

Travail de Bachelor

Le choix professionnel des jeunes : quels processus, quels déterminants dans le cadre d'un Semestre de Motivation ?

Réalisé par : Vianin Guillaume

Directeur : Boulé Christophe

Promotion : Filière Travail Social ES Bac10

Sierre, le 6 février 2014

Remerciements

Je remercie tous les participants du SeMo qui m'ont accordé leur confiance en acceptant de me parler de leurs expériences.

Je remercie M. Moulin, Directeur de l'OSEO Valais, qui m'a autorisé à effectuer des entretiens au sein du Semestre de Motivation.

Je remercie M. Eloi Constantin pour l'entretien exploratoire qu'il m'a accordé et son aide pour l'organisation des entretiens auprès des participants.

J'aimerais remercier également M. Christophe Boulé, mon directeur de recherche, pour son suivi et sa disponibilité tout au long de mon travail.

Merci finalement à toutes les personnes qui m'ont soutenu et aidé durant l'élaboration de ce travail de recherche.

Langage épicène

Le masculin est ici à entendre au sens neutre, s'appliquant aux deux genres.

Avertissement

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Résumé

Le présent travail traite du processus d'orientation professionnelle des jeunes. Cette thématique découle d'un questionnaire sur ce qui amène les adolescents à choisir leur futur métier. La recherche tente d'identifier l'aide apportée par une structure telle que le Semestre de Motivation dans le choix professionnel des jeunes.

La première partie se compose d'une explication sur le choix de la thématique et d'une description de la problématique. Elle présente aussi la question de recherche, les motivations et les objectifs.

La deuxième partie comporte le cadre théorique qui définit les concepts suivants :

- Le temps de l'adolescence et la construction identitaire
- La psychologie des transitions
- La théorie sociocognitive sur le choix de carrière

La troisième partie de ce travail donne lieu à une enquête de terrain. Afin de vérifier les hypothèses de recherche, dix jeunes évoluant au SeMo depuis plusieurs mois et directement confrontés aux questions liées à leur avenir professionnel, ont été interrogés.

L'analyse des résultats, à partir du cadre théorique, permet de mettre en évidence de nombreux éléments qui explicitent l'aide qu'apporte le SeMo aux jeunes pour leur orientation professionnelle. Premièrement, la manière dont les participants développent leurs compétences scolaires, techniques et sociales est analysée. A travers leur discours, il ressort notamment que pour la majorité d'entre eux, l'influence des cours scolaires et du travail en atelier est positive. Ces activités leur permettent de réaliser de nombreux apprentissages. Deuxièmement, la recherche tente de voir l'influence du SeMo sur le développement du sentiment d'efficacité des participants. Pour ce point, plusieurs éléments qui jouent un rôle positif sont mis en évidence, comme par exemple, la possibilité de vivre des expériences de réussites en atelier et les retours réguliers des professionnels sur la qualité du travail fourni par les jeunes. Troisièmement, la façon dont les participants développent leurs intérêts professionnels est présentée. Pour cela, l'influence des tests d'orientation et des expériences pratiques en entreprises est notamment analysée. La recherche montre le rôle important joué par la qualité des stages réalisés par les jeunes et l'accompagnement régulier par une personne de référence. Pour finir, la manière dont les jeunes réalisent leur choix professionnels est mise en évidence ainsi que leur sentiment de pouvoir réussir leur future formation. Il apparaît que la majorité des jeunes interrogés ont effectué leur choix de carrière à partir de l'identification de leur intérêt professionnel et qu'ils se sentent plutôt confiants pour la réussite de leur future formation.

La partie finale de ce travail présente les principaux résultats de l'analyse à partir de la vérification des hypothèses et de la réponse à la question de recherche. Elle propose également plusieurs pistes d'actions pour accompagner les adolescents durant leur processus de choix. Par exemple, plusieurs interventions qui permettent d'aider les adolescents à développer leur sentiment d'efficacité sont avancées. Une dernière partie retrace le déroulement de l'ensemble du travail et des choix réalisés.

Mots clés : Adolescence – orientation professionnelle – sentiment d'efficacité – intérêts professionnels - choix de carrière – mesure de transition - Semestre de Motivation

Table des matières

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	8
1.1 CHOIX DE LA THÉMATIQUE.....	8
1.2 QUESTION DE DÉPART	8
1.3 DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	9
1.4 QUESTION DE RECHERCHE	10
1.5 MOTIVATIONS	10
1.6 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	11
2. CONCEPTS THÉORIQUES	13
2.1 LE TEMPS DE L'ADOLESCENCE.....	13
2.1.2 <i>Le travail identitaire</i>	14
2.2 LA TRANSITION ÉCOLE-MÉTIER	17
2.2.1 <i>Une psychologie des transitions</i>	18
2.2.1.1 Les dispositifs d'accompagnement.....	19
2.2.1.2 Le Semestre de Motivation.....	19
2.3 ORIENTATION PROFESSIONNELLE OU SCOLAIRE	22
2.3.1 <i>Choix du modèle théorique</i>	22
2.3.2 <i>La théorie sociocognitive</i>	22
2.3.2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	23
2.3.2.2 Les sources du sentiment d'efficacité	24
2.3.3 <i>La théorie sociocognitive sur le choix de carrière</i>	24
2.3.3.1 Le modèle des intérêts	25
2.3.3.2 Le modèle du choix de carrière	26
2.3.3.3 Le modèle du niveau de réussite	28
2.2.4 <i>Propositions pratiques de la TSCCC</i>	29
2.2.5 <i>Récapitulatif des modèles de la TSCCC</i>	30
3. MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	33
3.2 TERRAIN D'ENQUÊTE	34
3.2.1 <i>Constitution de l'échantillon de recherche</i>	34
3.3 MÉTHODE DE RÉCOLTES DE DONNÉES.....	37
3.3.1 <i>Méthode</i>	37
3.3.2 <i>Outil de récolte de données</i>	37
3.4 PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES :	37
4. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES.....	39
4.1 PRINCIPES ET DÉMARCHE D'ANALYSE.....	39
4.2 L'IDENTIFICATION ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PAR LES JEUNES.....	41
4.3 L'INFLUENCE DU SeMo SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ DES JEUNES.....	47
4.4 L'IDENTIFICATION ET LE DÉVELOPPEMENT DES INTÉRÊTS DES JEUNES AU SeMo	53
4.5 LE CHOIX PROFESSIONNEL DES JEUNES ET LEUR SENTIMENT DE POUVOIR RÉUSSIR.....	64
5. BILAN DE LA RECHERCHE	69
5.1 VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES	69
5.2 RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	72
5.3 ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	73

5.4 PISTES D’ACTIONS.....	74
5.4.1 Pistes d’actions en lien avec le SeMo	74
5.4.2 Pistes d’actions pour l’accompagnement de jeunes en institution.....	76
5.5 PISTES DE RECHERCHE	76
6. BILAN TECHNIQUE.....	78
6.1 CHOIX DE LA POPULATION	78
6.2 L’OUTIL DE RECHERCHE	79
6.3 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	80
6.4 CHOIX DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	81
6.5 ANALYSE DES DONNÉES.....	81
7. CONCLUSION	82
8. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
9. ANNEXE.....	87

Table des illustrations

Figure N° 1	Les quatre états identitaires	15
Figure N°2	Processus de changement	18
Figure N°3	Schéma des interventions du SeMo	21
Figure N°4	Modèle du développement des intérêts.....	26
Figure N°5	Modèle du choix de carrière	28
Figure N°6	Modèle du niveau de réussite	28
Figure N°7	Echantillon de la population interrogée	35
Figure N°8	Tableau d'analyse.....	39
Figure N°9	Les attentes de résultats.....	62
Figure N°10	Situation de l'échantillon en terme de choix professionnels	64

Introduction

1. Présentation de la recherche

1.1 Choix de la thématique

Pour commencer, j'ai décidé d'exposer la principale réflexion qui m'a amené à choisir le sujet de mon travail de Bachelor. Une situation vécue en stage m'a particulièrement interrogé.

Lors de ma première formation pratique (FP1), j'ai travaillé dans un foyer qui accueille des jeunes issus de familles qui ne peuvent pas offrir un cadre éducatif nécessaire à leur bon développement. J'ai accompagné des adolescents âgés de 12 à 15 ans et je me suis rendu compte que pour eux, le choix de leur orientation professionnelle et scolaire est souvent un vrai casse-tête. La plupart, s'ils avaient déjà réfléchi à la question, ne savaient pas ce qu'ils voulaient faire plus tard. Plusieurs des adolescents que j'accompagnais vivaient leur dernière année au foyer et j'ai eu l'impression qu'ils la terminaient sans vraiment avoir de projet concret pour l'année suivante. A l'école du foyer, les questions relatives à leur avenir professionnel étaient peu abordées par leurs enseignants. Cela m'interpellait, je me suis alors demandé comment l'éducateur pourrait aborder davantage ces questions auprès des jeunes qu'il accompagne.

Dans son livre, Nicole Baudouin, psychologue et conseillère d'orientation, exprime qu'« *actuellement les pratiques d'orientation reposent encore souvent sur l'utilisation de tests et questionnaires qui sont censés dire quelle voie emprunter* » (2004, p. 22). Il me semble important, en tant que futur éducateur, de ne pas penser qu'orienter un jeune scolairement et professionnellement se résume simplement à l'emmener faire un test afin que celui-ci lui révèle ce pourquoi il serait fait. C'est alors dans l'espoir de développer davantage mes connaissances à ce sujet que j'ai choisi l'orientation scolaire et professionnelle comme principale thématique dans ce travail.

1.2 Question de départ

A partir du choix de la thématique, j'ai élaboré la question de départ qui m'a permis, dans un premier temps, de cibler mes recherches théoriques :

- Comment le jeune en institution décide-t-il de ce qu'il veut faire plus tard ?

De cette question de départ, plusieurs autres en découlent indirectement telles que :

- Comment peut-on faire émerger un intérêt professionnel chez un adolescent qui ne sait pas ce qu'il veut faire ?
- Dans quelle mesure l'institution peut-elle jouer un rôle sur la prise en compte du choix professionnel et scolaire qui s'impose à un moment donné au jeune ?

1.3 Description de la problématique

« La fin de l'adolescence est la période où il faut envisager de jouer des rôles adultes dans presque chaque dimension de la vie. Les adolescents doivent commencer à réfléchir sérieusement à ce qu'ils souhaitent faire de leur existence. Pendant ce temps, ils doivent maîtriser de nouvelles aptitudes ainsi que les orientations de la société adultes. De plus, ils doivent faire tout cela dans une société qui ne leur offre pas beaucoup de rôles préparatoires » (Bandura, 2006, p.17).

J'ai décidé de commencer la description de la problématique par cette citation de Bandura qui semble correspondre tout à fait à la question traitée dans mon travail. Pour beaucoup de personnes, déterminer ce que l'on veut faire de sa vie n'est pas une tâche facile. D'après moi, pour réussir son insertion dans le monde professionnel, un jeune doit pouvoir idéalement apprécier le métier qu'il fait ou, en tout cas, en retirer suffisamment d'avantages pour persévérer dans sa formation. Il me semble essentiel qu'un jeune puisse choisir un métier qui lui corresponde et cela passe par un choix réfléchi. Je considère donc la période précédant le moment du choix comme décisive pour la vie future de l'individu. Choisir un travail peut permettre de donner un sens à sa vie. Dans cette recherche, ma problématique est donc liée à l'adolescence et au passage qui constitue pour beaucoup de ces jeunes l'un des enjeux cruciaux de cette période, à savoir la transition entre l'école et le monde professionnel.

Suite à un entretien exploratoire avec le directeur du Semestre de Motivation¹ de Sion, j'ai réalisé que ce terrain correspondait tout à fait aux questions que je me posais. En effet, les adolescents qui évoluent dans cette structure sont directement amenés à se questionner quant à leur avenir professionnel. Ce « dispositif passerelle » entre l'école et le monde professionnel m'est alors apparu comme un terrain riche en expériences diverses vécues par les jeunes. Il m'a alors semblé que je pourrais apprendre beaucoup en menant mon enquête de terrain auprès d'eux.

Suite à cet entretien exploratoire, ma problématique s'est par conséquent précisée. Afin de mieux comprendre comment un jeune se décide quant à son futur métier, il m'a semblé pertinent de questionner les participants du SeMo pour découvrir les éléments qui, dans leur parcours au sein de cette structure, sont déterminants pour eux. En échangeant avec le directeur du SeMo, il m'a expliqué que les professionnels avaient finalement peu de retour sur la manière dont les jeunes vivent les activités proposées et la manière dont ces activités les aident dans leur processus d'orientation professionnelle. Ainsi, il m'a expliqué qu'« *il serait intéressant de voir ce qu'ils prennent, et par contraste, ce qu'ils ne prennent pas* » (Entretien exploratoire). De plus, il a précisé que les professionnels qui travaillent au SeMo considèrent cette structure comme :

« [U]ne chance pour les jeunes, une chance parce qu'il offre concrètement la possibilité aux jeunes de se poser la question sur ce qu'ils veulent plus tard mais eux ne le vivent peut-être pas du tout comme cela... » (Entretien exploratoire).

¹ Dans la suite de ce travail, le Semestre de Motivation s'écrit par les abréviations : SeMo.

A travers cette recherche, je souhaite donc découvrir comment les jeunes vivent leur parcours au sein du SeMo et, plus particulièrement, quels sont les éléments déterminants qui les amènent à choisir leur futur métier.

1.4 Question de recherche

Cette première partie me permet de poser la question de recherche en ces termes :

- Comment le Semestre de Motivation aide-t-il les jeunes durant leur processus d'orientation professionnelle ?

1.5 Motivations

Les questions liées à l'orientation scolaire et professionnelle m'intéressent pour plusieurs raisons. Premièrement, mon parcours professionnel m'a sensibilisé aux difficultés que l'on peut rencontrer face aux choix professionnels et scolaires. Après l'école obligatoire, j'ai opté pour une formation de mécanicien ne sachant pas ce que je voulais faire plus tard. Bien qu'aujourd'hui je ne regrette pas mes choix, le fait d'avoir connu un parcours atypique me motive particulièrement à réfléchir à ces questions. Par mon expérience personnelle, je me suis rendu compte que le choix d'un métier à l'adolescence n'est pas une étape anodine à passer. En réalisant mon travail de Bachelor sur ce sujet, je pourrai notamment mettre en évidence les difficultés qui existent au moment où l'on choisit ce que l'on veut faire plus tard, ce qui me motive particulièrement.

Deuxièmement, comme expliqué dans le chapitre 1.1, j'ai constaté au cours de mon premier stage pratique que les jeunes qui vivaient au foyer étaient peu préparés à choisir une future orientation professionnelle ou scolaire. Cette constatation n'a pas pour but de critiquer un système mais m'a amené à réfléchir sur la prise en charge qui pourrait être proposée afin de réfléchir, avec le jeune, à son avenir scolaire ou professionnel. Idéalement, je pense que plus l'éducateur est conscient du processus à l'œuvre lorsqu'il est question de décider de son avenir professionnel, plus il pourra donner à la personne qu'il accompagne des moyens de choisir un métier qui correspond au mieux à son individualité propre. Cette réflexion me motive à m'intéresser davantage à ces questions. Je pense qu'à travers ce sujet, je touche un point important du travail d'éducateur, à savoir l'élaboration d'un projet de vie avec le jeune.

Troisièmement, ce travail sera pour moi l'occasion d'approfondir mes connaissances sur l'adolescence par le biais d'une thématique qui est liée à cette période de vie. Une fois ma formation terminée, je souhaite travailler à nouveau avec cette population, dans le cadre d'un foyer par exemple.

Pour répondre à ma question de recherche, je vais devoir clarifier un certain nombre de concepts théoriques, comme par exemple l'adolescence et l'orientation scolaire et professionnelle. De plus, je vais pouvoir vivre une première expérience dans le domaine de la recherche. Cela va permettre de développer mes connaissances dans ces différents domaines, ce qui aura je l'espère, des influences enrichissantes pour ma future pratique professionnelle.

1.6 Objectifs de la recherche

Afin de donner une base à ma recherche et un fil rouge à suivre tout au long de son développement, je me suis fixé trois objectifs principaux. Un premier objectif est lié aux aspects théoriques, un deuxième concerne la recherche sur le terrain et le dernier est lié aux aboutissants de ma recherche.

- *Décrire la période de l'adolescence en m'arrêtant plus précisément sur la construction identitaire, décrire le processus d'orientation professionnelle ou scolaire.*
- *Identifier les éléments, mis en évidence par les jeunes lors des entretiens, qui permettent d'expliquer comment le SeMo les aide à décider de leur future orientation professionnelle ou scolaire.*
- *Identifier des pistes d'action afin de mieux répondre aux besoins des jeunes en terme d'orientation d'une manière générale.*

Cadre théorique

2. Concepts Théoriques

2.1 Le temps de l'adolescence

Afin de mieux me représenter les jeunes avec qui je vais m'entretenir au SeMo, j'ai décidé de m'intéresser tout d'abord à la période de vie qu'ils traversent : l'adolescence. Développer cette notion me permettra de mieux comprendre les enjeux qui existent lors de cette période de vie.

Donner une définition précise de l'adolescence n'est pas une chose aisée. En effet, les définitions proposées diffèrent beaucoup selon les auteurs. Comme ce travail a pour objet d'étude principal le choix d'orientation professionnelle des jeunes, plutôt que de donner une définition de l'adolescence qui mettrait surtout en évidence les changements physiques liés à la puberté par exemple, j'ai cherché une définition qui serait plutôt en lien avec ce thème. Dans son ouvrage sur la psychologie de l'adolescent, Cloutier donne une définition de l'adolescence qui semble correspondre à ce critère :

« Adolescence vient du mot latin « adolescentia », de « adolescere » qui signifie « grandir vers ». On peut concevoir l'adolescence comme un stade intermédiaire durant lequel l'individu, qui n'est plus un enfant et pas encore un adulte, n'a pas de responsabilité sociale en propre, mais où il peut explorer, s'exercer, expérimenter des rôles » (1996, p.3).

Cette définition amène deux éléments importants. Le premier élément est le fait que l'adolescence correspond à ce moment particulier entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte. Cette situation d'entre-deux a d'ailleurs amené de nombreux auteurs, comme Françoise Dolto, à comparer l'adolescence à une seconde naissance. Ainsi, elle explique que durant cette période l'individu « *reproduit la fragilité du bébé qui naît, extrêmement sensible à ce qu'il reçoit comme regard et entend comme propos le concernant* » (1988, p.15). Dans le même ordre d'idée, Philibert & Wiel parlent eux de l'adolescence comme d'« *un temps donné pour renaître, c'est-à-dire se dégager de cette seconde matrice que représente l'enfance* » (1995, p.26). Toutefois, avant de « *renaître* », ce temps peut amener son lot de difficultés. Ces auteurs mettent ainsi en avant l'idée que, durant cette période, l'individu « *ne se reconnaît pas, il sait qu'il n'est plus un enfant et pas encore un adulte mais cet entre-deux le plonge dans le doute de ce qu'il est et, au-delà, de ce qu'il deviendra* » (Philibert & Wiel 1995, p.27).

Le deuxième élément important mis en évidence par la définition de Cloutier et qui découle du premier correspond au fait que l'adolescence est une période où l'individu peut « *explorer, s'exercer et expérimenter des rôles* » (1996, p.3). Cette exploration caractéristique de l'adolescence découle donc de cette incertitude liée à l'adolescence et qui peut être résumée par les questions suivantes : « *qui suis-je ?* » et « *que vais-je devenir ?* ». Philibert & Wiel décrivent cette double exploration pour tenter de répondre à ces questions de la manière suivante :

« Le travail de l'adolescence serait cette double confrontation d'un monde à explorer dans la recherche d'une existence possible pour moi et d'une exploration de ce moi pour s'engager dans le monde » (1995, p.28).

L'élément central qui apparaît dans cette citation est la question du « moi » qui correspond à la notion d'identité. Ainsi, l'adolescent doit, avant de savoir ce qu'il veut devenir, se faire une

idée de ce qu'il est. Avant d'aller plus loin, il me semble alors important de développer plus précisément ce point.

2.1.2 Le travail identitaire

A l'adolescence, comme je l'ai mis en évidence au chapitre précédent, l'un des enjeux principaux est celui lié à la construction identitaire. Afin de développer cette question, je m'arrêterai sur les travaux d'Erikson eux-mêmes résumés par Zittoun (2012), Coslin (2002) et Cloutier (1996).

Erikson considère que l'adolescence est une période qui commence aux alentours de 12 ans et se termine vers les 18 ans. En reprenant les propos d'Erikson, Cloutier explique que « *le combat principal de l'adolescent se livre sur le terrain de l'identité et il oppose l'intégration des rôles à la diffusion des rôles* » (1996, p.183). Le résultat de cette crise est ce qu'Erikson appelle le sentiment d'une « identité intérieure ». Ce sentiment favorisera par la suite l'engagement de l'adolescent dans un projet professionnel, une relation amoureuse, la création de liens matures avec ses amis, etc.

Zittoun explique que le sentiment d'identité intérieure continue a deux faces, une face sociale et une face interne. Pour la face sociale, il s'agit de :

« *[l]'expérience d'être reconnu par d'autres comme appartenant à certains groupes ou certains réseaux, comme étant une personne de valeur et dotée de compétences* » (2012, p.2).

Afin de préciser cette notion de « face sociale » de l'identité, je retiens aussi une définition donnée par Cannard dans son livre sur le développement de l'adolescence. Pour elle, la « face sociale » de l'identité correspond à « *l'idée que chacun se fait de son identité à partir d'indices sur soi-même que l'individu reconnaît comme venant d'autrui, ou qu'il attribue à autrui* » (2010, p.370).

La seconde face quant à elle résulte :

« *[e]n partie de l'internalisation de ces relations, mais aussi du travail d'appropriation par la personne de ses propres actions, de ses expériences passées, de son expérience corporelle et émotionnelle, de ses rêves et de son imaginaire* » (Zittoun, 2012, p.2).

Zittoun ajoute que l'identité nécessite « *continuité* » et « *intégrité* », c'est-à-dire :

« *[l]e sentiment que, au-delà de la diversité des expériences, d'un corps changeant, du fait d'être pris dans des relations extrêmement différentes (être le fils ou la fille de ses parents, le rigolo de la bande et un champion de jeu vidéo), l'on est encore et toujours un peu la même personne* » (2012, p.2).

Cette auteure précise que l'identité n'est pas « *unique* » et « *fixe* » mais plutôt multiple et flexible selon les « *sphères d'expériences (l'école, les loisirs, la maison, etc.)* » dans lesquelles évoluent les individus. Ainsi elle remarque que :

« *[d]ans chacune de ces sphères, certains aspects de la personne sont mis en évidence et reconnus par les autres, certaines compétences sont demandées ou valorisées et les expériences corporelles et émotionnelles sont suscitées et plus ou moins pensées* » (2012, p.2).

En d'autres termes, un adolescent peut remarquer qu'il se sent compétent et détendu auprès de ses amis et au contraire, incompetent et stressé à l'école. Zittoun ajoute que ce qui va créer un sentiment d'identité intérieure continue chez l'individu c'est « *la mise en relation dialogique, c'est-à-dire permettant un dialogue interne, de la diversité des expériences de soi, prises dans diverses sphères d'expériences* » (2012, p.2). Durant toute l'adolescence, le groupe de pairs joue un rôle important pour favoriser cette « *diversité des expériences de soi* » dont parle Zittoun. Ainsi, comme le précise Coslin, « *c'est en son sein que l'adolescent expérimente des rôles, présente des images différentes et en découvre l'effet social* » (2002, p.121).

Afin d'entrer plus en avant dans le processus qui mène à la réalisation de cette identité intérieure continue par l'adolescent, j'ai décidé de présenter les travaux de Marcia cité par Cloutier, qui reprend la théorie sur l'identité d'Erikson pour développer « *un modèle permettant de situer le degré d'évolution du processus de formation identitaire* » (Cloutier, 1996, p.183).

Selon Marcia, la construction de l'identité est le résultat de deux tâches principales : « l'exploration » et « l'engagement ». A partir de l'avancée plus ou moins importante dans ces deux tâches, Marcia distingue quatre « états identitaires » avec pour chaque état des caractéristiques personnelles particulières. Ces quatre états peuvent être résumés par le tableau suivant :

Figure N°1 : Les quatre états identitaires

	Exploration faible	Exploration forte
Engagement faible	<i>n°1 Identité diffuse</i> relations superficielles faible mobilisation absence de sens à la vie	<i>n°3 Moratoire (exploration)</i> participation élevée réflexion intérieure active recherche d'indépendance
Engagement fort	<i>n°2 Identité forclosée</i> personnalité conventionnelle peu de remises en question grande loyauté à l'égard des règles	<i>n°4 Identité achevée</i> conscience de ses forces et de ses limites. valorisation de l'indépendance et de la productivité

Tableau inspiré de Cloutier, 1996, p.183

Le premier statut, celui de l'« identité diffuse » peut être considéré comme étant « *le moins avancé sur le plan de la formation identitaire* » (Cloutier, 1996, p.184). Ce statut a comme caractéristique principale une « *absence d'ensemble cohérent de valeurs personnelles et [...] un faible degré d'exploration des possibilités* » (Cloutier, 1996, p.184). Par exemple, les jeunes qui sont dans le statut d'une identité diffuse « *se laissent porter par le courant, empruntent les chemins les plus faciles, les solutions qui exigent le moins d'effort. Ils sont souvent insatisfaits de leur sort et ont un sentiment de vide intérieur* » (Cloutier, 1996, p.184).

Le deuxième statut, celui de « l'identité forclosée », qui est caractérisé par un engagement fort et un degré faible d'exploration, correspond par exemple à l'adolescent qui « *adopte en bloc un ensemble de valeurs qu'il n'a pas assimilées lui-même, celles de ses parents [par exemple]* »

et qui effectue « *un engagement complet dans la première option connue, sans exploration d'autres possibilités* » (Cloutier, 1996, p.184).

Le troisième statut, le « moratoire » est un passage normal lorsque l'adolescent explore d'une manière importante les possibilités qui s'offrent à lui sans pour autant s'engager dans les voies qu'il découvre. Comme le relève Cloutier « *ce statut doit précéder les engagements dans la formation de l'identité personnelle* » (1996, p.184). Ce statut peut correspondre à l'adolescent qui « *fait des tests (sur des idées, des attitudes, des comportements, etc.), [...] joue des rôles, [...] s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite* » (Cloutier, 1996, p.184). Toutefois, pour reconnaître qu'un adolescent est bien en « moratoire » il faut qu'« *il profite de ces expériences pour définir ce qui lui convient et ce qui ne lui convient pas* ». En d'autres termes, il faut qu'il « *profite de ses explorations pour se définir* » (Cloutier, 1996, p.184).

Le dernier statut, « *le plus avancé sur le plan développemental* », correspond à « *l'identité achevée* » qui est caractérisé par « *une période d'exploration active et des engagements sérieux* » (Cloutier, 1996, p.184). Il s'agit de « *la résolution autonome du processus identitaire* » bien qu'il ne faille toutefois pas « *considérer ce quatrième statut comme l'aboutissement du processus identitaire, mais plutôt comme un engagement du sujet dans sa propre voie, où tous les éléments sont réunis pour qu'il puisse évoluer, à son rythme, dans la direction qu'il aura choisie et qu'il pourra modifier avec le temps* » (Cloutier, 1996, p.184).

2.2 La transition école-métier

Dans cette partie, je souhaite m'arrêter sur la transition entre l'école et le monde professionnel qui correspond à la tâche principale que doivent réaliser les jeunes que je vais rencontrer dans le cadre de ma recherche. Ce moment est, en effet, un passage obligé dans la vie de tout un chacun. Comme l'explique Zittoun, les ruptures et les transitions au cours de la vie des individus sont, dans notre société, « *souvent perçues comme étant « normatives ». Il s'agit de les réaliser au point attendu et dans un groupe donné ; sinon, elles risquent d'être interprétées comme une déviance* » (2010, p.)

Actuellement, ce passage d'un monde à l'autre se heurte à certaines difficultés en Europe et en Suisse où, comme le remarque Zittoun, « *la transition « école-métier » est largement débattue* » (2012, p. 12). Ainsi, pour certains adolescents, cette transition ne va plus de soi. Zittoun exprime cette situation de la manière suivante :

« En Suisse [...] un nombre croissant de jeunes se retrouvent à la fin de la scolarité obligatoire dans l'impossibilité de poursuivre une formation longue et sans pouvoir commencer une formation professionnelle » (Zittoun, 2001, p.3).

Sur tous les jeunes qui ont cherché une place d'apprentissage en 2011, « *la plupart ont déclaré avoir trouvé une solution. 4% ont répondu être au chômage ou sans emploi. Ce taux correspond à environ 6000 jeunes. Pour eux des instruments d'aide sont prévus* » (Rapport de l'OFFT, 2012, p.8).

Comme l'explique Coslin, aujourd'hui « *tous les adolescents s'avèrent conscients de l'existence de difficultés dans l'accès à la vie professionnelle* » (Coslin, 2002, p.105). Selon lui, ces difficultés, peuvent être multiples et être liées soit aux jeunes (causes internes) soit à la société (causes externes). Dans une étude sur la transition « école-métier » réalisée en Suisse, Bachman résume les causes internes qui peuvent amener un jeune à rencontrer des difficultés à décrocher une place d'apprentissage :

« Dans le long processus de transition entre l'école obligatoire et l'insertion sur le marché du travail, trouver sa place dans une formation certifiante post-obligatoire constitue souvent une première épreuve pour les jeunes. Ceci est tout particulièrement vrai si les sujets sont jeunes, d'origine étrangère, de sexe féminin, s'ils viennent de classes populaires, ont suivi une filière à exigences élémentaires, présentent des compétences scolaires moindres et ne sont pas en possession d'un certificat de fin de scolarité » (Bachmann, 2007, p.63).

Toutefois, Coslin relève que l'origine de ces difficultés ne change rien sur les conséquences psychiques pour les adolescents qui ne réussissent pas à s'insérer professionnellement. Comme il le relève, cette situation amène dans bien des cas des effets tels qu'un « *sentiment d'échec personnel, de rejet du corps social, [une] impression d'une scolarité inutile [et un] risque de marginalisation* » (Coslin, 2002, p.105). Ces échecs dans leur processus d'insertion sont d'autant plus difficiles pour les jeunes lorsque l'entrée dans le monde professionnel représentait pour eux l'espoir de sortir d'une situation d'échec scolaire. En effet, Coslin explique bien que pour ces jeunes, la désillusion est encore plus grande lorsqu' « *ils ne*

trouvent pas d'emploi ou se voient proposer des métiers dévalorisants et dévalorisés » (Coslin, 2002, p.105).

2.2.1 Une psychologie des transitions

Actuellement, pour tenter de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer les jeunes lors de leur passage de l'école au monde professionnel, des mesures telles que le SeMo ont été développées. Ces mesures ont précisément pour but d'accompagner les jeunes lors de cette transition (école-métier). Je vais m'arrêter ici sur cette notion de transition et tenter de comprendre ce dont un adolescent aurait besoin pour réussir au mieux ce passage. Pour ce faire, je m'appuierai sur Zittoun qui développe dans plusieurs articles ce qu'elle appelle « *une psychologie des transitions* ».

Tout d'abord, il me semble important de mieux comprendre ce qu'on entend par « *transition* ». Zittoun en précise le sens de la manière suivante :

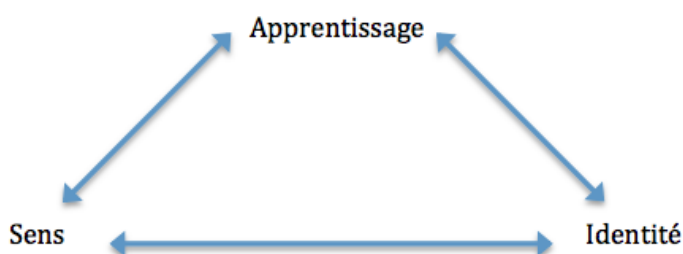
« La notion de transition inclut deux idées : d'un côté, que la personne vit une forme de "rupture" avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, que la personne est nécessaire "en changement" pour s'adapter à de nouvelles conditions » (2001, p.1).

Comme on le comprend par cette citation, les personnes qui vivent une transition doivent pour s'adapter à la situation, s'engager dans des processus de changement, c'est-à-dire, de « *développement* » personnel. L'auteur relève trois processus en lien avec le développement des individus lors d'une phase de transition :

1. **Apprentissage** : ce premier processus concerne « *l'acquisition de nouvelles compétences cognitives* » comme par exemple, « *des connaissances, des savoir-faire théoriques ou techniques* » et « *l'acquisition de nouvelles compétences sociales* » (2001, p.1).
2. **Identité** : ce deuxième processus est lié aux « *remaniements identitaires* » qu'opèrent les individus lors d'une transition. Plus précisément, « *les nouvelles situations supposent des négociations des rôles et statuts de la personne. Des nouvelles expériences supposent aussi un changement de l'image de soi comme étant doué de compétences ; l'estime de soi peut être modifiée* » (2001, p.1).
3. **Sens** : ce dernier processus suppose « *la construction d'une signification personnelle de la situation* » (2001, p.1).

Ces trois processus de changement sont interdépendants, c'est à dire que « *[l]e plus souvent, un changement de l'une des dimensions conduit à des transformations des autres, à plus ou moins long terme* » (2012, p.9)

Figure N°2 : Processus de changement



Source : Zittoun, 2012, p.9

2.2.1.1 Les dispositifs d'accompagnement

On retrouve ces trois types de **développement** d'une personne dans une période de transition comme celle d'un dispositif de type SeMo :

1. **Apprentissage** : *« L'acquisition de connaissances « scolaires » de base, requise pour pouvoir faire un apprentissage ». « L'acquisition de connaissances et de savoir-faire sociaux et communicationnels requis dans des cadres de formation ou professionnels ».*
2. **Identité** : *« Un changement de la définition identitaire, [par exemple], l'expérience d'avoir été un mauvais élève pendant dix ans est souvent liée à une basse estime de soi, un sentiment d'impuissance, peu d'autonomie de penser ou dans l'action et un manque de perspectives d'avenir ».*
3. **Sens** : *« Une signification personnelle à la perspective d'un apprentissage, nécessaire à une motivation à s'investir dans ces processus de formation, les jeunes doivent pouvoir trouver une manière de « se raconter » cette transition, qu'elle ait une signification dans le parcours de vie » (Zittoun, 2001, p.3).*

Afin de mettre directement en lien cette théorie sur les transitions avec le terrain de ma recherche, il m'a semblé pertinent de développer, à la suite de cette partie, le dispositif d'accompagnement auquel ma recherche s'attache, le Semestre de Motivation.

2.2.1.2 Le Semestre de Motivation

Pour décrire le Semestre de Motivation, je me référerai principalement à un entretien exploratoire réalisé auprès du directeur du SeMo de Sion et à la circulaire cantonale mettant en évidence les lignes directrices du SeMo (2013).

Le SeMo est une mesure d'insertion et/ou de réinsertion dont les objectifs principaux sont de préparer les jeunes à une future formation professionnelle ainsi que de les aider à choisir et à rechercher une place d'apprentissage. Comme le remarque Pinho :

« Les SEMO font leur apparition dans le paysage suisse des dispositifs d'insertion au début des années 1990, en pleine crise économique et d'augmentation du taux de chômage à un niveau jusqu'alors peu ou pas connu dans notre pays » (2013, p.11).

Financée par l'assurance chômage, cette mesure est proposée aux jeunes de tout niveau scolaire, âgés de 15 à 24 ans, qui désirent mener cette préparation avant d'entrer dans le monde professionnel. Toutefois, le semestre s'adresse principalement à *« des jeunes en rupture de formation ou sans solution au terme du cursus scolaire, à la recherche d'une voie de formation (l'apprentissage ou l'attestation fédérale de formation professionnelle) »* (Circulaire, 2013, p.1). Ainsi, le SeMo cherche plus précisément à :

« [R]enforcer les compétences et aptitudes professionnelles des jeunes, à augmenter leur expérience et connaissance du monde du travail, à les confronter aux exigences du monde du travail, à les confronter aux exigences de l'économie privée (respect des horaires, travail en équipe, rythmes de travail, relation à la hiérarchie, etc.) » (Pinho, 2013, p.11).

Le SeMo est structuré dans le but de permettre aux jeunes de mener une réflexion sur trois questions précises : « *qui suis-je ?* », « *qu'est-ce que je veux faire ?* », « *que suis-je capable de faire ?* » (Circulaire, 2013, p.2). Pour permettre aux jeunes de réfléchir à ces questions et tenter d'y répondre, le semestre offre de nombreuses prestations. Ces prestations seront résumées ci-dessous.

Tout d'abord, chaque jeune est suivi par un référent tout au long de la mesure. Les collaborateurs qui travaillent au SeMo sont tous des professionnels dans une branche professionnelle précise et/ou des professionnels de l'éducation. Ils jouent tous le rôle de référent pour au moins un jeune. L'adolescent est ainsi guidé et épaulé par un adulte durant toute la mesure. Celui-ci l'accompagnera notamment dans la réalisation d'un projet professionnel, la recherche d'une place de stage et la recherche d'un employeur. De plus, les référents collaborent avec les parents des jeunes qu'ils suivent afin que ceux-ci soient pleinement intégrés à la démarche.

En arrivant au SeMo, les jeunes réalisent tout d'abord un bilan sur leur situation scolaire, personnelle, familiale et sociale ainsi qu'un bilan de compétences. D'une manière générale, le directeur du SeMo de Sion relève que les jeunes qui arrivent dans cette structure ont souvent comme caractéristique commune « *un parcours scolaire relativement chaotique et une saturation au niveau de l'école.* » De plus, il est possible que « *des problèmes de comportements (ou autres), non conciliables avec une activité professionnelle* » (Circulaire, 2013, p.2) soient mis en évidence à ce moment-là. Selon les besoins, le SeMo peut proposer aux jeunes un accompagnement au niveau psychosocial. En étant aiguillés vers les partenaires concernés, ils peuvent ainsi travailler sur certaines des difficultés qu'ils rencontrent, comme par exemple un problème d'addiction ou des problèmes familiaux. Grâce aux résultats de ces premiers bilans, les jeunes peuvent identifier leurs compétences mais aussi remarquer les éléments sur lesquels ils devront travailler durant leur parcours au SeMo. A partir de ces informations, un programme individualisé est mis en place afin d'investir chaque jeune dans la mesure. Il est important de relever que, si certaines personnes sont volontaires et s'inscrivent par eux-mêmes au SeMo, d'autres sont plutôt poussées par leurs parents ou leur conseiller ORP², ce qui peut engendrer une différence importante en terme de motivation et d'engagement dans la mesure.

De plus, pour pallier au déficit scolaire, des cours d'appui sont dispensés à raison d'un jour par semaine en fonction des besoins de chacun en français et/ou en math. Ces cours visent le maintien ou l'obtention d'un niveau scolaire suffisant pour que les jeunes réussissent par la suite leur projet professionnel.

Pour aider les jeunes à faire un choix professionnel, ceux-ci sont accompagnés dans une réflexion sur leurs intérêts et leurs préférences professionnelles. Ils sont suivis par des orienteurs qui reprennent avec eux les informations déjà récoltées au cycle d'orientation, réalisent des entretiens auprès des jeunes et leur font passer différents tests d'orientation.

Afin de confronter leur représentation du monde professionnel à la réalité, les jeunes sont mis en situation dans différents ateliers. Chaque jeune a la possibilité de s'exercer à un métier particulier, ce qui lui permet d'être initié au monde du travail. Les ateliers proposés regroupent divers domaines professionnels tels que la cuisine, l'intendance, la menuiserie, la

² ORP : Offices régionaux de placement

mécanique, le secrétariat, etc. Les jeunes travaillent dans ces ateliers à temps plein, de 8h à 12h et de 13h à 17h. Durant cette période de pratique, ils continuent à rencontrer régulièrement leur référent et effectuent en parallèle des recherches de stages. Ainsi, les jeunes sont amenés à réaliser un ou plusieurs stages en entreprises. Ces différents stages vont leur permettre de vérifier si leurs intérêts et/ou si leur choix professionnel sont fondés ou non.

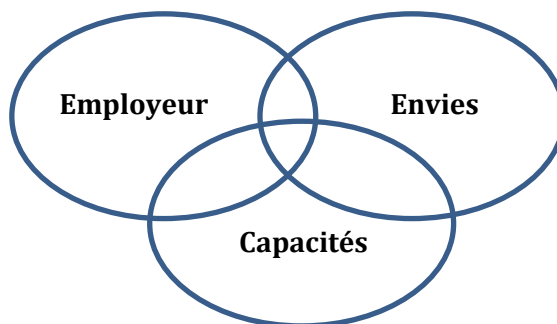
Durant les premiers mois au SeMo, les jeunes ont aussi l'occasion de découvrir et de s'exercer aux techniques liées à la recherche d'emplois. Ils écrivent un CV, une lettre de motivation et réalisent des exercices pratiques d'entretiens d'embauche. Lorsqu'ils ont développé un projet de formation concret, ceux-ci sont amenés à effectuer des recherches actives afin de décrocher une future place d'apprentissage.

Dans le but de résumer les interventions réalisées par le Semestre de Motivation de Sion, son directeur m'a expliqué que celles-ci pouvaient être schématisées en trois cercles. D'une manière générale, le premier cercle concerne toutes les interventions mises en place afin que les jeunes sachent quelles sont leurs « *envies* ». Au SeMo, ces interventions se traduisent par des suivis en conseil d'orientation, des stages d'observations, un accompagnement par les référents etc.

Le deuxième cercle est lié aux « *capacités* » des jeunes. Il s'agit de toutes les interventions qui ont pour objectif de définir et de travailler sur leurs capacités scolaires, leurs compétences professionnelles et leur adéquation au niveau comportemental pour le monde du travail. Ces interventions se traduisent notamment par les différents bilans, les cours d'appui et le travail en atelier.

Pour terminer, le troisième cercle correspond à la recherche d'un « *employeur* ». Le SeMo, en donnant aux jeunes les moyens de s'exercer à des entretiens téléphoniques ou à des entretiens d'embauche, d'écrire leur CV et leurs lettres de motivations, permet de renforcer les possibilités pour eux d'être engagés. La mission du SeMo est « *réussie* » si le jeune se trouve, au terme de son parcours, à l'intersection des trois cercles, c'est-à-dire, s'il a trouvé un employeur dans un domaine qui correspond à ses envies et à ses capacités.

Figure N°3 : Schéma des interventions du SeMo



2.3 Orientation professionnelle ou scolaire

2.3.1 Choix du modèle théorique

Le prochain concept développé dans ce travail est l'orientation scolaire et professionnelle. Selon une définition donnée par l'OCDE³, l'orientation scolaire et professionnelle « *correspond aux services et activités qui s'adressent à des individus de tous âges, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle* » (OCDE, 2004, p.11).

Dans cette définition, je retiens essentiellement la notion de choix éducatifs ou professionnels. C'est sur cet élément que j'ai choisi de cibler mes recherches théoriques. Au cours de mes lectures, j'ai rapidement réalisé qu'il existait de nombreuses théories qui proposent de décrire le processus par lequel passe un individu pour choisir sa future orientation professionnelle ou scolaire. Pour mon Travail de Bachelor, j'ai décidé de présenter le modèle qui découle de la théorie sociocognitive d'Albert Bandura. C'est ce modèle théorique d'orientation que j'ai trouvé le plus pertinent pour ce travail. En effet, il permet de structurer de manière précise les différents éléments qui constituent le processus d'orientation d'une personne et favorise ainsi une meilleure compréhension des facteurs qui amènent un jeune à choisir son futur métier. Ce modèle propose aussi de nombreuses pistes d'actions pour accompagner les adolescents dans ce processus.

Bandura cité par François & Botteman, est un psychologue et chercheur américain dont l'œuvre connaît un succès de plus en plus marqué de part le monde. Ses recherches inspirent de nombreux professionnels dans des domaines aussi variés que la santé, le travail, le sport ou l'éducation. Le but de sa théorie est de comprendre et de prévoir le comportement humain ainsi que d'identifier des méthodes qui permettraient de le modifier si nécessaire (1993, p.519).

2.3.2 La théorie sociocognitive

Avant de développer les aspects directement liés à l'orientation professionnelle et scolaire, il me semble important de mettre brièvement en évidence les bases de la théorie sociocognitive. Pour ce faire, j'ai décidé de m'appuyer principalement sur un article de Philippe Carré (2004) qui propose une description des différentes dimensions de l'œuvre théorique d'Albert Bandura.

La théorie sociocognitive explique comment le comportement humain (1) est déterminé par des facteurs personnels (2) (cognitions, émotions) et environnementaux (3). Ces trois facteurs sont en constante interaction mais contrairement aux théories comportementalistes ou l'environnement influencerait directement le comportement, la théorie sociocognitive insiste davantage sur le rôle prépondérant que joueraient les facteurs personnels et plus particulièrement cognitifs dans l'action humaine. Ainsi, Carré résume cette conception de la manière suivante :

³ Organisation de coopération et de développement économiques

« [d]ans cette perspective, loin d'être des organismes réactifs, formés et guidés par les forces de leurs environnements, ou encore pilotés par des forces intérieures inconscientes, les gens sont considérés comme des agents auto-organisateurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements » (Carré, 2004, p.23).

Un élément qui ressort de cette citation est la notion d'*agentivité*. Ce concept correspond au fait que, pour la théorie sociocognitive, une personne a la capacité d'*« influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions »* (Carré, 2004, p.30).

2.3.2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

De ses travaux sur l'action humaine, Bandura développe un concept central afin d'expliquer plus précisément encore la base de nos comportements. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment, comme l'explique Carré, peut être considéré *comme « le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines »* (2004, p.41). L'auteur en donne la définition suivante :

« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Carré, 2004, p.41).

Le sentiment d'efficacité est une notion très proche de l'estime de soi. Il me semble alors important de distinguer ces deux concepts théoriques. Guédeney qui travaille sur la théorie de l'attachement explique que l'estime de soi correspond à :

« la valeur qu'une personne se donne, à quel degré elle se voit, elle-même, comme précieuse, ayant de la valeur, comme quelqu'un qui en vaut la peine et qui mérite des efforts, comme une personne significative » (2011, p.129).

Cet auteur précise alors que *« [l'estime de soi repose sur deux fondations principales : le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'avoir de bonnes relations »* (Guédeney, 2011, p.129). Ainsi, on comprend que le sentiment d'efficacité *« est une dimension de cette estime de soi : jusqu'à quel point le sujet croit-il en ses capacités de prendre avec succès les bonnes décisions ou d'agir efficacement ? »* (Guédeney, 2011, p.132).

Lecomte, qui explique dans son article certaines applications du sentiment d'efficacité personnelle, montre comment les différentes attitudes d'individus possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle et les autres, possédant un faible sentiment d'efficacité personnelle, peuvent influencer sur leurs actions. En effet, l'auteur explique que :

« les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs » (2004, p.60).

A l'inverse, l'auteur met en évidence les principaux comportements des personnes qui ont un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé :

« [E]lles évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leur capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elle s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec » (2004, p.61).

En conclusion, Lecomte précise qu'un sentiment d'efficacité élevé *« améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression »* (2004, p.61) et qu'un sentiment d'efficacité peu élevé risque au contraire de produire les effets inverses.

2.3.2.2 Les sources du sentiment d'efficacité

Dans son article, Carré passe brièvement en revue les quatre sources qui augmentent ou diminuent le sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit des sources d'apprentissage suivantes : *« l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique »* (2004, p.42).

- L'expérience vécue *« serait la première source du sentiment d'efficacité : généralement, les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. »* Toutefois, *« un succès obtenu facilement, sans effort, n'entraînera pas nécessairement d'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Inversement, un échec vécu dans une situation particulièrement difficile ne sera pas nécessairement porteur d'une dégradation de ce même sentiment »* (Carré, 2004, p.43)
- L'expérience vicariante est *« le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action »* ce qui *« amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant. Inversement, les difficultés vécues par des pairs pourront affecter négativement les perceptions d'auto-efficacité du sujet »* (Carré, 2004, p.43).
- La persuasion verbale quant à elle *« peut entraîner ou non chez le sujet une conviction sur ses propres (in)compétences que l'autre (parent, enseignant, manager etc.) cherche à instaurer chez lui. Cette persuasion extérieure verbale ne semble se révéler efficace qu'à la condition qu'elle soit émise par une personne crédible aux yeux du sujet, qu'elle soit réaliste et suivie d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle »* (Carré, 2004, p.43).
- L'état physiologique et émotionnel, pour finir, correspond aux informations qu'une personne peut recevoir de son organisme lors d'une activité. Par exemple, si l'individu se sent stressé et anxieux lors de la réalisation d'une tâche, ces croyances en son efficacité seront influencées de manière négative. Inversement, si l'individu se sent confiant et sûr de lui, cela influencera de manière positive son sentiment d'efficacité personnelle (cf. Lecomte, 2004, p.62).

2.3.3 La théorie sociocognitive sur le choix de carrière

En s'appuyant sur les travaux de Bandura, Lent, Brown et Hackett ont développé la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière (TSCCC). Ainsi, Lent explique que la TSCCC,

« [f]idèle à la théorie sociale cognitive de Bandura [...] met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle – tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger » (2008, p.2).

La TSCCC s'appuie sur trois sous-modèles étroitement liés pour expliquer le processus d'orientation d'un individu. Dans son article, Lent explique que:

« Ces trois sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels, les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle » (2008, p.2).

Lent précise que ces trois sous-modèles théoriques se fondent tous autour de « trois variables individuelles qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes envers les résultats et les buts personnels » (2008, p.2). Cet auteur décrit ces trois facteurs individuels de la manière suivante :

- Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle peuvent être résumées par la question : « suis-je capable de réaliser cette tâche ? » (Lent, 2008, p.3).
- Les attentes envers les résultats « font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers ». Ainsi, ces attentes correspondent à la question : « si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? » (Lent, 2008, p.3).
- Les buts personnels quant à eux, « peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier ». Lent précise que la TSCCC « distingue les choix concernant les buts exprimés en terme de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi) » (Lent, 2008, p.3).

2.3.3.1 Le modèle des intérêts

Le premier modèle, lié à l'émergence des champs d'intérêts professionnels, montre qu'une personne s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Le *modèle des intérêts* explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus. Dans ce sens, Brown et Lent expliquent que

« [g]râce à l'exposition continue aux activités, les individus peaufinent leurs compétences, créent des normes de performance personnelle, acquièrent la notion de leur propre efficacité relative à certaines tâches et nourrissent des attentes concernant les résultats de leur participation à ces activités » (Brown & Lent, 2006, p.67).

A l'inverse, ces chercheurs démontrent que « [l]es gens sont peu susceptibles de s'intéresser à des activités qui les amènent à douter de leurs compétences ou qui entraîneraient des résultats neutres ou négatifs » (Brown & Lent, 2006, p.68).

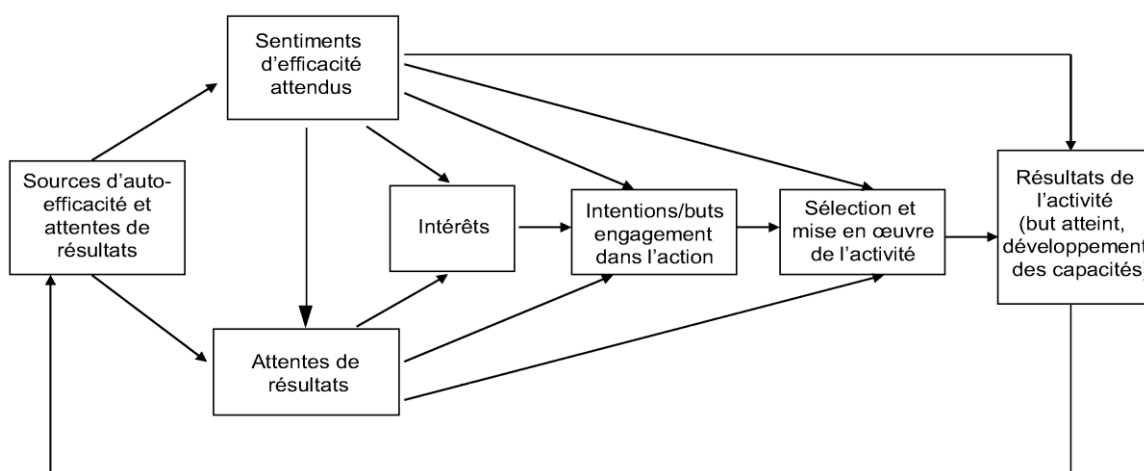
Ainsi, le modèle des intérêts que propose la TSCCC correspond à « une boucle de rétroaction continue » que les auteurs résument de la manière suivante :

« [a]u fur et à mesure que les individus s'intéressent à une activité, ils sont susceptibles de se fixer des objectifs afin de continuer à la pratiquer ou d'augmenter leur participation à celle-ci. Plus la participation est élevée, plus l'individu maîtrise l'activité ou échoue, ce qui lui permet de réviser son sentiment d'auto-efficacité, ses attentes par rapport aux résultats et en fin de compte, ses champs d'intérêts grâce à la rétroaction continue » (Brown & Lent, 2006, p.68).

Un élément à prendre en compte dans ce modèle est l'environnement (école, maison, communauté etc.). En effet, les auteurs expliquent que « [p]our que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité » (Brown & Lent, 2006, p.68).

En conclusion, le tableau ci-dessous met en évidence ce modèle lié au développement des intérêts d'une personne. Il est important de préciser que « ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel » (LENT, 2008, p.4).

Figure N°4 : Modèle du développement des intérêts



Source : (Lent, 2008, p.4)

Comme on le voit dans ce schéma, l'activité produit des résultats qui vont conduire, par rétroaction, à une modification du sentiment d'efficacité personnelle et des attentes. Toutefois, comme le souligne Lent, il est important d'« insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer » (Lent, 2008, p.9).

2.3.3.2 Le modèle du choix de carrière

Pour développer ce modèle de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« il reste [...] sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6). Ainsi, plutôt que de concevoir le choix

professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « *un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses* » (Lent, 2008, p.6) De plus, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le fait « *que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes* » (Lent, 2008, p.6).

Afin de rendre plus visible le processus de choix et pour repérer où se situent les personnes par rapport à celui-ci, la TSCCC le découpe en trois éléments :

« *(a) l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, (b) la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier) et (c) les expériences de réussite [où d'échecs] postérieures qui alimentent une boucle de rétroaction* » (Lent, 2008, p.6).

Afin de clarifier ce découpage, la TSCCC :

« *distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en terme de niveau de résultat fixé (le niveau ou la qualité de résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi* » (Lent, 2008, p.3).

Le modèle du choix de carrière découle directement du modèle des intérêts développés au point précédant. En effet, la TSCCC part du principe que :

« *[l]es intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs* » (Lent, 2008, p.6).

Toutefois, il est important de remarquer qu'en pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Comme le fait remarquer Lent :

« *[l]es intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables* » (Lent, 2008, p.8).

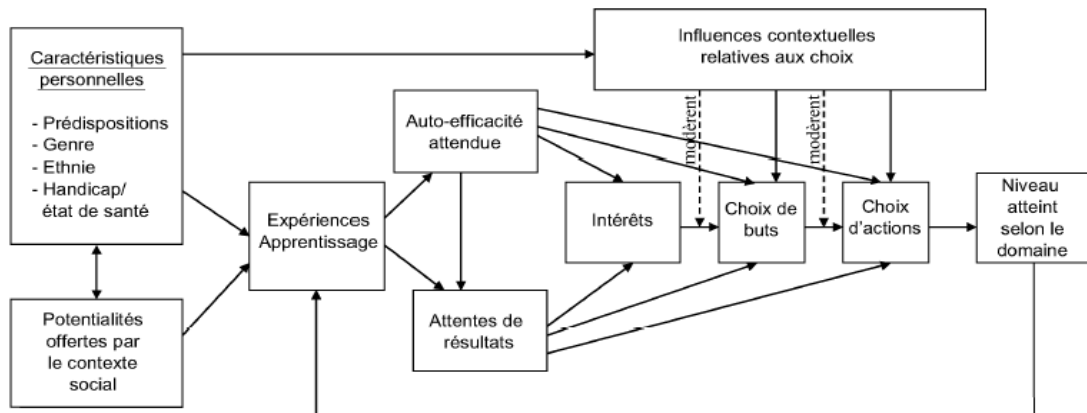
A l'inverse :

« *[l]'absence de soutien et/ou de conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions* » (Lent, 2008, p.8).

En effet, Lent insiste bien là-dessus en donnant l'exemple suivant pour argumenter ses propos : « *[c]e ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon* » (Lent, 2008, p.7). Il s'agirait alors plutôt de la compréhension qu'elles ne pourront pas choisir un métier en lien avec leurs intérêts pour diverses raisons et d'une adaptation en fonction de leur sentiment d'efficacité personnelle (« suis-je assez compétent pour réaliser cette tâche ? ») et de leurs attentes de résultats (« quels avantages vais-je en tirer ? »).

De plus, Lent ajoute qu'« *il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer directement sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts* » (Lent, 2008, p.7).

Ce modèle peut être résumé par le schéma suivant :

Figure N°5 : Modèle du choix de carrière

Source : (Lent, 2006, p.7)

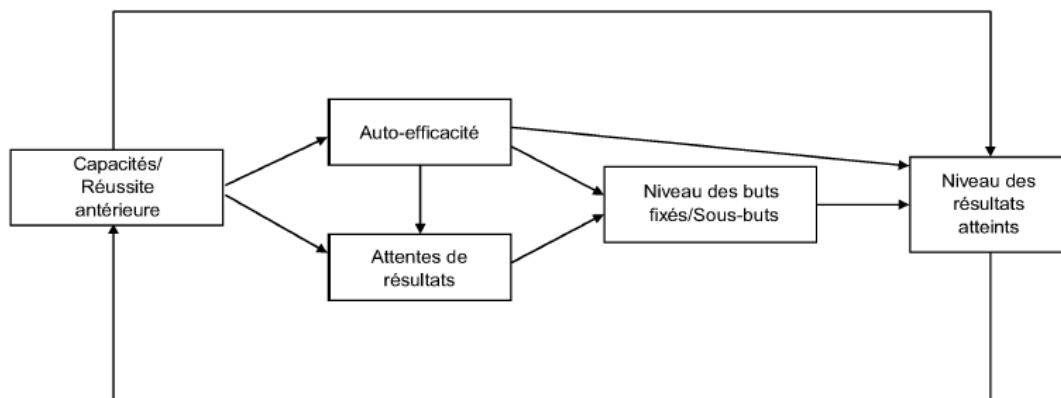
2.3.3.3 Le modèle du niveau de réussite

La théorie sociale cognitive de l'orientation n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, elle s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCCC, comme le montre Lent, considère :

« [q]ue le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés » (Lent, 2008, p.8).

Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec (voir Brown & Lent, 2006, p.72).

Pour résumer ce modèle, Lent propose le schéma suivant :

Figure N°6 : Modèle du niveau de réussite

Source : (Lent, 2008, p.9)

Un autre élément important de ce modèle concerne les effets du sentiment d'efficacité lorsqu'ils sont mal évalués par les personnes par rapport à leur niveau de compétence réelle. Ainsi, lent expose les deux cas de figures possibles. Premièrement :

« [l]es croyances d'efficacité personnelle qui surestiment fortement leurs capacités actuelles (cas de surestimation) peuvent encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches pour lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement » (Lent, 2008, p.10).

Deuxièmement :

« [l]es sentiments d'efficacité personnelle qui sous-estiment beaucoup leur capacité objectivement évaluée (cas de sous-estimation) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés, une anxiété plus forte relative au niveau de réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs pourtant réalistes » (Lent, 2008, p.10).

2.2.4 Propositions pratiques de la TSCCC

A partir de la TSCCC, de nombreuses pistes pratiques ressortent afin d'accompagner une personne en vue de l'aider dans son processus d'orientation professionnelle ou scolaire. Brown et Lent donnent deux objectifs pratiques de la théorie sociocognitive de l'orientation. Il s'agit tout d'abord d'aider les adolescents à *« développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard »* (2006, p.78) et ensuite, au moment nécessaire, de les aider à *« faire des choix (et à persévérer dans la direction choisie) qui correspondent à leur personnalité sur le plan du travail (par exemple à leurs champs d'intérêts, à leurs valeurs et à leurs compétences) et qui dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux »* (2006, p.78).

La TSCCC propose plusieurs pistes d'action afin de rendre efficace la réalisation de ces deux objectifs. Il s'agit des propositions suivantes :

- *« Déterminer avec les adolescents les domaines scolaires et autres pour lesquels ils sont particulièrement doués ».*
- *« Développer des croyances en leur auto-efficacité dans des domaines dans lesquels ils sont doués, qui correspondent à leurs habiletés, mais qui sont suffisamment difficiles pour favoriser le développement de compétences ».*
- *« Rassembler des informations sur les activités professionnelles afin que les attentes de résultats se basent le plus possible sur la réalité ».*
- *Favoriser des environnements qui appuieront le choix de l'individu et l'aideront à surmonter les obstacles qu'il pourrait avoir à surmonter sur son chemin »* (Brown et Lent, 2006, p.78).

Plus particulièrement, Brown et Lent propose plusieurs stratégies afin d'aider les adolescents dans leur processus d'orientation. Concernant l'identification des compétences par exemple, ils partent du postulat suivant :

« [l]'aide apportée [...] aux adolescents afin qu'ils soient en mesure de déterminer les domaines pour lesquels ils sont talentueux est une étape essentielle qui leur

permet d'avoir des aspirations réalistes et de faire des choix professionnels qui correspondent à ces aspirations » (Brown et Lent, 2006, p.79)

Ensuite, ils proposent de réaliser les tâches suivantes :

- *« Examiner les dernières expériences réussies et tâcher de s'assurer que l'adolescent les interprète comme des succès ».*
- *« S'assurer que les perceptions du succès aident les individus à comprendre que ce sont les progrès, plutôt que la perfection, qui sont un important indice de talent ».*
- *« S'assurer qu'ils attribuent les succès aux compétences et au talent plutôt qu'à la facilité de la tâche, à la chance ou uniquement à la somme de travail » (Brown & Lent, 2006, p.79).*

En plus d'aider les personnes à découvrir leurs compétences, Lent et Brown mettent en évidence plusieurs stratégies pour accompagner les adolescents afin qu'ils alimentent de manière positive leur sentiment d'efficacité :

- *« Aider les adolescents à se fixer des objectifs de performance particuliers et atteignables ».*
- *« Avoir recours au modelage pour aider les élèves à explorer des domaines de carrière dont ils n'ont jamais entendu parler ou qu'on ne les a jamais encouragés à envisager. L'exposition à des modèles similaires crédibles (surtout ceux qui ont réussi à relever les défis auxquels l'observateur est actuellement confronté) peut être particulièrement inspirante pour l'élève, surtout pour celui qui a peu accès à des modèles de réussite dans son milieu familial relativement aux domaines auxquels ils s'intéressent et pour lesquels il est doué ».*
- *« Le soutien social et la persuasion peuvent être utilisés pour encourager les étudiants à tenter de nouvelles tâches qui représentent un défi en matière d'efficacité, à persévérer malgré les échecs, à interpréter positivement leurs performances, en se concentrant par exemple sur les progrès plutôt que sur le succès ultime et à considérer que les progrès reflètent la croissance du talent » (2006, p.81).*

2.2.5 Récapitulatif des modèles de la TSCCC

Pour résumer, la théorie sociale cognitive de l'orientation met en évidence le rôle primordial que joue le sentiment d'efficacité personnelle dans le choix de carrière d'une personne.

Les chercheurs dans ce domaine ont démontré qu'une personne choisit son futur métier en fonction de ses intérêts et qu'elle ne va pas avoir comme préférence une activité pour laquelle elle ne se sent pas à la hauteur et dont elle juge qu'elle obtiendra des résultats négatifs. Les intérêts qu'elle va développer seront de préférence en lien avec les domaines où elle a les aptitudes effectives, où son efficacité personnelle est forte et où elle pense que les résultats qu'elle obtiendra seront satisfaisants. La théorie sociale cognitive de l'orientation met aussi l'accent sur le rôle de l'environnement et montre que, si celui-ci présente peu d'obstacles, les chances qu'une personne choisisse un métier qui corresponde à ses intérêts augmente.

En conclusion, il me semble intéressant de mettre en évidence certaines méta-analyses réalisées à partir de la TSCCC. Comme l'expliquent Brown et Lent, « [l]a méta-analyse est

une stratégie de recherche puissante qui peut servir, lorsque l'on dispose de suffisamment de recherches sur une hypothèse donnée, à intégrer les résultats et à tirer des conclusions sur la force des relations présumées entre les variables » (2006, p.75). Ainsi, les affirmations principales de la TSCCC sont les suivantes :

- *« Les croyances en l'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats prédisent fortement les centres d'intérêt ».*
- *« Les réalisations et les capacités d'un adolescent dans un domaine particulier (exemple, en mathématiques) sont susceptibles de susciter un intérêt pour ce domaine (c'est-à-dire une carrière liée aux mathématiques) à tel point qu'elles favorisent un sentiment accru d'auto-efficacité et des attentes positives par rapport aux résultats ».*
- *« L'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats ont un rapport avec les choix de carrière, surtout chez les adolescents les plus « occidentalisés », en grande partie à cause de leurs liens avec les centres d'intérêts ».*
- *« La performance passée favorise la performance future par l'intermédiaire de l'exercice des habiletés et des croyances en l'auto-efficacité ».*
- *« L'auto-efficacité découle davantage des réalisations personnelles, mais elle est également influencée par l'expérience vicariante, le soutien social ou la désapprobation sociale et l'état affectif ou psychologique » (Brown & Lent, 2006, p.78).*

Méthodologie

3. Méthodologie

Dans cette partie, je vais commencer par définir les hypothèses pour répondre à la question qui oriente mon travail. Je décrirai ensuite le terrain d'enquête et l'échantillon de recherche. Pour finir, je présenterai la méthode de recueil de données utilisée et les précautions éthiques mises en place. J'ai développé cette méthodologie de recherche d'après les cours suivis lors du module TB1. Je me réfère également au guide méthodologique, *Manuel de recherche en sciences sociales* (Campenhoudt & Quivy, 2011), pour choisir la méthode de recueil des données que j'utiliserai pour mon étude.

3.1 Hypothèses de recherche

En guise de rappel, la question de recherche a été définie de la manière suivante :

- Comment le Semestre de Motivation aide-t-il les jeunes durant leur processus d'orientation professionnelle ?

Suite au développement de la partie théorique et à la réalisation d'un entretien exploratoire avec le directeur du SeMo, quatre hypothèses de compréhension ont été mises en évidence. Ces hypothèses apparaissent ci-dessous :

H.1. Les activités mises en place au SeMo permettent aux jeunes de développer leurs compétences scolaires, techniques et sociales.

Zittoun (2001) en développant une « psychologie des transitions » montre qu'une personne, pour terminer avec succès une période de transition comme celle d'un dispositif de passerelle, doit développer ses compétences. La TSCCC conceptualisée par Brown & Lent explique que « *la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts* » (Lent, 2008, p.4). En référence à ces deux théories, j'é mets l'hypothèse que les jeunes estiment avoir pu identifier et développer leurs compétences en étant au SeMo.

H.2. Le Semestre de Motivation, de manière générale, a permis de faire évoluer le sentiment d'efficacité des jeunes.

Comme je l'ai montré à partir de la TSCCC, le sentiment d'efficacité personnelle fait partie des déterminants les plus importants de l'action humaine. En ce qui concerne le choix professionnel, le sentiment d'efficacité personnelle « *constitue souvent le déterminant le plus influent* » selon la TSCCC (Lent, 2008, p.3). A travers le discours des participants, j'é mets alors l'hypothèse qu'une mesure telle que le SeMo permet de faire évoluer de manière positive leur sentiment d'efficacité personnelle.

H.3. Le Semestre de Motivation donne la possibilité aux jeunes d'identifier et de développer un/des intérêts professionnels.

La TSCCC met en évidence le fait que « *le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels* » (Lent, 2008, p.4). En partant de ce postulat, j'é mets l'hypothèse que le SeMo,

en favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle des jeunes et le développement de leurs attentes de résultats contribuent à l'identification et au développement d'intérêts.

H.4. Le Semestre de Motivation permet aux jeunes de poser un choix professionnel et de se sentir capable de réussir leur future formation.

En ce qui concerne les buts professionnels, la TSCCC « *postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées* » (Lent, 2008, p.6). Toutefois, dans la réalité cela n'est pas toujours aussi simple. Les individus ne sont parfois pas libres de choisir leurs activités préférées comme métier. Les intérêts ont plus de chance de se transformer en choix professionnel lorsque les individus rencontrent dans leur environnement de forts soutiens et des obstacles qu'ils pressentent surmontables. Ainsi, j'émet l'hypothèse que le SeMo favorise la transformation des intérêts des jeunes en buts professionnels.

De plus, la TSCCC postule que « *les croyances d'efficacité personnelle peuvent faciliter la réussite dans un domaine* » (Lent, 2008, p.16). J'émet alors aussi l'hypothèse que le SeMo, en contribuant au développement du sentiment d'efficacité des jeunes, favorise leur persévérance future en cas de difficultés et par conséquent, leur réussite.

3.2 Terrain d'enquête

Pour rappel, le terrain d'enquête choisi pour effectuer cette recherche est le Semestre de Motivation de Sion (cf. chapitre 2.2.1.2, pp. 19-21). Il s'agit d'une mesure mise en place par le « chômage » qui aide les jeunes dans le choix et la recherche d'une formation. Cette structure accueille des jeunes qui ont entre 15 et 20 ans qui se retrouvent généralement sans solution après le cycle d'orientation.

Le SeMo suit de manière individualisée les participants en leur proposant le programme suivant :

- « *Participations à différents ateliers*
- *Appui scolaire*
- *Cours de techniques de recherche d'emploi*
- *Stage en entreprise* » (Site internet, SeMo Sion)

3.2.1 Constitution de l'échantillon de recherche

Afin de récolter les données pour répondre à mes hypothèses, j'ai rencontré dix participants du SeMo âgés de 16 à 18 ans. Sur ces dix participants, six sont des garçons et quatre sont des filles. En échangeant avec le directeur du SeMo lors de l'entretien exploratoire, j'ai décidé d'interroger des jeunes qui avaient effectué au minimum la moitié de leur parcours au SeMo (pour rappel, la mesure dure six mois).

Avant de réaliser l'analyse, il m'a semblé important de mettre en évidence les caractéristiques principales de chaque jeune. Cela permettra de donner un aperçu d'ensemble du profil des participants interviewés. Plus particulièrement, je souhaite rendre le lecteur attentif au parcours du jeune avant son arrivée au SeMo et à la voie par laquelle il y est arrivé.

Figure n° 7 : Echantillon de la population interrogée

Entretien	Age	Durée au SeMo	Parcours
1. Julien ⁴	18	4 mois	Après avoir obtenu son diplôme du cycle, Julien commence un apprentissage d'électricien. Il arrête à la fin du premier semestre parce qu'il rencontre des « <i>difficultés dans les cours</i> ». Suite à plusieurs mois d'inactivité, il décide lui-même de faire les démarches pour s'inscrire au SeMo.
2. Sarah	18	4 mois ½	Sarah explique avoir un parcours « <i>fait de virages</i> ». A la fin du cycle, elle effectue des démarches pour partir à l'étranger apprendre l'allemand. Elle finit par renoncer à son projet et commence un apprentissage dans la restauration. A la fin de sa première année d'apprentissage elle décide d'arrêter en raison d'horaires difficiles et d'un réel manque d'intérêt pour le métier : « <i>c'était tard et puis ça me plaisait pas trop</i> ». Après avoir réalisé un stage de six mois dans l'entreprise de son père, elle s'inscrit au chômage qui l'oriente vers le SeMo.
3. Max	17	4 mois	Directement après son diplôme du cycle, Max débute un apprentissage de polymécanicien. A la fin de la première année, le métier ne lui plaisant « <i>pas du tout</i> », il décide de mettre un terme à sa formation. Suite à son inscription au chômage, son conseiller le dirige vers le SeMo pour l'« <i>aider à trouver une place.</i> »
4. Jennifer	16	3 mois ½	Jennifer est arrivée au SeMo directement après le cycle suite aux conseils de son orienteuse. N'ayant pas été admise pour poursuivre sa troisième année du cycle, le SeMo lui est apparu comme « <i>la seule possibilité</i> » pour donner suite à ses projets.
5. Alex	16	3 mois ½	Alex a arrêté le cycle à la fin de sa deuxième année parce qu'il n'était « <i>pas motivé à travailler</i> ». Après avoir trouvé un apprentissage, « <i>par bol</i> », dans le domaine de la construction, il y met un terme au bout de six mois en raison de difficultés rencontrées en classe. Il s'inscrit ensuite à Action-jeunesse où il passe six mois avant d'arriver au SeMo.

⁴ Tous les prénoms sont fictifs

6. Léa	16	4 mois	Léa termine son cycle en n'ayant « <i>juste pas eu le diplôme</i> ». Cette situation met à mal son projet de faire l'EPP ⁵ . Elle réfléchit alors à trouver une solution transitoire. Après avoir hésité entre Action-jeunesse et le SeMo, elle dit avoir choisi le SeMo parce que « <i>déjà on est payé</i> ».
7. Adrien	16	3 mois ½	Après avoir obtenu son diplôme du cycle, Adrien commence l'EPP en section créativité. A la fin de cette année d'école, il rate l'examen d'entrée à l'ECAV ⁶ . Il entend parler du SeMo par un ami de son frère et il est finalement « <i>poussé à venir</i> » par sa mère.
8. Nicolas	17	4 mois ½	Nicolas commence un apprentissage dans la mécanique. Suite à la fermeture du garage où il travaille, il est contraint d'arrêter son apprentissage à la fin de la première année. Ses parents lui proposent alors de s'inscrire au SeMo.
9. Fanny	17	4 mois ½	Après le cycle, Fanny débute un préapprentissage dans le domaine de la vente. Suite à des problèmes avec son patron, elle change de domaine et continue dans la mécanique. Le métier ne lui plaisant pas, elle commence un stage longue durée dans la restauration. Une fois cette année terminée et suite à des problèmes familiaux elle est placée en institution et y reste une année. Son placement terminé, elle fait elle-même les démarches pour s'inscrire au SeMo.
10. Jean	16	3 mois ½	Jean se lance dans un apprentissage d'électricien une fois son cycle terminé. Le métier ne lui plaisant pas et suite à des difficultés scolaires, il décide d'arrêter après une année. En suivant les conseils de sa mère, il s'inscrit au SeMo.

⁵ Ecole Préprofessionnelle

⁶ Ecole Cantonale d'Art du Valais

3.3 Méthode de récoltes de données

3.3.1 Méthode

La méthode de recueil de données pour laquelle j'ai opté afin de répondre à mes hypothèses est l'entretien semi-directif.

J'ai souhaité effectuer un travail de type qualitatif car le sujet de la recherche étant essentiellement basé sur le vécu et le ressenti des participants du SeMo, le contact direct et l'échange verbal avec eux m'ont semblé adéquats pour récolter les données.

Lors des entretiens, j'ai tenté d'établir une atmosphère de confiance entre les jeunes et moi. Les entretiens ont été réalisés de manière individuelle, je les ai enregistrés à l'aide d'un magnétophone et ils ont duré approximativement quarante minutes en moyenne.

3.3.2 Outil de récolte de données

Afin de créer un outil de récolte de données clair et adapté, j'ai respecté un certain ordre et j'ai donc suivi la logique suivante : la question de départ, les hypothèses, les concepts, les dimensions, les indicateurs, puis les questions finales posées aux jeunes (pour voir la grille d'entretien, cf. annexe 1, pp. 87-95) Pour permettre aux jeunes de laisser leur esprit aller à l'essentiel, développer une idée et s'approprier la thématique, j'ai tenté de formuler des questions assez larges.

Avant les entretiens réels, j'ai testé ce guide auprès d'un jeune de ma connaissance afin de savoir si la ligne que j'avais choisie par mes questions était suffisamment claire pour ne pas me perdre, pour récolter les informations voulues et pour ne pas influencer les réponses. Cet exercice m'a permis de repérer que plusieurs questions étaient trop fermées pour permettre aux participants de développer leurs réponses. J'ai donc pu, dans un deuxième temps, reformuler certains points.

3.4 Précautions éthiques :

En effectuant cette recherche, j'ai respecté plusieurs principes éthiques. Tout d'abord, j'ai expliqué ma démarche auprès de l'institution et j'ai obtenu son autorisation écrite. Ensuite, en présence du directeur du SeMo, j'ai présenté ma recherche à tous les jeunes qui correspondaient aux critères voulus. Pour finir, j'ai transmis avant chaque entretien les informations nécessaires telles que :

- L'assurance du respect de l'anonymat
- La certitude que j'utiliserais les données récoltées uniquement pour les besoins de la recherche
- La certitude que je détruirais les informations lorsque le travail serait terminé
- La possibilité de ne pas répondre à certaines questions ou de mettre fin à l'entretien
- La demande d'enregistrement
- L'accord oral des participants

Résultats et analyse des données

4. Résultats et analyse des données

L'objectif de l'analyse est de répondre à mes hypothèses de recherche pour comprendre ce qui aide les jeunes au SeMo à choisir leur future formation professionnelle. Dans ce point, je commencerai par expliquer les principes et la démarche d'analyse. Ensuite, chaque hypothèse sera traduite en titre. Ces titres découperont l'analyse en quatre parties principales. A la fin de chaque partie, une synthèse des résultats principaux sera mise en évidence.

4.1 Principes et démarche d'analyse

Les entretiens ayant été enregistrés puis retranscrits mot à mot, ils ont fait l'objet d'une analyse en lien avec les différents concepts et leurs dimensions. Pour ce faire, j'ai tout d'abord découpé le discours de chaque participant en résumant les différentes parties puis en les classant dans une grille de synthèse créée à cet effet. Cet outil d'analyse est présenté ci-dessous. Un tableau par entretien a ensuite été complété. Afin de faire parler les données récoltées, je les ai ensuite comparées entre elles en tâchant de faire ressortir notamment les tendances majoritaires et les tendances minoritaires.

Figure N° 8 : Tableau d'analyse

Entretien	
Rubriques	Thèmes
Parcours avant le SeMo	
Connaissance de son niveau scolaire Connaissance de ses difficultés	
Développement des compétences scolaires	
Compétences pratiques	
Compétences sociales	

Sentiment d'efficacité personnelle	Expériences vécues	
	Expériences vicariantes	
	Echanges verbaux	
	L'état émotionnel	
Intérêts professionnels	Expériences vécues	
	Expériences vicariantes	
	Echanges verbaux	
	L'état émotionnel	
	Attente de résultats	
Buts professionnels	Choix fixé	
	Sentiment d'être capable de réussir Capacité à faire face aux obstacles	

4.2 L'identification et le développement des compétences par les jeunes

En lien avec cette première hypothèse, je tente de savoir dans quelles mesures les jeunes estiment avoir pu développer leurs compétences en étant au SeMo. Cette hypothèse se découpe en fonction des trois domaines de compétences identifiés par Zittoun dans ses recherches sur les mesures de transitions (cf. chapitre 2.2.1, pp. 18-19).

Pour l'analyse de ce point, la transmission des résultats se fera en trois chapitres (compétences scolaires, techniques et sociales). Pour chaque chapitre, je ferai une contextualisation théorique des données. Ainsi, je souhaite mettre en évidence, d'après le discours des jeunes, l'apport qu'ils estiment avoir reçu au SeMo en terme de développement de compétences. Par « apport », j'entends le développement de compétences identifiables de manière objective, c'est à dire en se basant sur des résultats clairement repérables, comme par exemple une meilleure réussite à des exercices de mathématiques pour le domaine scolaire, la réalisation d'objets ou l'apprentissage de nouveaux savoir-faire pour le domaine technique et l'apprentissage d'un comportement adéquat dans le monde professionnel pour le domaine des compétences sociales.

L'identification et le développement des compétences scolaires

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première concerne la manière dont les jeunes ont pu, en passant des examens, identifier leur niveau scolaire. La deuxième s'arrête sur les cours d'appui qu'ils ont suivis et comment ils ont pu, par ce biais, développer leurs compétences.

- Identification du niveau scolaire par des tests

En commençant les cours d'appui, tous les jeunes interrogés, sauf un, ont passé des tests d'aptitudes afin de connaître leur niveau scolaire. Tous les répondants affirment connaître assez bien leurs lacunes et leurs forces. Spontanément, plus de la moitié des jeunes ont mis en évidence les domaines où ils ont de la facilité et, à l'inverse, de la difficulté. Pour la plupart, les résultats obtenus à ces tests ne sont pas une surprise. Il s'agit alors surtout d'une confirmation. Comme pour Julien par exemple qui explique :

« Je dirais que je le voyais déjà avant mais un peu confirmé on va dire. Ouais c'est tout ce qui est orthographe et conjugaison je peine un peu [...] ça s'est vu flagrant sur les feuilles que en math j'avais presque aucune faute tandis qu'en français j'avais que des fautes quoi... » (Entretien 1).

On voit à travers cette affirmation que Julien a pu repérer grâce à cet examen la branche où il a un bon niveau et la branche où il a plus de difficultés. Cette citation montre aussi que le parcours qui précède son arrivé au SeMo lui permet déjà d'avoir une certaine idée de son niveau scolaire. Cette caractéristique se retrouve chez la plupart des jeunes. Pour Nicolas par exemple, le fait d'avoir réussi une première année d'apprentissage dans la mécanique lui permet d'affirmer qu'il a atteint un bon niveau en mathématique ; *« c'était des calculs de malade [...] j'avais réussi à avoir la moyenne mais c'était insoutenable »*. Cependant, selon les réponses de quelques jeunes, j'ai constaté que les résultats à ces tests peuvent être biaisés par la manière dont chacun s'y investit. Nicolas, par exemple, explique ne pas s'être énormément engagé lors de la passation de ces examens :

« [j]e l'ai pas du tout pris à la sérieuse... et pis ça m'a saoulé de le faire, quand je suis arrivé ici j'étais tellement déprimé que... J'étais au fond du bac et pis je me suis dit ça sert à rien que je le fasse... je pensais rester ici que trois semaines et pis trouver une place... » (Entretien 8).

A travers cette citation, on peut imaginer que, pour certains jeunes qui viennent d'arriver dans la structure et qui n'ont pas la tête à cela, les informations obtenues par le biais des tests sur leurs compétences sont moins fiables et risquent donc de prendre moins de sens pour eux. Toutefois, pour la majorité des jeunes, les résultats obtenus sont une base de connaissances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour savoir quelle matière devra être travaillée. Ainsi, ces éléments amènent à la deuxième partie de ce point qui est le développement des compétences scolaires à proprement parler.

- Développement du niveau scolaire par les cours

La majorité des jeunes ont spontanément décrit les cours donnés au SeMo comme étant l'occasion de travailler sur les matières étudiées au cycle d'orientation. Ils expliquent qu'ils font surtout de la remémoration, comme Fanny qui dit que les cours correspondent pour elle à *« une remise à niveau scolaire pour après pouvoir mieux attaquer l'apprentissage, parce qu'on a des cours à l'apprentissage et souvent certaines personnes qui viennent ici ça fait un moment qu'elles ont arrêté l'école et donc c'est une remise à niveau quoi »* (Entretien 9). Toutefois, sur les dix jeunes interrogés, on voit se dessiner à travers leurs réponses deux tendances principales. La première, majoritaire (7/10), correspond aux jeunes qui sont preneurs et s'investissent en cours et la deuxième, minoritaire, englobe ceux qui sont apparemment plutôt en position de rejet face au travail scolaire proposé et face à l'école en général.

Concernant les jeunes qui ont un discours plutôt « positif » vis-à-vis de l'école, ceux-ci avancent tous l'idée qu'ils ont pu travailler sur les matières où ils avaient de la difficulté et voient qu'ils se sont améliorés. Par exemple, Alex explique qu'en arrivant au SeMo, il avait de la peine en math pour les fractions et que l'examen qu'il a fait récemment là-dessus *« s'est bien passé »* (Entretien 5). Ces jeunes trouvent les enseignants aidants et entretiennent avec eux de bons rapports. Jennifer par exemple, explique : *« on est vraiment suivi de près par les profs, sur l'évolution, sur comment on s'en sort avec chaque thème, dans chaque branche »* (Entretien 4). De plus, ils apprécient le contexte dans lequel ces cours sont donnés. Ils relèvent que les « petites classes » (5 à 6 élèves) leur permettent de bénéficier davantage de la disponibilité de l'enseignant. Ils peuvent ainsi lui poser plus facilement des questions. Pour finir, ces jeunes trouvent que les enseignants les amènent à se responsabiliser eux-mêmes en les laissant être acteurs de leur travail scolaire. Par exemple, Julien dit à ce propos :

« On doit être un peu responsable en fait, tu as un problème dans quelque chose tu vas leur demander et pis après ils font en sorte que tu puisses suivre ce que tu veux quoi, que tu puisses avancer dans le domaine que tu veux. Si tu veux faire un apprentissage et que tu sais ce que tu veux faire voilà alors ils vont te faire faire les premiers documents de la première année d'apprentissage du métier » (Entretien 1).

Tout comme Julien, plusieurs jeunes mettent en évidence dans leurs réponses le fait qu'ils ont pu adapter les cours proposés au SeMo à la formation qu'ils souhaitent poursuivre à l'avenir. Cela leur permet d'investir l'école de manière moins abstraite et donc de favoriser les apprentissages. Par rapport à la tendance minoritaire, les cours donnés au SeMo ne permettent apparemment pas de changer le regard négatif que ces trois jeunes portent sur l'école. Leur investissement

personnel dans les cours reste faible. Ils n'omettent toutefois pas l'idée qu'en apprentissage, ils travailleront davantage. Ainsi, Léa explique :

« l'école moi je m'en fous mais...après c'est sûr quand tu fais le boulot, les cours ce sera différent, t'as envie d'apprendre parce que c'est le boulot que tu veux faire donc... là je bosserai là j'aurai des bonnes notes c'est différent ! » (Entretien 6).

Certains jeunes trouvent également que le niveau des cours est trop bas. Ainsi, Nicolas explique qu'il s'ennuie en classe et Jean trouve *« que les cours c'est trop chiant parce que les profs ils nous prennent pour des cons »* (Entretien 10). Le discours des jeunes démontre qu'ils n'ont pas l'impression d'avoir spécialement développé leurs compétences scolaires au SeMo. Selon moi, ils n'ont peut-être pas mis de sens dans le travail scolaire qui leur était proposé.

- Contextualisation

Afin de situer le discours des jeunes dans leur contexte, il me semble important de préciser les objectifs visés par les cours du SeMo. Zittoun, qui a étudié une mesure de transition telle que le SeMo dans le canton de Neuchâtel, relève :

« [e]n ce qui concerne les apprentissages, les disciplines « scolaires » sont drillées, et les méthodes sont classiques ; plutôt que d'insister sur une compréhension profonde des théories [...] beaucoup d'enseignants transmettent des procédures de résolution. L'essentiel est que les élèves aient les notes nécessaires à pouvoir débiter un apprentissage. Par ailleurs, les jeunes acquièrent des bases dans les domaines dans lesquels ils vont faire leur apprentissage » (Zittoun, 2001, p.4).

Le directeur du SeMo m'a, quant à lui, expliqué en entretien exploratoire que : *« l'objectif n'est pas de refaire une école supplémentaire mais de se dire que, si un jeune va se retrouver pendant une année sans suivre de cours, quand il va reprendre après au centre professionnel ça va être assez difficile »* (Entretien exploratoire). Pour finir, la circulaire cantonale sur le SeMo précise à ce sujet que : *« des cours d'appui sont proposés aux participants pour leur permettre de maintenir les acquis scolaires »* (Circulaire, 2013, p.2).

Ces éléments théoriques me permettent de faire un parallèle avec les réponses des jeunes. Pour la tendance majoritaire, en disant que les cours leur permettent surtout de faire de la révision et de travailler sur leurs difficultés, je constate que ces jeunes ont saisi les objectifs poursuivis par le SeMo et qu'ils comprennent que le travail qu'ils fournissent leur permettra d'être plus à même de bien débiter leur apprentissage par la suite.

En ce qui concerne la tendance minoritaire, plusieurs suppositions peuvent être émises pour tenter de comprendre les raisons qui sous-tendent leurs discours plutôt « négatif » sur les cours. Cela peut être dû à un manque d'intérêt, un manque de motivation ou encore une impression d'inutilité. Malgré que certaines d'entre elles seront traitées plus loin, il sera de toute façon difficile de répondre à ses questions avec certitude. Je peux simplement constater que leur manque d'engagement en ce qui concerne les cours les amène à cette impression de n'avoir pas ou très peu développé leurs compétences scolaires.

Le développement des compétences pratiques

Afin de vérifier cette dimension de mon hypothèse, j'ai essentiellement axé mes questions sur le travail des jeunes en atelier. Les dix jeunes interrogés m'ont expliqué avoir travaillé dans trois

ateliers différents, l'atelier bois, fer et créativité. De plus, plusieurs d'entre eux sont aussi intervenus à l'extérieur du SeMo pour assurer le montage et le démontage de plusieurs festivals.

En analysant leurs réponses, plusieurs informations ressortent. Plus de la moitié des jeunes (7/10), ont clairement exprimé qu'ils appréciaient travailler en ateliers. Pour eux, ces ateliers leur permettent de découvrir de nouvelles activités. Lors des entretiens, ils ont spontanément décrit les différents objets qu'ils ont créés (pièces en bois, rénovation d'objets, diverses créations en fer ou en carton etc.) En les réalisant, ils expriment avoir pu découvrir et apprendre le fonctionnement de certaines machines ou les différents gestes techniques importants à maîtriser. Ainsi, comme Sarah le dit, elle a l'impression d'avoir acquis « *les compétences de base* » (Entretien 2) dans les domaines proposés en atelier. Pour Max qui a déjà connu le monde professionnel, il découvre une nouvelle manière de travailler, cette fois-ci, plus encadrée :

« j'apprends d'autres manières de fonctionner, ça m'aide à ce niveau [...] avant j'étais plus...on me donnait quelque chose et je pouvais le faire sans qu'ils regardent, tandis que là ils sont plus derrière, ils te disent peut-être plus ce que tu fais faux, pas engueuler mais ils te disent et puis ça ça te permet de t'améliorer....tandis qu'en apprentissage t'es plus débrouillard » (Entretien 3).

Cette citation amène la question de l'encadrement des jeunes. Pour Max, on remarque qu'une telle présence des éducateurs est pour lui une découverte. On pourrait penser que cette présence peut être perçue par les jeunes de manière négative mais leurs réponses démontrent qu'au contraire, elle apparaît plutôt comme une source de stimulation. En effet, plusieurs d'entre eux relèvent à quel point ils ont apprécié travailler dans tel ou tel atelier et ce notamment parce qu'un professionnel leur a transmis le plaisir du travail manuel. Cela leur a permis d'apprécier ce qu'ils faisaient, d'y mettre encore plus de sens et donc d'en apprendre davantage.

En ce qui concerne les autres jeunes, ils ont plutôt un discours qui démontre à nouveau des difficultés à trouver du sens dans ce qui leur est proposé. Pour eux, les ateliers semblent surtout une « *occupation* » n'ayant pas forcément une « *utilité* » particulière. A ce propos, Jennifer explique que :

« c'est plus pour nous occuper parce que les ateliers "principaux" c'est la recherche et la classe. Pis comme ils peuvent pas tous nous mettre et ben... ils nous font des autres trucs à faire... » (Entretien 4).

Cette perception amène les jeunes à répondre par la négative à la question de savoir si les ateliers leur ont permis de réaliser des apprentissages particuliers. Ils trouvent en effet que ceux-ci ne « *servent à rien* » sans forcément argumenter davantage leur propos. De manière générale, leur discours est assez catégorique et peu nuancé. Toutefois, on peut remarquer à travers les propos de l'un d'entre eux que cela peut évoluer. Ainsi, ce jeune explique :

« Au début j'ai eu du mal avec les ateliers, c'est vrai, parce que je trouvais que ça servait à rien, le bois, le fer... Je trouvais que ça servait à rien alors je me donnais pas... euh... je faisais rien. Voilà... et maintenant...maintenant je travaille quand même un peu... » (Entretien 10).

Lorsque je lui demande ce qui l'a amené à changer d'avis et à se mettre au travail, ce jeune explique que c'est parce qu'au fil du temps, il a commencé à apprécier certaines des tâches qu'on lui proposait.

- Contextualisation

Le site internet du SeMo Chablais décrit les objectifs poursuivis en atelier. Les jeunes effectuent un tournus dans ces derniers avec comme objectif de *« découvrir différentes branches professionnelles tout en travaillant sur le savoir-être et le développement des aptitudes personnelles »*. Ainsi, dans l'atelier bois par exemple, *« [l]es participants sont initiés au vocabulaire et aux techniques professionnelles ainsi qu'à l'utilisation de l'outillage spécifique aux métiers du bois. »* (<http://www.semochablais.ch/la-mesure/travail-en-ateliers.html>).

A partir du discours des jeunes qui figure ci-dessus, on peut voir que les propos de plus de la moitié d'entre eux sont en lien avec ces buts.

Le développement des compétences sociales

Pour cette partie, j'ai souhaité connaître l'impression des jeunes en ce qui concerne le développement de leurs habiletés sociales en lien avec le monde professionnel durant leur parcours au SeMo. Pour cela, je les ai questionnés essentiellement sur le cadre général du SeMo afin de connaître leur perception de celui-ci et savoir si les règles instaurées les ont aidés à développer leurs compétences sociales.

En analysant leurs réponses, je peux percevoir des différences significatives entre les jeunes qui avaient commencé un apprentissage au cours de leur parcours (7/10) et ceux sortant du cycle d'orientation. De manière générale, ceux qui ont déjà une expérience de travail font plus facilement des liens entre le monde professionnel et le cadre du SeMo. Ainsi, presque tous les répondants de cette catégorie ont spontanément décrit son fonctionnement comme étant similaire à celui de n'importe quelle entreprise. Comme cette participante le dit :

« Ils ont fait le semestre de motivation comme une entreprise, ça veut dire être ponctuelle, à l'heure, faire les choses comme on nous demande, c'est partout la même chose dans une entreprise ils demandent que ça en fait enfin que ça, la plupart du temps ça ! » (Entretien 2).

Ou encore cet autre jeune qui explique cela d'une manière similaire : *« ici c'est comme dans une entreprise, comme ils nous parlent et ça... On a des horaires d'entreprises. Pis eux leur but c'est de faire comme si on était en entreprise quoi... »* (Entretien 5).

En revanche, les jeunes qui sortent du cycle d'orientation n'ont pas cette perception du SeMo qui fonctionnerait comme une entreprise et qui leur permettrait d'expérimenter les exigences du monde professionnel. Ils comparent les ateliers plutôt aux travaux manuels donnés dans le cadre scolaire. Ainsi, Léa explique à ce propos que *« c'est comme si genre ils ont les travaux manuels à l'école ben là c'est comme si on avait un peu ça tout le temps »* (Entretien 6).

Sur les dix jeunes interrogés, tous ont relevé deux éléments sur lesquels le SeMo les rend attentifs : le comportement et le respect des horaires. Un jeune évoque aussi la tenue vestimentaire. A la question de savoir comment ils perçoivent le cadre, quasiment tous les jeunes le considèrent comme étant « juste » et « adéquat ». Comme par exemple pour ce participant qui dit en parallèle avoir des difficultés au niveau de l'autorité :

« Première semaine, j'ai du mal avec l'autorité des gens que je connais pas et pis surtout voilà. J'ai eu un avertissement. Maintenant voilà ça va un peu mieux [...] mais moi je suis...j'aime pas trop le...comment on peut dire ça...j'aime pas recevoir des ordres, je sais pas comment on peut dire...j'aime pas recevoir des ordres...je suis assez...et pis voilà c'est comme une école, ils essayent de nous apprendre pour l'apprentissage d'être ponctuelle,

c'est juste en fait mais c'est mon caractère qui est comme ça, mais c'est très bien ! »
(Entretien 10)

Plus de la moitié des personnes interviewées (7/10) estiment ne pas avoir de problème particulier à correspondre aux attentes du monde professionnel. Certains ont toutefois dû s'adapter suite à des remarques faites par les éducateurs. Jennifer explique, par exemple, avoir dû développer une plus grande attention à ce qu'elle fait lorsqu'elle est en atelier et se considère aujourd'hui « *plus apte à travailler* ». Ainsi, elle dit qu'après un retour de son référent, « *ce qui est ressorti c'est d'être plus, ben justement active...parce que j'ai tendance à rester comme ça (bras croisés) et à attendre qu'on me dise ce que je dois faire...* ». Elle ajoute qu'aujourd'hui, elle a remarqué qu'au travail « *il faut pas attendre, il faut demander et tout...* » (Entretien 4).

Comme cette participante, plusieurs autres expliquent que les échanges avec leur référent leur ont permis d'apprendre sur eux et sur les attitudes qu'ils devaient améliorer. Ainsi, Julien explique par exemple :

« Ben en fait il discute un peu de tout avec toi, de ton comportement, ton apparence vis-à-vis du patron et ce qui est ressorti souvent sur moi c'est que j'étais nonchalant. Et que c'était un défaut que je devais améliorer quoi. Mais sinon ils ont tous dit que j'étais nickel quoi et que y avait pas trop de problèmes » (Entretien 1).

On le voit à travers cet exemple, Julien prend conscience que sa « nonchalance » est un élément sur lequel il doit travailler. Pour plusieurs jeunes, l'expérience qu'ils vivent au SeMo est la première qui soit réellement en lien avec le monde professionnel. En évoluant dans cette structure, ils découvrent donc les attitudes appropriées à adopter.

- Contextualisation :

Lors de mon entretien exploratoire avec le directeur du SeMo, celui-ci m'a résumé les objectifs qui sont travaillés en atelier au niveau des compétences sociales des jeunes.

« L'idée des ateliers c'est aussi que les jeunes acquièrent des notions de base qui vont se retrouver dans n'importe quel apprentissage, l'horaire, finir un travail commencé, enfin toutes ces choses-là qui vont être utiles et qui vont faire que lorsqu'ils vont se retrouver face à d'autres jeunes sur une place de travail, si les notes n'ont pas suivi ils ont d'autres compétences à mettre en avant et ça c'est quand même assez important » (Entretien exploratoire).

Comme on le voit, les réponses des jeunes sont directement en lien avec les propos tenus ici. La circulaire cantonale sur le SeMo précise aussi qu'« *une activité professionnelle en atelier ou dans le cadre d'un chantier est proposée au participant, permettant de l'initier au monde du travail* » (2013, p.1). A travers le discours de la majorité des jeunes, on peut remarquer que cette initiation à bel et bien lieu et qu'elle apporte pour la grande majorité des jeunes son lot d'apprentissages.

Synthèse

Pour analyser cette hypothèse, je me suis tout d'abord arrêté sur le domaine scolaire. J'ai mis en évidence que les jeunes, en réalisant un examen au début de leur parcours au SeMo, repèrent leur niveau et les éléments sur lesquels ils vont devoir prêter une plus grande attention. Ensuite, j'ai remarqué que la grande majorité explique avoir pu travailler sur leurs difficultés tout en mettant en avant l'idée que le SeMo les amène à se responsabiliser.

Par rapport aux compétences techniques, les jeunes ont expliqué avoir réalisé de nombreux objets tout en étant initiés à plusieurs savoir-faire comme l'utilisation de machines. Ces éléments montrent que la plupart d'entre eux ont pu s'apercevoir qu'ils avaient les compétences pour réussir les travaux demandés et ont pu les développer dans une certaine mesure.

En ce qui concerne les compétences sociales, c'est le domaine qui m'a semblé le plus porteur d'enseignements pour les jeunes interrogés. Tous ont pu bénéficier des observations réalisées par les professionnels.

En ce qui concerne l'orientation professionnelle qui est le thème central de ma recherche, cette première partie fait ressortir le fait que les jeunes reconnaissent les domaines où ils ont de la facilité (par exemple les mathématiques et le travail manuel) peut leur donner une indication importante quant aux métiers vers lesquels ils vont plus facilement se tourner (par exemple le domaine technique). On peut donc voir que le SeMo réalise une des directives proposées par la théorie sociale cognitive de l'orientation pour l'aide au choix qui est de « *[d]éterminer avec les adolescents les domaines scolaires et autres pour lesquels ils sont particulièrement doués* ». (Brown et Lent, 2006, p.78).

4.3 L'influence du SeMo sur le sentiment d'efficacité des jeunes

A partir de la première hypothèse découle directement la deuxième liée au sentiment d'efficacité des jeunes. Afin de donner un exemple du lien qui existe entre les compétences objectives d'une personne et son sentiment d'efficacité, on peut dire que les jeunes, en développant leurs compétences au niveau scolaire grâce aux exercices proposés au SeMo, peuvent voir leur sentiment d'efficacité évoluer en fonction de la réussite qu'ils rencontrent. Pour rappel, le sentiment d'efficacité correspond à la croyance d'une personne quant à ses capacités de réussir une action. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité est la confiance qu'une personne a en ses compétences dans des domaines particuliers, par exemple le sentiment d'avoir les compétences pour réussir un apprentissage (cf. chapitre 2.3.2.1, pp.23-24).

Lors de la conception de la grille d'entretien, j'ai décliné le sentiment d'efficacité en quatre dimensions. Ces quatre dimensions correspondent aux quatre sources qui peuvent influencer le sentiment d'efficacité. Il s'agit de l'expérience vécue, de l'expérience vicariante (l'influence liée à l'observation de pairs), de la persuasion verbale (échanges avec les professionnels) et de l'état émotionnel ou physiologique (cf. chapitre 2.3.2.2, p.24). L'analyse de cette hypothèse se découpera donc en fonction de ces quatre dimensions. Au début de chaque chapitre, je donnerai une définition succincte de ces quatre éléments théoriques avant de transmettre ensuite mon analyse. Au terme de ces chapitres, je ferai une synthèse des principaux résultats.

En examinant le tableau de l'échantillon de recherche (cf. chapitre 3.2.1, pp.35-36), un élément apparaît clairement : l'arrivée des jeunes au SeMo est à chaque fois la conséquence d'un arrêt dans un processus de formation déjà commencé. A partir du discours de quelques jeunes, on peut clairement remarquer que cette rupture a une répercussion sur leur sentiment d'efficacité. Ainsi, les propos de Julien sont très clairs sur ce point :

« Moi j'avais vraiment plus confiance en moi quand j'ai eu la rupture d'apprentissage, je me disais que j'arriverais plus jamais à faire un apprentissage, c'était trop dur un apprentissage » (Entretien 1).

Pour d'autres, même s'il n'y a pas une reconnaissance explicite d'une perte de confiance suite à cette rupture dans leur discours, on peut imaginer qu'ils n'y sont pas insensibles. A partir de ce

postulat, il s'agit maintenant de vérifier, en fonction des quatre dimensions mises en évidence lors de la création de la grille d'entretien, l'influence du SeMo sur le sentiment d'efficacité des jeunes. Est-ce que celui-ci leur permet de faire évoluer positivement leurs croyances en leurs capacités ?

Dans l'analyse de cette hypothèse, je m'arrêterai principalement sur l'influence des cours d'appui et du travail en atelier sur le sentiment d'efficacité des jeunes. Tout ce qui concerne les activités réalisées au SeMo en lien avec l'orientation professionnelle (atelier recherche – stage d'orientation – bilan avec le référent) sera traité dans la prochaine hypothèse sur le développement des intérêts des jeunes.

L'influence des expériences vécues sur le sentiment d'efficacité

Pour rappel, l'expérience vécue est un concept qui correspond au phénomène suivant dans la théorie sociocognitive : lorsqu'un individu connaît une expérience de réussite, son sentiment d'efficacité est, en général, influencé positivement. S'il échoue, cela peut au contraire le diminuer. Une précision est toutefois apportée. En effet, si la tâche réussie est trop simple, cela ne modifiera pas forcément son sentiment d'efficacité. Il en est de même si à l'inverse, l'activité est considérée par l'individu comme étant beaucoup trop difficile pour lui.

A propos des cours d'appui suivis au SeMo, tout d'abord, plus de la moitié des participants (7/10) trouvent que le niveau et les exercices proposés sont adéquats. En effet, ces jeunes considèrent que le travail scolaire n'est ni trop simple ni trop difficile pour eux. La plupart ont rencontré des difficultés en classe avant d'arriver au SeMo. On peut remarquer en analysant leurs réponses que les cours qu'ils suivent aujourd'hui leur permettent, dans une certaine mesure, de reprendre goût au travail scolaire. Ainsi, Adrien dit par exemple à ce propos :

« Enfin là je peux travailler, je gagne mon niveau, je reprends mon habitude, je vois ce que j'arrive à faire, si j'arrive ou si je n'y arrive pas, au moins j'essaie de me mettre dans le chemin quoi... » (Entretien 7).

Un autre jeune quant à lui décrit son expérience des cours du SeMo de la manière suivante : *« ça te donne en fait confiance on va dire [...] ici ils t'apprennent que t'es capable de faire n'importe quel apprentissage quoi, il faut juste se donner à fond pour réussir »* (Entretien 1). Pour les autres interviewés, il semble d'après leurs réponses que le niveau des cours soit trop « simple » pour eux. On ne peut par conséquent pas relever une influence particulière sur leur sentiment d'efficacité à ce niveau là.

En ce qui concerne les ateliers, les réponses obtenues démontrent également que la grande majorité des jeunes considèrent les tâches proposées comme étant adéquates par rapport à leurs capacités. Alex dit par exemple à ce propos que :

« C'est un peu notre niveau à tous, c'est adapté. On doit pas faire des choses trop difficiles on doit pas non plus faire des choses enfantines, couper du bois il faut de la précision, des choses comme ça » (Entretien 5).

Comme on le voit par cette citation, les participants du SeMo peuvent faire des expériences de réussites dans ce qu'ils entreprennent, ce qui a une influence positive sur leur sentiment d'efficacité dans les domaines en question. Les propos de Julien explicitent d'ailleurs bien ce point :

« Ce n'est pas forcément des tâches super compliquées mais tu te dis que t'es capable de le faire quoi ! Donc ça te donne du moral » (Entretien 1).

De plus, plusieurs d'entre eux avancent le fait que, s'ils se retrouvent devant une tâche trop difficile, ils peuvent toujours poser toutes les questions nécessaires aux professionnels afin de réussir. Ainsi, les répondants mettent en évidence le fait que l'encadrement et le soutien des professionnels les aident à dépasser les obstacles devant lesquels ils peuvent se retrouver, ce qui peut aussi jouer un rôle important dans l'évolution favorable de leur sentiment d'efficacité.

De même que pour les cours d'appui, certains trouvent que le travail en atelier a peu d'influence sur eux. Ils expliquent que les tâches sont trop simples et montrent un désintérêt pour les travaux en question. On peut donc en déduire que ces jeunes ne voient pas leur sentiment d'efficacité renforcé. Pour illustrer ces propos, plusieurs citations sont parlantes. Nicolas dit par exemple :

« l'atelier bois pour exemple, je dis pas qu'il sert à rien mais on fait des trucs basiques qu'on a déjà vu depuis 500 ans, scier du bois, mettre des vis dedans des troncs d'arbres, y a rien de spécialement compliqué qu'ils nous apprennent quelque chose. En tout cas pour moi... » (Entretien 8).

Ou encore, à la question de savoir comment ils jugent la difficulté des tâches demandées, Jean dit :

« Ben en fait je pense pas que c'est difficile...je trouve ça chiant en fait. C'est pas du tout un truc qui m'intéresse le bois ou le fer... » (Entretien 10).

L'influence des pairs sur le sentiment d'efficacité

L'influence des pairs sur le sentiment d'efficacité correspond au concept théorique appelé « *expérience vicariante* » dans la théorie sociocognitive. Cet élément peut être résumé de la manière suivante : une personne qui observe une autre réussir une tâche l'amènera à se sentir à même de la réussir à son tour. A l'inverse, si elle observe quelqu'un qui est en proie à des difficultés, cela peut l'amener à douter de sa future réussite. Il est important de préciser que cette influence sera effective si la personne juge l'individu en train de réussir une tâche comme ayant des compétences semblables aux siennes.

Lors des entretiens, j'ai remarqué qu'il était difficile pour les personnes interrogées de répondre aux questions relatives à ce point. Leurs réponses étaient en effet assez vagues. Il m'est alors difficile de voir si effectivement, le sentiment d'efficacité des participants évolue selon la réussite ou l'échec d'autres jeunes au sein du SeMo. Seule une personne explique que cela a pu avoir une influence sur elle :

« Ben ça je pense que mentalement ça se fait tout seul mais je pense que c'est vrai quoi. Si t'es tout seul on va dire t'es plus déprimé que si t'es à plusieurs quoi, ça te donne plus de motivation et tu te dis mais moi aussi je peux réussir et tu vas te donner à fond ». (Entretien 7)

Si les jeunes ne m'ont pas permis, par leurs réponses, de répondre aux éléments que ce concept théorique avance, ils m'ont cependant livré de nombreuses informations sur l'influence de leurs pairs au SeMo, influence qui n'est pas forcément directement reliée à l'observation de réussites ou d'échecs. D'une manière générale, ils ont surtout mis en évidence l'ambiance générale qui règne dans les ateliers. Pour eux, cette ambiance est positive. Jennifer remarque à ce propos qu'« *il y a beaucoup d'entraide entre nous donc c'est assez cool ça !* » (Entretien 4). Plusieurs jeunes expliquent aussi que le fait d'être à plusieurs en atelier est une source de motivation pour

eux. En effet, beaucoup ont expliqué qu'être avec d'autres jeunes rend le travail quotidien plus « facile ». De plus, quelques-uns évoquent leurs rapports avec les autres participants. Pour certains, ces relations sont constructives. Ils se considèrent entre eux plutôt comme des « amis » ce qui les amène à apprécier venir travailler au SeMo. Pour une participante, le fait de côtoyer d'autres jeunes lui fait prendre conscience de sa maturité. Un dernier participant toutefois exprime quant à lui que sa relation avec les autres est plus chaotique. Il explique qu'il a le sentiment de n'avoir autour de lui que « des cas » et cela apparemment le perturbe pour travailler.

L'influence des échanges avec les professionnels sur le sentiment d'efficacité

Comme développé dans la partie théorique, un troisième élément influence le sentiment d'efficacité d'une personne : la « *persuasion verbale* ». Il s'agit de toutes les informations qu'une personne peut recevoir à propos de la manière dont elle réalise une activité et de son résultat. Ces retours peuvent l'amener à prendre confiance en ses compétences ou au contraire à diminuer ce sentiment. Toutefois, il faut préciser que cette influence peut être plus ou moins importante selon la crédibilité que la personne accorde à l'individu qui émet ces informations. Pour ce point, j'ai posé des questions aux jeunes afin de découvrir si les professionnels leur font des retours sur leur travail en classe et en atelier, l'importance qu'ils accordent à ces échanges et leur influence sur leur sentiment d'efficacité.

Tous les jeunes interrogés disent avoir reçu des retours sur leur travail au SeMo de la part des professionnels. La grande majorité des répondants (8/10) parlent de ces échanges en des termes positifs. Ils révèlent que les éducateurs et les enseignants sont un soutien pour eux, qu'ils les « poussent » et les « aident » au quotidien. Au sein des ateliers, ils expliquent recevoir souvent des informations sur le résultat de leur travail. Cet exemple illustre bien cela :

« [D]es fois, à la fin, on a fini le travail et ils disent c'est très bien, bien joué, il y a une amélioration... bon des fois il y a aussi des trucs négatifs ben ça dépend, des jours on est pas trop motivé à travailler. Et pis des fois ils demandent un rendez-vous avec le référent pour parler de ça, si y a pas une raison qui nous a démotivé... » (Entretien 5).

On le voit à travers cette citation, les professionnels font des retours sur la qualité du travail fournie par les jeunes, ce qui peut influencer positivement leur sentiment d'efficacité. Ces mêmes professionnels essaient d'instaurer un dialogue avec chacun et tentent de comprendre comment ils se sentent. Plusieurs participants ont l'impression d'être écouté au sein du SeMo, comme ce jeune par exemple qui explique :

« [i]ci on peut discuter pour se comprendre tandis qu'à des endroits tu peux pas, t'arrives pas à pouvoir discuter avec ton patron où à ton maître d'école, t'arrives pas forcément à parler avec lui parce que lui peut-être qu'il s'en fout ou bien un peu n'importe... mais ici ils sont pas mal à l'écoute je trouve. Moi je trouve que ça c'est intéressant quoi » (Entretien 1).

A travers leurs réponses, il apparaît clairement que ces jeunes sont attentifs à ce que les professionnels leur disent et qu'ils y accordent de l'importance.

Deux participants ont cependant un discours plus négatif à propos des retours qu'ils reçoivent des éducateurs. Leurs réponses démontrent qu'ils sont plutôt en opposition face à leurs remarques qu'ils ne jugent pas constructives.

L'influence de l'état émotionnel et physiologique sur le sentiment d'efficacité

Pour finir, la dernière variable sur laquelle je m'appuie pour connaître l'influence du SeMo sur le sentiment d'efficacité des jeunes est l'état émotionnel et physiologique. Pour rappel, ce concept théorique correspond aux ressentis d'une personne lorsqu'elle réalise une tâche. Si elle se sent à l'aise et sûre d'elle cela l'amènera à prendre confiance en ses compétences et à l'inverse si elle est anxieuse, stressée et désengagée cela peut l'amener à douter d'elle-même.

Au cours de mes entretiens avec les jeunes, je les ai donc questionnés afin de découvrir comment ils se sentaient en réalisant les différentes activités proposées par le SeMo dans les ateliers et en classe d'appui. Leurs réponses montrent que la majorité (7/10) se sent plutôt à l'aise et confiante en exécutant ces travaux. Ces jeunes expliquent ne pas être particulièrement stressés lorsqu'ils sont confrontés à des tâches qu'ils jugent difficiles au SeMo. Au contraire, ils ont plutôt tendance à s'auto-encourager afin de réussir. A travers leurs réponses, on découvre surtout une envie de bien faire et une envie d'apprendre. Jennifer, par exemple, s'encourage ainsi face à une tâche difficile : *« je me dis qu'il faut que je fasse et que je fasse au mieux »* (Entretien4). Julien quant à lui explique ainsi ses ressentis devant un travail qui lui semble plus compliqué :

« Non moi j'ai toujours...ben même si je ne savais pas vraiment comment m'y prendre en fait j'y vais quand même. Je me dis pour moi c'est un défi que je me donne de réussir la tâche qu'on m'a donnée après c'est clair que si j'ai une grosse difficulté, si je vois que ça va vraiment pas tu vois, je vais en parler à mon chef d'atelier, mais moi en général je trouve que ça va bien » (Entretien 1).

Dans les propos de Julien, on peut sentir une certaine assurance. Le fait qu'il explique spontanément qu'il voit les tâches difficiles comme des défis à relever montre qu'il a un bon sentiment d'efficacité vis-à-vis des activités proposées. On constate aussi dans son discours que la présence de soutien dans l'environnement de travail joue un rôle important pour faire face aux difficultés éventuelles. Plusieurs jeunes évoquent cet élément eux-aussi.

Si certains participants se sentent effectivement sûrs d'eux dans certains domaines, on peut aussi voir à travers leurs réponses que ce sentiment peut différer dans d'autres domaines. Ainsi, Max explique :

« je me suis senti plutôt à l'aise sur certains trucs pis sur d'autre pas du tout...le bois je sais pas...j'aime pas donc...je sais pas ça me plaît pas et pis ça me motive pas et puis c'est un truc que je comprends pas » (Entretien 3).

Les trois jeunes qui ne sont pas dans cette catégorie n'ont pas vraiment su expliquer leurs ressentis face à une tâche difficile. Ils évoquent surtout un manque d'intérêt et de motivation. Comme Nicolas qui dit : *« ça m'a pas du tout touché ce qu'il s'est passé ici, ça m'est passé à des kilomètres »* (Entretien 8).

Synthèse

En ce qui concerne l'expérience vécue, mon analyse a mis en évidence le fait que les répondants ont évalué le niveau des activités proposées en classe et en atelier comme étant adéquat. Dans ce premier point, de nombreux participants expliquent reprendre confiance en eux et retrouver une certaine assurance quant à leurs compétences en remarquant qu'ils sont capables de réussir

à faire ce qu'on leur propose. Toutefois, on précisera aussi que certains ont jugé les tâches demandées trop « simples » pour qu'elles aient réellement une influence sur leur sentiment d'efficacité.

Par rapport à l'influence que pourrait avoir la réussite ou l'échec de pairs, après avoir expliqué la difficulté pour les jeunes de répondre à ce point, j'ai résumé les éléments qu'ils apportaient tout de même par leurs réponses. Ainsi, on peut voir que la plupart des jeunes mettent en évidence une bonne entente entre eux, des relations positives et une motivation qui s'accroît par le fait de travailler ensemble. Même si ces éléments ne sont pas directement en lien avec ce qui était attendu, je peux imaginer qu'ils jouent un rôle positif sur le sentiment d'efficacité des jeunes, étant donné qu'apparemment, ils favorisent un meilleur investissement au travail.

Sur l'influence des échanges avec les professionnels, ma recherche montre que la grande majorité des jeunes les trouvent aidants et stimulants pour le travail en classe et en atelier. A travers leurs réponses, on remarque par exemple que les informations sur la qualité du travail fourni augmentent la confiance du jeune en ses compétences. A l'inverse, trois jeunes ont un discours plus critique sur cette question. Ils ne semblent pas accorder beaucoup de crédits aux retours des professionnels et, par conséquent, cet élément influence peu leur sentiment d'efficacité.

Pour l'état émotionnel et physiologique des jeunes lorsqu'ils réalisent les activités proposées au SeMo, mon analyse démontre que la plupart se sentent à l'aise et ont une envie de bien faire. Cela peut, par conséquent, favoriser un développement positif du sentiment d'efficacité.

Les conclusions de mon analyse correspondent donc aux propos tenus par le directeur du SeMo en entretien exploratoire lorsqu'il explique que les ateliers et la classe sont aussi des activités proposées aux jeunes pour « *pouvoir leur permettre de développer tout ce qui est confiance en soi, maturité et ces choses là* » (Entretien exploratoire).

4.4 L'identification et le développement des intérêts des jeunes au SeMo

Par cette troisième hypothèse, je m'intéresse aux intérêts des jeunes et à l'influence que joue le SeMo sur ces derniers. Pour rappel, la TSCCC propose un modèle théorique qui explique comment un intérêt se construit et se développe chez une personne (cf. chapitre 2.3.3.1, pp. 25-26). Comme le rappellent Brown et Lent, la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière « explique en détail le processus par lequel les intérêts émergent et changent » (2009, p.70). Cette théorie estime qu'un intérêt pour une activité professionnelle est le résultat, d'un côté, d'un bon sentiment d'efficacité dans ce domaine et de l'autre, de l'idée que se fait la personne sur les bénéfices que cette activité lui apportera. Les auteurs Guichard et Huteau résument ce modèle de la manière suivante :

« Le fait d'être intéressé par une activité accroît la probabilité que l'individu s'y engage effectivement. L'engagement effectif dans l'activité produit certains résultats qui agissent en feed-back sur les sentiments de compétence (qui peuvent être renforcés ou encore ébranlés) et sur les attentes de résultats. Les intérêts pour l'activité en question peuvent alors augmenter, stagner ou diminuer. Les buts seront alors maintenus ou modifiés, et ainsi de suite... » (2007, p.400).

Comme on le voit à partir de cette théorie, le sentiment d'efficacité joue un rôle important dans la formation et le développement des intérêts professionnels. Afin de voir l'influence que peut jouer le SeMo sur les intérêts des participants, j'ai alors décidé de structurer l'analyse de cette hypothèse à nouveau en fonction des quatre variables qui influencent le sentiment d'efficacité (l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, l'état émotionnel). Toutefois, ces quatre variables seront cette fois-ci mises en lien avec les activités que proposent le SeMo pour aider les jeunes dans leur processus d'orientation (Atelier *recherche*, stages et suivi par un référent). Les attentes de résultats des jeunes seront analysées comme un chapitre en soi. Pour finir, au terme de mon analyse, une synthèse résumera les conclusions importantes.

Avant d'analyser ces différents éléments, il me semble important de préciser qu'en réalisant un premier dépouillement des données récoltées, j'ai pu repérer que la moitié des jeunes interrogés (5/10) arrive au SeMo sans avoir identifié et développé clairement un intérêt professionnel. Nicolas par exemple explique la situation dans laquelle il se trouvait par rapport à cette question lorsqu'il a arrêté son apprentissage quelques semaines avant d'arriver au SeMo :

« Le pire c'était que quand j'ai arrêté mon apprentissage je savais pas du tout quel métier allait pouvoir me plaire... J'en avais aucune idée ! Mes parents ils étaient complètement paniqués... » (Entretien 8).

L'autre moitié des jeunes interrogés a déjà une idée assez précise des domaines professionnels qui l'intéressent. Ces jeunes arrivent au SeMo en sachant vers quoi ils souhaitent se diriger tout en ayant envie d'explorer plus en avant cette préférence. Jennifer, par exemple, dit à ce propos : « avant de venir au SeMo, je voulais déjà faire ASE, dans le social à la base, mais ici ils m'ont aidé à mieux connaître ce métier et à me perfectionner on va dire... » (Entretien 4). Ou encore Max, qui a arrêté son apprentissage après la première année et qui explique :

« Dès que je suis venu ici j'avais ce choix de métier parce que j'hésitais toujours entre polymécanicien et employé de commerce et j'ai préféré faire polymécanicien. Et en fait je me suis dit que j'ai peut-être pas fait assez de stages ou je ne me suis pas trop

renseigné sur le métier... donc là je me suis dit avant de faire employé de commerce je vais bien aller voir si le métier il me convient » (Entretien 3).

Ainsi, l'aide apportée aux jeunes pour les accompagner dans leur processus d'orientation sera différente s'ils ont ou non déjà identifié un/des intérêts. Je mettrai en évidence, de manière détaillée dans les prochains chapitres, comment les activités qu'ils réalisent en étant au SeMo aident ces deux catégories de jeunes à *mieux connaître* les métiers qui les intéressent et/ou à *se perfectionner* pour les domaines en question.

L'influence des expériences vécues par les jeunes sur leurs intérêts

Lors des entretiens, j'ai questionné les jeunes afin de découvrir ce qu'ils avaient réalisé dans l'atelier *recherche* et ce qu'ils avaient fait comme stages. A chaque fois, je leur ai demandé comment ces différentes activités s'étaient passées pour eux. Comme je l'ai rappelé dans l'analyse de l'hypothèse précédente, les expériences vécues correspondent aux réussites ou aux échecs qui peuvent influencer le sentiment d'efficacité des jeunes. Toutefois, afin d'obtenir également des informations plus larges sur ce point (notamment par rapport aux expériences dans l'atelier recherche où les jeunes ne font pas forcément des expériences de réussites ou d'échecs), j'ai élargi mes questions pour laisser les répondants s'approprier la thématique abordée et développer ainsi davantage leur vécu. Cela m'a permis de découvrir aussi leurs perceptions en ce qui concerne ces différentes activités.

- L'influence de l'atelier recherche sur l'identification et le développement des intérêts des jeunes

La moitié des jeunes qui n'avaient pas identifié d'intérêts précis en arrivant au SeMo ont tous réalisé dans l'atelier *recherche* un ou plusieurs tests d'orientation. Ces tests leur ont permis de découvrir certaines pistes qu'ils ont, pour la plupart, explorées par la suite en réalisant un ou plusieurs stages, comme Jean par exemple :

« J'ai passé un test et j'ai aussi regardé euh... je sais plus combien de vidéos, huitantaine de vidéos de trente secondes et pis après je devais mettre si j'aimais bien ou si j'aimais pas et pis après s'est sorti ça [géomathicien]. Je savais pas ce que c'était mais c'est sorti ça et pis voilà... j'ai regardé ce que c'était et ensuite j'ai été faire un stage, c'était bien ! » (Entretien 10).

Toutefois, parmi ces jeunes, certains mettent en évidence le fait que ces tests d'orientation ne les ont pas particulièrement aidés à identifier leurs intérêts. Un participant l'explique par exemple de la manière suivante :

« Ça m'est ressorti des trucs avec tout ce qui est en lien avec la nature, bûcheron, ceux qui font les vendanges, caviste ou des trucs comme ça mais c'est pas forcément quelque chose qui m'accroche quoi ces métiers ! » (Entretien 1).

Ainsi, ces tests sont une base de réflexion importante pour ces participants mais pas forcément une source d'information à chaque fois pertinente.

Les jeunes, arrivés au SeMo en ayant déjà identifié un intérêt professionnel, ont été dirigés vers la réalisation d'un test « Multicheck ⁷ » afin de découvrir s'ils avaient le niveau pour poursuivre la formation en question. Ce test a permis à tous les participants de confirmer la possibilité de poursuivre leurs intérêts. Sarah explique par exemple :

« J'ai fait le multicheck et puis j'ai réussi on va dire. J'ai fait combien...[réfléchit]... C'était une moyenne sur 100 et j'ai fait 58 donc ça va... j'ai dépassé la moyenne pour faire le CFC que je veux donc c'est bon ! » (Entretien 2).

Les réponses de ces participants montrent que le fait de réussir cet examen peut influencer positivement leur sentiment d'efficacité en ce qui concerne leurs compétences scolaires pour les métiers qu'ils ont choisis. Cela peut alors confirmer leurs intérêts professionnels. Les jeunes m'ont expliqué que, lorsqu'ils recherchent une place d'apprentissage, de nombreux patrons leur demandent de transmettre le résultat de ce test « Multicheck » dans leur dossier de candidature. Un tel examen peut ainsi jouer un rôle déterminant dans le processus d'orientation des jeunes.

Au SeMo, des cours sont donnés aux participants pour les aider à acquérir les compétences nécessaires à la création d'un dossier (CV et lettres de motivation) et à la recherche de places de stages et d'apprentissages. Plusieurs répondants ont spontanément parlé de ces cours lorsque nous avons abordé les questions liées à l'orientation. Les propos d'un jeune illustrent comment ils se déroulent et son sentiment par rapport à ceux-ci :

« Il y a soit de l'informatique pour écrire son CV et sa lettre de motivation, soit c'est par rapport à des entraînements pour le téléphone et des entraînements comme si on faisait des faux entretiens. Et ça vraiment j'aime bien, ça permet de voir certains trucs et de mieux savoir faire ça... » (Entretien 7).

Ainsi, l'apprentissage de ces techniques peut permettre aux participants de prendre confiance en leurs compétences dans ces domaines. Par exemple, une répondante explique :

« Maintenant je peux parler au téléphone avec quelqu'un que je ne connais pas au bout du fil...un employeur...ça maintenant je peux le faire, avant c'était impossible on aurait dit que j'étais une gamine de quatre ans qui parlait. Donc c'était pas gagné. Au début j'osais pas, je voulais pas le faire ! » (Entretien 9).

Tous les jeunes interviewés sont orientés et coachés par les professionnels du SeMo dans la recherche de stages. Si pour la grande majorité d'entre eux, cette recherche a rapidement été fructueuse, pour quelques-uns, elle a été plus difficile. Pour ces derniers, les nombreux refus rencontrés les ont amenés à sentir un certain découragement. Léa, par exemple, qui souhaite trouver des places de stages pour le métier d'esthéticienne explique sur un ton las : *« j'ai fait plus de deux cents téléphones pour avoir seulement huit journées de stages en Valais... »* (Entretien 6). Adrien quant à lui, recherche des stages dans le domaine de la décoration pour explorer ses intérêts. Il détaille davantage ses propos au sujet de sa recherche en disant :

« Un éducateur m'a sorti une tonne de feuilles. Il m'a sorti entre trois cents et quatre cents numéros pour appeler. On a effacé ceux que je pouvais pas atteindre, j'ai appelé tous ceux que je pouvais atteindre, j'ai reçu aucun de positif, zéro, y'en a seulement un

⁷ Le site internet Multicheck.org définit ce test de la manière suivante : *« L'analyse d'aptitude Multicheck Junior cerne ton aptitude pour la formation en vue. Il s'agit d'une clarification basée sur l'informatique qui cerne ton savoir scolaire et tes capacités cognitives telles que logique, mémoire à court terme, capacité de mémorisation et de visualisation ainsi que concentration. »* (Site internet Multicheck.org).

ou deux qui m'ont dit qu'ils me rappelleraient [...] Et le truc c'est qu'avec tout ce que j'ai appelé ça m'a un peu démoralisé de faire ces appels, je préfère faire les lettres » (Entretien 7).

A travers ces propos, on peut remarquer que pour certains jeunes, décrocher des stages est une étape difficile à franchir, qui peut avoir une influence négative sur leur motivation. Toutefois, plusieurs participants relèvent le soutien important que leur procure le SeMo, notamment en ce qui concerne la recherche de stage. Un jeune qui réalise des stages pour découvrir le métier de spécialiste en restauration explique par exemple :

« C'est au SeMo qu'on m'a proposé de faire ce stage dans cet endroit. Et c'était le premier stage que j'ai fait. C'était dans la restauration. Donc j'ai été, ça m'a plu et à partir de là, justement ben vu que j'ai aimé le métier, j'en ai fait deux autres pis j'aime toujours le métier, pis voilà... » (Entretien 5).

Tous les répondants ont exprimé l'idée qu'ils considèrent l'atelier recherche comme étant le plus important pour eux au SeMo. Ils disent tous s'investir d'une manière assidue dans cet atelier. Léa et Jean, par exemple, tiennent les propos suivants :

« Le seul atelier qui sert vraiment pour plus tard c'est l'atelier recherche. C'est là où on recherche, on fait des téléphones, on fait des stages et tout mais sinon les autres c'est plus pour nous occuper en fait... » (Entretien 6).

« La recherche, c'est le seul truc que je trouve vachement important et pis je travaille tout le temps là-bas. C'est le secteur le plus important d'ici » (Entretien 10).

Ce sentiment, qui habite de nombreux jeunes, peut mettre en évidence un désir important de s'insérer dans le monde du travail. L'atelier recherche semble être perçu par la grande majorité comme étant un véritable tremplin vers les entreprises et une future formation professionnelle. Dans le chapitre suivant, je mettrai en évidence la manière dont se passent pour les jeunes les stages qu'ils effectuent sur le terrain.

- L'influence des expériences vécues en stage sur les intérêts des jeunes

Tous les jeunes interrogés ont réalisé plusieurs stages depuis leur arrivée au SeMo. En analysant toutes les données relatives à ce point, il apparaît que ceux qui savent déjà ce qu'ils veulent faire réalisent des expériences de terrain dans les domaines qui les intéressent. Ils peuvent ainsi confronter certaines de leurs représentations à la réalité concrète du métier. Cela leur permet également d'accumuler de l'expérience. Tous m'ont expliqué qu'ils avaient eu l'occasion de réaliser un bon nombre de tâches lors de leurs stages. Cela leur a permis notamment de voir si, à priori, ils se sentent capables de réaliser les travaux demandés. Un exemple assez représentatif de cette tendance me semble être celui de Sarah. Dès son arrivée au SeMo, elle désire faire un apprentissage de gestionnaire du commerce de détail. Elle réalise alors plusieurs stages dans des boutiques de mode. Ainsi, elle se met à plusieurs reprises dans la peau d'une future professionnelle. Durant l'entretien, elle décrit ce qu'elle a réalisé de la manière suivante :

« En stage j'ai pu avoir des contacts avec la clientèle, j'ai aussi fait diverses choses, comme le triage des habits, la mise en place en vitrine, l'habillement des mannequins, j'ai mis les antivols. Voilà toutes ces choses ! On fait diverses choses, c'est ça qui est intéressant surtout dans ce métier puis c'est pour ça que je suis très attirée par ça aussi ! » (Entretien 2).

En réalisant ces différentes tâches Sarah remarque qu'elle a de bonnes capacités pratiques pour ce métier. En effet, elle expliquera plus loin dans l'entretien qu'elle a identifié chez elle une grande aisance dans le contact avec les clients. Ces expériences lui ont permis de faire des liens entre ses qualités et ce qui est attendu dans ce type de métier. Je peux alors en conclure que cette prise de conscience favorise en elle un sentiment de confiance en ses compétences, ce qui peut confirmer encore davantage son intérêt pour le métier.

En ce qui concerne les jeunes qui ne connaissent pas forcément leurs intérêts, les différents stages qu'ils réalisent sont surtout pour eux l'occasion de découvrir de nouveaux métiers. En effectuant les tâches proposées, ces jeunes sont mis face à un certain nombre de défis. Ainsi, comme c'est le cas pour le groupe précédent, chacun peut voir s'il les réussit ou non, comme Julien par exemple, qui découvre le métier de peintre en carrosserie et qui explique :

« Ils m'ont laissé faire pas mal de choses pour dire, parfois en stage ils retiennent un peu parce qu'ils ont peur que tu fasses une bêtise et qu'ils doivent corriger par-dessus. Tandis que là ils m'ont laissé faire ! Bon, j'ai fait deux trois bêtises mais je les ai corrigées moi-même. Ils m'ont expliqué après comment corriger les défauts que j'avais faits et tout, c'était vachement constructif et j'ai eu beaucoup de plaisir ! »

(Entretien 1).

En entendant les propos de Julien, je constate qu'il a pu se rendre compte de la difficulté de certains travaux et des capacités qu'il peut, malgré tout, déployer. Un autre exemple, pour mettre en évidence cet élément est celui d'Alex qui a pu, lui aussi, se rendre compte de ses difficultés et de ses compétences lors de son stage dans la restauration :

« Y a un truc j'osais pas trop aller parce que j'avais peur de me tromper devant un client. Parce qu'on devait apporter les plats avec six sortes de sauces dessus ; on devait dire : "ça s'est la sauce cocktail, curry etc." et j'avais peur de mélanger et après je me suis dit : "bon je vais y aller je suis pas con à ce point" et pis j'ai été et pis finalement c'est bien allé. Donc après j'ai pas hésité, j'ai été apporter plein d'autres plats... » (Entretien 5).

Pour tous ces répondants, les stages qu'ils réalisent peuvent donc être l'occasion de faire des expériences de réussites malgré des tâches assez compliquées à réaliser. Ils peuvent ainsi prendre confiance en leurs compétences et, par conséquent, être davantage intéressés par le métier en question.

L'influence de l'état émotionnel des jeunes en stage sur leurs intérêts

Pour réaliser ce point, j'ai questionné les jeunes afin de savoir comment ils se sont sentis lors de leurs différentes expériences en stage. Comme je l'ai détaillé dans l'analyse de l'hypothèse précédente, se sentir bien pour réaliser une tâche jugée difficile peut, selon la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière, influencer positivement le sentiment d'efficacité d'un individu. Cette information peut alors permettre d'affirmer davantage son intérêt pour cette activité. Le processus inverse peut se réaliser si, au contraire, la personne doute d'elle-même, est anxieuse ou hésitante.

Tout d'abord, en analysant les données, il apparaît que les réponses diffèrent à nouveau en fonction des jeunes qui connaissent leurs intérêts à leur arrivée au SeMo et ceux qui les ignorent. Les premiers tiennent tous un discours similaire même si les réponses à ce sujet sont peu développées. Ils expliquent avoir eu du « plaisir », s'être sentis « bien » et plutôt « motivés » lors de leurs expériences en stage. D'une manière générale, ils relèvent un état d'esprit positif en

effectuant les tâches proposées. Ce sentiment peut leur permettre de confirmer encore davantage leurs intérêts. Ainsi Jennifer, qui s'intéresse au domaine du travail social, remarque par exemple :

« Quand j'ai fait le stage je me suis dit que j'aimerais bien me lever le matin pour faire ça, j'étais vraiment bien, contente de travailler et tout... » (Entretien 4).

Ceux qui font des stages pour découvrir leurs intérêts voient leur état émotionnel différer en fonction de leurs expériences. La plupart d'entre eux mettent en évidence des situations de travail qui leur ont plu, ce qui leur donne des informations importantes pour le développement de leurs intérêts. Ainsi, Jean qui découvre le métier d'ASE explique par exemple : *« Ouais j'ai fait le stage avec les enfants et ça m'a vraiment plu de travailler là, je me suis senti assez à l'aise de faire ça on va dire »* (Entretien 10). D'autres, cependant, décrivent des expériences de stages où ils se sont sentis moins à leur place. Adrien par exemple, décrit son vécu lors d'un stage de décorateur d'intérieur :

« J'ai quand même bien aimé faire ce qu'on me demandait, je n'ai pas eu de problèmes, mais c'était pas un métier pour moi vu que j'ai remarqué que c'était vraiment stressant à un moment, vraiment trop stressant pour moi. C'est pas parce qu'il y a quelque chose que je dois faire moi mais c'est vraiment que c'est...il y a une livraison derrière et s'il y a une livraison on est obligé de respecter et en plus si le client n'est pas satisfait il va nous renvoyer donc on aura encore du travail, on aura encore du travail en plus d'un mécontentement. Ce qui pour moi n'est pas quelque chose de facile à gérer... » (Entretien 7).

De même, Alex explique quant à lui :

« Pour assistant vétérinaire je me suis inscrit pour faire le stage mais je suis resté une heure dans le stage parce que ouais c'est pas trop mon truc de voir des chats se faire ouvrir, je me suis pas du tout senti à l'aise... je me voyais pas du tout faire ça... » (Entretien 5).

On peut alors voir que ces expériences permettent aux jeunes de repérer les métiers qui ne les intéressent pas. Ces situations favorisent alors une avancée dans leur processus d'orientation. Ainsi, Alex qui a remarqué qu'il n'était pas fait pour être assistant vétérinaire décide tout de même de s'intéresser à un métier qui y ressemble :

« Là je vais faire un stage de gardiens d'animaux vu que j'aime bien les animaux. Pis gardien c'est pas la même chose que vétérinaire. C'est un peu moins, on va dire, « gore ». Et pis alors je vais faire ça ! On verra. » (Entretien 5).

L'influence des pairs sur le développement d'intérêts professionnels

Au cours des entretiens, j'ai interrogé les jeunes pour découvrir si des pairs ont pu avoir une influence sur le développement de leurs intérêts. Ainsi, je leur ai demandé si, par exemple, ils avaient échangé avec d'autres participants du SeMo et/ou des apprentis rencontrés en stage à ce propos.

La majorité des jeunes (6/10), expliquent ne pas avoir particulièrement parlé de leurs intérêts et de leurs questionnements à ce sujet avec d'autres participants du SeMo, ni avec d'autres apprentis. Ils disent alors ne pas avoir été particulièrement influencés par d'autres jeunes dans le développement de leurs intérêts.

Deux jeunes expliquent tout de même avoir eu l'occasion d'échanger avec d'autres apprentis lors de la réalisation de stages. Le premier explique que ces discussions l'ont rassuré à propos des cours théoriques en lien avec la profession en question : *« il m'a dit que c'est pas difficile les cours, il m'a dit : "j'ai passé l'année avec 5.6 de moyenne et pis au cycle j'étais en G, enfin niveau 2", mais il m'a dit que c'était assez facile comme métier ! »* (Entretien 5). Le second exprime qu'il a pu dialoguer et voir le travail effectué par d'autres apprentis et que *« ça avait l'air passionnant »* (Entretien 3). Comme l'expriment les auteurs Brown et Lent, *« l'exposition à des modèles crédibles (surtout ceux qui ont réussi à relever les défis auxquels l'observateur est actuellement confronté) peut-être particulièrement inspirant pour l'élève »* (2009, p.81). Au regard du discours de ces deux jeunes, il ressort qu'ils ont effectivement été exposés à des modèles qui, apparemment, les motivaient à s'engager dans la formation qui les intéressait.

Pour finir, les deux derniers participants ont expliqué connaître d'autres jeunes au SeMo qui avaient le même intérêt qu'eux. Cependant, ils n'ont pas relevé d'échanges significatifs entre eux qui auraient pu permettre d'envisager une influence sur le développement de leur intérêt. Un de ces jeunes affirme au contraire qu' *« en général, à ce niveau-là, c'est chacun pour soi, en tout cas moi j'en parle pas ! »* (Entretien 9). A travers leurs réponses on peut même sentir une méfiance à l'idée de parler de ses intérêts aux autres.

L'influence des échanges avec les professionnels sur les intérêts des participants

Comme pour l'hypothèse précédente cette dimension découle du concept de « persuasion verbale » développé dans la Théorie Sociale Cognitive. La « persuasion verbale » est un des éléments qui influence le sentiment d'efficacité d'une personne. Pour ce point sur les intérêts, il s'agit plus précisément de repérer toutes les interventions qui aident le jeune à prendre confiance en ses capacités pour les domaines qui l'intéressent et pour lesquels il a effectivement les compétences objectives suffisantes pour réussir.

Durant les entretiens, j'ai questionné les jeunes afin de connaître comment ils percevaient l'aide reçue de la part des professionnels qui les ont accompagnés pour les aider à développer et/ou confirmer leurs intérêts. Lorsque j'entends « accompagnement professionnel » je me réfère à Philibert & Wiel qui parlent de cet élément en ces termes :

« Accompagner un adolescent revient à se situer dans cette position inconfortable où il s'agit ni de prendre les décisions à sa place ni de l'abandonner totalement à la solitude de la décision. » (1995, p.92)

De plus, ces auteurs précisent que les professionnels qui accompagnent les jeunes peuvent *« faciliter la prise de décision en éclairant le plus possible les enjeux de la décision tout en relativisant les peurs et les fantasmes »* (Philibert & Wiel, 1995, p.92).

D'une manière générale, tous les jeunes disent avoir eu des échanges avec les professionnels du SeMo au sujet des métiers qui les intéressaient. En analysant les données obtenues, je constate qu'à partir de ce fait deux tendances se dessinent.

En ce qui concerne la tendance majoritaire, plus de la moitié des jeunes (7/10) trouvent que leurs référents sont d'une aide importante pour identifier et/ou développer leurs intérêts et pour les soutenir dans leur exploration. Max qui souhaite commencer un apprentissage d'employé de commerce dit par exemple : *« j'ai une référente et je lui parle régulièrement de ce que je veux faire et elle dit par exemple que j'ai la capacité de faire ce métier »* (Entretien 3).

Pour certains, l'aide qu'ils identifient est surtout un encouragement et un soutien afin qu'ils réalisent toutes les démarches nécessaires pour la création d'un dossier de candidature, la recherche de stages et la recherche d'une place d'apprentissage. Plusieurs jeunes m'ont parlé des objectifs qu'ils ont fixés avec leur référent et du suivi qu'ils ont eu de leur part pour s'assurer qu'ils effectuaient effectivement ces démarches. Une participante explique par exemple :

« J'ai un bilan avec mon référent environ une fois par semaine. Je passe trente minutes avec une feuille à faire le bilan, pour voir qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce que je dois faire. En gros discuter où j'en suis ! Ça motive [...] c'est vachement important parce que si tu te laisses aller en fait c'est que ça se voit pis après ils peuvent te motiver » (Entretien 4).

D'autres s'arrêtent plus spécifiquement sur l'aide reçue pour effectuer des stages dans les domaines qui les intéressent. Ainsi, Jennifer explique par exemple: *« Ils encouragent vachement pis c'est des adultes donc ils savent, ils savent qui appeler, où nous envoyer, ils savent un peu ça »* (Entretien 4), Alex précise encore : *« Avant chaque stage ma référente elle vient...elle m'encourage à montrer le meilleur de moi... »* (Entretien 5).

Plusieurs répondants de ce groupe ont également parlé des bilans qu'ils font avec leur référent à la fin de chaque stage. A partir d'une fiche d'évaluation complétée par la personne qui les a suivis sur leur lieu de travail, les référents reviennent avec les jeunes sur le déroulement de leur expérience pratique. Un participant explique à ce propos :

« Ma référente elle les appelle, elle leur demande comment ça a été. Et pis après elle note tout et pis on en reparle...ce qui a bien été ou ce qui a moins bien été...ce que j'ai à améliorer [...] J'ai eu des bons retours. J'ai quand même eu quelques trucs où je devais améliorer mais j'ai souvent eu des très bons retours » (Entretien 3).

Une participante qui recherche activement une place de stage explique le rôle de soutien que joue son référent pour elle :

« Ces temps-ci j'ai plus besoin de lui vous voyez. Parce que je suis dans une phase, voilà, un peu stressée parce que je sais pas si je vais trouver une place de stage donc j'ai son soutien. Et ça j'en avais besoin et je le remercie d'ailleurs et ouais il m'aide beaucoup. Il m'aide, il me donne des conseils voilà... » (Entretien 2).

Certains jeunes insistent finalement sur l'accompagnement qui existe en atelier. Un jeune qui s'intéresse à la menuiserie explique par exemple qu'il peut directement développer son intérêt naissant pour ce domaine en échangeant avec les professionnels qui l'accompagnent dans l'atelier bois : *« je pose tout le temps des questions en [atelier] bois pour savoir comment on fait plein de choses parce que ça m'intéresse vraiment »* (Entretien 1).

Comme on le voit à travers ces différents exemples, les éducateurs insistent auprès des jeunes pour qu'ils puissent *montrer le meilleur* d'eux-mêmes, remarquer leurs compétences et voir là où ils peuvent s'améliorer. Ces interventions ont une influence importante sur le sentiment d'efficacité des participants. Ainsi, le SeMo réalise l'une des pistes proposées par la TSCCC qui est d'aider les jeunes à prendre conscience des expériences réussies et s'assurer qu'ils les interprètent bien comme des succès (voir Brown & Lent, 2009, p.79).

En ce qui concerne la tendance minoritaire, les jeunes semblent être moins en lien avec les éducateurs, leurs relations paraissent plus compliquées. Un jeune dit par exemple avoir peu, voir quasiment pas parlé de ses intérêts aux professionnels du SeMo et à son référent :

« Je leur ai dit, après qu'ils soient intéressés à ce que je dis je suis pas sûr, on en a pas forcément parlé [...] on a pas forcément l'impression qu'ils veulent nous aider à trouver une place [...] t'façon ils veulent juste qu'on fasse quelque chose, pour prouver qu'on est ici, pour toucher leur salaire à la fin du mois. C'est comme ça que je le vois » (Entretien 8).

La perception que ces jeunes ont de l'aide reçue est, on peut le voir, très différente de celle de la majorité. Ils relèvent notamment un élément qui leur déplaît. En effet, les professionnels leur conseillent vivement de réfléchir et d'effectuer un stage dans un domaine autre que celui qui les intéresse, au cas où le premier choix ne se concrétiserait pas. Ces répondants vivent cela comme une obligation. Léa dit par exemple à ce propos :

« J'avais quand même pas envie de faire ce stage parce que c'est plutôt parce qu'ils m'ont obligée à le faire... je savais à l'avance... [...] Donc j'ai fait des stages dans d'autres domaines pour voir ce qui m'intéresse mais en fait il y a que ça qui m'intéresse ! » (Entretien 6).

Finalement un jeune qui a échoué à son examen à l'ECAV et qui a effectué plusieurs stages dans le domaine de la décoration est en proie à de gros doutes sur son avenir professionnel. Il juge que l'aide qu'il reçoit en atelier *recherche* lui met une pression trop forte sur les épaules. Il dit par exemple : *« Ils sont trop dessus, ça me stresse trop et donc ça me tend encore plus... »* (Entretien 7). Il décrit ainsi l'accompagnement des professionnels :

« Etant donné qu'ils doivent aider les gens ici, mais à la manière qu'ils le font, moi, ils m'aident pas vraiment. La plutôt ils me déconcentrent, ils me bloquent plutôt comment ils font ! » (Entretien 7).

Le développement des intérêts par la découverte de leurs résultats

Pour rappel, l'attente de résultats correspond à des préférences individuelles pour des types de satisfactions spécifiques et/ou certaines conditions de travail (par exemple, plaisir dans la réalisation de certaines tâches, statut, reconnaissance, autonomie, argent, etc.) selon les représentations de chacun (cf. chapitre. 2.3.3, p.24-25). A travers cette dimension, je m'intéresse donc aux attentes de résultats des jeunes, à la manière dont ils ont pu les découvrir en évoluant au SeMo et à l'influence que cela a sur leurs intérêts.

Les jeunes ont mentionné trois activités principales leur permettant de découvrir ce que les métiers peuvent ou non leur apporter comme satisfaction. Premièrement, le travail dans les ateliers (bois-fer-créativité), deuxièmement la lecture d'informations et le visionnage de vidéos à propos de différents métiers dans l'atelier *recherche* et troisièmement l'expérience directe sur le terrain grâce aux stages.

A un âge où ils connaissent encore peu le monde professionnel, leurs représentations de certains métiers peuvent être faussées. Le SeMo les encadre donc dans leur recherche d'informations dans l'atelier *recherche* et réalise ainsi l'une des recommandations proposées par la Théorie Sociale Cognitive de l'orientation. En effet, les auteurs stipulent :

« Il est important que les élèves basent leurs attentes sur des informations exactes et à jour relatives à la profession plutôt que sur des informations glanées par exemple à partir des interprétations des médias ou d'autres sources d'informations potentiellement inexactes ou biaisées » (Brown & Lent, 2009, p.82).

Grâce à ces informations, certains jeunes qui n'avaient pas identifié d'intérêt particulier ont pu se faire une première idée sur de nombreux métiers. Ces informations leur ont donné envie de réaliser des stages afin d'approfondir leurs connaissances et découvrir concrètement les satisfactions qu'ils pourraient retirer en réalisant ces activités. Plusieurs de ces jeunes ont pu constater, en étant sur le terrain, que les satisfactions qu'ils attendaient n'étaient pas au rendez-vous. Un jeune qui découvre le métier de vendeur dans une grande surface trouve par exemple les tâches à faire trop monotones. Alex qui s'intéresse au métier de spécialiste en restauration explique aussi la découverte d'un élément qui le fait hésiter :

« Pendant le stage dans le restaurant je me suis dit "ouais c'est bien comme horaire parce que tu travailles la nuit, ça passe plus vite" mais après je me suis dit aussi que plus tard quand j'aurais la voiture ça risque de m'embêter un peu pour le vendredi soir, le samedi soir, y a plus de sortie... » (Entretien 5).

Pour les participants qui avaient déjà repéré un intérêt en arrivant au SeMo, les stages qu'ils ont réalisés leur ont permis d'obtenir de nombreuses informations sur les satisfactions que leur offre le métier, ce qui les a confortés dans leur choix.

Tous les répondants ont exprimé un certain nombre d'attentes vis-à-vis du travail en général et plus particulièrement en fonction des métiers qui les intéressent personnellement. Il est intéressant de noter que l'attente de satisfaction qui revient le plus régulièrement dans le discours des jeunes est celle concernant le « plaisir » au travail. Toutes les attentes identifiées par les jeunes sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Figure N°9 : Les attentes de résultats

- L'envie d'apprendre	- Pas trop stressant	- Développement de soi
- Aider les autres	- Une bonne ambiance	- Etre en mouvement
- Bon rapport avec la hiérarchie	- Plaisir au travail	- Travail manuel
- Diversité des tâches	- Salaire	- Contacts avec les gens
- Assez d'occupation	- Travailler à l'extérieur	- De bonnes conditions de travail

Pour finir, les réponses données par l'échantillon confirment ce que la Théorie Sociale Cognitive de l'orientation affirme au sujet des attentes de résultats : la reconnaissance de la présence d'éléments jugés satisfaisants renforce l'intérêt des jeunes pour les métiers qu'ils découvrent.

Synthèse

Par cette hypothèse, j'ai pu mettre en évidence, en me basant sur les éléments qui influencent le sentiment d'efficacité et les attentes de résultats, toutes les informations que les participants du SeMo peuvent recevoir pour développer, confirmer ou infirmer leurs intérêts.

En ce qui concerne l'expérience vécue, j'ai pu voir que les jeunes qui n'ont pas identifié précisément d'intérêt particulier réalisent des tests d'orientation. Ceux qui en ont identifié font un examen « Multi-check ». Ces tests donnent des repères aux jeunes pour avancer vers la concrétisation de leurs intérêts. Tous sont soutenus dans la création d'un dossier de candidature et épaulés dans la recherche de stage. En réalisant des stages, tous les participants remarquent qu'ils ont des compétences pour réussir les tâches qu'on leur propose.

Par rapport à l'état émotionnel, tous les participants qui connaissent leurs intérêts font des stages dans les domaines qui les intéressent. Ces expériences leur permettent de remarquer comment ils se sentent en effectuant les tâches proposées. La majorité met en évidence des sentiments positifs. Pour ceux qui font des stages pour connaître leurs intérêts, la plupart découvrent des métiers dans lesquels ils se sentent bien, quelques uns évoquent des situations où ils ont ressenti des émotions négatives.

Au niveau de l'influence des pairs, les jeunes n'ont pas l'impression qu'ils ont joué un rôle particulier dans le développement de leurs intérêts. Seulement quelques-uns décrivent un apport par des échanges avec des apprentis rencontrés en stage.

Concernant les échanges avec les professionnels, tous ont pu parler avec leur référent de leurs intérêts. Dans leurs discours, la plupart mettent en évidence le soutien qu'ils ont reçu de leur part. Par des retours réguliers, les professionnels permettent à la majorité des jeunes de prendre confiance en leurs compétences pour les domaines qui les intéressent. Une minorité semble être moins en lien avec les professionnels et expliquent qu'ils n'ont pas particulièrement l'impression d'être aidés.

Pour les attentes de résultats, les jeunes qui n'ont pas identifié leurs intérêts découvrent en atelier *recherche* de nombreuses informations sur les métiers et sur ce qu'ils pourraient leur apporter. Ces informations leur donnent envie de réaliser des stages pour s'en faire une meilleure idée. En réalisant ces stages, tous les jeunes découvrent des métiers et les satisfactions qu'ils peuvent en retirer. Certains mettent en évidence les inconvénients qu'ils ont aussi découverts, ce qui les amènent à avancer dans leur processus d'orientation.

Pour finir, je peux conclure sur le fait qu'une structure comme le SeMo réalise ce que la TSCCC met en évidence en ce qui concerne les « devoirs » de l'environnement. En effet, comme les auteurs Brown et Lent l'expliquent :

« Pour que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité » (2006, p.68).

4.5 Le choix professionnel des jeunes et leur sentiment de pouvoir réussir

Après avoir analysé la manière dont les participants développent, confirment ou infirment leurs intérêts en évoluant au SeMo, je souhaite dans ce chapitre analyser deux points : le choix de carrière des jeunes et leur sentiment de pouvoir réussir la formation choisie. Concernant le premier point, il me semble important de rappeler le postulat de la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière (cf. chapitre 2.3.3.2, p.26-28). Brown et Lent résument cet élément de la manière suivante :

« La TSCCC suppose que les objectifs que les adolescents se fixent (ex. : le type de profession qu'ils s'attendent à exercer) sont en partie déterminés par leurs champs d'intérêt. C'est-à-dire [...] qu'ils ont tendance à s'orienter vers des trajectoires professionnelles qui reflètent les activités qui les intéressent le plus » » (2009, p.70).

De plus, les auteurs ajoutent « *que les champs d'intérêts exercent une plus grande influence sur les choix d'études ou les choix professionnels dans des conditions environnementales favorables* » (Brown & Lent, 2009, p.70). Si les personnes ne peuvent pas suivre leurs intérêts en raison d'obstacles environnementaux, la TSCCC stipule qu'ils établissent alors leur choix pour un domaine professionnel en fonction de leur sentiment d'efficacité et de leurs attentes de résultats.

Concernant le deuxième point, il est en lien avec le modèle de niveau de réussite. Pour rappel, ce modèle théorique correspond au fait que plus l'individu a confiance en ses compétences et possède des attentes de résultats positives, plus il pourra se sentir motivé pour atteindre les buts qu'il s'est fixés, ce qui permet de prédire son niveau de réussite (cf. chapitre 2.3.3.3, p.28-29). Lors des entretiens avec les jeunes du SeMo, je les ai questionnés afin de découvrir dans quel état d'esprit ils se trouvaient par rapport à leur future formation.

Les choix professionnels envisagés par les jeunes

Dans cette première partie, je souhaite donc mettre en évidence les choix professionnels qu'envisagent les participants interrogés. Afin de transmettre ces résultats, j'ai décidé de les résumer tout d'abord sous-forme de tableau. Celui-ci est structuré en fonction de trois indicateurs : (1) le premier choix que les jeunes ont réalisé ou envisagent de réaliser, (2) le deuxième choix auquel ils ont réfléchi et (3) les démarches qu'ils accomplissent pour concrétiser ces aspirations.

Figure N°10 : Situation de l'échantillon en terme de choix professionnels au moment des entretiens

Participants	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix	Démarche en cours
1. Julien	Ne se prononce pas encore ; intérêt marqué pour peintre en carrosserie CFC	Intérêt pour menuiser CFC	Encore en train de faire des stages ; stages prévus : Ramoneur ; Menuisier
2. Sarah	Gestionnaire du commerce de détail CFC	/	Recherche active d'une place d'apprentissage ; stage prévu dans la

			vente A commencé les cours au CFP ⁸
3. Max	Employé de commerce CFC	/	Recherche active d'une place d'apprentissage / de stages.
4. Jennifer	Assistante socio-éducative CFC	Employée de commerce CFC	Recherche active d'une place d'apprentissage / de stages.
5. Alex	Envisage de faire : spécialiste en restauration CFC	A la recherche d'un deuxième choix.	Réalise encore des stages ; stages prévus : gardien d'animaux, réalisateur publicitaire
6. Léa	Esthéticienne CFC	Coiffeuse CFC	Recherche active d'une place d'apprentissage / de stages
7. Adrien	Ne sait pas encore ; intérêt pour dessinateur CFC : architecture	Envisage de refaire l'examen d'entrée à l'ECAV	Va encore faire des stages ; stage prévu : polydesigner 3D CFC
8. Nicolas	Gestionnaire du commerce de détail	Assistant vétérinaire CFC	Commence un stage « <i>longue durée</i> » dans un commerce avec possibilité de poursuivre sur un CFC.
9. Fanny	Employée de commerce CFC	Assistante socio-éducative CFC	Recherche active d'une place d'apprentissage / de stages.
10. Jean	Envisage de faire : assistant socio-éducatif CFC	Géomathicien CFC	Stage prévu dans une crèche ; possibilité de poursuivre en apprentissage

A présent, je souhaite reprendre et décrire les éléments qui apparaissent dans ce tableau. Tout d'abord, on peut voir que tous les jeunes interrogés ont repéré un ou deux intérêts. De plus, quelque soit l'étape où ils se trouvent, tous envisagent de faire leur choix professionnel à partir d'un intérêt qu'ils ont reconnu et exploré à l'occasion de stages ce qui confirme ce que stipule la TSCCC. Par exemple, une participante explique avoir eu plusieurs propositions pour commencer un apprentissage de coiffeuse, cependant, son intérêt se portant essentiellement sur le métier d'esthéticienne, elle a refusé ces offres et explique :

« Je préfère encore faire le SeMo si je peux encore faire ça pis trouver peut-être un boulot que je préfère que accepter quelque chose que j'aime pas » (Entretien 6).

Ensuite, à partir de ce constat, deux tendances se profilent à la lecture de ce tableau. Premièrement, à la question de savoir vers quoi leur choix de carrière se porte, la moitié des jeunes (5/10) répond à cette question sans difficultés. Au moment de notre entretien, ils ont déjà transformé leurs intérêts en choix professionnels, c'est-à-dire qu'ils sont tous à l'étape qui consiste à rechercher activement une place d'apprentissage. Ces cinq jeunes sont au SeMo depuis quatre mois et plus. Pour rappel, ils signent un contrat pour une durée de six mois avec la possibilité de le prolonger au cas où ils ne trouvent pas de solution. Après avoir exploré leurs intérêts grâce aux activités proposées par le SeMo, ces participants semblent être « sûrs » de leur choix. Comme Fanny par exemple qui dit :

⁸ Centre de Formation Professionnelle

« je veux vraiment faire employée de commerce et c'est un métier qui va aussi me permettre de faire la maturité et pis la HES après... donc c'est aussi ça qui me motive » (Entretien 9).

Pour ces jeunes, l'enjeu principal pour réaliser leurs projets est donc de décrocher une place d'apprentissage.

Deuxièmement, à la même question sur leur choix professionnel, l'autre moitié des jeunes décide de ne pas se prononcer. Ces participants sont tous à mi-parcours au SeMo et ils prévoient encore de découvrir de nouveaux métiers en réalisant des stages. Toutefois, ils ont tous déjà repéré au moins un métier vers lequel ils envisagent de se tourner.

Comme démontré dans la théorie sur le choix de carrière, les choix que poursuivent les jeunes ont plus de chance d'aboutir s'ils rencontrent des obstacles surmontables. Dans le cas des jeunes du SeMo, l'obstacle principal qu'ils mettent tous en évidence est celui de ne pas trouver une place d'apprentissage dans le domaine qui les intéresse. Plusieurs expliquent à ce propos qu'ils ont déjà reçu plusieurs réponses négatives.

A la question de savoir ce qu'ils pensent de cette situation, plus de la moitié d'entre eux m'informent que même si la possibilité de trouver une place dans les mois à venir est incertaine, ils voient l'avenir avec confiance et veulent se donner les moyens de réussir. Ainsi, Max dit par exemple : *« je veux vraiment trouver quelque chose donc...je me donne à fond pour le faire et on verra bien, je pense ça va aller ! » (Entretien 3).*

Cependant, les jeunes sont soumis aux lois du marché et on peut sentir dans leur discours une certaine crainte à l'idée de ne pas trouver de place. A ce propos, je constate que les jeunes qui ont décroché le diplôme du cycle (7/10) ont un discours plus assuré que ceux qui ne l'ont pas obtenu. Tous les jeunes s'attendent tout de même à trouver une place d'apprentissage. La plupart espèrent que l'un de leur prochain stage débouche sur un contrat d'apprentissage. Au cas où cela ne serait pas le cas, plusieurs ont prévu une solution provisoire. Nicolas explique par exemple que s'il ne trouve rien dans les semaines à venir, il a la possibilité de faire un *« stage longue durée de six mois dans un magasin de sport »* qui lui permettra *peut-être* de poursuivre sur un apprentissage. D'autres envisagent aussi la possibilité de prolonger leur contrat au SeMo. A ce propos, une jeune dit par exemple : *« je pense que je vais prolonger, si je trouve rien je serai obligée en fait ! » (Entretien 2).*

Le sentiment des jeunes par rapport à la réussite de leur future formation professionnelle

A travers cette dimension, je souhaite mettre en évidence comment les jeunes se projettent dans leur future formation et si ils se sentent capables de la réussir.

Les jeunes de l'échantillon ressentent tous une grande envie de réussir. Dans leur discours, des termes comme pour *« réussir il faudra surtout travailler »* reviennent régulièrement. Les propos de Max par exemple, rejoignent ceux de plusieurs autres lorsqu'il explique : *« c'est juste du travail, donc faut juste travailler régulièrement, si tu travailles régulièrement, c'est bon ! » (Entretien 3).* Ou encore Sarah qui démontre sa motivation en ces termes :

« Mon but, mon premier but c'est mon papier, ça veut dire mon CFC. Parce que sincèrement sans ce papier tu vas pas très loin et je vais tout faire pour l'avoir ce papier » (Entretien 2).

Il a toutefois été difficile lors de l'entretien d'amener les jeunes à développer davantage ce point. En effet, comme ils n'ont pas encore décroché une place d'apprentissage, il semble difficile pour

eux de se projeter et de réfléchir à la façon dont ils pensent que leur future formation va se dérouler. Mes questions à ce sujet leurs paraissent trop abstraites, comme pour Fanny qui dit par exemple :

« Mais moi je me projette pas trop dans l'avenir...je suis pas trop comme ça en fait mais je suis confiante je sais que ça va bien se passer en tout cas ! » (Entretien 9)

Je constate que les jeunes qui ont déjà commencé un apprentissage et arrêté en cours de route arrivent plus facilement que les autres à décrire les moyens qu'ils devront mettre en place pour pouvoir réussir leur formation. Ainsi, Julien remarque par exemple les éléments qui lui ont posé problème et l'attitude qu'il devra cette fois-ci adopter :

« L'apprentissage je pense que c'est faisable pour tout le monde mais après je sais déjà qu'il faut que je me mette à fond dès la première année parce que moi j'ai redoublé électricien à cause du classeur en fait, [à cause] que j'avais pas vraiment suivi le classeur [...] Et puis ça me prenait trois heures à faire une feuille quoi ! » (Entretien 1).

Il semblerait que Julien a pu tirer parti de ses échecs et qu'aujourd'hui, il se sent capable de réussir. A ce propos, il dit encore :

« Maintenant je sais que dès le début il faut commencer fort. Enfin, il faut tenir ses affaires en ordre quoi ! C'est le plus important, suivre en cours, étudier le soir, tenir sa feuille en ordre, après le reste ça va tout seul... » (Entretien 1).

Il est intéressant de noter que Julien, comme je l'ai mis en évidence au chapitre sur le développement du sentiment d'efficacité (cf. chapitre 4.3, p.47), expliquait en début d'entretien avoir totalement perdu confiance en ses capacités pour faire un apprentissage suite à l'échec de sa formation.

Synthèse

Dans cette partie, je me suis arrêté sur le choix professionnel des jeunes. J'ai constaté tout d'abord que tous tentent de réaliser leur choix à partir de leurs intérêts. Ensuite, selon la situation des jeunes au niveau de l'identification de leurs intérêts, une moitié d'entre eux a choisi le métier qu'elle souhaitait apprendre et recherche une place d'apprentissage. A ce niveau, une précision théorique peut-être apportée. Afin de rendre plus visible le processus de choix et pour repérer où se situent les participants par rapport à celui-ci, la TSCCC le découpe en trois éléments :

« (a) l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, (b) la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier) et (c) les expériences de réussite [où d'échecs] postérieures qui alimentent une boucle de rétroaction » (Lent, 2008, p.6).

En me basant sur ces trois éléments, je remarque que les participants qui ont identifié leur intérêt professionnel sont tous en train de réaliser l'élément (a), « l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier ». Tous ces participants font des actions concrètes pour réaliser leur but en recherchant activement une place d'apprentissage. De plus, une participante a commencé les cours d'employée de commerce et a trois mois pour trouver une place d'apprentissage. Ainsi, ils réalisent tous aussi l'élément (b) identifié par la TSCCC. L'autre moitié des jeunes interrogés fait encore des stages pour explorer ses intérêts.

En ce qui concerne leurs sentiments pour la réussite de leur future formation, les réponses des jeunes permettent de mettre en évidence le fait qu'ils se sentent surtout motivés et capables de réussir s'ils y mettent l'effort suffisant.

Bilan de la recherche

5. Bilan de la recherche

Dans ce chapitre, je vais commencer pas vérifier les hypothèses de recherche. Je mettrai ensuite en évidence le niveau d'atteinte de mes objectifs puis je répondrai à ma question de recherche. Pour finir, je proposerai des pistes d'action pour le domaine du travail social et je donnerai d'autres perspectives de recherche.

5.1 Vérifications des hypothèses

Après avoir transmis les résultats de l'analyse, je vais maintenant répondre à mes hypothèses à partir de ce qui est ressorti dans l'analyse. Je ferai ce chapitre en prenant les hypothèses une à une et en respectant leur ordre chronologique.

Hypothèse 1

La première hypothèse tente de voir si les jeunes ont objectivement développé leurs compétences scolaires, techniques et sociales. Pour y répondre, j'ai donc tenté de repérer dans leur discours des éléments qui me permettent d'affirmer ou d'infirmer cela. Pour la grande majorité d'entre eux, la recherche a mis en évidence qu'une mesure de transition telle que le SeMo permet effectivement de développer ces trois domaines de compétences. Pour chaque type de compétences, les jeunes ont mis en évidence un certain nombre d'éléments qui ont favorisé leur développement.

Au niveau du développement des compétences scolaires, les éléments suivants sont mis en évidence :

- Identification de leur niveau scolaire et des matières à travailler grâce aux examens proposés.
- Remémoration et approfondissement des matières vues au cycle d'orientation par des exercices (essentiellement de français et de mathématiques).
- Contexte de travail en classe facilitant les apprentissages (petite classe et suivi personnalisé par les enseignants).
- Responsabilisation personnelle pour s'impliquer et travailler sur les matières qui posent problèmes.

Pour le développement des compétences techniques, les éléments suivants ont été relevés :

- Découverte et réalisation de nouvelles activités professionnelles dans les ateliers bois, fer et créativité (confections diverses).
- Apprentissage de l'utilisation de machines diverses et acquisition de gestes techniques pour créer différents objets.
- Encadrement par des professionnels dans la réalisation des travaux proposés.

En ce qui concerne les compétences sociales, les éléments suivants sont cités :

- Attention particulière portée au comportement et au respect des horaires au sein du SeMo.
- Activités régulières en atelier qui permettent de se familiariser aux normes professionnelles.

- Retours réguliers des professionnels pour permettre de comprendre le comportement attendu dans le monde professionnel.

A partir de ces éléments, cette première hypothèse est donc confirmée. Cependant, cette dernière peut être nuancée car le discours de certains jeunes montre qu'ils n'ont pas pu :

- S'investir dans les activités proposées.
- Mettre du sens dans le travail scolaire.
- Mettre du sens dans les travaux demandés en ateliers (sentiment d'inutilité).

On peut à partir de cela imaginer que le développement de compétences a été moindre pour eux.

Hypothèse 2

La deuxième hypothèse s'intéresse à l'influence des cours et des ateliers proposés au SeMo sur le sentiment d'efficacité des jeunes dans ces domaines. Pour analyser cette hypothèse, je me suis basé sur les quatre sources du sentiment d'efficacité.

La recherche permet de mettre en évidence plusieurs éléments qui influencent positivement le sentiment d'efficacité des participants :

- Niveau des cours et des tâches en atelier adéquat.
- Possibilité de vivre de nombreuses expériences de réussite en classe et dans les ateliers.
- Cadre favorisant le franchissement de difficultés.
- Relations entre pairs qui augmentent la motivation au travail.
- Renforcement positif de la part des professionnels.
- Possibilité de ressentir des sentiments positifs en réalisant les tâches proposées.

Par ces différentes constations, cette deuxième hypothèse de terrain peut donc être confirmée. Le SeMo, par les cours d'appui et le travail en atelier qu'il propose, favorise effectivement le développement du sentiment d'efficacité chez quasiment tous les répondants.

Néanmoins, pour certains jeunes il semble que le SeMo n'a pas particulièrement influencé leur sentiment d'efficacité. Ce sont les éléments suivants qui me permettent de dire cela :

- Niveau des cours et des tâches en atelier jugé trop bas.
- Relations avec les pairs peu enrichissantes
- Pas de lien particulièrement stimulant avec les professionnels
- Désintérêt vis-à-vis des activités.

Hypothèse 3

La troisième hypothèse postule que les jeunes qui évoluent au SeMo identifient et développent un ou des intérêts professionnels.

Le test d'orientation et le test multi check proposés par le SeMo me permettent de valider une partie de cette hypothèse. En effet, par ce biais les jeunes peuvent identifier, voire confirmer leurs intérêts professionnels.

Concernant la deuxième partie de cette hypothèse, la Théorie Sociale Cognitive du Choix de Carrière affirme premièrement que, si on permet aux jeunes de se sentir capables dans les domaines qui les intéressent et deuxièmement, s'ils peuvent connaître les résultats que tel ou tel travail peut leur apporter, cela les aide à développer leur intérêt.

Concernant le premier point, les éléments suivants sont mis en évidence :

- En stages, les jeunes découvrent qu'ils sont capables de réussir les tâches proposées.
- En réalisant les activités qui les intéressent, ils remarquent qu'ils se sentent bien.
- En échangeant avec d'autres apprentis, certains prennent confiance dans la possibilité de réussir.
- Les bilans de fin de stage et les échanges avec leur référent favorisent le développement de leur confiance en leurs compétences pour les domaines qui les intéressent.

Par ces expériences le sentiment d'efficacité des jeunes dans les domaines qui les intéressent est donc renforcé.

Deuxièmement, les éléments suivants permettent aux jeunes de connaître les résultats que tel ou tel travail peut leur apporter :

Les informations que les jeunes reçoivent sur les métiers en atelier *recherche* par le biais, par exemple, de lectures sur internet et de visionnages de vidéos.

- La réalisation de stage lors duquel ils peuvent se faire une idée directe des bénéfices qu'ils retirent de l'activité.

Tous ces éléments me permettent donc de valider cette hypothèse.

Hypothèse 4

La quatrième hypothèse postule que le SeMo permet aux jeunes de choisir la formation professionnelle qu'ils souhaitent entreprendre et de se sentir capables, en cas de difficultés, de persévérer dans celle-ci.

Concernant le choix de carrière, la recherche démontre que tous les jeunes cherchent à choisir leur métier en fonction de leurs intérêts. La moitié d'entre eux, en développant leurs intérêts, ont pu transformer ces derniers en buts professionnels et semblent être sûrs de leurs choix. L'autre moitié des jeunes développent encore leurs intérêts à travers des stages avant de choisir vers quoi ils se dirigeront. Pour tous les répondants, la peur de ne pas trouver une place d'apprentissage reste présente malgré un discours qui se veut rassurant.

Concernant leurs sentiments de pouvoir réussir la formation, même si les jeunes avaient une certaine difficulté à se projeter, leurs réponses ont montré qu'ils étaient plutôt confiants et qu'ils croyaient en leur capacité de réussir.

Au vu de ces résultats, cette hypothèse est donc validée.

5.2 Réponse à la question de recherche

Ma question de recherche avait pour but d'identifier, dans une structure telle que le SeMo, ce qui aide les jeunes dans leur processus d'orientation professionnelle.

Afin de répondre à cette question, j'ai commencé par développer, en théorie, le temps de l'adolescence en lien avec l'orientation professionnelle (cf. chapitre 2.1, p.13). Au terme de cette recherche, je constate tout d'abord que le SeMo, par les différentes prestations qu'il propose, amène les jeunes à réfléchir et à apporter des éléments de réponses aux deux questions qui caractérisent l'adolescence : « qui suis-je ? » et « que vais-je devenir ? ». Ainsi, d'après le modèle théorique développé par Marcia sur les différentes étapes de la formation identitaire (cf. chapitre 2.1.2, pp.14-16), il est possible d'affirmer qu'une structure telle que le SeMo permet aux participants d'être dans la phase dite de « moratoire », où les individus adoptent un statut identitaire non-figé, caractérisé par une recherche active des voies qui s'offrent à eux.

Ensuite, pour construire le cadre de ma recherche de terrain, je me suis penché sur une théorie précise de l'orientation professionnelle. A travers les lunettes que propose la Théorie Social Cognitive sur le Choix de Carrière, j'ai pu faire une lecture du parcours des jeunes au SeMo. De tous les éléments mis en évidence dans l'analyse et la vérification des hypothèses, j'ai choisi d'en ressortir plusieurs qui me semblent particulièrement significatifs pour répondre à la question de recherche.

L'élément principal révélé par la recherche est que le SeMo permet de renforcer le sentiment d'efficacité chez la grande majorité des jeunes. D'une manière générale, l'encadrement au sein de cette structure leur permet de travailler sur la façon dont ils se perçoivent. Le rôle du référent apparaît particulièrement déterminant pour réaliser cela. Par les échanges avec les jeunes et les retours qu'il leur fait, il les aide à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur choix professionnel. En revenant sur leurs expériences de réussites, les jeunes peuvent prendre confiance en leur capacité.

A partir de ce travail sur soi proposé par le SeMo, les participants sont dans de bonnes conditions pour effectuer des stages. Le SeMo favorise ainsi le passage de la réflexion sur ses intérêts à la confrontation de ces derniers sur le terrain. Il ressort de la recherche que ces expériences pratiques ne sont pas seulement pour les jeunes l'occasion de mener des simples observations mais elle leur donne aussi la possibilité de réaliser des tâches professionnelles concrètes. L'analyse de données permet de constater que, plus les répondants ont pu prendre des risques et relever des défis sur le terrain, plus cela a renforcé leurs croyances dans leurs chances de succès. Ainsi, ces expériences augmentent directement l'intérêt pour le métier en question.

Pour finir, contrairement à ce que j'avais imaginé, les jeunes ne semblent pas particulièrement exercer d'influence entre eux pour le développement de leurs intérêts. La recherche a en effet mis en évidence qu'ils disent peu en parler entre eux.

5.3 Atteinte des objectifs

Afin de réaliser ce bilan, je vais vérifier un par un l'atteinte des objectifs que je m'étais fixés en début de travail.

- Objectifs théoriques :

- *Décrire la période de l'adolescence en m'arrêtant plus précisément sur la construction identitaire.*

Dans la partie théorique, j'ai défini l'adolescence et relevé plusieurs enjeux qui existent durant cette période. J'ai aussi proposé un développement sur la construction identitaire en reprenant les travaux d'Erikson et de Marcia.

- *Décrire la période de transition et les dispositifs de type « passerelle ».*

A partir des travaux de Zittoun, je me suis penché sur ce qu'elle appelle la « psychologie des transitions ». Je me suis arrêté plus précisément sur les trois processus de changement que toutes personnes, durant une période de transition, devraient réaliser. J'ai ensuite décrit la mesure du Semestre de Motivation.

- *Décrire le processus d'orientation professionnelle ou scolaire.*

Afin de réaliser cet objectif, j'ai choisi de développer un modèle tiré de la théorie sociocognitive qui explique le processus d'orientation des individus. Ainsi, j'ai pu comprendre, en théorie, comment une personne choisit son futur métier.

- Objectifs de recherches sur le terrain :

- *Identifier les éléments, mis en évidence par les jeunes lors des entretiens, qui permettent d'expliquer comment le SeMo les aide à décider de leur future orientation professionnelle ou scolaire.*

Afin de répondre à cet objectif, je me suis appuyé sur la TSCCC pour construire le modèle d'analyse. La recherche sur le terrain m'a permis ensuite d'identifier la manière dont le SeMo permet aux jeunes d'avancer dans leur processus d'orientation.

- Objectifs pratiques pour le travail social :

- *Identifier des pistes d'actions afin de mieux répondre aux besoins des jeunes en terme d'orientation d'une manière générale.*

Ce travail de recherche m'a permis de proposer plusieurs pistes d'actions qui permettent d'accompagner les individus dans leur processus d'orientation. Celles-ci sont notamment fondées sur le renforcement du sentiment d'efficacité chez les jeunes.

Au vu de ce qui précède, j'estime avoir atteint les objectifs que je m'étais fixés. Plusieurs sous-objectifs personnels m'ont aussi permis de mener à terme ce travail de Bachelor. Par exemple, la régularité avec laquelle j'ai travaillé et le respect des délais fixés m'ont permis de garder une certaine constance et une certaine cohérence au niveau de la rédaction.

5.4 Pistes d'actions

A travers cette recherche, une manière de comprendre le processus qui amène une personne à choisir une voie professionnelle a été présentée. Ce travail peut permettre à un travailleur social d'identifier une façon d'accompagner les individus pour les aider au mieux dans leur choix de carrière. Les pistes d'actions qui seront proposées me semblent d'autant plus importantes que la recherche démontre le rôle essentiel joué par l'environnement dans le processus d'orientation professionnelle des personnes.

5.4.1 Pistes d'actions en lien avec le SeMo

En théorie, la TSCCC propose un certain nombre d'actions à réaliser pour accompagner les individus durant leur période d'orientation (cf. chapitre 2.2.4, pp. 28-29). Dans ce point, je proposerai des pistes d'actions qui découlent des résultats de mon analyse en les mettant en lien avec certaines propositions faites par la TSCCC.

Comme on a pu le voir dans ce travail, le SeMo réalise déjà des activités et un encadrement qui permet aux jeunes d'évoluer dans leur processus d'orientation. Il me semble toutefois intéressant de les mettre en évidence ne serait-ce que pour permettre aux accompagnants du SeMo de prendre conscience de l'influence qu'ils peuvent avoir sur les jeunes qu'ils accompagnent. A partir de cela, je proposerai aussi des éléments qui pourraient être encore développés.

Aider les participants à développer leur sentiment d'efficacité

Cette étude démontre l'importance d'un accompagnement éducatif régulier, durant la période qui précède un choix professionnel, axé sur des interventions qui permettent aux jeunes de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. Au SeMo, ce sont notamment les référents qui réalisent ce travail. Pour favoriser un tel accompagnement, plusieurs éléments peuvent être appuyés dans les pratiques :

Le premier concerne l'alliance qui est créée entre le jeune et son référent. En effet, comme on l'a vu dans l'analyse, les jeunes qui sont moins en lien avec le professionnel qui les accompagne auront tendance à moins s'investir dans les échanges. A l'inverse, les jeunes qui sont dans une relation de confiance avec leur référent vivent un accompagnement particulièrement riche pour la connaissance de soi. Ainsi, il semble important de soigner spécialement la création du lien éducatif.

Le deuxième élément est lié à toutes les interventions qui permettent aux jeunes de réfléchir sur les expériences qu'ils ont réalisées. Par exemple, les bilans qui sont effectués à la fin d'un stage semblent être très importants et très constructifs pour les jeunes. Dans cette recherche, il apparaît clairement qu'il est aussi important de discuter avec les jeunes de leurs lacunes que de leurs forces. Plus les référents favoriseront ce type d'échanges, plus ils permettront aux jeunes de se situer par rapport à leurs intérêts.

Le troisième élément est lié au partenariat qui peut être mis en place entre les professionnels du SeMo et les lieux de stage. Comme il est apparu dans l'analyse, le fait que les référents prennent contacts avec les patrons d'entreprises pour se renseigner sur la perception qu'ils ont eu des

jeunes semble être porteur d'enseignements pour ces derniers. Cette manière de faire ayant des effets particulièrement positifs, elle est donc à encourager. A ce sujet, une autre piste d'action qui sort du contexte lié au référent peut aussi être proposée. Il pourrait être pertinent d'expliquer aux patrons d'entreprises l'importance de donner la possibilité aux stagiaires d'effectuer des tâches concrètes en leur expliquant par exemple, l'influence que peuvent avoir les expériences de réussite sur la confiance en soi des jeunes. De plus, les professionnels du SeMo pourraient tenir à jour une liste interne des entreprises où les expériences des jeunes démontrent qu'il s'agit de lieux qui leur permettent de vivre des situations professionnelles concrètes et positives.

Le quatrième élément qui ressort de cette recherche est lié à la posture adoptée par les référents. D'une manière générale, l'attitude qui semble la plus adéquate peut s'apparenter à celle d'un coach qui encourage les personnes à montrer le meilleur d'elles-mêmes. Ainsi, le fait de se sentir soutenus favorisera chez les participants un engagement conséquent dans la mesure. A ce quatrième élément s'ajoute aussi la régularité des rencontres qui semble particulièrement importante pour que la relation ait un impact sur la confiance en soi du jeune.

Pour finir, toujours en lien avec le sentiment d'efficacité des jeunes, d'autres pistes d'actions peuvent encore être proposées. En effet, comme le montre la recherche, il ne semble pas qu'au SeMo les pairs ont beaucoup d'impact sur le développement du sentiment d'efficacité et des intérêts. Lorsque l'on connaît, en théorie, l'influence positive que les jeunes peuvent avoir entre eux lors de leur processus d'orientation, il pourrait être intéressant de réfléchir à la possibilité de favoriser davantage les échanges. On pourrait imaginer, par exemple, proposer aux jeunes un temps de parole lorsqu'ils reviennent au SeMo après un stage, afin qu'ils puissent présenter à tous les autres leurs expériences respectives. On pourrait aussi mettre en place un système où les anciens (les jeunes qui arrivent au terme de la mesure) accompagnent les nouveaux arrivants, leur présentent les lieux, leur parlent de leurs expériences etc.

Aider les jeunes à mettre du sens dans les activités proposées

Comme il est apparu dans la recherche, certains jeunes rencontrés ont plus de mal que les autres à mettre du sens dans les activités proposés au SeMo, que ce soit au niveau des cours d'appui ou des ateliers. Dans l'analyse, on a pu voir que les bénéfices retirés par les jeunes qui s'y investissent sont considérables. Il paraît donc pertinent de réfléchir à la manière d'aider ceux qui y trouvent moins d'intérêt.

Tout d'abord, grâce au suivi effectué par le référent, il est possible d'identifier rapidement les jeunes qui ont plus de difficultés à trouver du sens dans les tâches proposées. Une fois ces jeunes repérés, les professionnels pourraient échanger régulièrement avec eux afin de leur réexpliquer les finalités et les objectifs poursuivis par ces activités. Ils pourraient aussi essayer, avec les jeunes, de distinguer ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à trouver d'intérêt pour la mesure et voir à partir de cela ce qui peut être mis en place.

Ensuite, concernant les cours d'appui, il pourrait être envisagé de les adapter afin que les jeunes les vivent différemment et retrouvent un sens à l'apprentissage scolaire. Par exemple, les enseignants pourraient donner aux jeunes des cours directement en lien avec les intérêts professionnels de chacun et en fonction de leur niveau scolaire.

Pour finir, en ce qui concerne les ateliers, il pourrait être proposé aux participants qui sont moins investis d'être responsable d'un projet particulier par exemple. Le fait de porter la responsabilité du bon déroulement d'une activité pourrait favoriser le sentiment d'être

compétent et augmenterait ainsi leur motivation. De plus, comme une minorité a relevé que le niveau des tâches proposées dans certains ateliers était trop simple, il serait peut-être pertinent d'adapter la difficulté en fonction de chacun.

Aider les participants à mieux gérer leur stress

En réalisant cette recherche, j'ai remarqué qu'une période de transition telle que celle vécue par les participants du SeMo peut éveiller chez eux des craintes et de l'anxiété. En effet, lors des entretiens, les jeunes étaient stressés à l'idée soit de ne pas trouver le métier qui leur convienne, soit de ne pas décrocher une place d'apprentissage. Afin d'aider les jeunes à ne pas se laisser submerger par leurs émotions, il pourrait être pertinent de proposer à ceux qui en ont besoin, des outils pour y faire face. Les référents pourraient par exemple s'inspirer de l'auteur Dewulf qui propose dans son livre (2012) des outils pour aider les adolescents à mieux gérer leur stress et à reconnaître leurs émotions. Mis en perspective avec la TSCCC, qui démontre l'impact de l'état d'esprit lors de la réalisation d'une activité sur le sentiment d'efficacité, ce point me semble d'autant plus intéressant.

5.4.2 Pistes d'actions pour l'accompagnement de jeunes en institution

En commençant ce travail, l'une de mes envies était de connaître des outils pour aider les jeunes à choisir leur futur métier. Aujourd'hui, je constate que de nombreuses interventions proposées par la SeMo peuvent inspirer les éducateurs qui travaillent dans des foyers pour adolescents.

Par exemple, il est possible que les éducateurs référents en institution s'inspirent de ce qui est proposé au SeMo pour accompagner les jeunes dans les questions relatives au travail. Ils pourraient par exemple échanger avec eux sur leurs intérêts professionnels et les encourager à réaliser des stages. Une fois ces expériences réalisées, ils pourraient y revenir afin de permettre aux jeunes de conscientiser les expériences de succès.

De plus, les éducateurs en institution pourraient aussi s'appuyer pour leurs interventions des pistes d'actions proposées dans la partie théorique de cette recherche en lien avec la TSCCC (cf. chapitre 2.2.4, pp.28-29).

Une autre piste qui pourrait être développée serait la création d'une équipe de professionnels extérieurs aux institutions qui interviendrait auprès des adolescents pour traiter des questions relatives à l'orientation professionnel. Ils pourraient par exemple animer des ateliers sur des thèmes comme « le travail dans notre société ».

5.5 Pistes de recherche

De manière synthétique, je souhaite transmettre plusieurs perspectives qui découlent de ce travail et qui pourraient être développées dans de futures recherches :

Premièrement, comme il est apparu dans l'analyse, les jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme du cycle d'orientation vivent leur processus d'orientation en étant, d'une manière générale, moins confiant quant à leurs compétences et face l'avenir. Il pourrait être intéressant de s'arrêter plus longuement sur l'influence que jouent les échecs scolaires sur le choix d'orientation des jeunes.

Deuxièmement, la TSCCC explique le rôle important de l'environnement dans le processus d'orientation des individus. Dans ce travail, je me suis centré essentiellement sur le rôle du

SeMo. Dans une autre recherche, il pourrait être intéressant de voir l'influence que peut jouer la famille et les proches sur le processus de choix professionnel des participants.

Troisièmement, les conclusions de la recherche ont mis en évidence que le SeMo permet aux jeunes d'avoir, de manière générale, une plus grande confiance en leurs compétences. Il pourrait être intéressant de se questionner sur l'évolution de cette confiance quelques mois après avoir commencé un apprentissage. Quel lien le SeMo continue-t-il d'avoir avec les participants une fois la mesure terminée ? Est-ce qu'il ne serait pas pertinent de continuer un « coaching » individuel durant l'apprentissage ?

Quatrièmement, cette recherche étant essentiellement centrée sur le SeMo, je ne me suis pas arrêté longuement sur la situation de l'apprentissage en Valais. Actuellement, par des campagnes pour promouvoir des métiers, le canton encourage les jeunes à poursuivre une formation professionnelle. Il serait intéressant de réaliser un travail sur la situation de l'apprentissage en Valais et tenter de voir en filigrane quelle influence a la situation du marché des places d'apprentissage sur le choix d'orientation des jeunes ?

Pour finir, interroger des professionnels dans d'autres types d'institutions pour comprendre comment se déroule l'accompagnement des jeunes au niveau de l'orientation professionnelle, me semble une autre source d'information qui pourrait amener de nouveaux éléments de compréhension.

6. Bilan technique

Pour réaliser ce mémoire, j'ai effectué un certain nombre de choix techniques afin de mener au mieux ma recherche. Ce travail étant pour moi une première expérience en tant que « chercheur », il me paraît intéressant de faire un bilan de la démarche adoptée. Dans ce chapitre, je propose donc une analyse critique du processus réalisé en m'arrêtant plus précisément sur les points concernant la population, les outils de recherche, les concepts théoriques, les hypothèses et l'analyse.

6.1 Choix de la population

En débutant ce travail, je n'avais pas encore d'idée précise sur le cadre dans lequel ma recherche aller s'effectuer. Comme mon questionnement initial était lié aux adolescents rencontrés lors d'un stage dans un foyer, j'imaginais que mon étude allait naturellement s'orienter vers ce type de terrain. Après réflexion et suite à des échanges avec mon directeur de mémoire, je me suis dit qu'il pouvait être intéressant de me pencher sur une structure qui traite directement des questions liées aux processus d'orientation des jeunes. En choisissant le SeMo comme terrain de recherche, j'espérais pouvoir être au contact d'une des populations les plus à même de répondre à mes questions sur l'orientation professionnelle. Au terme de ce travail, ce choix me semble avoir été judicieux. En effet, comme les jeunes rencontrés évoluent dans un environnement conçu pour les amener à réfléchir à leur avenir professionnel, leurs expériences ont été riches d'enseignements.

De plus, en échangeant avec le directeur du SeMo lors de notre entretien exploratoire, il m'a expliqué qu'il n'y avait encore eu aucun travail de recherche, à sa connaissance, s'intéressant directement au vécu des jeunes et à leur choix professionnel au SeMo de Sion. Son intérêt, pour connaître notamment le regard des jeunes sur les pratiques, a confirmé ma décision et m'a motivé encore davantage dans mon entreprise. Ainsi, le choix de ce terrain de recherche s'est avéré utile et intéressant.

Concernant les avantages et les inconvénients liés au choix de la population, comme je l'ai mentionné en présentant l'échantillon de recherche (cf. chapitre 3.2.1, p.35-36), j'ai choisi d'interroger des jeunes à la moitié de leur parcours au SeMo (ils y étaient tous depuis plus de 3 mois). Le fait qu'ils soient pleinement immergés dans la mesure au moment des entretiens me fait penser que le récit de leurs expériences et de leurs ressentis est plus actuel et donc plus proche de la réalité. Néanmoins, le choix de cet échantillon comporte aussi des éléments qui peuvent rendre moins fiables les données récoltées.

Premièrement, il est possible d'imaginer que certains jeunes se soient retrouvés face à un conflit de loyauté, ne souhaitant pas s'exprimer pleinement au sujet d'une structure dans laquelle ils devaient encore évoluer pendant plusieurs semaines. Deuxièmement, les jeunes rencontrés ont pu aussi manquer de recul sur ce qu'ils étaient en train de vivre et sur leur ressenti, ce qui a pu limiter certaines de leurs réponses. Troisièmement, le fait que je les ai questionnés sur la manière dont leurs expériences se sont déroulées a pu réveiller en eux des émotions qu'ils n'ont peut-être pas souhaité exprimer. De plus, comme il est logiquement plus facile de relater les expériences positives que celles plus négatives, il est possible que les jeunes aient enjolivé par moment la réalité afin d'éviter un certain embarras. Cependant, même si les jeunes ont peut-être

manqué parfois de recul ou ont eu du mal à exprimer leurs émotions, leurs réponses montrent leur vision des choses au moment où je les ai interrogés.

En choisissant de baser ma recherche sur le SeMo, je me suis rendu compte que j'allais traiter d'un terrain pour lequel je n'avais que peu de connaissances. Lors de la réalisation de la partie théorique, j'ai fait en sorte d'obtenir un grand nombre d'informations sur cette structure. L'entretien exploratoire avec son directeur m'a aussi aidé à me faire une idée plus précise de la réalité de ce terrain. Toutefois, n'ayant jamais travaillé dans ce type d'institution, j'abordais ce travail d'un point de vue extérieur. Cette position peut avoir ses avantages comme ses inconvénients. Lors de mes échanges avec les jeunes, j'ai remarqué qu'ils s'impliquaient parfois très fortement afin de m'expliquer, par exemple, les activités qu'ils faisaient au SeMo, leur rapport avec les professionnels et la manière dont les ateliers étaient organisés. Le fait que je sois quelqu'un d'extérieur a sûrement favorisé ce type d'échanges. J'ai l'impression d'avoir pu découvrir plus facilement, par le biais de leurs explications, la manière dont ils percevaient cette structure. Néanmoins, un élément qui peut être négatif est le fait que, comme je ne connaissais pas de l'intérieur les pratiques, j'aie pu rester par moment un peu en surface dans mes échanges avec les jeunes.

Le choix de la population amène aussi deux réflexions supplémentaires. Premièrement, afin de comparer l'évolution de leur sentiment d'efficacité, j'aurais pu rencontrer un groupe de jeunes qui commençait la mesure et un groupe qui la terminait. Deuxièmement, afin de réaliser une recherche encore plus approfondie, il aurait été également intéressant d'interroger d'autres acteurs. Dans ce travail, je me suis centré principalement sur les jeunes et leur vécu, j'aurais pu aussi connaître le point de vue des professionnels du SeMo.

6.2 L'outil de recherche

L'élaboration d'une grille d'entretien précise pour la réalisation des entretiens a été un outil important pour mener à bien ma recherche. Le fait d'avoir construit cette grille à partir des hypothèses, en déclinant les concepts théoriques dans leurs dimensions pour arriver à des indicateurs et à des questions distinctes, m'a permis d'obtenir des données pertinentes. Tout au long des entretiens, j'ai pu l'utiliser comme fil conducteur pour ne pas me perdre et recadrer au besoin les échanges. Bien que cette grille m'ait semblé difficile à réaliser sur le moment, elle m'a beaucoup aidé pour la suite de ma recherche et notamment lors de l'analyse.

En écrivant les questions, j'ai tenté d'être au plus proche des éléments qui m'intéressaient. Cela ne fut pas évident à réaliser vu la complexité et la précision de certains indicateurs. Lors des premiers entretiens, j'ai remarqué que quelques questions étaient trop spécifiques et pas assez ouvertes. J'ai alors décidé d'en fusionner certaines pour en poser d'autres, plus larges. Adapter ainsi ma grille d'entretien s'est avéré être un choix judicieux.

En construisant cet outil, j'ai axé mes questions afin de découvrir le vécu des jeunes au SeMo, leurs expériences et leurs ressentis. Pour comprendre le processus d'orientation des jeunes, je souhaitais notamment obtenir des informations sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Comme le relève les auteurs de la TSCCC, « *le sentiment d'efficacité peut avoir divers effets sur la motivation, la pensée, l'affect et l'action, il y a donc plusieurs vérifiables à tester* » (Brown & Lent, 2009, p.68). Ainsi, pour faire émerger ces « *vérifiables* », j'ai décidé de poser des questions ouvertes. Cependant, j'aurais pu aussi utiliser une échelle d'évaluation sur dix et demander aux participants de noter leur niveau de confiance en eux lorsqu'il s'agit de réaliser, par exemple,

une tâche difficile. Cet outil m'aurait peut-être permis d'obtenir des informations d'une précision plus importante. D'une manière générale, je pense que les questions posées aux jeunes étaient suffisamment élaborées pour que j'obtienne les informations nécessaires afin de répondre à mes objectifs et à ma question de recherche. Néanmoins, pour vérifier certaines dimensions comme, par exemple, l'influence des pairs sur le sentiment d'efficacité, j'ai constaté qu'il était difficile d'y répondre par les questions que j'ai posées aux jeunes. Bien que j'aie tout de même obtenu des informations intéressantes pour ma recherche, celles-ci ne concernaient pas directement le point attendu. J'aurais peut-être pu tourner mes questions d'une manière différente mais, dans tous les cas, je pense qu'il est difficile d'obtenir ce type d'informations par des questions. Des observations en atelier auraient peut-être été plus pertinentes.

6.3 Les entretiens semi-directifs

Par ce travail de Bachelor, j'ai souhaité comprendre un type de processus, l'orientation professionnelle, au sein d'une structure définie, le SeMo. Pour obtenir des données sur ce type de sujet, le choix de mener des entretiens individuels m'a semblé tout à fait approprié. Bien que cette étape ait été particulièrement intéressante, j'ai aussi rencontré certains obstacles.

Tout d'abord, j'ai trouvé difficile d'amener les jeunes à parler d'eux. Ils m'ont souvent donné des réponses brèves et peu étayées. Je pense que cela peut être dû au fait que je n'avais pas de lien avec eux. En effet, j'ai pu constater durant mes expériences professionnelles précédentes avec des adolescents que ce lien est nécessaire afin de pouvoir échanger à propos des sujets qui les touchent directement.

Pour favoriser tout de même les échanges entre nous, j'ai réfléchi à ce que je pouvais améliorer dans ma façon de mener les entretiens. J'ai alors écouté et retranscrit les deux premiers avant de rencontrer d'autres participants. Cela m'a permis de prendre conscience de plusieurs éléments à améliorer.

Premièrement, je me suis rendu compte qu'il était important que je mette les jeunes davantage à l'aise avant le début de l'entretien. En effet, j'ai remarqué que j'avais tendance à rentrer directement dans le vif du sujet, sans prendre suffisamment le temps d'expliquer qui j'étais, le cadre de la recherche et ses objectifs. Par la suite, j'ai donc soigné mes premiers contacts avec les jeunes en leur expliquant davantage ces points et en les mettant plus en confiance, leur certifiant par exemple, la confidentialité de leurs réponses.

Deuxièmement, j'ai réalisé que je craignais un peu trop de laisser le silence s'installer entre le moment où je posais les questions aux jeunes et le moment où ils y répondaient. En effet, j'avais tendance à me précipiter pour combler ces instants de vide. Cela ne leur permettait pas forcément de prendre le temps de réfléchir avant de donner leurs réponses. Lors des entretiens suivants, j'ai donc fait en sorte d'être plus calme et de laisser davantage de temps de réflexion aux jeunes.

Troisièmement, j'ai pris conscience que j'étais trop fixé sur mon canevas de questions. Le fait de vouloir suivre l'ordre que j'avais imaginé m'a parfois empêché de rebondir sur ce que les jeunes disaient. J'ai donc décidé de privilégier les échanges tout en gardant en tête les éléments que je souhaitais aborder. Au final, je connaissais mon canevas plus ou moins par cœur, ce qui m'a permis d'être davantage centré sur le jeune et ses propos. J'ai remarqué que cette attitude a eu une grande influence sur la qualité des réponses données.

D'une manière générale, je constate que la maîtrise des différentes techniques d'entretiens ne s'acquière pas du jour au lendemain. Réaliser de tels entretiens n'est pas simple et demande une grande vivacité d'esprit surtout auprès d'un échantillon constitué de personnes jeunes. Je me rends compte que c'est tout un art de faire en sorte que les adolescents sortent d'un discours tout fait et ne disent pas simplement ce qu'ils pensent que le professionnel souhaiterait entendre.

6.4 Choix des hypothèses de recherche

A partir d'un modèle théorique qui explique le processus d'orientation professionnelle, j'ai émis quatre hypothèses afin de répondre à ma question de recherche. D'un côté, il me semble que le choix des hypothèses était judicieux. En effet, il m'a permis d'analyser de nombreux éléments du processus d'orientation des jeunes au SeMo. De plus, le fait que les hypothèses étaient toutes fondées théoriquement a permis de donner une certaine logique à mon analyse.

D'un autre côté, j'ai parfois eu de la difficulté à distinguer les hypothèses entre elles. En effet, dans la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière, chaque concept est en lien avec tous les autres. Par exemple, le sentiment d'efficacité est en lien avec le développement des intérêts et les intérêts sont en lien avec le choix de carrière. Néanmoins, ces hypothèses m'ont permis de réaliser une lecture des activités proposées au SeMo qui me semble intéressante.

6.5 Analyse des données

Lors de l'analyse de données, j'ai régulièrement fait appel à un ouvrage de référence afin de suivre une manière de faire appropriée (Muccheilli & Paillé, 2008). Par cette lecture, j'ai pu comprendre comment procéder face à toutes les retranscriptions. Le fait d'avoir commencé l'analyse en construisant un outil, m'a grandement aidé durant toute cette partie.

Les jeunes sollicités en entretien ont tous été capables de répondre à mes questions. Chacun d'entre eux m'a fait part de son expérience au SeMo, de ses réflexions au sujet de ses intérêts et de ses décisions en ce qui concerne ses choix professionnels. Même si les propos des jeunes se rejoignent sur de nombreux éléments, ils s'expriment à partir de leur personnalité, de leur parcours personnel et de leurs aspirations. La singularité qui se retrouve dans leurs discours, j'ai parfois eu de la difficulté à la faire apparaître dans mon analyse. En effet, le fait d'avoir essentiellement transmis les tendances majoritaires et les tendances minoritaires m'a parfois empêché de mettre en évidence combien les perceptions de chacun sont d'abord personnelles. Néanmoins, il me semble que le fait d'avoir étayé mon analyse de citations permet de donner tout de même un aperçu du discours propre à chacun.

En conclusion, la théorie que j'ai sélectionnée pour comprendre le choix professionnel des jeunes s'est avérée très intéressante durant l'analyse.

7. Conclusion

En guise de conclusion, je souhaite mettre en évidence mes découvertes et apprentissages réalisés durant ce travail.

D'une manière générale, en réalisant cette recherche, j'ai pu élargir mes connaissances par rapport aux thématiques abordées et approfondir un sujet qui m'intéresse particulièrement, l'orientation professionnelle. Réaliser ma recherche sur le SeMo m'a aussi permis de connaître un nouveau terrain professionnel. J'ai pu découvrir le fonctionnement de cette structure, ses objectifs et la population qui y est accueillie.

Par cette recherche, j'ai découvert une manière d'expliquer le processus d'orientation des jeunes. La Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière m'a permis de comprendre comment il est possible d'accompagner les adolescents avant qu'ils choisissent leur futur métier. Ainsi, en plus d'aider les jeunes à découvrir leurs intérêts, je sais aujourd'hui qu'il est important de faire attention à la manière dont ils se perçoivent et plus particulièrement, à la manière dont ils jugent leurs compétences.

Afin que les jeunes puissent développer leurs intérêts, je me rends compte qu'il est important qu'ils puissent vivre des expériences professionnelles en lien avec le métier qui les intéressent. Je réalise que plus ils pourront exercer leurs capacités et se sentir compétents pour le domaine en question, plus leur choix sera fondé et solide. Pour réaliser cela, la qualité des stages qu'ils vivent est un élément essentiel. De plus, je constate à quel point une personne de référence est importante pour aider les jeunes durant toute cette période d'orientation. Mon intuition de départ est donc confirmée, l'éducateur qui accompagne un adolescent durant la période qui précède un choix professionnel à un rôle conséquent à jouer. Pour ma future pratique en tant qu'éducateur, cette question reste primordiale : « comment favoriser au sein des institutions un espace de réflexion sur l'orientation professionnelle des jeunes que l'on accompagne ? »

J'ai découvert qu'une structure telle que le SeMo pouvait inspirer de nombreux foyers qui accueillent des adolescents dans leur manière de confronter les jeunes à la réalité du monde professionnel. Au cycle d'orientation, je me suis rendu compte que les jeunes ont peu l'occasion de découvrir le monde du travail. Cela reste souvent très abstrait pour eux. Je pense que les éducateurs qui accompagnent des jeunes en institutions doivent être attentifs à ce qu'ils effectuent des stages avant de choisir la formation professionnelle qu'ils désirent poursuivre.

Ce travail m'a également permis de travailler sur moi. En effet, tout au long de la réalisation, j'ai remarqué qu'une certaine anxiété m'empêchait parfois d'avancer. N'ayant aucune expérience dans le domaine de la recherche en travail social, j'ai parfois douté de la justesse de ce que je faisais. Afin de mener à terme ce mémoire, j'ai dû adopter une attitude plus bienveillante envers moi-même en tentant, par exemple, de remarquer d'avantage mes compétences que mes faiblesses.

Pour finir, je souhaite revenir sur la principale source de motivation qui m'a donné envie de traiter de l'orientation professionnelle dans cette recherche : mon parcours professionnel « atypique ». Comme je l'ai expliqué en introduction (cf. chapitre 1.5, p.10), une fois le cycle d'orientation terminé, j'ai décidé de réaliser un apprentissage dans la mécanique sans être particulièrement sûr de mon choix. Après avoir obtenu mon CFC, j'ai voyagé deux fois en Afrique où j'ai eu l'occasion de découvrir le travail humanitaire. Ces expériences m'ont amené à vouloir

changer de voie professionnelle et travailler comme éducateur. En revenant sur mon processus d'orientation, je constate aujourd'hui l'importance qu'ont joué pour moi ces premières expériences dans le domaine du travail social. Tout comme il est apparu dans cette recherche, mon vécu personnel démontre l'importance de faire des expériences concrètes pour trouver le métier qui nous correspond.

8. Sources bibliographiques

Ouvrages

Bandura A., *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*, Editions De Boeck Université, Paris, 2003

Bandura A. Betz E. Brown S. Lent R. Pajares F., *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Septembre éditeur, Canada, 2009

Baudouin N., *Le sens de l'orientation, Une approche clinique de l'orientation professionnelle*, L'Harmattan, Paris, 2007

Cannard C., *Le développement de l'adolescent – L'adolescent à la recherche de son identité*, de boeck, Bruxelles, 2010

Cloutier R., *Psychologie de l'adolescence*, Edition G. Morin, Montréal, 1996

Coslin P. G., *Psychologie de l'adolescent*, Armand Collin, Paris, 2002

Dewulf D., *Mindfulness : la pleine conscience pour les ados, Mieux gérer son stress et ses émotions - améliorer la concentration et la confiance en soi – se relaxer et mieux dormir*, De Boeck, Bruxelles, 2012

Dolto F., *La cause des adolescents*, Editions Robert Laffont, Paris, 1988

Duclos G. Laporte D. Ross J. *L'estime de soi des adolescents*, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant), Montréal, 2002

Guichard J. Huteau M., *Orientation et insertion professionnelle - 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007

Philibert C. Weil G., *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*, Chronique sociale, Lyon, 2002

Chapitres de livres collectifs

Bandura A., *Le développement des adolescents du point de vue agentique*, pp. 11-60, in – Bandura, A., Betz E. Brown S. Lent R. Pajares F., *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Septembre éditeur, Canada, 2009

Brown S. Lent R., *Préparer les adolescents à prendre des décisions concernant leur carrière, Une perspective sociale cognitive*, pp. 61-87, in Bandura A. Betz E. Brown S. Lent R. Pajares F., *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Septembre éditeur, Canada, 2009

Ouvrages méthodologiques

Muccheilli A. Paillé P., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Sciences Humaines & Sociales, Collection U, Armand Collin, Paris, 2008

Van Campenhoudt L. Quivy R., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 2011

Articles

Bachmann K., *Typologie de jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle*, in Matthis B. et al., *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2007

Botteman A. E. François P-H., *Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : Applications, recherches et perspectives critiques*, Revue Carrièreologie, 1993

Canton du Valais, Circulaire 2013, *Semestre de motivation : lignes directrices*, Département de l'économie, de l'énergie et du territoire, Service de l'industrie, du commerce et du travail, Logistique des mesures du marché du travail, (non publié), 2013

Carré P., *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?*, Savoirs, Hors série, p. 9-50, 2004

Guédeney N., *Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement*, Devenir, Vol. 23, pp. 129-144, 2011.

Lecomte J., *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Savoirs, Hors série, pp. 59-90, 2004

Lent R., *Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques*, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), pp. 1-22, 2008

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), La commission Européenne, *L'orientation professionnelle - Guide à l'intention des décideurs publics*, 2004 <www.oecd.org/dataoecd/53/54/34060825.pdf>

Pinho J., *Mesure particulières d'insertion professionnelle*, Haute Ecole Spécialisée Valais, Filière Travail Social, pp. 9-14, 2013 in Article Collectif, *La formation professionnelle en Suisse et en Valais*, (non publié), 2013.

Rapport de l'OFFT (l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie), *L'entrée dans la vie professionnelle, Assortiment de mesures pour la transition vers le degré secondaire II*, OFFT, 2012

Zittoun T., *Une psychologie des transitions - Des ruptures aux ressources*, Université de Neuchâtel, Suisse, 2012, in Curchod P. Doudin P.-A. Doudin L., *Les transitions à l'école*, Lafortune (éds), p. 261-279, 2012

Zittoun T., *Les ressources symboliques à l'adolescence : transition vers le monde adulte*, Langage et pratiques 49, pp. 6-14, 2012

Zittoun T., *Contributions à une psychologie de la transition*, Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation, 2001

Sites internet

Site des semestres de motivation : <http://www.ch-semo.ch> (dernière visite en novembre 2013)

Site du SeMo de Sion : <http://www.oseo-vs.ch> (dernière visite en août 2013)

Site du SeMo Chablais : <http://www.semochablais.ch> (dernière visite en août 2013)

Site de l'examen Multi-Check : <http://www.multicheck.org/fr> (dernière visite en décembre 2013)

9. Annexe

H.1. Les activités mises en place par le SeMo permettent aux jeunes d'identifier et de développer **des compétences scolaires, techniques et sociales** effectives en lien avec des métiers qui pourraient être liés aux choix d'orientation futur des jeunes.

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Questions
Les compétences	Les compétences scolaires	<p>Indicateurs liés à l'identification</p> <p>Bilan de compétences initial, intermédiaire, final effectué</p> <p>Résultats aux différents tests durant leur parcours</p> <p>Indicateurs liés au développement</p> <p>Evolution des résultats d'un test à l'autre.</p> <p>Evolution du rapport au travail scolaire</p> <p>La réussite à des exercices scolaires</p>	<p>Au niveau scolaire, est-ce que le SeMo t'a permis de mieux connaître les branches dans lesquelles tu as de la facilité ? Et à l'inverse pour lesquelles tu as plus de difficultés ?</p> <p>En commençant le SeMo, est-ce que tu as fait des examens pour connaître tes capacités ? Est-ce que ces examens t'ont permis de voir ton niveau dans les branches principales ?</p> <p>Est-ce que tu as l'impression que le SeMo t'as permis de développer tes capacités dans certaines branches scolaires ?</p> <p>Est-ce que les cours t'ont aidé ? Les professeurs ?</p> <p>Est-ce que tu as pu voir ton évolution scolaire en réalisant par exemple des examens ou en remarquant que tu avais plus de facilité pour faire des exercices etc. ?</p>

	Les compétences techniques	<p>Lien établi par le jeune dans son discours entre le monde scolaire et le monde professionnel.</p> <p>Indicateurs liés à l'identification</p> <p>La connaissance du jeune des gestes techniques qu'il possédait déjà</p> <p>Indicateurs liés au développement</p> <p>La connaissance du jeune des gestes techniques qu'il a développés</p>	<p>Depuis que tu es au SeMo est-ce que tu vois plus de sens dans l'école ?</p> <p>Est-ce que tu arrives mieux à relier l'école au monde professionnel depuis que tu es au SeMo ? Est-ce que l'école est devenue un peu plus concrète pour toi ? Est-ce que tu vois mieux son utilité ?</p> <p>Dans quels ateliers as-tu travaillé ?</p> <p>As-tu travaillé à l'extérieur ? Est-ce que tu as fait des stages ?</p> <p>Tu devais faire quoi en atelier (dans l'atelier bois par exemple), en stage ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des choses que tu ne pensais pas pouvoir faire, et en fait tu t'es rendu compte que tu savais les faire ?</p> <p>Est-ce que tu as l'impression que le SeMo t'a permis de savoir faire plus de choses ? Comme quoi par exemple ?</p> <p>Est-ce que tu as le sentiment que le SeMo t'a aidé à développer tes compétences pratiques ?</p>
	Les compétences sociales	<p>Lien établi par le jeune dans son discours entre la manière d'être en classe et la manière d'être au travail</p> <p>Indicateurs liés à l'identification</p> <p>La connaissance du jeune de l'attitude appropriée au monde du travail</p>	<p>Est-ce que tu vois une différence dans la manière de te comporter en classe et la manière de te comporter au travail ?</p> <p>Selon toi, est-ce que le SeMo t'a aidé à te faire une idée de ce qui est attendu en terme de comportement dans le monde professionnel ?</p> <p>As-tu des exemples, de l'attitude que tu adoptes au travail ?</p> <p>Selon toi, est-ce que ta manière d'être au SeMo correspond aux attentes du monde professionnel dont on vient de parler ? Comment tu te</p>

		<p>Règle d'interaction sociale (p. ex. ne pas couper la parole, politesse)</p> <p>Respect des horaires</p> <p>Habillement</p> <p>La connaissance du jeune de son attitude au sein du SeMo</p> <p>Indicateurs liés au développement</p> <p>La connaissance du jeune de son évolution par rapport aux compétences sociales</p> <p>Lien établi par le jeune entre le fait d'avoir dû respecter un certain nombre de règles (au risque d'être sanctionné) et son évolution</p>	<p>situerais par rapport à cela ?</p> <p>Par exemple, est-ce que tu arrives effectivement à l'heure au SeMo ? Est-ce que tu fais en sorte d'avoir de bonnes relations avec tes camarades ? Avec les professionnels ? Est-ce que tu te mets facilement au travail ?</p> <p>Est-ce que cette attitude tu l'avais déjà avant ou est ce que c'est depuis que tu es au SeMo que tu fais plus attention à cela ?</p> <p>En tant que participant/e du SeMo tu dois respecter un certain nombre de règles au risque d'être sanctionné voir exclu, est-ce que ce cadre t'a aidé à faire évoluer ta manière d'être ?</p>
--	--	---	--

H.2. Le Semestre de Motivation, de manière générale, a permis de faire évoluer positivement **le sentiment d'efficacité personnelle** des jeunes.

Concepts	Dimensions	Indicateurs : identifier...	Questions
Sentiment d'efficacité personnelle	Les expériences vécues	Influence des expériences de réussites ou des expériences d'échecs sur la confiance du jeune en ses compétences.	Est-ce que tu as plutôt l'impression d'avoir connu des réussites ou des échecs depuis que tu es au SeMo ? Par exemple en atelier, est-ce que tu avais plutôt l'impression de réussir les tâches que l'on te proposait ? Est-ce que tu as le sentiment d'avoir réussi/pas réussi plutôt dans un domaine en particulier ? Par exemple, dans l'atelier bois ? Comment tu t'es senti alors ?
	Les expériences vicariantes	Importance de l'observation du degré de maîtrise atteinte par d'autres camarades dans l'évolution de la confiance en ses compétences du jeune.	Est-ce que c'est important pour toi de regarder ce que tes camarades font ? Est-ce que tu te préoccupes de comment travaillent tes camarades ? Comment te sens-tu en voyant un de tes camarades réussir ? Est-ce que le fait d'observer un de tes camarades réussir une tâche te motive à la réussir à ton tour ? Est-ce que le fait d'être plusieurs en atelier t'a rendu plus confiant pour aborder les tâches que l'on te demandait d'effectuer ?
	La persuasion verbale	Importance accordée par le jeune aux échanges réalisés avec les professionnels	Est-ce que les professionnels que tu côtoies au SeMo te font des retours sur la manière dont tu réalises une tâche ? Qu'est-ce qu'ils te disent ? Est-ce que ces échanges sont importants pour toi ? Pourquoi sont-ils / ne sont-ils pas importants ?

	L'état émotionnel	Ressenti du jeune lors des différentes expériences vécues durant son parcours au SeMo	Aujourd'hui comment te sens-tu devant une tâche difficile ? (Question de relance au cas où :) Est-ce que tu as peur de ne pas réussir, est-ce que ça t'ennuie, ou est-ce que tu es confiant ?) Et ce sentiment, est-ce que tu as l'impression qu'il a changé depuis que tu es au SeMo ?
--	----------------------	---	---

H.3. Le Semestre de Motivation donne la possibilité aux jeunes d'identifier et développer un/des **intérêts professionnels**.

Concepts	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs : identifier...	Questions
Intérêts professionnels	Le sentiment d'efficacité personnelle	Expériences directes	Liens établis par le jeune entre l'expérience vécue et l'émergence, le développement d'intérêts	<p>Est-ce qu'aujourd'hui, il y a des activités professionnelles qui t'intéressent plus particulièrement ?</p> <p>Est-ce que ces activités qui t'intéressent, tu les as découvertes au SeMo ?</p> <p>Est-ce que tu as fait des stages dans ce domaine ? Comment ça s'est passé ? Qu'as tu découvert ?</p>
		Expériences vicariantes	Liens établis par le jeune entre l'observation de ses pairs, l'échange avec ses pairs et le développement de son intérêt	<p>Est-ce qu'au SeMo, tu connais d'autres jeunes qui ont aussi les mêmes intérêts que toi ? Est-ce que vous échangez ensemble à ce sujet ?</p> <p>Est-ce que ces échanges te motivent ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p>
		Persuasions verbales	Liens établis par le jeune entre l'échange avec d'autres professionnels et son intérêt	<p>Est-ce que tu as parlé de/des activités qui te plaisent, de ta/tes préférences à des professionnels du SeMo ?</p> <p>Qu'est-ce que cela te fait ? Est-ce que cela t'a motivé ?</p> <p>Est-ce qu'en échangeant avec eux, tu as senti que tu pourrais en faire ton métier ?</p>

			Liens établis par le jeune entre la réalisation de tests avec un orienteur et son intérêt	Est-ce que tu as participé à des tests d'orientation ? Est-ce que ces tests t'ont aidé ? Est-ce que tu en as parlé avec l'orienteur ? Qu'est ce que tu en a retiré ? Est-ce que ces tests ont confirmé ce que tu savais déjà ?
		L'état émotionnel	Liens établis par le jeune entre son ressenti et la réalisation de son intérêt	En réalisant l'activité qui correspondait à ton intérêt (ou qui s'en rapprochait) comment t'es-tu senti ? (Motivé, joyeux, confiant, ennuyé, stressé...)
	Les attentes de résultats	L'apport d'informations professionnelles	Connaissance du jeune des bénéfices résultant de la réalisation de l'intérêt professionnel en question	A ton avis, qu'est-ce que le fait d'avoir ce travail va t'apporter ? Qu'est-ce que tu en attends ? Conditions de travail favorables ? Plaisir dans la réalisation ? Reconnaissance ? Avoir d'avantage de relations sociales ? Un salaire ? L'indépendance ?

H.4. Le Semestre de Motivation permet aux jeunes de poser un choix professionnel, et les amène à se sentir capable de réussir la formation en question.

Concepts	Dimensions	Indicateurs : identifier...	Questions
Buts professionnels	Les options professionnelles qui s'offrent aux jeunes en fonction des intérêts	Identification d'un lien entre les intérêts et le choix professionnel	Est-ce qu'aujourd'hui, tu as choisi le métier que tu voudrais faire après le SeMo ? En fonction de quoi est-ce que tu as choisi ce métier ?
	Obstacles environnementaux éventuels	Identification par le jeune des difficultés à surmonter pour réussir son projet professionnel Difficultés à trouver une place d'apprentissage	Comment penses-tu que la concrétisation de ton projet va se passer ? Face aux difficultés éventuelles, selon toi, quelle sera ton attitude ?
	La présence de soutien	Sentiment du jeune d'être soutenu dans la concrétisation de son choix	Est-ce que tu t'es senti soutenu dans ton choix ? Dans quelle mesure ? Par qui ?

Persévérance	Sentiment d'être capable de réussir	Motivation du jeune afin de concrétiser et de réussir son choix Quantité de recherches de places d'apprentissage	Dans quel état d'esprit es-tu par rapport à la concrétisation de ton choix professionnel ? (Motivé, découragé, confiant...). Est-ce que tu as déjà effectué des recherches de places d'apprentissages ?
	Sentiment de pouvoir surmonter les obstacles à venir	Sentiment qu'a le jeune de sa capacité à persister dans son choix professionnel en dépit des obstacles éventuels à venir Capacité à demander du soutien	Comment te sens-tu par rapport à la suite ? Si tu te trouves face à des difficultés, par exemple des difficultés scolaires, durant ton apprentissage, quelles stratégies penses-tu pouvoir mettre en place pour pouvoir dépasser ces difficultés ?

