parmi eux, il existe une fonction d'entraide, principalement dans l'expérience de la transition entre le milieu scolaire et professionnel et une fonction de « miroir » ; celle-ci permet à l'adolescent de définir ce qui est déterminant ou ce qui ne l'est pas dans sa vie en se référant à ses camarades. Ainsi, le groupe peut être informatif, rassurant et sécurisant dans l'expérimentation de nouvelles identités, dont celle liée à l'exercice d'une profession.

3.2.3 L'IDENTITÉ D'ÉCOLIER ET D'APPRENTI À L'ADOLESCENCE

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que l'identité est un processus personnel. Elle s'élabore à travers le regard et la reconnaissance de notre environnement social. L'identité adolescente s'affirme face au monde adulte, en ayant ses propres codes, son langage et sa culture.

En reprenant le sujet de la transition entre le monde scolaire et professionnel, nous pouvons penser que les adolescents s'affirment d'un côté en tant que tel, mais se dirigent également vers un statut d'adulte en commençant un apprentissage. En effet, dans notre société occidentale, un apprenti est actuellement considéré comme un salarié en formation. Il existerait alors une identité d'apprenti, se rapprochant de celle d'un travailleur. Qu'est-ce qu'alors l'identité d'un travailleur ? Afin de proposer une définition de celle-ci, j'évoquerai dans les prochaines lignes la valeur attribuée au travail en général, dans notre société occidentale.

Selon Galland³⁰, la profession a actuellement une importance centrale et est une valeur fondamentale dans notre monde occidental lorsque que nous nous identifions et représentons nos pairs.

²⁸ RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L'individu, le groupe, la société*. In : Sciences humaines. Auxerre, 2004

²⁹ Ibid.

³⁰ GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op. cit.

¹⁹ Ibid.

Après la famille, le travail est pour la population ce qu'il y a de plus important dans la vie. Ce constat concernerait autant les jeunes que l'ensemble des adultes. Pourtant, Olivier Galland³¹ amène cette précision : il semblerait que les jeunes attachent plus d'importance à l'environnement du travail que leurs aînés. Par exemple, ils sont beaucoup plus sensibles à l'aspect relationnel qui règne et sont attentifs à ce que leur travail soit bien différencié de leur vie privée et qu'il ne l'influence pas trop.

Après avoir évoqué l'identité de travailleur assimilée à celle d'apprenti et tendant vers le monde adulte, nous pouvons imaginer qu'il existe alors une identité d'écolier. Celle-ci concernerait l'ensemble des élèves, fréquentant les établissements scolaires.

Finalement, le jeune aurait une identité qui revêt plusieurs formes, qu'elles soient adolescente, scolaire, adulte et professionnelle. Dans ma recherche, je me suis intéressée à essayer de comprendre comment le jeune expérimente ces identités lors de la transition entre l'école et l'apprentissage. Le chapitre suivant approfondit la notion d'expérience de vie.



Mix et Remix

3.3 L'EXPÉRIENCE DE LA TRANSITION ENTRE LE MONDE SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL

Mon sujet de recherche se porte notamment sur l'expérience de la transition entre le monde scolaire et professionnel chez les adolescents. Le terme « vivre », employé dans le questionnaire de départ englobe deux aspects ; à savoir les représentations et les sentiments. Le premier aspect se concentrera sur les perceptions identitaires et professionnelles qu'ont les adolescents, au seuil de leur apprentissage. Le second aspect abordera les sentiments qu'éprouve un jeune face à cet instant décisif qu'est l'entrée en apprentissage.

3.3.1 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

QUELQUES DÉFINITIONS

Selon le Dictionnaire de Psychologie, « *les représentations sociales peuvent être définies comme étant "une façon de voir" localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer de l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos* ». ³² En d'autres mots, les représentations sociales seraient des repères spontanés qui nous permettent de nous situer dans notre environnement et d'agir en conséquence.

Je retrouve cette idée chez Abric. Selon lui, la représentation sociale est considérée comme « *une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.* » ³³. Cet auteur insiste sur les fonctionnalités qu'ont les représentations sociales dans notre vie quotidienne. Nous avons effectivement besoin de repères pour pouvoir donner un sens à nos actions. Elles agiraient finalement comme un "guide pour l'action". Nous y reviendrons sur ces fonctions dans les paragraphes suivants.

³² BLOCH, Henriette (et al.). Représentation sociale. In : *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1999

³³ ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. 4^e édition. Paris, 2003

Moscovici décrit les représentations comme « *des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double: en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe* »³⁴. En comparaison avec la définition du Dictionnaire de Psychologie qui insiste sur une fonction de références et de guide dans l'action, Moscovici met plutôt en évidence le rôle qu'ont les représentations sociales dans notre manière de communiquer.

Le domaine des représentations sociales est très vaste et complexe. Celles-ci ont-elles la forme d'une idée, d'une image? On peut essayer de mieux les définir en s'intéressant à différents éléments qui s'y rapportent, à savoir les représentations mentales, les idées reçues, les stéréotypes et les préjugés. Ces éléments ont été choisis et triés en fonction de mon sujet de départ. Parmi eux, j'ai exclu d'emblée le fantasme, la figurabilité et la superstition parce qu'ils abordent un aspect beaucoup plus mystique que les précédents.

LES FORMES DE REPRÉSENTATIONS SOCIALES

En reprenant l'idée du Grand dictionnaire de la Psychologie, **les représentations mentales** sont la « *production d'une image que la personne élabore. Ces images sont d'ailleurs émotionnellement chargées.* »³⁵ Par exemple, par le biais d'une image ou d'un récit, la personne pourra revivre ou se souvenir d'une émotion, générée par exemple lors d'un accident.

Les stéréotypes et les idées reçues se présentent plutôt comme des « *sortes de clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modification.* »³⁶ Ils facilitent aussi la communication.

³⁴ MOSCOVICH, Serge. Le concept de représentation sociale. In : JODELET, Denise. [Sous la direction de]. *Les représentations sociales*. Paris, 1989. P.10.

³⁵ BLOCH, Henriette (et al.). Représentation mentale. In : *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1999.

³⁶ MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales*. Paris, 1998.

En voici un exemple d'utilisation : Le maître décrira à sa classe le stéréotype de l'élève modèle - studieux, appliqué - et à l'opposé, celui du cancre - dissipé et paresseux.

Selon Mannoni, « *la pensée pré-judicative est bien constituée par un jugement pré-élaboré, représentant une sorte de facteur commun pour un groupe donné.* »³⁷ En d'autres termes, **le préjugé** est une sorte de représentation commune, simplifiée et acceptée par un groupe. Par exemple, tous les jeunes sont insouciant, ou encore, tous les Suisses sont riches. Les préjugés sont en général connotés négativement et leur caractère de "jugement fermé" fait qu'ils peuvent être dangereux et bien souvent discriminatoires.

Après avoir décrit certaines composantes des représentations sociales, voici quelques approfondissements au sujet de leurs fonctions. Je me suis appuyée principalement sur la théorie des représentations sociales, écrite par Abric.³⁸

LES FONCTIONS DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La fonction de savoir permet de comprendre et d'expliquer la réalité. Les représentations sociales autorisent d'une part l'acquisition de nouvelles connaissances en donnant des "modèles de pensée". La personne va pouvoir classer et assimiler de nouveaux éléments selon sa conception du monde, sa propre logique et ses valeurs. Par exemple, afin de compter la monnaie, je fais des groupes d'une valeur de 10.- chacun, alors qu'une autre personne classera les pièces selon leur couleur. Ces représentations ont aussi pour rôle de faciliter la communication sociale. En effet, elles fixent des cadres de compréhensions communs de la réalité. En reprenant l'exemple de la monnaie, si nous définissons préalablement la même manière de gérer l'argent dans une caisse, les résultats des comptes seront compréhensibles pour chacun.

³⁷MANNONI, Pierre. Les représentations sociales. Paris, mai 1998. Op. cit.

³⁸ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, juillet 2003. Op. cit.

Les fonctions identitaires définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Ces représentations ont une fonction identitaire qui permet de situer les individus et les groupes dans un réseau social. Elles sont à la base de la comparaison des individus par rapport à eux-mêmes et à un groupe défini. Par exemple, un adolescent peut se situer en tant qu'écolier, en tant que membre d'un club de foot ou de musique. Cette identité, ou plutôt ces identités sociales, « *faites de systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* »³⁹, se situent à la base de l'organisation de la société et sont fortement en lien avec le contrôle exercé par elle. Je mettrais en exemple le fait d'être Suisse ou Italien, d'être professeur ou artisan.

Les fonctions d'orientation guident nos comportements et nos pratiques. En résumé, quand nous nous représentons une situation (soi-même, son groupe ou un autre groupe déterminé), on va adopter et adapter notre comportement par rapport à l'idée, la perception que nous avons d'elle. Par exemple, mon attitude va changer si je m'adresse à mon futur patron ou à mon camarade. Mes manières seront beaucoup plus formelles et distantes. En reprenant cette situation, les représentations sociales deviennent une référence pour ce qui est licite, tolérable ou acceptable dans un contexte donné.

Les fonctions de justification permettent à posteriori de justifier nos prises de positions et nos comportements. Jusqu'ici, les représentations sociales abordées se situent en « amont » et guident par après nos actions. Pourtant, elles interviennent aussi en « aval » de l'action. Elles permettent en effet l'explication et la justification de telle ou telle action dans une situation donnée ou face à d'autres personnes. Je prendrai en exemple deux équipes de foot rivales : la première pourrait attribuer à la seconde des caractéristiques - manque de fair-play - qui pourront justifier des actes de violence à son égard.

3.3.2 LES SENTIMENTS

³⁹ ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, juillet 2003. Op. cit.

Selon Jean Maisonneuve, ce mot « *désigne des états intérieurs, souvent intenses, mais difficiles à exprimer, que chacun est amené à éprouver selon les circonstances de la vie. Dans ce sens, l'amour, la jalousie, le regret, la joie, etc. seront qualifiés sans hésiter de « sentiment* ». ⁴⁰ Je prendrai dans mon travail cette définition en référence, tout en apportant des compléments. Je m'appuierai principalement sur Cosnier⁴¹, qui précise dans son ouvrage les concepts concernant les sentiments.

Dans le chapitre suivant, je préciserai quelques-uns en rapport avec ma recherche. On y retrouve le sentiment de sécurité et d'insécurité, la peur, l'inquiétude, l'angoisse, le plaisir et la joie, l'espoir. Ces sentiments ont été relevés notamment dans les entretiens exploratoires et seraient susceptibles de concerner les élèves en dernière année de scolarité obligatoire, pour qualifier leurs vécus pendant cette période de transition.

QUELQUES SENTIMENTS

Selon le dictionnaire de psychologie sociale, **le sentiment de sécurité** est défini en tant que « *sentiment d'assurance et de paix intérieure dû à l'absence de crainte.* » ⁴² En prenant comme référence Abraham Maslow⁴³ - à l'origine de la pyramide résumant les besoins fondamentaux de l'être humain - la sécurité se situe juste après la satisfaction des besoins vitaux tels que l'alimentation, etc. Ce sentiment peut concerner aussi bien la sécurité au niveau personnel que professionnel. Pourtant, le sentiment de sécurité n'est pas équivalent à la sécurité elle-même. La sécurité est mesurée selon des critères et des faits objectifs, tels que la délinquance et la criminalité, tandis que le sentiment de sécurité renvoie à nos perceptions individuelles ou collectives. Pour faire un lien avec nos réactions, vivre un sentiment d'insécurité entraîne parfois l'adoption de comportements défensifs tels que le repli sur soi ou l'agressivité.

⁴⁰ MAISONNEUVE, Jean. *Les sentiments*. In : Que sais-je. Paris, 1993.

⁴¹ COSNIER, Jacques. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris, 1994.

⁴² ATKINSON, Rita L., [et al.]. *Introduction à la psychologie*. Montréal, 1994.

⁴³ MASLOW, Abraham. *La pyramide des besoins*. In : ATKINSON, Rita L., [et al.] *Introduction à la psychologie*. Montréal, 1994.

Ces attitudes peuvent devenir un frein aux apprentissages, aux relations avec l'entourage, alors qu'être "sécure" favorise la gestion de situations stressantes, telles qu'un changement d'activité ou de contexte.

Selon Maisonneuve, **la peur** est une des émotions de base. « *Elle se caractérise par le fait d'avoir un objet réel et précis.* »⁴⁴

Au sens étymologique du terme, **l'inquiétude** signifie : « *l'impossibilité de rester en repos.* »⁴⁵ Plus couramment, l'état d'inquiétude est « *l'attente d'évènements incertains, mais susceptibles d'une issue fâcheuse.* »⁴⁶ Je vais prendre en exemple la situation d'un écolier qui s'inquiète du résultat d'un examen qu'il a passé et dont il n'a pas encore reçu les résultats. Son inquiétude pourrait se traduire alors par de l'agitation sans but. Parce qu'elle n'a pas de cause et d'objet précis, l'inquiétude se distingue en cela de la peur. En reprenant l'analyse psychologique du sentiment d'inquiétude selon Maisonneuve⁴⁷, deux aspects s'y distinguent : l'insatisfaction quant à l'état présent et l'appréhension de l'avenir.

Selon Jean Maisonneuve⁴⁸, **l'appréhension** est une peur anticipatoire et serait une des composantes de **l'inquiétude**. Elle-même se différencierait de l'angoisse que par le degré de son intensité : « *l'inquiétude ne fait place à l'angoisse que lorsqu'elle s'accompagne d'une impression insupportable et inexplicable de détresse.* »⁴⁹ En d'autre terme, **l'angoisse** serait une appréhension aiguë de l'avenir. Afin de saisir plus facilement les nuances des termes : peur – angoisse – inquiétude – anxiété, voici un schéma :

La peur



Avec un objet précis

Appréhension – Inquiétude - angoisse



Sans objet précis

⁴⁴ MAISONNEUVE, Jean. *Les sentiments*. Paris, février 1993.

⁴⁵ MAISONNEUVE, Jean. *Les sentiments*. Paris, février 1993.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

Selon le dictionnaire « le Robert d'Aujourd'hui », **le plaisir** est « *une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'un désir, d'un besoin, matériel ou mental.* »⁵⁰ D'après les précisions de Maisonneuve⁵¹, le plaisir est plus un sentiment furtif, lié à un objet ou à la satisfaction d'un besoin.

La joie, est, selon Jean Maisonneuve, « *une émotion agréable et profonde, un sentiment exaltant.* »⁵² La différence entre ces deux sentiments réside en premier dans leurs degrés : en effet, la joie est dotée d'un caractère plus stable et plus complet que le simple plaisir, plus éphémère. Ensuite, dans leur profondeur : un des grands écarts entre plaisir et joie est d'ordre affectif : « *il existe un plaisir des sens dont l'intensité varie du léger bien-être à l'extrême volupté ; mais qui ne saurait se muer en joie véritable s'il ne s'y joint une espèce de ravissement, une satisfaction centrale de l'être.* »⁵³ En d'autres mots, la joie serait une sorte de plénitude, stable, nettement plus profonde et plus riche que le plaisir.

⁵⁰ REY, Alain. *Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui*. Paris, 1995

⁵¹ MAISONNEUVE, Jean. *Les sentiments*. Paris, février 1993. Op. cit.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

3.4 L'ÉCOLE

Dans les chapitres précédents, les concepts autour de l'adolescence et de ses changements, de l'expérience de la transition entre le monde scolaire et professionnel ont été éclaircis. Maintenant, il me semble adéquat de préciser ces deux derniers termes ; à savoir l'école et l'apprentissage. Les lignes suivantes relatent la signification et l'importance de ces institutions formatrices. Par après, je tenterai de définir le marché du travail dans lequel une partie des jeunes élèves interrogés vont s'insérer après la fin de leur scolarité obligatoire.

L'école est, juste après la famille l'un des principaux agents de socialisation. Selon Galland, l'expérience scolaire d'un élève a aujourd'hui trois fonctions imbriquées : *« la fonction culturelle qui vise à transmettre un ensemble d'objectifs, de valeurs, d'idéaux ; la fonction de sélection qui vise à établir un classement des compétences ; la fonction d'intégration ou socialisatrice, qui vise à construire des statuts autour d'un ensemble de droits et de devoirs. »*⁵⁴ Le milieu scolaire est d'ailleurs représentatif de ce qui se passe dans le monde adulte. En effet, l'adolescent expérimente dans les murs des établissements scolaires l'acquisition de différents statuts (performances scolaires, popularité dans le groupe, succès auprès de l'autre sexe, etc.).

Dans les paragraphes suivants, j'évoquerai la signification et les fonctions des cycles d'orientation en Suisse. Celles-ci ont pour but de bien déterminer les lignes directrices qui régissent le Cycle d'Orientation d'Orsières.

3.4.1 LE CYCLE D'ORIENTATION EN SUISSE

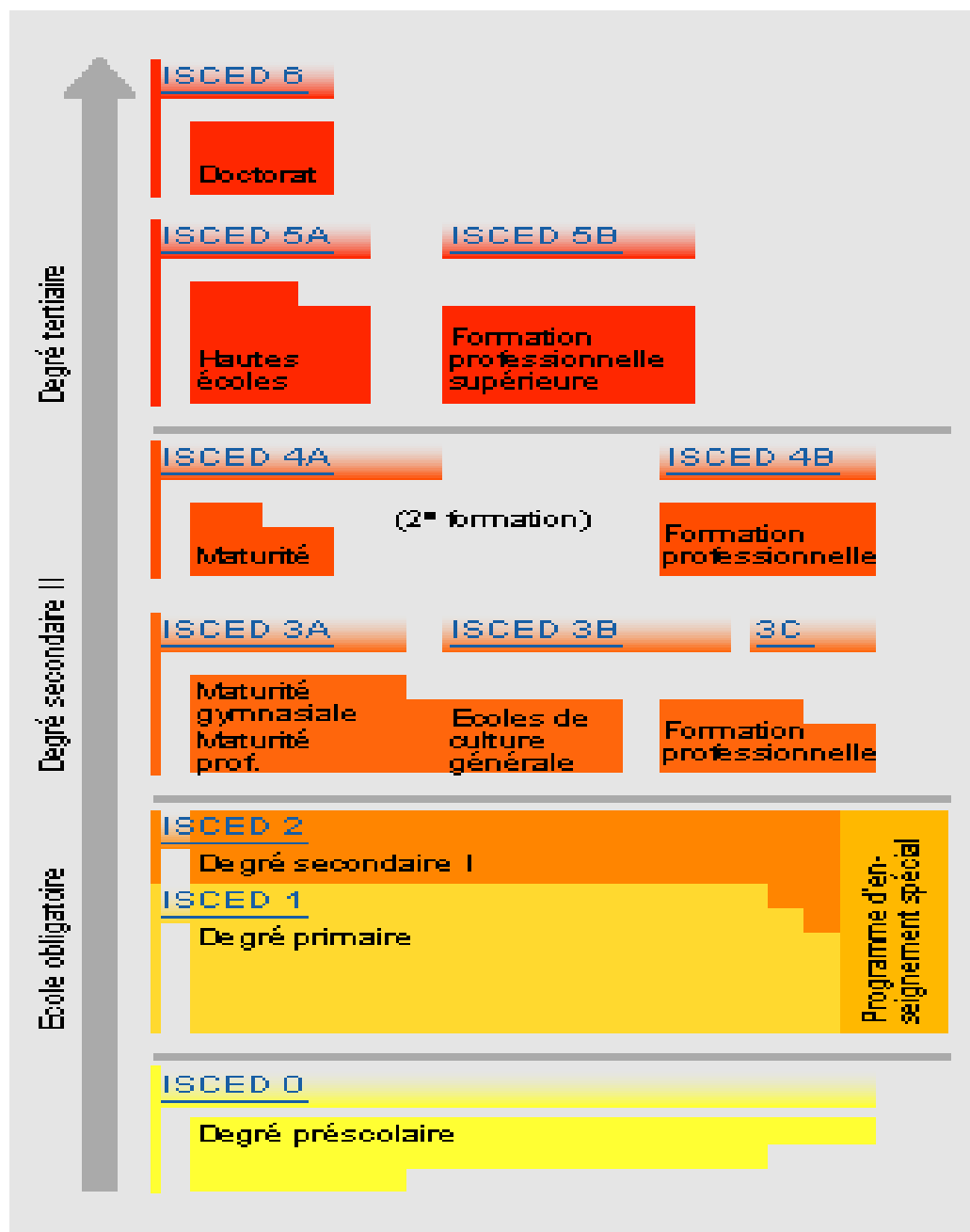
« Le degré secondaire I, c'est-à-dire le Cycle d'Orientation, représente la deuxième partie de la scolarité obligatoire. Son objectif principal est de transmettre une formation et une culture générale. Il prépare les élèves à un cursus professionnel ou au passage dans une école du degré secondaire II, comme les gymnases ou écoles professionnelles du degré diplôme. »⁵⁵

⁵⁴GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op. cit.

⁵⁵ ⁵⁵EDUCA.CH. Le degré secondaire 1. In : *Le serveur Suisse de l'éducation*.
www.educa.ch/dyn/62990.asp

Les cycles d'Orientation sont financés par les cantons et les communes. Ce sont les cantons qui fixent leurs propres objectifs d'apprentissage ainsi que le plan de la scolarité. Les élèves qui fréquentent ces structures sont âgés de 14 à 16 ans. Ci-dessous, voici une figure reprenant le système de formation scolaire et professionnel en Suisse.

Figure 5 : Système de formation en Suisse⁵⁶



⁵⁶ EDUCA.CH. Le degré secondaire 1. In : *Le serveur Suisse de l'éducation*. www.educa.ch/dyn/62990.asp

3.4.2 PRÉSENTATION DE L'ERVEO (ÉCOLE RÉGIONALE DE LA VALLÉE D'ENTREMONT - ORSIÈRES)

L'ERVEO est l'un des deux Cycles d'Orientation du District d'Entremont (VS), avec celui de la Vallée de Bagnes. Durant l'année 2007-2008, il regroupe 203 élèves, venant principalement de quatre communes valaisannes, à savoir Sembrancher, Orsières, Liddes et Bourg-Saint-Pierre. Il y a bien entendu aussi des élèves venant pour la filière "Sport-Etude"⁵⁷ proposée par l'ERVEO.

Ci-dessous, voici l'évolution de l'effectif des élèves de différentes communes. Cette liste a été mise à jour le 20 août 2007 et est valable pour l'année scolaire 2007-2008. Exposer cette liste apporte une précision sur la capacité de l'ERVEO qui est le lieu où se sont déroulées mes entrevues.

Figure 6 : Effectifs des élèves à l'ERVEO au 20 août 2007 ⁵⁸

	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
Bourg-St-Pierre	2	4	4	10	8	8	8	6	9
Liddes	15	24	27	31	31	38	38	36	39
Orsières	94	96	104	114	115	114	105	118	108
Sembrancher	29	31	39	33	41	39	40	38	32
Bagnes	7	9	10	7	5	3	3	5	3
Bovernier	1	2	2	2	2	4	5	4	4
Saxon		1	1	1					
Martigny	1	2	3		1	3		1	4
Champéry		1							
La Tr.-de-Trême		1							
Trient							1	1	1
Fully									3
TOTAL	149	171	190	198	203	209	200	209	203

⁵⁷ La section « sport-étude » concerne les élèves faisant partie de mouvements sportifs et artistiques. L'objectif est de leur permettre de favoriser le développement de leurs capacités scolaire et dans la discipline de leur choix.

⁵⁸ ERVEO. *Effectifs des élèves par communes*. In : Site de l'ERVEO.
<http://zwook.ecolevs.ch/orsieres/zwook/lerveo/autresinfos/effectifparcommune>

Afin d'expliquer la mission de l'ERVEO, je me suis référée aux lignes directrices de M. B. Comby, chef du Département de l'Instruction Publique. Voici quelques propos extraits de sa brochure destinée aux Cycles d'Orientation valaisans : « *si l'école obligatoire veut accorder à votre enfant un temps de réflexion et de préparation face à son avenir, avant son entrée dans les divers formations scolaires et professionnelles, le cycle d'orientation doit disposer d'une structure, d'une organisation et d'une pédagogie adaptées à cette finalité. (...) Les objectifs du cycle sont ceux de l'école obligatoire et visent au développement de toutes les potentialités de l'élève.* »⁵⁹ En parcourant ces quelques lignes, je relève principalement la volonté de l'Instruction Publique d'inscrire ces trois dernières années de scolarité obligatoire sous le thème de la réflexion portant principalement sur l'orientation professionnelle de l'élève et sur le développement de ses capacités.

Quant à l'organisation du cycle d'orientation d'Orsières (ERVEO), celui-ci dispose d'un système avec des **cours à niveaux** durant les deux premières années. Ce système comporte un **enseignement commun** pour les branches éducatives et culturelles, telles que la géographie ou l'histoire, et un **enseignement séparé**, donné sous la forme de cours à deux niveaux, pour le français, l'allemand et les mathématiques. Selon ses facultés, l'élève peut suivre le niveau I ou le niveau II dans chacune des trois disciplines. La différence à noter entre les deux niveaux est que le premier est destiné principalement aux élèves qui ont plus d'aisance scolaire. Son rythme est par conséquent plus soutenu.

⁵⁹ COMBY, Bernard. *Le cycle d'orientation*. [Extrait d'une brochure remis lors de mes entretiens exploratoire avec M. Jean-Michel Lovey, directeur du Cycle d'Orientation d'Orsières]. Orsières, 2007.

3.4.3 L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Parler de l'insertion dans le monde professionnel ne peut se faire sans évoquer le choix d'une orientation et les démarches pour accéder à une place d'apprentissage. Cette démarche se fait le plus souvent durant la dernière année de scolarité obligatoire. C'est pourquoi les lignes suivantes exposent l'accompagnement et les ressources présentes à l'ERVEO et autres structures extérieures.

L'accompagnement sur l'orientation professionnelle des jeunes du Cycle d'Orientation s'est concentré pendant longtemps sur les élèves de 2ème et 3ème années. Ceux-ci disposent, dès la 2ème année, de nombreux moyens d'information, dont une partie est dispensée par l'ERVEO et une autre concerne une recherche personnelle.

D'abord, des cours d'**Education des choix** sont dispensés par les enseignants exerçant au Cycle d'Orientation. Ces cours informent sur les perspectives professionnelles et apportent une méthodologie à l'élève pour effectuer une démarche de recherche de places d'apprentissage. (Rédaction de C.V – lettres de motivation – préparation à un entretien professionnel, etc.).

A l'ERVEO, durant l'année scolaire 2007-2008, l'ERVEO a été choisie pour mettre sur pied un projet pilote d'information à l'intention des élèves de 1ère année intitulé "**Le Salon des Métiers.**" *« Organisée en collaboration avec les associations professionnelles et le service de la formation professionnelle, cette journée a pour but de présenter aux jeunes les principaux domaines d'activité dans lesquels ils pourront évoluer après leur scolarité obligatoire. Il s'agit d'une première sensibilisation qui doit favoriser une réflexion sur leur avenir et sur leur orientation scolaire ou professionnelle. »*⁶⁰

⁶⁰ ERVEO, Orientation scolaire et professionnelle. In : *Rapport 2006-2007*. Orsières, 2007, p. 28.

Plus concrètement, au cours d'une journée d'école, six domaines professionnels ont été présentés ; à savoir la nature – construction, alimentation – hôtellerie – tourisme, technique, commerce – transports, santé – social – enseignement, art – médias – habillement – soins et esthétiques. Cette information s'est faite par le biais de petits films et de témoignages de personnes directement concernées (chefs d'entreprises, employés, apprentis). Pour le second « Salon des Métiers » de l'année scolaire 2007-08, l'objectif est que les élèves, étant en 1^{ère} année du C.O. du Valais romand, puissent aussi bénéficier de cette offre d'informations.

Ensuite, sous l'initiative des élèves et/ou de leur entourage, des entretiens sont organisés chez les **conseillers en orientation** lors de leurs passages à l'ERVEO, ou au CIO. (Centre d'Information et d'Orientation à Martigny). Selon la définition de "conseiller en orientation" en ligne⁶¹, « *le psychologue conseiller ou la psychologue conseillère en orientation aident les jeunes en fin de scolarité et les étudiants à choisir une formation correspondant à leurs goûts et à leurs capacités. Ils sont aussi au service des adultes qui désirent entreprendre une formation, se perfectionner ou changer de métier. Leur rôle est de conseiller et d'informer.* »

Aussi, des **séances d'information** ont lieu le mercredi après-midi sous l'appellation Passeport-info. Selon le site de l'Etat du Valais ; « *afin d'aider les élèves à effectuer un choix professionnel, l'Office d'Orientation Scolaire et Professionnelle du Valais romand organise des séances d'information qui offrent de multiples possibilités de visites d'entreprises, d'institutions de formation. De nombreux professionnels et des responsables de formation se mettent à disposition des jeunes pour présenter leur secteur d'activité et répondre à leurs questions.* »⁶² Ces séances, regroupées dans le programme Passeport-info, ont lieu de septembre à fin mars. Elles sont principalement destinées aux élèves de 2^e et de 3^e année du Cycle d'orientation. Ceux-ci peuvent s'y inscrire librement. Je n'ai par contre pas relevé la fréquentation de ces séances chez les élèves interrogés.

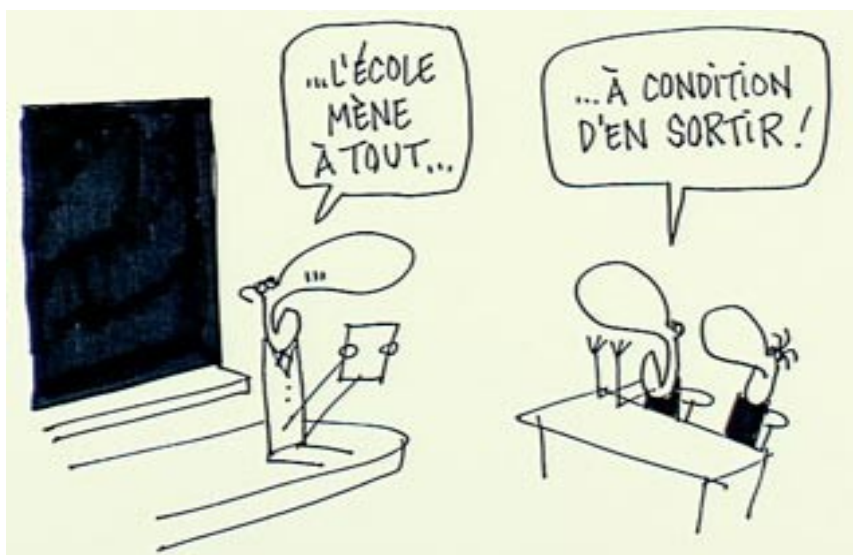
⁶¹ Orientation.ch. *Conseiller, psychologue en orientation*. In : Orientation.ch, le portail suisse de l'orientation scolaire et professionnelle. <http://www.orientation.ch/dyn/1109.aspx?id=826&searchsubmit=true&search=conseiller+en+orientation>

⁶² Canton du Valais. In : Site officiel du canton du Valais. <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=3937>

En outre, des **stages en entreprise** peuvent être organisés sous l'impulsion des élèves, de leur entourage ou des entreprises formatrices. Selon D. Cordonier, directeur de l'OSP (Office d'orientation Scolaire et Professionnelle), « *les stages sont un moyen privilégié d'orientation car il permet de voir la réalité d'une profession. Il constitue également le lien entre le projet d'orientation d'un jeune et sa concrétisation.*

Grâce au stage, le jeune peut décider si le métier lui convient, mais l'entreprise peut aussi se faire une idée des capacités et de la motivation du futur apprenti. »⁶³

Il existe enfin des **sites internet** tels que : www.vs-orientation.ch ou www.orientation.ch, dans lesquels les élèves peuvent être informés sur la situation du marché de travail et de l'apprentissage, sur l'évolution de ceux-ci et sur les différentes perspectives professionnelles existantes.



⁶³ CORDONIER, Daniel. L'orientation pour trouver son chemin professionnel. In : Resonance. In : REVAZ, Nadia. *Transition école-apprentissage*. Sion, décembre 2005.

3.4.4 CHOIX D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE CHEZ LES JEUNES D'ORSIÈRES

Les tableaux ci-dessous incluent notamment les dix élèves interrogés durant ma recherche. Parmi les 71 élèves présents en dernière année du C.O. d'Orsières en juin 2008, nous constatons que 38 jeunes ont choisi de débiter un apprentissage tandis que 27 se dirigent vers des études. 6 autres jeunes n'ont pas encore de perspectives professionnelles. Ces chiffres nous confirment par ailleurs que l'apprentissage reste une voie privilégiée par la majorité des élèves.

Domaines d'apprentissage	apprentissage	attente
Employé-e de commerce	9	
Maçon-ne	2	2
Ebéniste	3	
Gestionnaire du commerce de détail	1	2
Installateur-trice – électricien-ne	3	
Menuisier-ère	2	
Boulangier-ère – pâtissier-ère	2	
Assistant-e en pharmacie	1	1
Carreleur-euse	1	
Charpentier-ère	1	
Coiffeur-euse	1	
Conducteur-trice de camion	1	
Dessinateur-trice en GC	1	
Ecole professionnelle service communautaire	1	
Electricien-ne de montage	1	
Informaticien-ne	1	
Mécanicien	2	
Médiamaticien-ne	1	
Polygraphe	1	
Polymécanicien-ne	1	1
Spécialiste à l'accueil HGA	1	
Spécialiste en restauration	1	
Technologue en industrie laitière	1	
Automaticien	1	
	38	6

Domaines d'étude	étude
Collège	10
3CO	6
Ecole de culture générale ECG	1
Ecole supérieure de commerce ESC	3
10ème année à Brigue	3
Ecole préprofessionnelle	1
Préapprentissage	2
Ecole de commerce ESC Sportifs et artistes	1
	27

3.5 L'APPRENTISSAGE

3.5.1 DÉFINITION ET ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage, selon le dictionnaire « le Robert d'aujourd'hui » est « *le fait de chercher à acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience.* »⁶⁴ Tabin écrit dans son ouvrage "Formation professionnelle en Suisse", « *L'évolution de la notion d'apprentissage en Suisse nous aide à comprendre à quel point la formation professionnelle est liée à l'évolution économique, à la politique économique et à la stratégie de la main-d'œuvre.* »⁶⁵ Exposer brièvement l'histoire de ces deux notions dans le chapitre suivant me semble fondamental pour comprendre la signification actuelle de la formation professionnelle.

En reprenant les propos de Tabin, le système d'apprentissage actuel trouve son origine l'Acte de Médiation de 1803, imposé par la France. Cet acte donne « *à chaque individu la faculté d'exercer une industrie, faisant ainsi disparaître les puissantes corporations médiévales qui étaient un obstacle à la Révolution Industrielle.* »⁶⁶ Cet essor de techniques et la nécessité d'améliorer la qualité des produits industriels ont fait émerger une réglementation officielle de la formation professionnelle, parallèlement aux métiers. La formation professionnelle est sous forme « duale »⁶⁷ depuis l'Acte de Médiation. En effet, elle insère dans sa durée des périodes en entreprise et des cours dans les écoles professionnelles.

Cet auteur soulève également l'importance actuelle que possède l'apprentissage en Suisse ; « *la grande majorité des jeunes sont formés dans ce moule puisqu'aujourd'hui, les deux-tiers des jeunes suisses suivent une formation professionnelle régie par la Loi Fédérale sur la formation professionnelle.* »⁶⁸

⁶⁴ REY, Alain. *L'apprentissage*. In : Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui. Paris, 1995. p. 47.

⁶⁵ TABIN, Jean-Pierre. *Formation professionnelle en Suisse, histoire et actualité*. Lausanne 1989.

⁶⁶ Confédération suisse. *Acte fédérale*. In : Site de la confédération helvétique. <http://www.bk.admin.ch/org/00841/00844/00898/index.html?lang=fr>. Cf. : Annexe n°3. Extrait de l'Acte de Médiation de 1803.

⁶⁷ OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. Le système dual. In : OFFT. *La formation professionnelle en Suisse 2008, faits et données chiffrés*. Berne, 2008. p. 3.

Depuis 1998, c'est l'Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie (OFFT) qui régit l'apprentissage. En reprenant les termes utilisés par l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) à Neuchâtel, j'évoquerai l'apprentissage en entreprise en tant que « *formation professionnelle initiale II visant à l'acquisition de connaissances, de compétences et du savoir-faire nécessaires à l'exercice d'une profession (qualifications)*. »⁶⁹ Actuellement, le degré de secondaire II offre deux voies de formations, à savoir la formation professionnelle initiale de 2 ans, qui débouche sur une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), et une formation professionnelle initiale de 3 à 4 ans qui permet l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC).

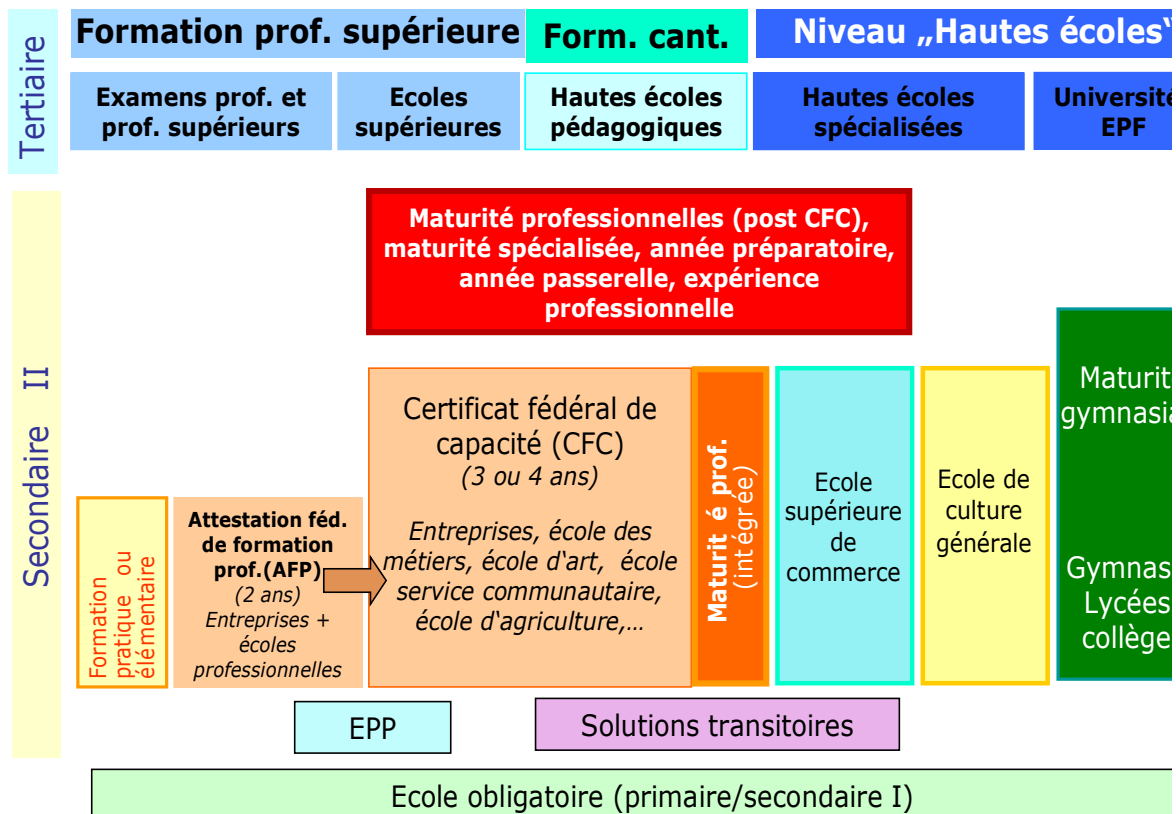
L'apprentissage se compose d'une formation à la pratique professionnelle dans une entreprise et d'une formation scolaire composée d'une partie de culture générale et d'une partie spécifique à la profession. Afin de pouvoir débiter un cursus d'apprentissage, il faut répondre à plusieurs critères, dont avoir terminé sa scolarité obligatoire, avoir 15 ans révolus, avoir trouvé une place dans une entreprise formatrice, posséder les qualités requises pour remplir les exigences de la profession, avoir passé des tests d'admission pour certains métiers. En valais, les différents lieux de formation sont le Centre de Formation Professionnelle à Sion (CFP) et l'Ecole Professionnelle de Martigny.

⁶⁸ TABIN, Jean-Pierre. *Formation professionnelle en Suisse, histoire et actualité*. Lausanne 1989. Op.cit.

⁶⁹ Canton du Valais. Formations professionnelles initiales.
<http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=3839&RefMenuID=0&RefServiceID=0>

Ci-dessous, voici un schéma retraçant le système de formation professionnelle Suisse, après avoir terminé le cycle d'orientation.

Figure 7 : Système de la formation professionnelle en Suisse ⁷⁰



15.03.20

Ces dernières années, les voies professionnelles en Suisse sont constamment en mouvement. D'après une brochure destinée à la transition école-apprentissage ; « ce qui a beaucoup changé, c'est la volonté de créer des passerelles vers les études supérieures, en particulier les HES, à partir des apprentissages. Un exemple dans le domaine social est la création du métier d'assistant en éducation ⁷¹

⁷⁰ Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie. (OFFT). Système de la formation professionnelle en Suisse. In : *La formation professionnelle en Suisse 2008, faits et données chiffrés* Berne, 2008, p. 5.

⁷¹REVAZ, Nadia. *S'orienter au secondaire I.I.* Résonance- mars 2004.

3.5.2 LE CONTEXTE CONSTITUTIONNEL ET LÉGISLATIF EN SUISSE

Les acteurs concernés par l'apprentissage en Suisse sont au nombre de quatre. Ceux-ci sont la Confédération, le Canton, l'entreprise formatrice et enfin le jeune.

La Confédération régit la formation professionnelle de base ainsi que le perfectionnement professionnel. Le processus législatif concernant les métiers et les formations est long et parsemé d'obstacles, notamment au sujet de l'harmonisation scolaire entre les cantons⁷² Actuellement, c'est la Loi sur la Formation Professionnelle (LFPr.) du 13 décembre 2002 (Etat le 13 juin 2006)⁷³ qui entre en matière. Elle a été approuvée en décembre 2002 et appliquée à partir de janvier 2004. Cette loi regroupe toutes les filières des parcours professionnels, allant de l'apprentissage à l'université. 300 professions entrent dans le cadre de la Loi sur la Formation Professionnelle, ce qui permet d'attribuer des CFC (certificats fédéraux de capacités) à l'issue de la formation professionnelle. La Confédération a aussi pour tâche de veiller au respect des règles inscrites dans cette Loi, telles que les directives sur le contrat d'apprentissage, et d'allouer les subventions.

Le Canton, quant à lui est responsable de fournir les prescriptions nécessaires à l'application de la LFPr. Il assume, entre autre, des activités d'exécution, telles que l'organisation des cours d'introduction des apprentis, ainsi que la surveillance des examens de fin d'apprentissage.

Les entreprises assurent la formation pratique des apprentis et gèrent parfois leurs propres centres de formation, comparables à des écoles professionnelles.

Enfin, les apprentis sont liés par un contrat d'apprentissage pendant la durée de leur formation. Cette clause est issue de l'article 14 de la LFPr.⁷⁴

⁷² Un exemple de différences est présent au niveau des plans de scolarité. Par exemple, dans le canton de Vaud, la scolarité obligatoire a débutée le 27 août 2007 et a finit le 4 juillet 2008. Pour le canton du Valais, les dates sont le 20 août 2007 et le 20 juillet 2008.

⁷³ Confédération Suisse. Contrat d'apprentissage. In : Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr.) http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_10.html. Cf. : Annexe n° 2. Loi sur la formation professionnelle.

⁷⁴ Confédération Suisse. *Contrat d'apprentissage*. In : Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr.) http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_10.html. Op. cit.

3.5.3 LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE EN VALAIS

Le système de formation professionnelle est très étroitement lié avec le marché de l'emploi. En effet, une des conditions que doit remplir un futur apprenti est la recherche d'une entreprise disposée à le former. Selon le site de la Confédération suisse, « *l'apprenti sera alors assimilé à un salarié en formation, participant partiellement à la production.* »⁷⁵ En Suisse, 30% des entreprises susceptibles de former des jeunes le font.⁷⁶ Pour celles qui renoncent à former du personnel, l'argument le plus souvent avancé est le manque de bénéfice. Ces entreprises estiment que les frais de formation ne sont pas compensés par les activités productives des personnes en formation, ni par les économies sur les frais de recrutement.

Situation du marché du travail en Suisse

Chez les jeunes (15-19 ans) le taux de chômage en Suisse est de 2,5% en août 2008. Par rapport à juillet 2007, ce taux s'est abaissé de - 0,4%⁷⁷. Selon un rapport publié par le Conseil fédéral, en septembre 2007⁷⁸, ces résultats sont dus à une conjoncture économique favorable.

Par rapport au marché de l'apprentissage, une autre étude commandée par l'Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie (OFFT), datant du 11 novembre 2007⁷⁹, révèle que les entreprises ont attribué 3% de places d'apprentissage de plus que l'année 2006. Selon l'OFFT⁸⁰, « *la situation des places d'apprentissage au 31 août 2008 est plus encourageante par rapport à l'an dernier.*

⁷⁵ Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. *La formation professionnelle en Suisse en 2007 : Faits et données chiffrés*, 2007, p. 7.

⁷⁶ Ibid., p. 9.

⁷⁷ Confédération Suisse. La situation sur le marché du travail en août 2008. In : Site de la confédération suisse. Berne, septembre 2008.
http://www.amstat.ch/infospc/public/archiv/200808_fr.pdf

⁷⁸ Confédération Suisse. Situation sur le marché des places d'apprentissage, septembre 2007. In : Site de la Confédération Suisse. Berne, octobre 2007.
<http://www.bbt.admin.ch/aktuell/medien/00483/00594/index.html?lang=fr&msg-id=14990>

⁷⁹ ⁷⁰Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. *La formation professionnelle en Suisse en 2007 : Faits et données chiffrés*, 2007. Op. cit. p.9.

⁸⁰ Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. *Baromètre des places d'apprentissage*. Août 2008, p.3.

D'une part les entreprises révèlent une nouvelle augmentation de leur offre, alors que d'autre part le nombre des jeunes sans solution et de ceux composant la file d'attente⁸¹ ont pour la première fois régressé. »

Figure 8 : évolution de l'offre de places d'apprentissage sur 10 ans⁸²

Année d'enquête	Vague d'avril	Vague d'août	Augmentation entre avril et août	Entrées en formation prof. initiale selon l'OFS
2008	79'500	88'000	8500	Aucun chiffre
2007	74'000	79'000	5000	78'297
2006	73'500	77'500	4000	75'588
2005	72'500	76'000	3500	74'038
2004	71'500	74'000	2500	73'430
2003	70'000	76'500	6500	71'121
2002	69'500	75'500	6500	71'341
2001	67'500	76'000	8500	72'956
2000	70'500	79'500	8000	72'373
1999	68'500	75'500	7000	71'102

⁸¹ Selon l'OFFT, « les jeunes placés cette année déjà face au choix d'une formation et qui ont indiqué être intéressés à une place d'apprentissage pour l'an prochain constituent ce qu'il est convenu d'appeler la file d'attente. Concrètement, 21'500 jeunes se retrouveront ainsi sur le marché de l'apprentissage en 2009. Parmi eux, 10'000 personnes s'intéressaient cette année déjà à une place d'apprentissage. Ainsi donc, pour la première fois depuis 2001, cette «file d'attente» comprend sensiblement moins de jeunes (2007:24'500 jeunes dans la file d'attente). » Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. *Baromètre des places d'apprentissage*. Août 2008, p.3. Op. cit.

⁸² Les chiffres de l'offre de places d'apprentissage se basent sur les entrées en formation professionnelle publiées par l'OFS (Office Fédérale de la Statistique). Ibid., p. 8.

3.6 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Après avoir relevé et défini les concepts théoriques, tels que l'adolescence, l'école, l'apprentissage, je m'interroge à présent sur l'expérience des jeunes qui sont au seuil de leur vie professionnelle. La question qui se pose est : ***comment les adolescents d'Orsières vivent-ils ce passage imminent d'une situation scolaire vers une situation d'apprentissage probable ?*** Après la partie analytique de ma recherche, je tenterai de répondre aux hypothèses⁸³ citées dans les lignes suivantes.

Hypothèse 1 Selon qu'ils aient ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, les représentations professionnelles de leur apprentissage seraient différentes.

Hypothèse 1.1. : Avoir trouvé une place d'apprentissage favoriserait les représentations professionnelles de leur apprentissage.

Hypothèse 1.2. : Ne pas avoir de place d'apprentissage empêcherait les adolescents de se représenter leur projet professionnel.

Hypothèse 2 Selon qu'ils aient ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, les représentations identitaires des adolescents seraient différentes.

Hypothèse 2.1. : Avoir trouvé une place d'apprentissage inciterait l'adolescent à endosser une identité de travailleur.

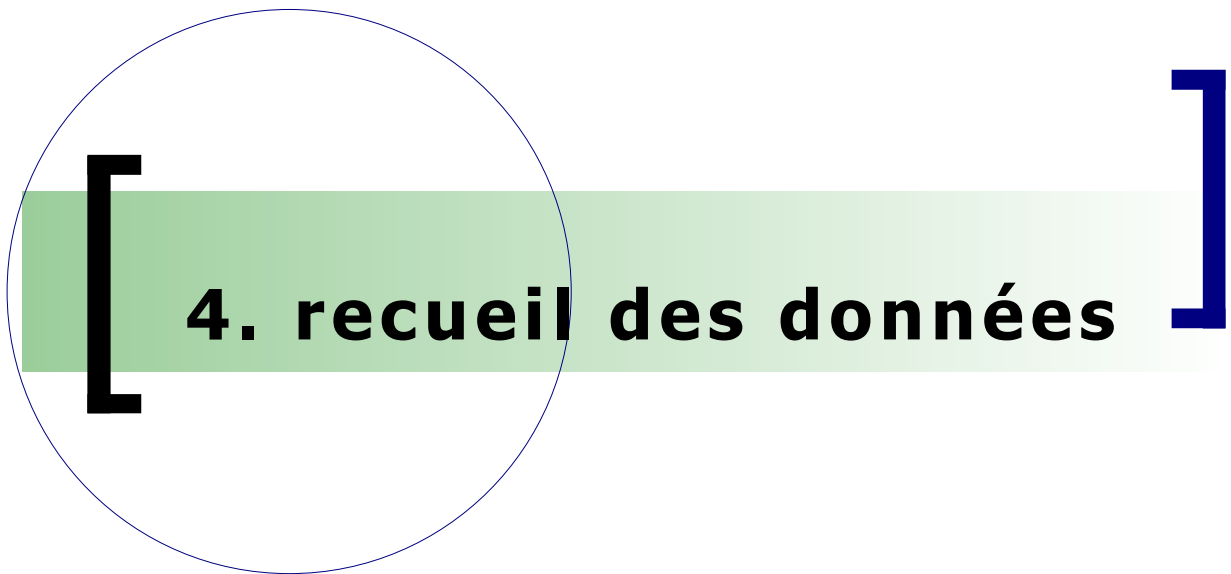
Hypothèse 2.2. : Ne pas avoir de place d'apprentissage maintiendrait l'adolescent dans une identité d'écolier.

Hypothèse 3 Selon qu'il ait ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, le déroulement scolaire d'un adolescent en fin de scolarité obligatoire serait influencé.

Hypothèse 3.1. : Avoir trouvé une place d'apprentissage procurerait de la confiance à l'adolescent.

Hypothèse 3.2. : Ne pas avoir de place d'apprentissage angoisserait l'adolescent.

⁸³ Cf. : Discussion des hypothèses. P. 69



4. recueil des données

4.1 DÉFINITION ET IDENTIFICATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE

4.1.1 PRÉSENTATION DU VILLAGE D'ORSIÈRES

Selon le site officiel d'Orsières⁸⁴, cette commune se situe au sud-ouest du canton du Valais dans le Val d'Entremont. Elle est au cinquième rang des 163 communes valaisannes en terme de superficie. Glaciers et roches occupent une place importante, mais les forêts y sont particulièrement vastes et, avec 3500 hectares, font de la bourgeoisie d'Orsières le premier propriétaire forestier de Suisse. La commune d'Orsières, dont le village central porte le même nom, est composée de 21 petits villages et hameaux. Au 1^{er} janvier 2009, 3062 habitants sont domiciliés à Orsières et se répartissent dans les divers villages.⁸⁵

Les structures scolaires actuelles comportent une école infantine, une école primaire et un cycle d'orientation. Elles regroupent des élèves provenant des quatre coins des vallées. J'ai opté pour le cycle d'orientation d'Orsières parce que les déplacements et les rencontres sont plus aisés. Ayant effectué ma scolarité obligatoire dans ce village, il est plus facile de prendre contact avec les personnes concernées, à savoir les professeurs, les conseillers en orientation et les adolescents.



Cycle d'Orientation (ERVEO) d'Orsières⁸⁶

⁸⁴ Administration communale. *Bienvenue sur le site d'Orsières*. <http://www.orsières.ch>.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Cycle d'Orientation à Orsières. <http://zope.vsnet.ch:8080/orsières/zwook/viealecole/rapport20078>

4.1.2 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ma recherche, j'ai privilégié une **approche qualitative**⁸⁷ auprès de dix adolescents âgés de 14 à 15 ans. La récolte d'informations s'effectue auprès de cette population par une série **d'entretiens semi-directifs**⁸⁸. Le choix de faire des entrevues de cette nature m'intéressent parce qu'elles se concentrent principalement sur la relation avec les sujets de recherche et permettent une grande ouverture dans les discours de chacun. Comme support technique, j'utiliserai un dictaphone me permettant d'enregistrer les conversations. Mener ces entretiens implique la mobilisation et la création d'outils tels qu'un guide d'entretien⁸⁹. Celui-ci sera testé auprès d'un jeune et j'y amènerai ensuite les modifications nécessaires afin d'être la plus adéquate possible dans mon questionnaire. Dans l'étape suivante, une grille d'analyse me permettra de rassembler, de trier et de synthétiser les informations récoltées.

4.4.3 PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERROGÉES

Les dix adolescents, cinq filles et cinq garçons, sont, en février 2008 en 3^e année au Cycle d'Orientation. Ces personnes se destinaient à un apprentissage dans une entreprise formatrice à partir de juillet 2008. Elles sont actuellement à un tournant important de leur vie : la grande majorité d'entre eux vivent plusieurs changements, dont l'entrée dans le monde professionnel. Juste avant ce « grand saut », je me questionne sur la manière dont ils expérimentent ces derniers instants de scolarité obligatoire et sur leurs représentations au sujet de leur avenir professionnel. Les jeunes ont choisi de participer volontairement aux entretiens suite à la demande de leur professeur principal (titulaire). En rencontrant les dix adolescents, je n'ai au préalable aucune certitude sur le type et le lieu de leur formation professionnelle.

⁸⁷ « *L'approche qualitative suppose que l'on ne s'intéresse qu'à un seul objet, à un nombre d'objets ou à un collectif. La recherche qualitative ne nécessite pas l'emploi de la mesure ou du dénombrement.* » In : Collège de Rosemont. Petit lexique T.R.S. In : Site du Collège de Rosemont. <http://www.agora.crosemont.qc.ca/dtres/lexique.htm>

⁸⁸ « *L'entretien semi-directif est une technique de recherche d'informations qui consiste à recruter un nombre représentatif de personnes répondant à des critères d'homogénéité, des personnes étant regroupées par petits groupes de 6 à 12, et ce, dans le but de susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe préalablement élaborée.* » In : Quivy R, Campenhoudt L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, 2006.

⁸⁹ Le guide d'entretien est composé d'une série de questions posées durant les entrevues avec les jeunes. Cf. : Annexe n° 6. Grille d'entretien semi-directif.



5. Analyse des données

5.1 INTRODUCTION

Dans la première partie de cette analyse, je vais d'abord présenter schématiquement la situation et les perspectives professionnelles des 10 écoliers interrogés, se trouvant en dernière année de scolarité obligatoire en 2008. Ces jeunes sont regroupés en deux catégories : ceux ayant et n'ayant pas encore de place d'apprentissage. Dans cette partie seront citées également les principales démarches effectuées par les élèves dans la recherche d'une place d'apprentissage ainsi que les facilités et difficultés qu'ils ont rencontrées.

La seconde partie porte sur le thème principal de ma recherche, c'est-à-dire vivre le passage entre le milieu scolaire et professionnel. Lors des entretiens, j'ai relevé avec les jeunes les sujets suivants : les éléments motivant le choix d'un apprentissage en entreprise – le passage entre le milieu scolaire et professionnel – les amitiés en mouvement - les sentiments éprouvés face à une recherche fructueuse ou face à l'attente d'une place d'apprentissage – l'influence de ces sentiments sur la vie scolaire. Pour chacun d'entre eux, j'effectuerai un regard croisé afin de relever les similitudes et les écarts rencontrés entre les deux groupes d'élèves. Ces thèmes seront notamment approfondis par les concepts théoriques présents dans la première partie de ma recherche. Durant l'analyse, je relèverai les tendances émergeant sur ces thèmes, en me basant sur les propos cités par la majorité et la minorité des élèves.

La troisième partie sera une synthèse dans laquelle je souhaiterai exposer les questionnements au sujet de l'orientation scolaire et réfléchir sur le rôle du travailleur social. Elle fournira par ailleurs une base aux pistes d'actions proposées dans les chapitres suivants.

5.2 LE JEUNE ET L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

5.2.1 SITUATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES INTERROGÉS

Voici ci-dessous un schéma montrant la situation et les aspirations professionnelles des élèves rencontrés. En effet, durant les dix entretiens ayant eu lieu en février et mars 2008, quatre jeunes ont une place d'apprentissage prévue après la fin de leur scolarité obligatoire. Les six autres jeunes sont en recherche d'une voie professionnelle ou attendent des réponses de la part des entreprises formatrices suite à leur demande de place d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous indique le domaine et le lieu dans lesquels vont se diriger les élèves qui ont déjà une place d'apprentissage prévue. Sont énoncés également les stages réalisés au préalable par ces jeunes. Je commenterai particulièrement ce point étant donné l'importance que les quatre jeunes y ont accordée durant les entretiens.

Tableau 1 : Elèves avec une place d'apprentissage.

N°	Nom	âge	Sexe	Type et lieu d'apprentissage	Expériences professionnelles préalables ⁹⁰
E2	Claire	14	F	Groupe mutuel Sion	1 stage : employée de commerce au Groupe Mutuel à Sion
E5	Sam	15	M	Charpentier à Sembrancher	1 stage: charpentier à Orsières
E6	Matt	15	M	Menuisier à Orsières	2 stages: menuisier et ébéniste à Orsières
E9	Gontran	15	M	Fromager à Orsières	1 stage : cuisinier 3 stages : fromager

Pour Claire (E2), son choix professionnel s'est fait d'après ses centres d'intérêts, à savoir le travail avec l'ordinateur et le contact avec la clientèle. Le stage préalable, effectué au même endroit que sa place d'apprentissage future, a surtout servi à confirmer son choix initial de métier.

⁹⁰ Les différents stages ont été effectués par les durant les deux, voire trois années au C.O d'Orsières, en grande partie durant les congés scolaire. L'origine de ces stages peut provenir d'une demande de l'élève, de son entourage, c'est-à-dire de ses parents, des conseillers en orientation ou des entreprises formatrices.

Sam (E5) avait déjà dans l'idée de se lancer dans le métier de charpentier. Ce stage lui a permis d'acquérir une opinion concrète de ce métier avant de se lancer dans les démarches de recherche.

Matt (E6), futur apprenti menuisier à Orsières, a effectué au cours des trois années au C.O. d'Orsières deux stages, en menuiserie et en ébénisterie. Ceux-ci lui ont permis d'affiner son choix professionnel et ont été par la suite une motivation dans la recherche d'une place dans ces domaines.

Gontran (E9) a effectué d'abord un stage en cuisine, puis en fromagerie. Au fur et à mesure des expériences professionnelles vécues, l'intérêt pour ce dernier domaine est allé grandissant. La décision de débiter en tant que fromager s'est ainsi confirmée.

Durant les entrevues passées entre février et mars 2008⁹¹, quatre élèves rencontrés ont débuté leur apprentissage entre juillet et septembre 2008. Aucun n'a évoqué de difficultés particulières dans la recherche d'apprentissages. Pour deux personnes, il y a eu une série de réponses négatives, mais la démarche a abouti assez rapidement – c'est-à-dire que les quatre élèves avaient trouvé une place d'apprentissage en février 2008. A l'exemple de Matt : *« j'ai demandé chez C. au début (en charpenterie), mais il avait déjà un apprenti. Tandis que chez J., c'était bon. »* (E6) A l'exception d'une future employée de commerce, les domaines d'apprentissages évoqués par ces quatre jeunes – menuiserie, ébénisterie, fromagerie – sont plus spécifiques à une économie rurale, en particulier celle de la vallée d'Entremont, et peuvent y être exercés localement. Ces domaines présentent une plus grande offre de spécialisation. D'autre part, la proximité géographique densifie les contacts entre les personnes et les entreprises formatrices. Ces deux points pourraient favoriser la recherche et l'aboutissement d'une place d'apprentissage. En outre, les stages préalables effectués ont, selon tous les élèves interrogés, pour but de se rendre compte concrètement du métier qu'ils souhaitent exercer. Faire ces demandes de stage indiquerait l'intérêt et la nécessité qu'éprouvent les élèves à récolter des informations supplémentaires. De la part des entreprises formatrices, ceux-ci servent notamment à déterminer quels élèves elles accueilleront.

⁹¹ Cf. : Annexe n°5. Fiche technique des entretiens.

Pourtant, même si tous ont fait ces stages, six élèves sur dix n'ont pas encore trouvé, en février 2008, une place d'apprentissage. Cela nous indique les limites qu'ont les expériences professionnelles préalables. En effet, celles-ci ne sont pas forcément déterminantes dans la réussite d'une recherche de places d'apprentissage.

Le tableau suivant concerne les élèves sans place d'apprentissage. En plus de leurs stages effectués, ces six élèves m'ont exposé leur(s) projet(s) professionnel(s), qu'ils soient immédiats ou concernant leurs aspirations à long terme.

Tableau 2 : Elèves sans place d'apprentissage.

N°	Nom	âge (ans)	Sexe	Projet professionnel	Situation	Expériences professionnelles préalables
E1	Jane	15	F	Assistante en pharmacie	A presque trouvé une place d'apprentissage	3 stages : assistante en pharmacie
E3	Elise	15	F	Employée de commerce dans le secteur public (CFF)	Doit encore effectuer un stage	3 stages : assistante en pharmacie - assistante médicale - employée de commerce
E4	Fiona	15	F	Etude Hôtellerie-Gastronomie-Accueil (A.G.A.)	En attente d'une réponse de cette école	1 stage : hôtellerie
E7	Gus	16	M	Maçon en vue de l'école d'Art à Fribourg	Sans place d'apprentissage	1 stage : maçonnerie
E8	Elian	15	M	Inscription à l'Ecole Pré-Professionnelle (EPP) à Sion	Sans place d'apprentissage	1 stage : électronicien multimédia
E10	Cary	14	F	Employée de commerce dans les assurances	a prochainement un entretien d'embauche à la Zürich Assurance	1 stage : employée de commerce dans les transports publics

Parmi les six élèves sans place d'apprentissage ; quatre filles et deux garçons, je relève deux situations différentes. Les quatre premiers jeunes sont actuellement en attente d'une réponse de la part des entreprises formatrices et arrivent ainsi à la fin de leur recherche. Pour les deux derniers, leurs projets sont encore bien vagues et ils envisagent par ailleurs la possibilité de continuer des études.

Jane (E1) va prochainement recevoir une réponse d'une pharmacie, faisant suite à sa demande d'embauche et à son dernier stage en ce même lieu. Son sentiment est positif et elle a bon espoir d'accéder à la place d'assistante en pharmacie.

Fiona (E4) a postulé dans une école d'Hôtellerie et de Gastronomie. Les stages qu'elle a effectués dans l'hôtellerie ont confirmé son intérêt pour ce domaine. Bien qu'elle ne se dirige pas directement vers un apprentissage, elle fait partie des volontaires que j'ai interrogés. C'est en la rencontrant qu'elle m'a fait part de son orientation professionnelle. En ce sens, elle se démarque des autres jeunes.

Elise (E3) et Cary (E10) souhaitent devenir employées de commerce. Elles ont reçu une lettre positive de la part des entreprises, à savoir les CFF (Chemins de Fer Fédéraux) pour Elise et dans les assurances pour Cary. Elles doivent encore à passer un entretien et effectuer un stage préalable avant d'avoir la confirmation d'une place d'apprentissage. Selon leurs mots, elles ont déjà franchi une "première sélection" et entrevoient positivement la suite de leurs démarches d'admission en ces lieux.

Gus (E7) a le désir de rejoindre l'Ecole d'Art à Fribourg. Une des conditions d'inscription est l'acquisition d'une maturité professionnelle. Pour l'année suivante, il envisage de faire un apprentissage de maçon. Les démarches faites – téléphones, C.V, lettres de motivation – n'ont pas abouties. Selon lui, cela est dû au manque de renseignements et de précisions dans ses lettres et dans ses conversations.

Elian (E8) n'a pas vraiment de projets professionnels concrets. Son désir est de rejoindre l'Ecole d'Art du Valais en vue d'exercer le métier de "designer." Pour cela, il doit acquérir une maturité professionnelle dans le domaine artistique. Selon lui, la possibilité qui s'ouvre pour l'année suivante est l'inscription à l'EPP (Ecole Pré-Professionnelle) à Sion⁹².

⁹² ECCG-EPP. Site de l'Ecole Supérieure Secondaire de Sion. <http://www.eso-sion.ch/ecole/EPP.asp>

5.2.2 PRINCIPALES DÉMARCHES EFFECTUÉES DANS LA RECHERCHE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE

Les démarches citées par les élèves interrogés ont pour but de les orienter et de les aider à concrétiser leur voie professionnelle. Celles-ci, telles que les rendez-vous chez les conseillers en orientation ou les stages, sont mentionnés dans le cadre théorique de mon travail⁹³.

Dans les lignes suivantes, voici la démarche-type des jeunes interrogés : après avoir déterminé un secteur, par exemple celui de menuisier, l'élève envoie au responsable de l'entreprise un Curriculum Vitae (C.V.) avec une lettre de motivation. Suite à cela, il passe un entretien avec le responsable d'embauche et effectue généralement un stage en entreprise qui confirme son choix. Dans certains domaines tels que le commerce ou les assurances, les élèves passent des *tests d'aptitudes*⁹⁴ afin de déterminer leurs connaissances pour ensuite accéder à un entretien d'embauche et effectuer enfin un stage dans l'entreprise disponible. Notons que deux types de stages surviennent ; les premiers répondent à la demande des jeunes, de leur entourage personnel ou scolaire. Ceux-ci permettent la découverte d'un domaine d'activités et/ou la confirmation d'un choix professionnel. Ce fut le cas de tous les élèves interrogés. L'autre type de stage provient souvent des "futurs employeurs" à la suite d'un entretien favorable, afin de conclure un engagement. Voici deux exemples : Cary (E10) qui a postulé dans le secteur des assurances et Claire (E2) qui se dirige dans celui du commerce.

⁹³Cf. : L'Orientation professionnelle. P. 33

⁹⁴Ces tests payants sont organisés par un grand nombre d'entreprises et d'associations professionnelles afin de déterminer les capacités de l'élève et de relever les compétences-types d'un métier. Ils sont spécifiques à chaque domaine. Il s'agit d'une aide à la décision pour l'employeur, d'un point de repère pour le candidat à l'apprentissage. Il existe plusieurs positions sur l'utilité et sur les critères de validité de ces tests : sont-ils discriminatoires alors que l'école fournit elle-même une évaluation par les bulletins scolaires ? REVAZ, Nadia. *Transition école-apprentissage*. In : Résonances. Editorial. Sion, décembre 2005.

5.2.3 ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DANS LA RECHERCHE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE

Chez les deux groupes d'élèves – ceux ayant et n'ayant pas de place d'apprentissage - voici les principaux points relevés qui en faciliteraient ou freineraient la recherche :

Choisir au plus vite une orientation professionnelle. Une partie des jeunes savait déjà précisément ce qu'ils souhaitaient faire comme métier, à l'exemple de notre futur fromager. Une autre partie avait déjà une idée des domaines qui l'intéressait et se basait sur les réponses – positives ou négatives – des entreprises pour s'orienter vers un lieu ou un domaine d'apprentissage. En résumé, avoir une idée précise assez rapidement – c'est-à-dire dès la deuxième année du Cycle d'Orientation - a permis aux quatre élèves interrogés de débiter plus tôt la recherche d'une place d'apprentissage et a augmenté ainsi leurs chances d'y aboutir.

Mener plusieurs projets simultanément. Une des particularités de la dernière année de scolarité obligatoire est l'investissement des élèves sur plusieurs fronts, dont deux principaux, à savoir la gestion de leurs échéances scolaires et la recherche d'une formation professionnelle. Les quatre jeunes ayant une place d'apprentissage ont pu conclure leurs contrats d'apprentissage en février 2008 et se concentrer ensuite sur les examens finaux. A l'opposé, les six autres élèves sont actuellement encore en recherche alors qu'approchent les grandes évaluations scolaires – période allant de mars à juin 2008. Ainsi, à l'exemple de Gus (E7) : *« je me préoccupe beaucoup pour les places et moins pour l'école, je pense moins à étudier, (...), il faut que je gère les places et l'école »*. Pour ces élèves, mener simultanément ces deux projets leur procure une inquiétude.

Avoir réalisé un (des) stage(s) pratique(s). Ce point a été cité chez l'ensemble des jeunes interrogés comme la plus grande source de renseignements. Tous ont effectué un, voire plusieurs stages dans divers entreprises et corps de métier. Ces stages ont d'ailleurs plusieurs fonctions, dont fait partie la rencontre entre les jeunes et les employeurs dans un contexte professionnel.

Les adolescents ont pu récolter des informations, construire ou modifier leurs représentations initiales au sujet des différents métiers, à l'exemple de Sam (E5) : « *avoir fait le métier d'ébéniste m'a donné une bonne idée pour la suite* ». Ces stages ont parfois confirmé ou démenti le choix d'une orientation professionnelle. Ainsi comme Gontran nous le révèle : « *Au début, je n'aimais pas trop le métier de fromager. Je l'ai découvert et au bout de deux, trois stages, c'est devenu ma passion* ». Du côté des employeurs, les stages leur permettent de voir évoluer le jeune au sein de leur entreprise et peuvent parfois les orienter dans le choix d'un futur apprenti.

Seulement, avoir exécuté un, voire plusieurs stages en entreprise ne débouche pas forcément à l'acquisition d'une place d'apprentissage, comme nous le démontre les entretiens avec les adolescents. Par contre, cela représente une source d'informations concrètes, tant pour l'employeur que pour le futur employé.

Le soutien professionnel et l'entourage. Les personnes aidantes, principalement citées dans les entretiens, sont les conseillers en orientation⁹⁵. Ceux-ci font les liens entre les désirs des jeunes et les possibilités existantes dans le marché du travail. Les écoliers ont la possibilité d'avoir des entretiens avec ces personnes dans le cadre du Cycle d'Orientation d'Orsières durant les trois années d'école secondaire. D'autre part, le soutien apporté par leur cercle familial et leur entourage a été bien souvent déterminant dans la réussite d'une recherche de places. Bon nombre d'adolescents ont pu ainsi mobiliser leurs contacts pour orienter leurs recherches et parfois accéder à un contrat d'apprentissage.

Les résultats scolaires. Le bulletin scolaire d'un jeune est en effet l'un des moyens d'évaluer ses connaissances. Ce document intervient régulièrement dans le cursus scolaire, selon les échéances des écoles et est personnalisé pour chaque élève. Il fournit une référence qui peut aussi orienter la décision d'embauche d'un futur employeur à l'égard d'un jeune. En effet, l'une des attentes des entreprises formatrices envers le jeune est la possession de connaissances scolaires suffisantes ainsi qu'un comportement adéquat pour pouvoir évoluer et se spécialiser dans le métier choisi.

⁹⁵ Cf. : Définition : conseiller en orientation. P. 34

Pour les élèves ayant de bons résultats, le carnet est un atout parce qu'il est révélateur des connaissances acquises par le jeune. Par contre, un bulletin peu élogieux devient une pénalité et restreint les choix professionnels. Pour trois élèves interrogés, cela a constitué l'une des difficultés dans le choix d'une formation et dans la recherche d'une place d'apprentissage : « (...) *en effet, mes notes ne correspondaient pas (aux exigences des écoles et des entreprises formatrices dans le domaine commercial. E3) »*

Pourtant, cette méthode d'évaluation qu'est le carnet scolaire a ses limites. Il ne peut traduire ni la motivation ni l'état d'esprit des élèves. L'école fournit un bagage de connaissances qui crée les bases pour l'acquisition de nouveaux savoirs. Celles-ci sont-elles suffisantes pour répondre aux attentes des entreprises formatrices ? Serait-ce l'une des raisons qui inciteraient une partie d'entre elles à créer leurs propres tests d'évaluation ? ⁹⁶

Une hausse des exigences. En plus des résultats scolaires et, souvent, devant le nombre de candidats pour une place d'apprentissage, certaines entreprises formatrices - notamment dans le domaine commercial - élaborent leurs propres tests d'évaluation afin de pouvoir se déterminer sur leur(s) futur(s) apprenti(s). En ne prenant que cet aspect, l'élève "moyen" rencontrera alors plus de difficultés dans ses recherches qu'un autre élève plus "brillant". D'où l'émergence d'une forme d'inégalité.

Ecart entre l'offre et la demande. Pour les élèves ayant déjà trouvé une place d'apprentissage, leurs demandes correspondaient avec les possibilités d'emplois du moment. Par exemple, Gontran (E9) a eu la place de fromager, en raison du départ d'un ancien apprenti. Une des difficultés relevées par les élèves sans place d'apprentissage est le décalage pouvant exister entre les places de stage disponibles et leurs désirs. Sur le marché du travail, les places offertes ne correspondent pas forcément aux aspirations des futurs apprentis. En faisant un parallèle avec une étude de la CSIAS (Conférence Suisse des institutions d'action sociale)⁹⁷, je parlerai dans cette situation de chômage structurel.

⁹⁶ Cf. : Les tests d'évaluation. P. 53

⁹⁷

Aujourd'hui, le chômage est considéré non seulement comme chômage conjoncturel, mais aussi comme structurel : Dans le premier cas, l'offre de places de travail est inférieure à la demande des personnes qui souhaitent travailler. Dans le second cas, les personnes au chômage ne correspondent

En évoquant ensuite le chômage conjoncturel, les jeunes peuvent aussi se retrouver "en concurrence" pour une place disponible, à l'exemple de Cary (E10) et de deux de ses camarades de classe. En effet, toutes les trois postulaient pour une place d'employée de commerce. Dans ces deux situations, les élèves ont-ils des ambitions trop éloignées de la réalité économique ? Sont-ils suffisamment informés de leurs possibilités et limites professionnelles ?

RAISONS DU CHOIX D'UN APPRENTISSAGE

Les résultats scolaires ont d'abord une influence primordiale dans la mesure où ils représentent un outil d'évaluation et un critère pour accéder à des études post-obligatoires. Souvent, les élèves choisissent l'apprentissage en raison de leurs notes, tout en sachant qu'il existe en Suisse de nombreuses passerelles s'ils souhaitent plus tard se perfectionner. L'apprentissage peut aussi devenir un moyen d'accéder à certaines écoles, comme l'évoquent deux jeunes : ceux-ci ne remplissent pas actuellement les conditions scolaires nécessaires pour pouvoir se diriger vers des écoles de commerce, écoles de culture générale (ECG) ou collèges. Ils ont opté pour un apprentissage qui leur procurera une maturité professionnelle et leur permettra peut-être de se présenter, d'ici quelques années, dans les hautes-écoles.

Une préférence pour une activité concrète. Parmi les autres éléments évoqués par l'ensemble des jeunes qui les incitent à choisir un apprentissage plutôt qu'une voie scolaire, j'y dénote un manque d'intérêt – plus ou moins prononcé – pour les études et le sentiment d'être " plus à leur place" en étant actif dans la société. Le choix d'un domaine d'apprentissage spécifique s'effectue pour la grande majorité des élèves selon leurs intérêts. Matt nous illustre ce constat : « *ce que j'aime dans le bois, c'est sa beauté et sa chaleur, c'est une passion !* » (E6).

pas aux exigences des places libres sur le marché du travail. Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS). *Propositions pour une stratégie intégrées pour combattre le risque de pauvreté des jeunes adultes*. In : Manque de formation et chômage des jeunes adultes. (CSIAS). Berne, janvier 2007.

Suite à cela, le choix est bien sûr influencé par les possibilités et les limites du marché du travail existant. En reprenant Matt en exemple (E6), il a opté pour menuisier plutôt qu'ébéniste en raison d'une place d'apprentissage disponible à ce moment.

Un apprentissage pour plus d'autonomie. En prenant l'ensemble des entretiens, la majorité des jeunes - sept sur dix – évoque une autonomie sociale et financière. Comme l'indique cette phrase-type entendue lors d'une entrevue : « *en apprentissage tu seras plus mature, déjà dès le début. On est obligé de se prendre en main, puis tu gagnes de l'argent, c'est ça qui motive un peu plus les jeunes... que l'école.* » (E3) Dans notre société actuelle, le travail est un moyen de réaliser nos aspirations, par conséquent, « se réaliser », peut-être en dehors de résultats strictement scolaires ? Selon Galland⁹⁸, l'activité professionnelle est considérée dans notre société comme une valeur principale et est une facette de notre identité. Par elle, nous pouvons nous identifier et définissons nos pairs. Quant à la rémunération de l'apprenti, elle permet d'inscrire celui-ci dans le circuit du travail et le positionne socialement en tant qu'acteur économique, similairement aux travailleurs. Le salaire est également un moyen pour le jeune d'acquérir une autonomie financière et avoir une forme d'indépendance, valeur à quoi il aspire également.

Une entrée dans le monde adulte. Travailler est-ce être adulte ? En reprenant les discours des jeunes dans leur ensemble, je relève ce constat : en effet, se diriger vers l'apprentissage évoque pour la majorité des adolescents un rapprochement vers le monde adulte. En effet, de part l'autonomie sociale et financière que les jeunes acquièrent, leur statut s'apparente à celui de leurs aînés. Ainsi, à l'exemple de Cary, « *entrer dans monde adulte, d'une part oui, on se dit qu'on va travailler, faire comme eux, comme si on était adulte (E10)* ».

⁹⁸ GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op. cit.

5.3 VIVRE LE PASSAGE DU MILIEU SCOLAIRE VERS LE MILIEU PROFESSIONNEL

Dans les chapitres précédents sont citées les principales démarches effectuées par les élèves dans la recherche d'une place d'apprentissage, les éléments déterminants pour y aboutir et les raisons d'une orientation vers une formation professionnelle. Dans l'analyse de leurs discours, tous les élèves interrogés ont évoqué une séparation entre le monde scolaire – rattaché à l'enfance, voire à l'adolescence, et celui de l'apprentissage - relié au monde adulte. La partie suivante apporte un éclairage sur la conceptualisation de ces deux sphères. Ainsi, j'aborderai par ailleurs leurs compréhensions de l'apprentissage et les chamboulements vécus au sujet de leurs amitiés.

5.3.1 LA TRANSITION ENTRE LE MILIEU SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL

Dans l'objet de ma recherche - celui du passage entre le milieu scolaire et le milieu professionnel – le jeune vit en fait une période de "transition".⁹⁹ Galland introduit ces propos : « *la sortie du système de la scolarité secondaire introduit une coupure profonde dans l'organisation de la vie des jeunes.* »¹⁰⁰ Ainsi, l'adolescent se retrouve face à un bouleversement de son espace géographique et social. En étant en apprentissage dans une entreprise, son statut va évoluer et il aura un rôle à exercer pour accomplir son métier, d'où un profond remaniement identitaire. Tous ces changements appellent aussi à acquérir par le futur de nouvelles compétences : des compétences cognitives, c'est-à-dire l'apprentissage de connaissances, des compétences techniques particulières au métier choisi, des compétences sociales, telles que le langage lié à une profession. Selon Zittoun¹⁰¹, pour pouvoir favoriser cette transition, « *la construction d'une signification personnelle de la situation est l'une des composantes essentielles du développement de la personne – à savoir l'une des conditions de l'acquisition de nouvelles compétences ou de savoir-faire* ».

⁹⁹ Selon Zittoun, « *la notion de transition inclut deux idées : d'un côté, la personne vit une forme de rupture avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, la personne est nécessairement en changement pour s'adapter aux nouvelles conditions.* » ZITTOUN, Tania. *Contribution à une psychologie de la transition*. Aarau, 2001.

¹⁰⁰ GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op. cit.

¹⁰¹ ZITTOUN, Tania. *Contribution à une psychologie de la transition*. Aarau, 5 octobre 2001. Op. cit.

En d'autres mots, il faut que le jeune trouve un sens à la situation qu'il est en train de vivre et à ce à quoi il aspire. Les jeunes ayant des difficultés à bâtir un projet professionnel peuvent-ils alors donner une signification à leur cheminement dans le choix d'une orientation ?

5.3.2 DES AMITIÉS EN MOUVEMENT

Le sujet des bouleversements au niveau de la camaraderie et de l'ambiance de travail est fréquemment revenu dans les entretiens lorsque les dix adolescents ont parlé de leur vécu sur cette transition scolaire-professionnelle. D'un côté, les relations qu'entretiennent les jeunes avec leur entourage semblent prendre une place essentielle dans leur vie personnelle et professionnelle. Les élèves parlent avec conscience, parfois avec appréhension de l'évolution de leurs amitiés actuelles. Ainsi, l'importance de leurs relations se confirment dans leurs propos : *« je me réjouis, mais d'un autre côté, je n'ai pas trop envie de finir l'école parce que ça va être différent avec mes amis et je me suis beaucoup plu. (E2) »*

La plupart des jeunes m'ont notamment fait part de leur impatience à créer des relations autres que professeurs et élèves. Ce brassage intergénérationnel, parfois interculturel, apparaît comme une motivation supplémentaire pour se diriger vers l'apprentissage. En reprenant le développement social d'un jeune, *« le groupe se compose d'abord de jeunes du même âge et du même sexe, puis, vers 16 ans, le groupe va s'ouvrir pour permettre l'échange avec un réseau plus vaste¹⁰². »* Ainsi, le futur apprenti aspire à enrichir et diversifier ses contacts. Le monde professionnel le met effectivement en relation avec d'autres camarades et adultes qui, peut-être, seront pour lui des modèles dans l'élaboration de sa propre identité. En restant sur le thème des rapports sociaux, Galland a constaté que les jeunes accordaient aussi plus d'importance que leurs aînés aux aspects non directement professionnels du travail. *« Ils valorisent particulièrement l'aspect relationnel de l'activité professionnelle et sont particulièrement sensibles au fait que le travail n'empiète pas trop sur la vie personnelle ».*¹⁰³

¹⁰² HEVS, M. 3B : Axe 1 : Psychologie. In : *Identité et socialisation, l'adolescent et le jeune adulte*. HEVS, Sion 2005

¹⁰³ GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op. cit.

Suite à ces constats, plusieurs questions surgissent au sujet des dynamiques relationnelles dans un contexte professionnel. Par exemple, quelles influences ont l'amitié et la camaraderie dans le choix d'un apprentissage ou comment évoluent par la suite les relations entre un jeune et son réseau professionnel? Celles-ci pourraient constituer le prolongement de cette recherche.

5.3.3 L'ADOLESCENCE ET SES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES

Le fait d'avoir ou non une place d'apprentissage modifie-t-il la façon dont les jeunes se définissent personnellement et par rapport à leurs pairs, c'est-à-dire la famille et les camarades ? Ci-dessous, je vais tenter d'approfondir leurs discours et y apporter des pistes de réponse.

LEURS REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES PERSONNELLES

Pour l'ensemble des élèves, qu'ils aient ou non une place d'apprentissage, se perçoivent-ils déjà comme apprentis ? Dans leurs récits, tous les jeunes ont eu une réponse commune. Ils sont restés très pragmatiques, c'est-à-dire reliés au temps et aux événements présents. Par exemple, tant qu'ils sont à l'école, ils sont écoliers. Tous s'identifient clairement au statut d'apprenti uniquement dès la fin de leur scolarité obligatoire. A l'exemple de Gontran, « *j'attends de finir le cycle pour devenir apprenti.* » (E9) Il y a les examens de fin de scolarité, le théâtre et le voyage de classe, la boum de fin d'année, la signature du contrat d'apprentissage, le premier jour de travail, la réception du premier salaire, etc. En me référant à Van Gennepe¹⁰⁴, je qualifierai les événements cités ci-dessus de « *rites de passage accompagnant chaque changement de l'état, de position sociale et d'âge.* » Galland¹⁰⁵, en reprenant la notion de "rite", précise que son aspect formel revêt moins d'importance que sa signification sociologique. Ainsi, aux moyens de rites, « *le passage a avant tout le sens d'une obligation sociale qui intègre le sujet à l'intérieur de nouveaux réseaux d'échanges à la fois matériel et symbolique*¹⁷ ».

¹⁰⁴ VAN GENNEPE, Arnold. In : GODEL D'ALLONDANTS, Thierry. *Rites de passage, rites d'initiation, lecture d'Arnold van Gennep*. Ed. : Les Presses de l'Université Laval. Canada, 2002

¹⁰⁵ GALLAND, Olivier. Rites, passages et rapports d'âge. In : *Sociologie de la jeunesse*. Paris, 2001. Op.cit.

Par conséquent, le jeune apprenti va progressivement passer du statut d'écolier à celui d'apprenti, évoluer et développer des connaissances et compétences spécifiques à son orientation professionnelle.

Pourtant, la frontière entre être écolier et devenir apprenti n'est pas si clairement définie, comme le laisseraient paraître les adolescents interrogés. En effet, en se rattachant aux événements, les jeunes donnent au premier abord l'impression d'une certitude identitaire – à l'école, écolier, en apprentissage, apprenti. Pourtant en abordant avec eux leurs représentations professionnelles, en particulier, la description de leurs activités futures, cette certitude s'étirole.

Les élèves avec une place d'apprentissage prévue ont surtout évoqué les actions quotidiennes de leur futur métier. A l'exemple de Claire, future employée de commerce : « *je parle aux clients, je les informe sur mes prestations, (...)* », (E2). Les discours de ces jeunes sont précis et bien détaillés. Par conséquent, les élèves, en étant fixés sur leur avenir professionnel, arriveraient à se projeter d'une façon très réaliste sur leur avenir professionnel. A un niveau identitaire, cela indiquerait-il qu'ils se mettent déjà dans la situation d'un apprenti et intègrent progressivement leurs futurs statuts ? En effet, je pars de l'hypothèse que l'élaboration de représentations fait partie de la construction de l'identité professionnelle d'un jeune.

Les élèves sans place d'apprentissage semblaient s'identifier en tant qu'écolier dans leurs discours. Il leur paraissait difficile de se projeter dans les six prochains mois, mais parlaient plus généreusement de la carrière qu'ils souhaitent exercer dans une dizaine d'années. Par exemple, Gus (E7) a fortement évoqué ses aspirations, comme se former dans le domaine artistique, et des projets qu'il souhaiterait mener. Face à l'absence d'éléments concrets tels qu'une place d'apprentissage, la construction de leur identité professionnelle paraît alors hésitante.

LEURS REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES PAR RAPPORT À LEURS PAIRS

Dans ce chapitre il s'agissait d'analyser la définition que l'adolescent donne de lui-même envers sa famille et ses amis. S'il a ou non une place d'apprentissage fixée, se définit-il plutôt en tant qu'écolier ou apprenti par rapport à son entourage ? Les réponses des jeunes ont été surprenantes ; en effet, à l'exception d'un jeune, ce sujet a peu été abordé comme présupposé.

Envers leur famille. Dans la majorité des situations, le jeune est accompagné dans ses démarches professionnelles par ses parents et son entourage. Lors des entretiens, l'ensemble des jeunes, qu'ils aient ou non une place d'apprentissage, ont décrit la manière dont leur famille les perçoit et non pas comment ils se définissent envers elles. Par exemple, pour leurs familles, ils sont écoliers. Ils seront identifiés en tant qu'apprenti dès le début de leur formation professionnelle. Finalement, les parents des jeunes vivent aussi une période de transition, dans le sens où leur adolescent, qui est écolier, devient un apprenti. Peut-on alors supposer que leurs accompagnements lors des démarches professionnelles aident autant les jeunes que leurs parents à vivre cette transition ?

Envers leurs camarades. En questionnant les élèves sur la façon dont ils se définissaient identitairement entre eux, tous ont mis d'abord en avant la qualité de leurs relations, c'est-à-dire l'amitié, le soutien, parfois la jalousie. Quelquefois ils sont en compétition, se dénigrent, mais bien souvent se soutiennent. Ils se sont positionnés par après en se mettant dans l'un ou l'autre ensemble : *ceux qui avait, avait presque et n'avait pas encore trouvé de place d'apprentissage*. Relever alors ces trois ensembles est-il une manière qu'ont les jeunes de s'identifier entre-eux ? Cette constatation montre par ailleurs l'importance des comparaisons que font les jeunes entre eux sur leurs situations. Effectivement, le temps de l'adolescence est essentiellement le temps des copains. Les jeunes se regroupent la plupart en bande du même sexe et bien souvent du même âge. Durant ces instants, ils expriment leurs idées, s'identifient à leurs camarades et paradoxalement cherchent un style et une identité personnelle.

5.3.4 SENTIMENTS ÉPROUVÉS FACE À UNE RECHERCHE FRUCTUEUSE OU FACE À L'ATTENTE D'UNE PLACE D'APPRENTISSAGE

Vivre le passage entre le monde professionnel concerne bien entendu les représentations identitaires, seulement je ne peux faire abstraction des sentiments et émotions en lien avec cette transition, lors des rencontres avec les dix jeunes. Dans la première partie, j'ai tenté d'identifier les ressentis des jeunes - avec et sans place d'apprentissage. La seconde partie évoque l'influence de ces ressentis sur leur vie quotidienne et scolaire.

UN MÉLANGE D'ÉMOTIONS ET DE SENTIMENTS

Les sentiments évoqués, à savoir la crainte, la joie, la peur, le stress, la préoccupation... se mélangent, se précèdent ou se succèdent selon les situations et le vécu des futurs apprentis. Crainte et impatience devant l'avenir qui se profile ? Joie d'évoluer ? Tristesse de quitter ses camarades ? Impatience d'en rencontrer de nouveaux ? Désir d'indépendance ? En étant à ce point de ma recherche, je m'aperçois qu'il serait inadéquat d'essayer de relier, comparer ou analyser les éléments recueillis, cela en raison de la complexité des situations et de la diversité des sentiments évoqués. C'est pourquoi je vais citer dans ce chapitre les tendances perçues lors des entretiens réalisés avec les jeunes.

Chez l'ensemble des jeunes, la tendance générale qui semble émaner est ce désir "d'avancer personnellement et professionnellement" Les raisons évoquées sont une impatience à sortir des murs de l'école, une fierté d'aller en apprentissage pour pouvoir travailler et accéder à une forme d'indépendance. Les sentiments éprouvés, tels que la joie, l'impatience ou la crainte, se mélangent, se suivent ou se superposent selon le ressenti de chaque élève, ceci indifféremment du fait d'avoir ou non une place d'apprentissage. Ils sont variés et souvent bien confus aux yeux des adolescents ; tantôt tristesse et soulagement, tantôt gaieté et inquiétude, peut-être impatience et joie en même temps, avec bien souvent un stress dans l'attente d'une réponse.

Chez les jeunes ayant une place d'apprentissage, la majorité éprouve de la joie et de l'impatience à quitter le milieu scolaire pour pouvoir être actif. D'autres jeunes appréhendent le monde professionnel et ont peur de perdre de vue leurs camarades actuels. L'objet de leurs craintes concerne aussi leur évolution dans le futur métier et les relations avec leur entourage : « *est-ce que j'y arriverai ?* », « *est-ce que je vais bien m'entendre avec mes collègues ?* » Ces questions, encore sans réponse, se sont fréquemment posées lors des entretiens.

Chez les jeunes sans place d'apprentissage, je relève surtout un sentiment d'inquiétude par rapport à leur avenir et le souci d'être le plus rapidement fixé sur une place d'apprentissage pour « *pouvoir se concentrer sur autre chose.*» (E10). Cette incertitude au sujet de leur voie professionnelle occupe leur esprit et devient souvent un facteur de stress important.

INFLUENCES DE CES SENTIMENTS SUR LA VIE SCOLAIRE

Les sentiments et émotions relevés dans le chapitre précédent influenceraient-ils le déroulement scolaire d'un élève, selon qu'il ait ou non une place d'apprentissage? Dans un premier temps, la plupart ont nié ces influences. Pourtant, au fil des entretiens, je relève les mêmes tendances chez ces deux groupes d'élèves. La première est une forme de motivation qui incitent certains élèves à améliorer leurs résultats scolaires afin de pouvoir accéder à leur place d'apprentissage prévue. D'autres voudront réussir scolairement afin de mettre toutes les chances de leur côté pour pouvoir trouver une place. La seconde tendance pourrait se traduire par un relâchement au niveau des études. En effet, le fait d'avoir une place d'apprentissage fait qu'un jeune est moins " assidu " à l'école et quelque part « *a déjà la tête en apprentissage* » (E4). Un autre jeune par contre se préoccupe beaucoup au sujet de son avenir. Cela devient une priorité actuelle, parfois au dépend de ses résultats. La troisième tendance pourrait être une forme de neutralité. Pour des élèves comme Cary (E10), bien qu'elle n'ait pas encore de place d'apprentissage, l'influence paraît relative et elle conserve une stabilité au niveau scolaire.

5.4 CONCLUSION

Afin de compléter cette analyse sur le passage du milieu scolaire au milieu professionnel, il me paraît important d'avoir en mémoire la théorie de la "*circularité des rôles*"¹⁰⁶. En d'autres mots c'est un processus qui part des représentations qu'a la personne sur elle-même et son entourage dans un certain contexte. Ces représentations influencent la personne et, par la même occasion, ses actes, ses comportements et les rôles qu'elle endosse.

Ainsi, cette partie analytique souligne l'importance qu'ont les contextes - géographique et social - sur les représentations des jeunes et les nombreuses identités qui les habitent lors de cette période de transition. Par exemple, le jeune à l'école se définira comme écolier avant toute chose, qu'il ait ou non une place d'apprentissage. Son quotidien est rythmé par la vie scolaire et toutes les activités qui s'y rattachent. Lors d'un stage ou lors d'un apprentissage, les jeunes se retrouvent dans des entreprises et côtoient d'autres personnes. Tous ces chamboulements les incitent à se baser sur leurs connaissances et compétences afin d'en développer de nouvelles. L'école semble alors se retirer devant l'avenir qui s'ouvre à eux !

Dans les entretiens menés, quatre élèves sur dix sont arrivés à débiter assez rapidement un apprentissage. Cette réussite peut être expliquée par la rapidité à déterminer leur orientation professionnelle, un soutien de la part de l'entourage du jeune dans ses recherches de places d'apprentissage ou un marché du travail favorable à leur choix d'orientation. Pour ces adolescents, la transition entre le milieu scolaire et professionnel est favorisée parce qu'ils peuvent non seulement se projeter dans leurs futurs métiers, mais commence aussi à organiser matériellement leur avenir. Ainsi, l'identité de travailleur s'élabore au fur et à mesure de leurs démarches, en même temps que se retire progressivement l'identité d'écolier.

¹⁰⁶ WOLFENBERGER, Wolf. *La Valorisation des Rôles Sociaux, un concept de référence pour l'organisation des services*. Suisse, 1997.

Pour les six autres élèves, ceux-ci éprouvent des difficultés à déterminer d'une part une orientation professionnelle et d'autre part à trouver une place d'apprentissage correspondant à leurs désirs. Les raisons invoquées sont des résultats scolaires moyens, voire faibles, un manque d'information sur les différents métiers, une incertitude et/ou un manque d'intérêt devant les propositions d'apprentissage, des désirs et des attentes parfois trop éloignés de la réalité économique, une concurrence parfois trop importante dans le marché du travail et un soutien quelquefois faible de l'entourage. En raison d'absence de perspectives professionnelles et d'actions concrètes en direction d'un apprentissage, l'élaboration de l'identité professionnelle a de la peine à surgir. La construction de leurs identités devient hésitante et maintiendrait le jeune dans son identité d'écolier.

Plusieurs réponses ont été données par notre système éducatif suisse, comme l'édification de structures telles que les Semestres de Motivations destinées à favoriser l'insertion des jeunes en difficulté scolaire ou comportementale dans le marché de l'emploi. Ces institutions surviennent après la scolarité obligatoire et seraient susceptibles d'intervenir dans le parcours des adolescents risquant une exclusion professionnelle. Les travailleurs sociaux travaillent dans ces établissements et font partie des équipes pluridisciplinaires. Ils collaborent avec un réseau de professionnels tels que les enseignants, les maîtres d'apprentissage ou les psychologues afin d'accompagner le jeune dans son orientation.

Dans ma recherche, nous avons constaté que les ressources disponibles pour les jeunes fréquentant les cycles d'orientation sont identiques. Pourtant des adolescents sortent de ces structures sans perspective d'apprentissage. Comment intervenir auprès d'eux avant la fin de la scolarité obligatoire afin de prévenir le risque de non-insertion professionnelle ? Le travailleur social a-t-il finalement un rôle à jouer durant la scolarité obligatoire afin d'améliorer l'accompagnement auprès de jeunes, qui, sans avoir de problèmes particuliers, n'arrivent pas à déterminer et/ou à trouver une voie professionnelle ? La conclusion de mon travail approfondira ces quelques interrogations.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Cf. : *Rôle du travailleur social*. In : Conclusion. P. 80



6. Synthèse

6.1 DISCUSSION DES HYPOTHÈSES

Comment les adolescents d'Orsières vivent-ils ce passage imminent d'une situation scolaire vers une situation d'apprentissage probable ?

Hypothèse 1

Selon qu'ils aient ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, les représentations professionnelles de leur apprentissage seraient différentes.

Plutôt non : Les jeunes rencontrés ont des représentations communes concernant le terme "apprentissage" telles que le fait de recevoir un salaire, acquérir plus d'autonomie, être plus grand, etc. En effet, pour la majorité des jeunes, l'apprentissage s'apparente à la vie active, c'est-à-dire à celui des adultes. D'ailleurs, les apprentis dans notre société sont considérés en tant que salarié en formation.

Plutôt oui : Alors que les représentations des jeunes sur le concept de "l'apprentissage" sont majoritairement similaires, il y a néanmoins des différences lorsque les jeunes évoquent *leur futur apprentissage*. Ce point est abordé dans les deux sous-hypothèses suivantes :

Hypothèse 1.1 : Avoir trouvé une place d'apprentissage favoriserait les représentations professionnelles de leur apprentissage.

Quelques interrogations sous-entendent cette hypothèse : comment les adolescents perçoivent-ils leur futur métier ? Leur futur lieu de travail ? Comment s'imaginent-ils évoluer dans leurs voies professionnelles ?

La tendance qui émane est que la certitude du lieu et du type d'apprentissage font que le discours des jeunes est très précis, jusqu'à en détailler les gestes quotidiens. Les élèves ayant une place d'apprentissage ont surtout décrit les trois, voire quatre années de formation à venir. Par contre, ils n'ont pas été plus loin temporellement.

Hypothèse 1.2: Ne pas avoir de place d'apprentissage empêcherait les adolescents de se représenter leur projet professionnel.

Au contraire du premier groupe d'élèves, les adolescents sans place d'apprentissage évoquent des projets plus vagues et lointains. Ne sachant pas forcément vers quelles situations professionnelles ils se dirigent, ils m'ont exposé leurs projets et leurs ambitions en se projetant souvent dans plusieurs années. Leurs représentations sont restées par ailleurs très générales. Dans ce contexte, les termes "évocation" et "aspiration professionnelle" me semblent plus appropriés que "projet professionnel".

Hypothèse 2

Selon qu'ils aient ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, les représentations identitaires des adolescents seraient différentes.

Tandis que la première hypothèse tente de relever les projets et aspirations professionnels des jeunes au seuil du monde du travail, celle-ci se penche sur leurs représentations identitaires. En fonction de la présence ou de l'absence de place d'apprentissage, sont-elles différentes ? Si oui, les adolescents se définissent-ils plutôt comme écoliers ou apprentis ?

Plutôt non : au premier abord, les jeunes ont pour la plupart nié un changement d'identité. Tant qu'ils sont à l'école, ils sont écoliers. Leurs représentations identitaires évolueraient lors de changements concrets dans leur quotidien, c'est-à-dire par le changement de contexte de travail, par l'acquisition d'un nouveau statut – celui d'apprenti – et de nouvelles fonctions. En même temps, le quotidien du jeune est rythmé par les tâches scolaires, les examens de fin d'étude, etc. Tous ces éléments rattachent les élèves au présent et leur créent une identité commune, celle d'écolier. Durant les entretiens, les jeunes ont aussi relevé les perceptions des familles à leur égard au sujet de leur situation professionnelle, et non pas la manière dont ils se représenteraient envers eux. Par rapport à celles-ci, les réponses des jeunes sont restées très tranchées : écolier durant la fréquentation de l'école, apprenti dès le début de la formation professionnelle.

Envers leurs camarades, les adolescents ont mis prioritairement la qualité de la relation qui existent entre eux, à savoir le soutien, l'importance de leur amitié ou parfois la jalousie. Seulement par après, ils ont évoqué une forme de comparaison en définissant trois ensembles ; ceux qui avait déjà trouvé une place d'apprentissage, ceux dont l'aboutissement à celle-ci est prochaine et ceux qui n'ont encore pas trouvé une entreprise formatrice. Finalement, futur étudiant ou apprenti vivent, tout deux, cette période de transition qu'est la fin de l'école obligatoire et le début d'une carrière professionnelle. Cela crée un groupement commun, celui d'adolescents au début de leur formation professionnelle, que ce soit étude ou apprentissage.

Plutôt oui : en analysant plus profondément les discours des jeunes, on constate que le fait d'avoir ou non une place d'apprentissage nuance leurs représentations identitaires, par rapport à eux-mêmes et à leur entourage. Ci-dessous, les sous-hypothèses précisent ces derniers points.

Hypothèse 2.1. : Avoir trouvé une place d'apprentissage inciterait l'adolescent à endosser une identité de travailleur.

Dans l'analyse thématique, nous avons vu que la personne ayant déjà une place d'apprentissage concrète se projette plus clairement dans l'avenir. Aussi, durant la fin de sa scolarité obligatoire, elle organise matériellement son avenir. Par exemple, elle prévoit ses déplacements, se trouve peut-être un logement, etc. En résumé, je pourrais dire qu'elle "pense" son avenir. Durant cette période de transition, toutes ces préparations, qu'elles soient matérielles ou intellectuelles, incitent finalement l'adolescent à construire son identité professionnelle.

Hypothèse 2.2. : Ne pas avoir de place d'apprentissage maintiendrait l'adolescent dans une identité d'écolier.

D'une part, le fait de ne pas avoir de place d'apprentissage définie fait que le jeune a de la difficulté à se représenter en tant que « travailleur ». La tendance est alors de se raccrocher à ce qui est actuel : le statut d'écolier.

D'autre part, le jeune envisage d'autres projets, tels que faire une année supplémentaire au cycle d'orientation ou s'orienter vers des études. Dans la perception collective des élèves interrogés, les identités "écolier/étudiant" sont plus apparentées qu'«écolier/apprenti.»

Hypothèse 3

Selon qu'il ait ou non déjà trouvé une place d'apprentissage, le déroulement scolaire d'un adolescent en fin de scolarité obligatoire serait influencé.

Plutôt oui : cette hypothèse s'est confirmée dans les entretiens auprès des jeunes. L'influence manifestée se conjugue sous plusieurs formes telles que la motivation, ou sur les résultats scolaires. Les hypothèses sous-jacentes questionnent les sentiments - angoisse et confiance – agissant sur ces deux formes d'influence.

Que ce soit la crainte ou la confiance, ces sentiments se retrouvent présents dans les situations de tous les élèves, qu'ils aient ou non un projet professionnel. Dans les grandes lignes, l'élève est effectivement plus serein pour son avenir s'il a une place d'apprentissage fixe. Pourtant, cette étape passée, bien d'autres interrogations surgissent et se mêlent aux ressentis des adolescents. Par exemple, « vais-je arriver à faire cet apprentissage ? Est-ce que ça sera difficile ? Etc. »

Hypothèse 3.1. : Avoir trouvé une place d'apprentissage procurerait de la confiance à l'adolescent.

En effet, avoir un projet établi pour les mois à venir rassure l'élève et a par conséquent une influence positive sur sa confiance. Cette certitude d'une place d'apprentissage fait intervenir plusieurs tendances ; elle peut être créatrice de motivation autant bien que de « relâchements » au niveau des résultats scolaires (critère le plus évoqué). Je m'arrêterais néanmoins à ce constat. En effet, la confiance peut se traduire sous une multitude de formes autres que strictement scolaire, par exemple au niveau des interactions avec l'entourage.

Hypothèse 3.2 : Ne pas avoir de place d'apprentissage angoisserait l'adolescent.

Cette sous-hypothèse s'est vérifiée durant les entretiens. Les élèves sans place d'apprentissage m'ont en effet révélé un sentiment de crainte sur trois objets : avoir une incertitude professionnelle, vouloir bien terminer l'année en cours, gérer en même temps la recherche d'une place d'apprentissage et les échéances scolaires.



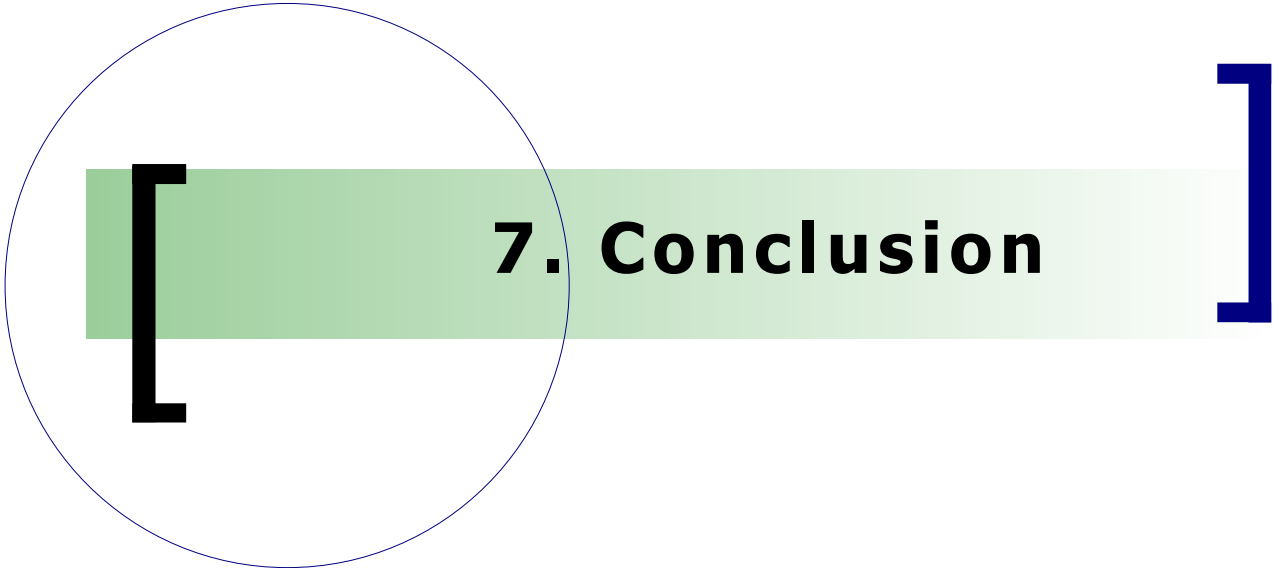
6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

D'abord au niveau des entretiens, l'accès au terrain et à la population n'a posé aucune difficulté, cela grâce à l'appui de la Commission Scolaire d'Orsières et du personnel enseignant du Cycle d'Oriental. Par contre, pour pouvoir mener les entrevues, il a fallu trouver des moments adéquats qui ne perturbent pas le programme scolaire. Par rapport à la population interrogée, j'ai défini les jeunes qui se destinent à un apprentissage. Pourtant, à la fin des dix rencontres avec les adolescents, deux d'entre eux ont évoqué une orientation vers des études dans les écoles pré-professionnelles. Je les ai néanmoins intégrés dans ma recherche en raison de leurs situations professionnelles encore incertaines.

Une première limite perçue est d'ordre temporel. En effet, j'ai commencé mon travail de recherche avec des chiffres et des statistiques principalement sur le marché du travail, datant de l'année 2007. En 2008, il a été essentiel de remettre à jour ces données afin de bien définir les contextes dans lesquels les élèves vont partir en apprentissage.

Une seconde limite rencontrée a été d'une part l'absence de référence abordant les représentations et sentiments des écoliers au seuil du monde professionnel. Il a fallu me constituer une documentation et prendre en référence les résultats de mes entretiens. C'est pourquoi ma recherche s'est orientée par après sur les représentations professionnelles et identitaires de ceux-ci. D'autre part, j'ai traité dans mon travail un bon nombre de sujets riches et variés, tels que les concepts d'adolescence, d'identité ou de transition. L'abondance et la complexité de références en ces domaines m'a incitée à être très sélective et précise dans mes recherches bibliographiques.

Enfin, devant la richesse des discussions menées avec les jeunes, il m'a été difficile de donner une direction au chapitre 5.3.3 « *Sentiments éprouvés face à une recherche fructueuse ou face à l'attente d'une place d'apprentissage.* » En effet, chacun d'entre-nous a sa propre définition des émotions et sentiments ressentis. Devant la multitude et l'imprécision des termes évoquant les sentiments, je n'ai pu que citer les tendances principales exprimées par les élèves.



7. Conclusion

7.1 PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION

Dans les chapitres suivants, voici un aperçu de deux projets législatifs actuellement en cours dans notre pays, à savoir le « *Case Management* » et la *réforme du Cycle d'Orientation*. Ils ont pour but de répondre à la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle.

Le Case Management. Ce service s'inscrit sous les articles 3, let. a et c, art. 7 et 12 de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPPr.)¹⁰⁸. L'Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie (OFFT) définit la notion de "Case Management" et légifère sur son application par les cantons. Selon l'OFFT¹⁰⁹, « *le case management désigne le service chargé d'assurer un soutien adéquat aux jeunes. C'est lors du choix d'une profession, du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle et au cours de la formation professionnelle initiale que ce soutien peut s'avérer nécessaire. Les groupes à risque sont identifiés et recensés dès l'école obligatoire.* » En d'autres termes, ce concept a pour objectif d'éviter que des jeunes s'écartent du système éducatif et de les aider à finir une première formation postobligatoire.

La réforme du Cycle d'Orientation. Selon Le Conseiller d'Etat et chef du DECS¹¹⁰ (Département de la Culture et du Sport), « *un maximum d'élèves doivent sortir du futur nouveau CO avec un vrai projet professionnel. Nous voulons durcir le départ au collège après la 2ème année du CO pour diminuer le nombre d'échecs, trop nombreux aujourd'hui* ». Un projet concerne la Réforme du Cycle d'Orientation. La commission de l'éducation du Grand Conseil a émis des propositions pour le futur du C.O. en Valais le 30 janvier 2009. Celles-ci ont été approuvées par le Parlement valaisan le 12 février 2009. Les objectifs principaux de cette proposition sont l'harmonisation du système scolaire au niveau cantonal, le renforcement du soutien scolaire et de l'orientation professionnelle durant les trois dernières années de scolarité obligatoire.¹¹¹

¹⁰⁸ Confédération suisse. *Loi sur la formation professionnelle*. In : Le site de la Confédération suisse. http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_10.html. Cf. : Annexe n°2. Loi sur la formation professionnelle.

¹⁰⁹ OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *Le case management, formation professionnelle. Principes et mise en œuvre dans les cantons*. Berne, 22.02.2007, p. 1.

¹¹⁰ ROCH, C. *Vers un nouveau cycle d'orientation*. In : Le Nouvelliste. 1er juin 2007.

¹¹¹ Cf. : Annexe n°4. Vers un nouveau Cycle d'Orientation.

Concernant ce dernier point, les stages et un entretien d'orientation vont devenir obligatoires pour les élèves en 2CO, un portfolio d'orientation devra aussi être réalisé. En 3CO, un titulaire en orientation suivra par ailleurs personnellement chaque jeune. La mise en application de ces nouveautés s'effectuerait dans l'idéal dès la rentrée scolaire 2010.

L'analyse réalisée dans ma recherche a identifié et analysé l'expérience des adolescents au sujet de la transition entre le milieu scolaire et professionnel. Plusieurs points désavantageant cette transition ont été relevés, tel que le manque d'information au sujet de l'évolution des formations et professions actuelles. Voici ci-dessous plusieurs idées tentant de répondre aux besoins des écoles et des entreprises¹¹². Une partie d'entre-elles sont actuellement en cours tandis qu'une autre pourrait être des pistes à envisager.

Parmi les solutions en cours, il y a tout d'abord la mise en place de mesures d'aide et de soutien scolaire pour les élèves ayant des difficultés scolaires puissent arriver à suivre par après une voie professionnelle. Les mesures, telles que des cours donnés durant la scolarité obligatoire ont pour but de soutenir l'apprentissage des élèves accusant un retard scolaire ou présentant par exemple des troubles de dyslexie, de dyscalculie ou d'illettrisme.¹¹³

Ensuite, une autre mesure concerne l'amélioration des représentations et des comportements sociaux des jeunes face au monde du travail. Parfois, les représentations de ceux-ci envers un apprentissage ou un métier sont éloignées de la réalité économique. Ma recherche a mis en avant l'importance des stages permettant aux jeunes d'avoir un aperçu du métier qui les intéresse.

¹¹²Ces pistes de solutions répondent aux besoins des écoles et entreprises formatrices exposés dans l'analyse descriptive. Elles sont aussi le résumé de mes différentes lectures au sujet de l'orientation professionnelle. Cf. : *Eléments déterminants dans la recherche d'une place d'apprentissage*. P. 54

¹¹³ « *La dyslexie est la dénomination utilisée sur le plan international pour désigner des faiblesses en lecture et en orthographe. On parle aussi de difficultés dans l'acquisition de la langue écrite. La dyscalculie est une faiblesse dans l'apprentissage des opérations de calcul, une difficulté d'orientation dans le domaine des chiffres ou de la compréhension mathématique. On parle aussi de troubles de l'apprentissage en mathématiques.* » Centre suisse de services Formation professionnelle l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière. CSFO Editions <http://www.dbk.ch/download/mb/am204.pdf>

Un projet envisageable serait la promotion du dialogue entre apprentis et écoliers : en raison de l'importance qu'accordent les adolescents aux propos de leurs camarades, les apprentis pourraient devenir une référence dans leurs recherches d'informations. Ceux-ci auraient plusieurs rôles : d'une part, renseigner les élèves sur leurs démarches d'orientation et la pratique de leur apprentissage, d'autre part, accompagner l'élève sur le terrain et expliquer la pratique de leur formation professionnelle. Etant relativement proches en âge avec les apprentis, les écoliers se sentiraient plus à l'aise dans leurs questions et s'identifieraient plus facilement aux premiers. Cette rencontre renforcerait le dialogue entre eux et rassureraient les adolescents à propos de leurs craintes, leurs attentes et leurs interrogations. En donnant un cadre propice à ces échanges, ce projet aurait les avantages d'informer l'élève, de le rassurer sur un éventuel choix d'orientation et de l'encourager dans ses actions professionnelles.

Aussi, le développement du soutien individuel des jeunes durant leur choix d'orientation professionnelle, inscrit dans le « Case Management »¹¹⁴. Selon l'OFFT, le but de celui-ci est de « *développer les compétences personnelles des jeunes de manière à ce qu'ils soient capables de répondre, par eux-mêmes, aux exigences de la société, de l'économie et de la formation et qu'ils puissent s'épanouir.* »¹¹⁵ Zittoun¹¹⁶ a relevé par ailleurs l'importance de la construction d'une signification personnelle d'un choix professionnel, nécessaire à l'acquisition de nouveaux savoirs. Le sens donné à l'école et l'apprentissage favorise ainsi la transition entre ces deux domaines. Comme idées concrètes, les jeunes seraient accompagnés par des « coaches » dans le choix professionnel jusqu'à l'obtention d'une place d'apprentissage. Un projet-pilote d'accompagnement a été notamment réalisé en 2008 par des étudiants du domaine social de la HES-SO, en collaboration avec l'OSP (Orientation Scolaire et Professionnelle), auprès de jeunes ayant des difficultés à cheminer vers un projet d'apprentissage. Les objectifs de celui-ci sont « *permettre aux jeunes du C.O de choisir un projet professionnel et mettre en œuvre les moyens concrets pour trouver une place d'apprentissage – donner des moyens supplémentaires à des élèves connaissant des troubles d'adaptation scolaire et*

¹¹⁴ Cf. : Définition du Case Management. In : Perspectives et pistes d'action. P. 76

¹¹⁵¹¹⁶ OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *Le Case Management, formation professionnelle. Principes et mise en œuvre dans les cantons.* [Brochure] Berne, 22 février 2007, p. 1.

¹¹⁶ZITTOUN, Tania. *Contribution à une psychologie de la transition.* Aarau, 5 octobre 2001. Op. cit.

*sociale*¹¹⁷ ». Peut-être qu'une collaboration similaire pourrait être envisagée entre les élèves des cycles d'orientation et ceux des écoles supérieures (collège, école de commerce, etc.) ?

Par ailleurs, le soutien des jeunes durant la période de leur formation professionnelle. Pour les apprentis, des cours d'appui sont organisés par les Centres Professionnels. Ils sont avant tout destinés à rattraper un retard scolaire. Par exemple, dans les Centres de Sion et Martigny, les jeunes peuvent participer à des cours d'appuis spécifiques à une matière (français, math, etc.) si leur nombre est suffisant, ou à des cours de soutien portant sur plusieurs branches et regroupant les élèves inscrits. Bien que la priorité de ces cours relève de la compétence de ces Centres, un soutien pédagogique peut également être fourni par les communes. L'objectif est « *d'aider l'apprenti à s'organiser dans ses tâches scolaires, puis de consolider ses connaissances dans une branche donnée.* »¹¹⁸ Dans ces types de cours, un enseignant suit le jeune dans son apprentissage théorique et pratique. Le temps accordé pour ce suivi varie en fonction de chaque jeune. À noter que ces cours sont dispensés gratuitement par les centres professionnels et les communes.

Enfin, la redéfinition des attentes des entreprises formatrices et de la formation scolaire de base, afin que ces deux instances soient en harmonie. Elle a comme objectif de favoriser la transition entre le monde scolaire et professionnel des jeunes et ainsi réduire le risque de situations de chômage ultérieures. Pour cela, la création et la consolidation de passerelles entre les écoles et entreprises formatrices, tant au niveau des exigences que de l'information donnée, sont essentielles.

¹¹⁷ LEVY Bernard. GRAU, Christiane. *Projet, atelier de coaching*. HES-SO, Sierre, 2009, p. 5.

¹¹⁸ AMACKER, Jean-François. *Des cours d'appui scolaires pour les apprentis en difficulté*. Avril 2005

7.2 RÔLE DU TRAVAILLEUR SOCIAL

Dans ma recherche, a été également abordé la problématique de l'orientation au niveau scolaire ainsi que les risques de pauvreté que des situations de chômage pourraient entraîner. Or, les travailleurs sociaux interviennent notamment dans les domaines de la réinsertion professionnelle. Dans une optique de prévention, il me semble important de réfléchir sur le type de collaboration et les fonctions que pourrait avoir un éducateur ou un animateur dans l'orientation scolaire. Ceci afin d'être cohérent et complémentaire avec les autres partenaires, tels que les enseignants et les conseillers en orientation, dans l'élaboration de réponses. Les lignes ci-dessous relatent quelques pistes de réponses au sujet des rôles pouvant concerner les travailleurs sociaux.

D'abord, favoriser les échanges entre les différents secteurs professionnels ; en collaborant avec plusieurs institutions et une population variée, les travailleurs sociaux sont confrontés à divers problématiques comme la pauvreté ou la violence. Par leurs recherches et leurs actions professionnelles, ils sont impliqués dans l'élaboration de réponses sociales. Le rôle préventif et informatif peut être accentué auprès des enseignants, des conseillers en orientation et autres acteurs économiques tels que les patrons d'entreprise et les politiques. A l'inverse, ceux-ci feraient part de leurs constats et des pistes de solutions qu'ils souhaitent instaurer.

Ensuite, être un lien entre les institutions. En collaborant avec un réseau de professionnels dans l'accompagnement, les travailleurs sociaux peuvent faciliter la transmission d'informations et rassembler ces différents secteurs. Au-delà du rôle informatif, notre champ d'action pourrait consister en la mise en place et en la réalisation de projets, tel que le projet-pilote d'accompagnement cité plus haut.

Enfin, représenter notre métier parmi la jeunesse. Le domaine du travail social regroupe un bon nombre de professions, telles qu'éducateur, assistant socio-éducatif, animateur, etc. et fait partie intégrante du système économique. En ce sens, il m'apparaît important, en tant que travailleur social, de favoriser la collaboration entre les écoles et les lieux dans lesquels nous exerçons. Les exemples actuels sont l'accueil de stagiaires dans le secteur social ou le suivi de différents projets professionnels réalisés par les élèves.

7.3 PROLONGEMENT DE LA RECHERCHE

Durant tout le travail d'analyse et de rédaction du mémoire, plusieurs interrogations sur les sujets abordés, tels que les représentations ou l'orientation professionnelle ont surgies. Celles-ci dépassaient mon champ d'investigation, c'est pourquoi il m'a été impossible d'aller les explorer. Néanmoins, ces questionnements pourraient être le prolongement de ma recherche. Ceux-ci concernent en particulier les domaines de l'orientation professionnelle et de l'apprentissage.

Dans le domaine de l'orientation, les filles disposent actuellement, comme les garçons, d'une série de renseignements sur les différents métiers. Pourtant, l'orientation semble plus difficile chez elles. En effet, les choix de formations professionnelles qu'elles évoquent se réduisent souvent aux professions de coiffeuse, employée de commerce ou vendeuse¹¹⁹. Ces représentations sont-elles liées à notre culture ? Les familles des adolescents sont également concernées par le passage de leurs adolescents entre le monde scolaire et professionnel. Je me pose notamment la question de leur implication et de leurs préoccupations au sujet de l'orientation professionnelle. Comment sont-elles informées sur les exigences des voies d'orientation secondaire et des débouchés professionnels actuels ?

Dans le domaine de l'apprentissage, je m'interroge principalement sur les attentes qu'ont les entreprises formatrices sur les jeunes qui souhaitent entrer en apprentissage. Quelle signification et quelle pertinence ont les tests de validité créés par certaines entreprises formatrices ? Ne sont-ils pas discriminatoires ? Répondent-ils à un besoin de références que l'école obligatoire n'arriverait plus à fournir ? Ensuite, auprès des jeunes ayant commencé un apprentissage, il serait intéressant de refaire une recherche sur leurs représentations et significations de l'apprentissage, afin de relever et d'analyser les ressemblances et différences avec les résultats de cette recherche. Enfin, un prolongement de ce travail pourrait concerner l'évolution des dynamiques professionnelles des apprentis au sein de leur entreprise formatrice. En effet, en tenant compte de l'importance des relations chez les adolescents, comment ceux-ci interagissent-ils avec leur hiérarchie et leurs collègues ?

¹¹⁹ REVAZ, Nadia. *Transition école-apprentissage*. In : Résonances. Sion, 2005. p. 9.

7.4 ENSEIGNEMENT POUR LE CHAMP PROFESSIONNEL

Ce travail a, en premier lieu, approfondi mes connaissances au niveau des multiples représentations identitaires qu'une personne peut avoir, en fonction des contextes dans lesquels elle évolue. Pour faire un lien avec l'accompagnement en tant que travailleur social, j'en reviens à la circularité des rôles¹²⁰ :

En effet, ma présence et mes actions éducatives ont un impact sur la manière dont une personne va se percevoir et agir. Finalement, j'en retire l'importance d'être au clair avec mon rôle et avoir une réflexion critique sur les impacts de mes actions éducatives.

Ensuite, la collaboration avec un réseau de professionnels a été nécessaire pour effectuer cette recherche. Pour cela, j'ai mobilisé des personnes en lien avec le monde scolaire et professionnel, c'est-à-dire les conseillers en orientation, les enseignants, les responsables de la Commission Scolaire d'Orsières, les patrons d'entreprise, les apprentis et les écoliers. Toutes ces personnes m'ont partagé entre autres quelques facettes de leur métiers, les défis et les enjeux auxquels elles sont confrontées. Cela contribue à améliorer ma compréhension sur l'évolution actuelle des Institutions scolaires, professionnelles et sociales ainsi que sur les changements identitaires vécus par les futurs apprentis.

Enfin, ce travail m'a donné l'occasion d'élaborer une bibliographie précise et fournie sur le monde des jeunes, du système scolaire et professionnel et de l'orientation en Suisse. Elle constitue une base fiable et mobilisable si je collabore un jour avec la population adolescente.

¹²⁰Selon Wolfenberger, c'est un processus qui part des représentations qu'a la personne sur elle-même et son entourage dans un certain contexte. Ces représentations influencent la personne et, par la même occasion, ses actes, ses comportements et les rôles qu'elle endosse. WOLFENBERGER, Wolf. *La Valorisation des Rôles Sociaux, un concept de référence pour l'organisation des services*. Suisse, 1997.

7.5 BILAN TECHNIQUE ET PERSONNEL DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Plus particulièrement dans ce chapitre, j'évoquerai mon expérience au sujet de l'ensemble de ma recherche ainsi que les apprentissages réalisés.

D'emblée, la première étape a été le choix du sujet de mon mémoire ; vaste question ou beaucoup d'idées surgissaient, mais peu d'entre-elles étaient suffisamment claires. Pour définir un sujet de départ, la prise en compte des thèmes liés à mon expérience personnelle et professionnelle m'a aidé à identifier les domaines de l'école et de l'apprentissage. Par après, j'ai ciblé plus spécifiquement le passage entre ces deux institutions.

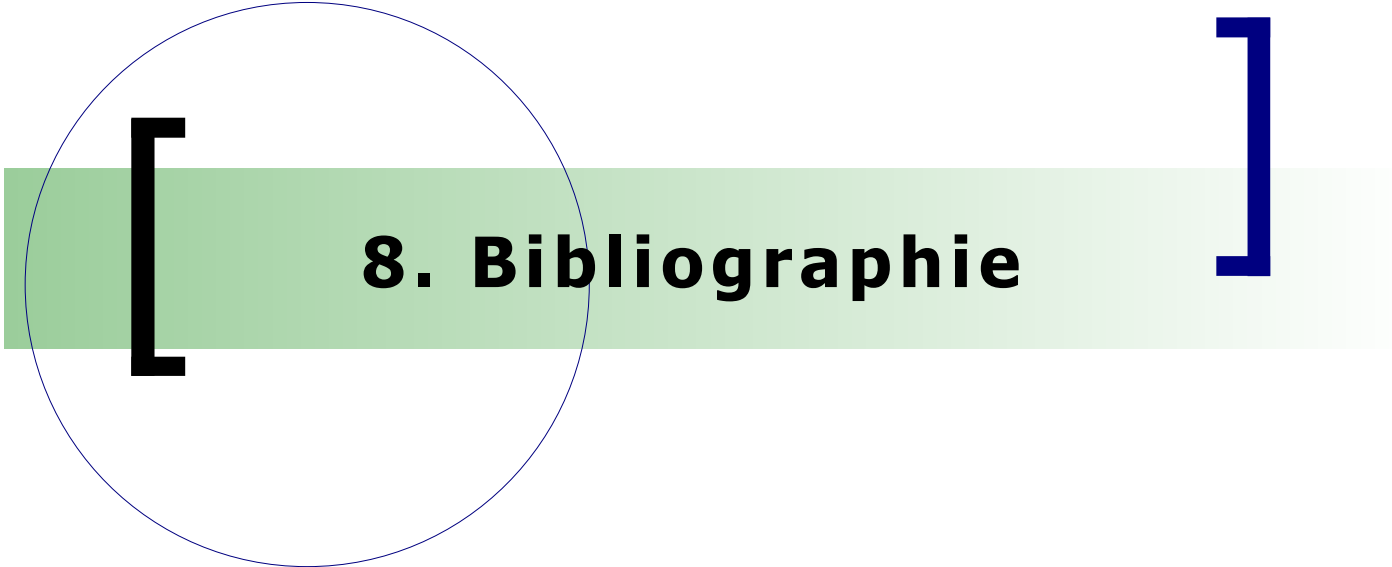
Une fois que le sujet et les champs lexicaux liés à lui, tels que l'orientation, les représentations identitaires et professionnelles, ont été relevés, la prise de contact avec les professionnels et les jeunes s'est faite très rapidement et les entretiens ont pu être menés assez aisément. Par rapport à ces entrevues, je me suis heurtée au début à des incompréhensions des adolescents vis-à-vis de mes questions. Il a fallu trouver un langage commun pour susciter un dialogue constructif. Faire cette recherche m'a incitée à modifier mon vocabulaire et à élaborer une grille d'entretien avec le moins d'ambiguïtés possibles. Au fond, les jeunes m'ont fait découvrir à nouveau les inquiétudes et les réjouissances importantes à leurs yeux. Avoir réfléchi sur leur situation professionnelle a été propice à une meilleure connaissance et compréhension de leurs ressentis. D'ailleurs, les rencontres vécues avec les jeunes ont été de beaux moments de partage.

Ensuite, pour effectuer une analyse ayant du sens, il a fallu construire des outils de récolte de données, tel qu'un guide d'entretien et d'analyse. Par ailleurs, porter une réflexion sur le vécu des jeunes m'a incitée à utiliser la recherche théorique, avant et après les entretiens, dans le but d'approfondir, de synthétiser et de relever les liens entre les sujets abordés. Dans mon mémoire, récolter et trier les informations reçues s'est déroulé à nouveau assez rapidement.

Par contre, l'analyse des données a été plus laborieuse ; le défi a été d'aller au-delà des vérités éclatantes et des contradictions présentes dans les propos des adolescents. En effet, le passage entre le monde scolaire et professionnel est vécu différemment selon les personnes. Leurs discours étaient parfois assurés, le plus souvent hésitants et parfois contradictoires. Une difficulté fréquemment rencontrée concernait la structure que je voulais donner à cette analyse. Quatre reprises et réajustements ont été nécessaires pour arriver à la version finale. Par ailleurs, durant cette période les obligations professionnelles ont été assez importantes et m'ont incitée à déposer durant quelques semaines ce travail. En reprenant l'écriture de mon mémoire, cette pause a finalement été bénéfique car elle m'a permis de retrouver un regard « neuf », d'y apporter de nouveaux éléments ainsi qu'une seconde impulsion !

Enfin, au fil des entretiens et des lectures complémentaires, beaucoup de questionnements et de pistes de réflexion s'ajoutaient. À ce moment, redéfinir les sujets et les objectifs de mon mémoire a été particulièrement indispensable pour pouvoir conduire et stopper, à un moment donné, la recherche. J'en retire l'importance d'un fil rouge ; d'un côté, ce fil doit posséder une souplesse certaine pour permettre la construction de mon mémoire, de l'autre, il doit disposer d'une rigueur incontestable afin de donner une cohérence à ma recherche.

Faire ce travail de recherche, d'analyse et de retranscription m'a entraînée à être plus structurée et précise dans la construction de ma réflexion générale sur l'expérience scolaire et professionnelle des adolescents. Arrivée à la fin de mon travail, j'en retire une profonde reconnaissance envers toutes les personnes rencontrées, envers leur aide et leur confiance accordées.



8. Bibliographie

8.1 MONOGRAPHIE

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Coll. : Psychologie sociale. Editeur : Presses Universitaires de France. 4^e éd. Paris, juillet 2003.

AMACKER, Jean-François. *Des cours d'appui scolaires pour les apprentis en difficulté*. In : Planète Jeune. Avril 2005.

ATKINSON, Rita L., [et al.] *Introduction à la psychologie*. Ed. De la Chenalière, 3^e Ed. Montréal, 1994. ISBN : 2893102093.

BLOCH, Henriette (et al.). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1999

BOUDON, Raymond [et al.] *Dictionnaire de sociologie*. Larousse. Paris, 2005

COMBY, Bernard. *Le cycle d'orientation*. [Extrait d'une brochure remis lors de mes entretiens exploratoire avec M. Jean-Michel Lovey, directeur du Cycle d'Orientation d'Orsières]. Orsières, 2007.

Comité d'Etique de la Recherche (CER). *Principes directeurs*. In : Support de cours, HEVS, Sion, 2007.

Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS). *Propositions pour une stratégie intégrées pour combattre le risque de pauvreté des jeunes adultes*. In : Manque de formation et chômage des jeunes adultes. (CSIAS). Berne, janvier 2007

COSNIER, Jacques. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Ed. Psychologique dynamique. Coll. : Retz. Paris, 1994.

ERVEO, *Orientation scolaire et professionnelle*. In : Rapport 2006-2007. Orsières, avril 2007.

ERVEO. *Un nouveau Cycle d'Orientation ?* In : Rapport 2007-2008. Orsières, avril 2008.

FIZE, Michel. *La culture adolescente*. In : *Le peuple adolescent*. Ed. Julliard. Paris, 1994.

FIZE, Michel. *Les adolescents*. Editions : Le Cavalier Bleu. Coll. : Idées Reçues. Paris, mars 2002.

GALLAND, Olivier. *L'entrée des jeunes dans la vie adulte*. In : Problèmes politiques et sociaux. In : Dossiers d'actualité mondiale. Coll. : La documentation Française, n° 794. Décembre 1997

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Coll. Armand Collin. Paris, 2001.

GAUTHIER, M. BERNIER, L. (et al.) *Les 15 – 19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Ed. De l'IQRC. Coll. : Les presses de l'Université de Laval. Québec, 1997.

GODEL D'ALLONDANTS, Thierry. *Rites de passage, rites d'initiation, lecture d'Arnold van Gennep*. Ed. : Les Presse de l'Université Laval. Canada, 2002.

HEVS, M. 3B : Identité et socialisation, l'adolescent et le jeune adulte. L'adolescent dans sa famille. In : Axe 2 : Approche sociologique. In : *Identité et socialisation, l'adolescent et le jeune adulte*. HEVS, Sion 2005.

- JODELET (D.), [sous la direction de]. *Les représentations sociales*. Paris, 1989.
- LESDOUR, Serge. *La construction adolescente*. Ed Erès. Coll. « Hypothèses ». Paris, 2005.
- LEVY Bernard. GRAU, Christiane. *Le concept du Case Management*. HES-SO, Sierre, 2008,
- MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales*. 1^e éd. Coll. : Presses Universitaires de France. Paris, mai 1998.
- MAISONNEUVE, Jean. *Les sentiments*. Ed : Que sais-je ? 13^e édition corrigée. Paris, février 1993.
- OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *La formation professionnelle en Suisse en 2007 : Faits et données chiffrés*. In : Confédération Suisse. [Brochure en ligne] Zürich, 2007.
- OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *Le case management, formation professionnelle. Principes et mise en œuvre dans les cantons*. [Brochure] Berne, 22 février 2007.
- OFFT. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *La formation professionnelle en Suisse 2008, faits et données chiffrés*. [Brochure en ligne] Berne, 2008.
- ORIGLIA, D. OUIILLON, H. *L'Adolescent*. Ed. ESF. Neuvième éd. revue et augmentée. Paris, 1975.
- PELLOUCHOUD, Sandra. *Solidarité intergénérationnelles et insertion professionnelle : quels projets ?* Sion, 2006.
- PHILIBERT, C. WIEL, G. *Accompagner l'adolescence ; du projet de l'élève au projet de vie*. Ed. : Chroniques sociales. Lyon, avril 1995
- QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Van Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris 2006
- REVAZ, Nadia. *Transition école-apprentissage*. In : Résonances. Editorial. Sion, décembre 2005.
- REY, Alain. *Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui*. Edition mise à jour octobre 1995. Paris, 1995.
- ROCH, Claude. *Un nouveau cycle d'orientation*. IN : Le Nouvelliste (quotidien). Berne, le 1er juin 2007.
- ROCHE, Sébastien. *Le sentiment d'insécurité*. In : Sociologie d'aujourd'hui. Coll. : Les Presses Universitaires de France. Paris, mars 1993.
- ROH, Christophe. *Dessine-moi un ... métier ou l'influence des représentations sociales sur le parcours d'insertion professionnelle des jeunes du Semestre de motivation (SeMo de Sion)*. Sion, décembre 2005.
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L'individu, le groupe, la société*. In : Sciences humaines. Auxerre, 2004.

SCHWARTZ, B. *Agir avec des jeunes faiblement qualifiés*. In : Travail social. N°4. Genève, 1994.

SIEGFRIED, H., SCHULTZ, H.-R. *La formation des apprentis en Suisse, coûts et financements*. Coll. Delachaux et Niestlé. Lausanne, 1998.

TABIN, Jean-Pierre. *Formation professionnelle en Suisse, histoire et actualité*. Ed. Réalités sociales, Lausanne 1989.

WOLFENBERGER, Wolf. *La Valorisation des Rôles Sociaux, un concept de référence pour l'organisation des services*. Suisse, 1997.

ZITTOUN, Tania. *Contribution à une psychologie de la transition*. In : Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE). Aarau, 5 octobre 2001.

8.2 SITES INTERNET

ILLUSTRATION

MIX ET REMIX. *Site de mix et remix*. [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL : <http://www.mixremix.ch>
(Consultée en janvier 2009)

SYSTÈME SCOLAIRE

Administration Communale. *Bienvenue sur le site d'Orsières*. In : Commune d'Orsières [en ligne] Mise à jour : janvier 2009
Adresse URL : <http://www.orsieres.ch/>
(Consultée en janvier 2009)

Collège de Rosemont. *Petit lexique T.R.S.* In : *Site du Collège de Rosemont* [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL : <http://www.agora.crosemont.qc.ca/dtres/lexique.htm>
(Consultée en janvier 2009)

ERVEO. *Ecole Régionale de la Vallée d'Entremont, Orsières*. [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL : <http://zwook.ecolevs.ch/orsieres/zwook>
(Consultée en janvier 2009)

EDUCA.CH. *Le serveur Suisse de l'éducation* [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009
Adresse URL : <http://www.educa.ch/dyn/73668.asp>
(Consultée en janvier 2009)

Semestre de Motivation (SEMO). *Le site du Semestre de Motivation* [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL : <http://www.semoromand.ch/semovs/martigny/semo-seval-bref/presentation.htm>
(Consultée en janvier 2009)

Orientation.CH. *Orientation. CH, le portail suisse de l'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL : <http://www.orientation.ch/>
(Consultée en janvier 2009)

FORMATION PROFESSIONNELLE

AMSTAT. *La situation sur le marché du travail*. In : Bienvenue sur le site de la statistique suisse du marché du travail [en ligne]. Mise à jour, janvier 2009

Adresse URL : http://www.amstat.ch/infospc/public/archiv/200808_fr.pdf
(Consultée en janvier 2009)

Canton du Valais. *Contrat d'apprentissage*. In : Apprentissage. In : Site officiel du canton du valais [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009

Adresse URL :
<http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=3845&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
(Consultée en janvier 2009)

Canton du Valais. *Formations professionnelles initiales*. In : Apprentissage. In : Site officiel du canton du Valais. [en ligne] Mise à jour : janvier 2009

Adresse URL : <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=3839&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
(Consultée en janvier 2009)

Canton du Valais. *Guide de l'apprentissage*. In : Site officiel du canton du Valais [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009.

Adresse URL :
<http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=6750&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
(Consultée en janvier 2009)

Canton du Valais. *Législation*. In : Site officiel du canton du Valais (en ligne) Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL :

<http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=3462&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
(Consultée en janvier 2009)

Confédération Suisse. *Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle*. In : Site de la confédération suisse [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL :

http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_10.html
(Consultée en janvier 2009)

Canton du Valais. *Statistique des places d'apprentissages*. In : Marché du travail. In : Site officiel du canton du Valais [en ligne]. Mise à jour : janvier 2009. Adresse URL :

<http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=5033&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
(Consultée en janvier 2009)

Confédération Suisse. [Réforme de la formation professionnelle : vue d'ensemble](#). In : [Loi sur la formation professionnelle](#). In : Site de la Confédération suisse. [En ligne] Mise à jour : janvier 2009

Adresse URL :
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00357/index.html?lang=fr>
(Consultée en janvier 2009)