

Et si les éducateurs retournaient au "babut" ?

Les compétences de l'éducateur social en matière
d'intégration scolaire et professionnelle

Réalisé par Nagihan GUMUS

Sous la direction de Christiane GRAU

mars 2010



REMERCIEMENTS

Un grand merci...

A ma directrice de mémoire, Christiane Grau, pour sa disponibilité et son coaching de qualité.

A mes précieuses amies et collègues du module E8, pour leur patience face à mes interrogations incessantes et pour leurs compétences "*d'éduc*" exercées sur ma propre personne tout au long du travail.

Au directeur de l'OSP Valais pour les réponses aux questions d'entretien.

A Olsen, jeune adulte concerné par le thème du travail, pour la réalisation de la page de titre.

A Esma et Stéphanie pour leur précieuse relecture.

A Annako et Christian, mes super-héros de l'informatique.

Aux "*jeunZ*", qui, sans le vouloir, par leurs idées révolutionnaires et manières d'être "*trop style*", me motivent à les accompagner dans leur projet de vie.

RÉSUMÉ

On observe en Valais romand que 0.7 % des jeunes en fin de scolarité obligatoire sont en manque d'intégration scolaire et/ou professionnelle en juin 2009. Par ailleurs, 48 % des élèves libérables à la même période n'ont pas de garantie concernant le projet qu'ils ont plus ou moins établi.

Ce travail s'inspire principalement de ces chiffres et d'un module de formation mis en place en 2008 par l'HES-SO Valais filière Travail Social, orientation éducation sociale. Il était demandé aux étudiants de favoriser l'intégration scolaire et professionnelle des jeunes dans certains Cycles d'Orientation valaisans.

On remarque premièrement que l'adolescence est une période de transition délicate, car elle pousse inconsciemment le sujet à redéfinir son identité en même temps qu'il est invité à choisir en partie la direction de sa vie personnelle et professionnelle. Par ailleurs, on observe que ce processus affaiblit généralement la motivation intrinsèque et l'estime de soi, entre autres.

L'objectif principal de ce travail est d'identifier les besoins des jeunes en manque d'intégration scolaire et professionnelle et de les comparer dans un deuxième temps aux compétences de l'éducateur social. Au fil du travail de recherche, on remarque que ces adolescents éprouvent principalement les besoins suivants : *autonomisation, développement cognitif, meilleure estime de soi, information, intégration sociale, réajustement des représentations faussées, meilleure connaissance de soi et "gestion" des sentiments négatifs freinant le projet professionnel.*

D'une manière générale, on conclut que l'éducateur est capable d'identifier les problématiques spécifiques des adolescents concernés et d'intervenir adéquatement en fonction des besoins inventoriés plus haut. Soulignons toutefois qu'en ce qui concerne l'estime de soi, le développement cognitif, l'information et les sentiments négatifs freinant le projet, il devra parfois réorienter le jeune vers d'autres professionnels ou collaborer avec ces derniers.

Mots-clés : intégration scolaire et professionnelle, orientation scolaire et professionnelle, adolescence, éducation sociale, estime de soi, prévention.

ZUSAMMENFASSUNG

Im französischsprachigen Teil des Kantons Wallis haben im Juni 2009 0,7% der Jugendlichen am Ende der Schulpflicht kein realisierbares Schul- oder Berufsprojekt geplant. Hinzu kommen ungefähr 48% Schüler, die keine Garantie für die Verwirklichung ihres Projektes haben.

Die Motivation für die Fertigung dieser Arbeit basiert hauptsächlich auf diesen Zahlen, sowie auf den Resultaten des Moduls E8, welches von der Fachhochschule Wallis angeboten wurde. Die Sozialpädagogik-Studenten wurden gebeten, die Jugendlichen in verschiedenen Orientierungsschulen im Kanton bei der beruflichen und schulischen Integration zu unterstützen.

Man bemerkt zunächst, dass das Jugendalter eine empfindliche Übergangszeit ist, weil der Teenager unbewusst seine Identität neu definieren muss. Zur gleichen Zeit muss er bedeutende Entscheidungen für sein persönliches und berufliches Leben treffen. Dieser Prozess schwächt oftmals unter anderem die innere Motivation und das Selbstwertgefühl.

Das hauptsächliche Ziel dieser Arbeit ist die Identifikation der Bedürfnisse von Jugendlichen, die einen Mangel an beruflicher und schulischer Integration aufweisen, und der Erfüllung dieser Bedürfnisse mit den Kompetenzen der Sozialpädagogen.

Im Laufe der Forschungsarbeit bemerkt man, dass diese Jugendlichen hauptsächlich die folgenden Bedürfnisse haben: selbständig werden, kognitive Entwicklung, besseres Selbstwertgefühl, Information, soziale Integration, Anpassung von falschen Vorstellungen bezüglich der Arbeitswelt, bessere Selbstkenntnis und Umgang mit den negativen Gefühlen, welche das berufliche Projekt erschweren.

Im Großen und Ganzen schließt man, dass der Sozialpädagoge fähig ist, die spezifischen Problematiken der betroffenen Jugendlichen zu identifizieren und entsprechende Interventionen zu gestalten. Man muss aber bedenken, dass der Sozialpädagoge mit anderen Fachleuten zusammenarbeiten und die Jugendlichen an spezifische Fachstellen weiterleiten muss, um manche Bedürfnisse zu erfüllen.

Schlüsselwörter: berufliche und schulische Integration, Berufs- und Schulberatung, Jugendalter, Sozialpädagogik, Selbstwertgefühl, Prävention.

TABLE DES MATIÈRES

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	1
1.1. MOTIVATIONS	1
1.1.1. EXPÉRIENCES PERSONNELLES	1
1.1.2. MODULE E8	4
1.2. QUESTION DE RECHERCHE	7
1.3. CLARIFICATION DES CONCEPTS	8
1.3.1. PROJET RÉALISABLE	8
1.3.2. EDUCATION SOCIALE	8
1.3.3. MOTIVATION	9
1.3.3.1. Les besoins	9
1.3.3.2. Autres facteurs liés à la motivation	10
1.3.4. ADOLESCENCE	11
1.3.4.1. Une période de transition	11
1.3.4.2. Physique	12
1.3.4.3. Intellectuel	12
1.3.4.4. Affectif	13
1.3.4.5. Social	14
1.3.5. ESTIME DE SOI	15
1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	17
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	18
1.6. INVENTAIRE DES MOYENS DE RECUEIL DE DONNÉES	19

2. RECUEIL DE DONNÉES **20**

2.1. SITUATION ACTUELLE DES JEUNES CONCERNÉS **20**

2.1.1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE SUR L'ÉTAT DE LA QUESTION 20

2.1.2. OFFRES ACTUELLES 22

2.2. IDENTIFICATION DES BESOINS DES ADOLESCENTS **24**

2.2.1. RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE 24

2.2.2. RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE AU C.O. 27

2.2.2.1. Pré-analyse 27

2.2.2.2. Lecture flottante 27

2.2.2.3. Indicateurs retenus 30

2.2.2.4. Résultats 33

2.2.2.4.1. *Groupe "Motivation"* 33

2.2.2.4.2. *Groupe "Méthodologie"* 38

2.2.2.4.3. *Résultat comparatif* 41

2.2.3. ENTRETIEN À L'OSP 43

2.2.3.1. Modalités d'entretien 43

2.2.3.2. Caractéristiques des jeunes 44

2.2.4. CATÉGORIES DE BESOINS RETENUES 44

2.3. IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES **46**

2.3.1. PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL 46

2.3.2. DES BESOINS AUX COMPÉTENCES... 47

2.3.2.1. Autonomie 48

2.3.2.2. Développement cognitif 50

2.3.2.3. Estime de soi 52

2.3.2.4. Information 54

2.3.2.5. Intégration sociale 55

2.3.2.6. Représentations faussées ou idéalisées 58

2.3.2.7. Self-concept 60

2.3.2.8. Sphère intime 62

3. BILAN DE LA RECHERCHE **64**

3.1. CORRÉLATIONS ENTRE LES BESOINS DES JEUNES ET LES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR SOCIAL	64
3.2. LIMITES DE LA RECHERCHE	68
3.3. CONCLUSION	69

TABLE DES ILLUSTRATIONS

PYRAMIDE DE MASLOW	9
NIVEAUX D'INSERTION	21
ANALYSE DE L'ÉCHANTILLON DU GROUPE "MOTIVATION"	28
ANALYSE DE L'ÉCHANTILLON DU GROUPE "MÉTHODOLOGIE"	28
RÉSULTATS DU GROUPE "MOTIVATION"	33
GRAPHIQUE DES RÉSULTATS DU GROUPE "MOTIVATION"	34
RÉSULTATS DU GROUPE "MÉTHODOLOGIE"	38
GRAPHIQUE DES RÉSULTATS DU GROUPE "MÉTHODOLOGIE"	38
GRAPHIQUE COMPARATIF	41

*"VOTRE ENFANT DEVIENT ADOLESCENT LORSQU'IL CESSE DE
DEMANDER D'OÙ IL VIENT ET QU'IL NE DIT PLUS OÙ IL VA."*

Citation anonyme .

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1. MOTIVATIONS

1.1.1. EXPÉRIENCES PERSONNELLES

"Mais vous avez de la chance, en Suisse, vous pouvez toujours choisir ce que vous allez faire..." m'ont régulièrement lancé mes cousins¹ vivant en Turquie. Et ils n'avaient pas tort... Il est vrai qu'en Suisse, l'accession aux études, formations et apprentissages est plus aisée : les changements d'orientation et les bourses d'études sont presque toujours possibles, et l'élève peut, au terme de sa scolarité obligatoire, décider de la suite, s'il obtient les résultats scolaires nécessaires. De plus, en Turquie, on ne choisit généralement pas la profession que l'on exerce : passé les difficultés financières, l'enfant s'inscrit à un examen lourd de conséquences. L'évaluation de cette épreuve d'environ trois heures va déterminer les études qu'il poursuivra. *"194 points = soins infirmiers"*. Voilà. Et si l'étudiant n'est pas satisfait de son résultat, il devra suivre des cours complémentaires coûteux durant une année et tenter sa chance une deuxième fois. Même s'il est difficile de tisser une causalité directe, j'observe le résultat de ce système lorsque je pars en vacances : les personnes se plaignent incessamment de leur travail, le bâclent, et tentent de rentrer le plus vite possible à la maison. C'est donc une belle opportunité que nous avons de pouvoir élaborer un projet personnalisé et de le mettre en pratique.

Toutefois, lors du module E8 (qui sera présenté plus bas), j'ai pu remarquer que certains adolescents ne disposaient pas de tous les moyens nécessaires pour s'imaginer un futur professionnel. Nous, étudiants en Travail Social, étions donc envoyés dans les écoles pour "regonfler" la motivation de ces jeunes par rapport à leur avenir. Les séances se sont pour ma part très bien déroulées, et j'ai pu constater que l'expérience n'était pas vaine, que nos "presque compétences" de futurs travailleurs sociaux s'avéraient utiles dans ce contexte.

Afin de pousser la réflexion un pas plus loin, je me suis intéressée aux journaux de bord rédigés par mes collègues. J'y ai découvert des citations d'élèves plutôt touchantes, car elles démontrent à mon avis certains besoins. *« Il ne faut pas laisser tomber nos rêves, même si quelqu'un dit que c'est nul ou que c'est pas un job »*.² Ou encore *« C'est dur d'être soi-même,*

¹ Pour faciliter la lecture, ce document utilise généralement la forme masculine, mais il s'adresse toujours aux femmes et aux hommes.

² Citation anonyme tirée d'un journal de bord rédigé par les étudiants en Travail Social.

*des fois, on n'y arrive pas... »*³. Emouvant, n'est-ce pas ? C'est là que je remarque, dans les journaux lus ou dans le groupe duquel j'étais en partie responsable, qu'il existe, chez certains jeunes, une grande démotivation ou une crainte figeante concernant le devenir professionnel.

Crainte ou démotivation qui a plus qu'attiré l'attention des futurs éducateurs impliqués dans ce module. C'est ainsi qu'ils se sont rendus conscients, au travers de suivis individuels et/ou collectifs, des forces et faiblesses de chaque jeune. Pour certains, l'estime de soi était touchée, pour d'autres, l'imposition d'un métier par un tiers les freinait. C'est d'une manière systémique qu'ont réfléchi la plupart des travailleurs sociaux et ont ainsi défini les raisons qui démotivaient nos jeunes. Ils ont par la suite proposé des exercices en fonction de chacun: ceux-ci favorisant l'expression orale, la confiance en soi et aux autres, et certaines prises de conscience : prise de conscience de qui je suis, de ce que je veux, de ce que je peux, de mes envies, du réseau qui m'entoure et de ce qui peut me motiver, m'aider, etc.

En parcourant ces journaux de bord, j'ai eu l'impression, subjective direz-vous, qu'il y a une certaine amélioration, de la part de la majorité des jeunes, aux niveaux de l'estime de soi, de l'expression des sentiments et des envies, de la prise de conscience des capacités personnelles et de l'ouverture à soi-même et au monde. Les étudiants en Travail Social, de leur côté, sont plutôt d'avis que cette démarche était une occasion de poser un autre cadre et d'aborder la situation avec une toute autre approche. Et certains jeunes ont conclu l'expérience en affirmant simplement : « *C'était vraiment super ! On s'amuse enfin à l'école!* »⁴.

Dans un tout autre contexte, je donne des cours d'appui de manière régulière depuis plus de sept ans maintenant. J'ai ainsi remarqué que le problème de ces élèves n'est jamais les mathématiques ou le français. Il se cache toujours ailleurs, et principalement dans le lien qu'entretient le jeune avec la branche faible. Ainsi, mes connaissances scolaires s'avèrent presque inutiles, sachant que l'enseignant lui-même en dispose de bien meilleures. Il est évident que j'ai besoin de ces points théoriques pour le contenu de mon discours, mais il semble que l'impact de la relation que je m'efforce de *soigner* avec l'élève en difficulté reste plus fort. Par la suite, elle me permet de *soigner* le lien qu'il entretient lui-même avec les mathématiques, par exemple. L'accompagnement individuel sur la durée dont bénéficient ces élèves se trouve être intéressant, car nous remarquons avec la famille que le petit exprime généralement une motivation plus grande à travailler sur la branche problématique. L'estime de soi, du moins au niveau scolaire, semble par ailleurs s'améliorer.

Les observations que j'ai précédemment présentées m'ont poussée à interroger informellement Rachel⁵, jeune fille de 17 ans à qui j'ai donné des cours d'appui pendant plus d'un an. Elle a malheureusement toujours témoigné de difficultés scolaires, et particulièrement lors de sa troisième année de Cycle d'Orientation en Valais. Elle m'a fait part de ses soucis concernant la voie à prendre à la fin de sa scolarité obligatoire. En

³ Citation anonyme tirée d'un journal de bord rédigé par les étudiants en Travail Social.

⁴ Idem.

⁵ Prénom d'emprunt.

m'arrêtant sur son récit, j'ai remarqué qu'elle avait crié haut et fort son besoin d'aide pour se frayer un chemin dans le monde des adultes. C'est ainsi qu'elle a pris plusieurs rendez-vous chez sa conseillère en orientation. Toutefois, cette dernière lui a proposé des options pour le futur qui ne l'attiraient que peu... Elle avoue que le conseil en orientation dont elle a bénéficié reste d'une grande utilité d'une fois que le jeune a des envies et des projets réalisables pour l'avenir. C'est ainsi qu'elle regrette de n'avoir reçu que des informations qui lui auraient seulement servi si elle avait un projet. J'ai également observé qu'elle soulignait régulièrement son échec en cinquième année primaire, et que, de toute manière, "*elle ne deviendra jamais médecin*". Son estime d'elle-même semble apparemment touchée, ce qui, en partie, la démotivait à prendre sa vie en main. C'est ainsi que, sur le conseil de sa sœur, elle s'inscrit à une quatrième année de Cycle d'Orientation, durant laquelle elle effectue un stage d'observation dans un home pour personnes âgées. Cette expérience lui plaît assez et elle décide d'entreprendre un CFC d'assistante socio-éducative⁶.

Par ailleurs, j'ai eu la chance d'effectuer ma première formation pratique en Allemagne, dans une école pour enfants malentendants. J'ai donc pu goûter au "*Schulsozialarbeit*", littéralement traduit par "*travail social scolaire*". Cette expérience m'a rendue consciente de l'importante présence des ces professionnels dans ce type d'établissement. En effet, cela permettait de "*prendre le mal à la racine*" et de "*prévenir, plutôt que guérir*"...

Le récit de Rachel, mon expérience en Allemagne, celle que je me suis faite en donnant des cours d'appui et plus particulièrement les résultats du module E8 me poussent à croire que les travailleurs sociaux mériteraient une place justifiée dans les écoles en Valais. J'ai la subjective impression que, de nos jours et au sein de la société dans laquelle on évolue, cette *nouveauté* répondrait à certains *nouveaux* besoins. Celui, par exemple, d'accompagner et de motiver des filles comme Rachel, à se frayer un chemin dans le monde terrifiant des adultes.

Globalement, c'est sur la base de ces interrogations que ce travail va premièrement rendre compte des notions théoriques s'articulant autour de l'adolescence face au projet d'avenir. Ensuite, les besoins des jeunes en manque d'intégration scolaire et professionnelle seront identifiés et comparés aux compétences de l'éducateur, afin de vérifier si ce dernier est en mesure d'offrir des réponses aux problèmes qui se posent actuellement.

⁶ Si le lecteur est intéressé, il trouvera en annexe le résumé des propos de Rachel qu'elle a lus et approuvés (*Propos de Rachel*, page 76). Son discours illustre la plupart de mes motivations à effectuer cette recherche. Par ailleurs, il donne à mon avis un exemple concret et sincère de la situation des adolescents d'aujourd'hui, concernant le projet professionnel.

1.1.2. MODULE E8

Je me rends bien compte que je ne cesse, depuis le début de ce travail, de vanter les mérites de ce module auquel j'ai eu la chance de participer activement. Les personnes impliquées à l'HES-SO Valais, filière Travail Social s'imaginent précisément de quoi il est question. Toutefois, pour ne discriminer personne, il est ici utile de le présenter de manière globale.

Ce module, s'intitulant "*Troubles d'adaptations scolaire et sociale*"⁷ consiste en une expérience-pilote qui a été mise en pratique durant le quatrième semestre de formation des étudiants en éducation sociale à plein-temps (février à juin 2008). Il consistait à amener les futurs éducateurs à apprendre à intervenir en tant que coach d'insertion professionnelle auprès de jeunes à risques.

Voici les **buts généraux** proposés par les formateurs dans le cadre de ce module⁸ :

- Connaître la réalité de la formation professionnelle des jeunes.
- Comprendre la rupture scolaire en relation avec la motivation à vivre.
- Savoir entrer en relation avec les adolescents dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- Savoir coacher les adolescents en risque de rupture dans les différents domaines de difficultés (scolaires, personnelles et sociales).

C'est la compétence générique 8 du référentiel de compétences pour la formation initiale⁹ que les étudiants Bachelor 06 ont principalement travaillée :

8. Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société

- 8.1. Repérer et valoriser les potentialités d'action collective, associative et citoyenne des différents acteurs.
- 8.2. Initier et développer des réseaux entre les intervenants sociaux, les usagers et les populations impliquées.
- 8.3. Favoriser, dans une vision prospective, toute initiative permettant l'insertion et l'intégration des membres dans une société donnée.

⁷ LEVY, B. GRAU, C. *Troubles d'adaptations scolaire et sociale*. Sierre : HES-SO Valais, filière Travail Social, orientation éducation sociale, 2008.

⁸ Si lecteur est intéressé, il trouvera en annexe (page 98) le descriptif de ce module, validé par l'HES-SO Valais, filière Travail Social.

⁹ HES-So. Plan d'études cadre Bachelor - filière Travail Social. Adopté par le Comité Directeur de l'Hes-So le 8 septembre 2006, p. 14.

Étant donné que les compétences du référentiel sont souvent interdépendantes, les éducateurs sociaux en formation ont également travaillé d'autres compétences lors de cette intervention, et notamment :

- 4.1. Entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- 4.2. Faciliter l'expression de la demande.
- 4.3. Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.
- 4.4. Réguler la relation en précisant le contexte dans lequel elle s'inscrit, les rôles respectifs, les droits et obligations des partenaires concernés.
- 4.5. Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s).
- 4.6. Mener un entretien professionnel, le consigner et le transmettre sous une forme éthiquement et techniquement adéquate.
- 7.5. Construire et mettre en œuvre un projet d'intervention.
- 9.1. Evaluer le processus et le résultat de son action en référence aux finalités, buts, objectifs et moyens.
- 9.2. Tenir compte des conclusions de l'évaluation en réexaminant ses pratiques et en proposant des innovations dans l'action sociale.
- 9.3. Faire preuve de créativité en imaginant et développant des actions et des modes d'intervention diversifiés.

La mise en pratique de ce module reste plutôt simple aux yeux des étudiants : ils sont invités à une introduction générale, puis sont séparés en groupes de dix ou douze. Les travailleurs sociaux *en herbe* sont ainsi suivis chaque semaine par des coachs afin de préparer leurs interventions auprès de jeunes qui s'inscrivent au préalable¹⁰. L'action se déroule sur une durée d'environ 3 mois et comporte 9 journées de coaching en présence des formateurs et 8 séances d'intervention de 2 heures chacune auprès des jeunes, dans leurs Cycles d'Orientations respectifs ou à l'extérieur (salon des métiers, OSP, etc.).

Diverses pratiques sont mises en œuvre par les futurs professionnels dans le but de répondre aux besoins particuliers des adolescents : expression des réelles peurs et envies concernant le futur, recadrages par rapport à la réalité dans laquelle les jeunes évoluent, prise de conscience des capacités et des compétences acquises et à acquérir, motivation en rapport avec leur devenir, prise de conscience du réseau dans lequel les jeunes sont inscrits,

¹⁰ Ces paragraphes ont été rédigés sur la base des journaux de bord reçus de la part d'étudiants anonymes ayant participé au module E8 en 2008.

accompagnement dans les tâches concrètes à la recherche d'un apprentissage, d'une école ou d'une formation, etc.

D'une manière générale, on peut dire que ces jeunes ont bénéficié d'un suivi particulier, sous une forme qu'ils n'avaient auparavant pas connue. Effectivement, nous n'incarnions pas à leurs yeux des "jeunes conseillers en orientation", ni même des "profs". Nous étions "autre"... C'est ce qui a d'ailleurs immédiatement nécessité une remise à niveau dès notre entrée en fonction. Il faut l'avouer, les adolescents ne comprenaient pas qui nous étions et quelles étaient les exigences réciproques. Élément qui sème davantage la confusion, me direz-vous.

Probablement... Mais, au fur et à mesure, les rôles et les missions de chacun se définissaient et les groupes, comprenant les étudiants en Travail Social et les élèves des divers Cycles d'Orientation, s'organisaient. Une élève me l'a parfaitement fait comprendre en me lançant un jour, au beau milieu d'un exercice : « *Je sais pourquoi tu fais ça ! C'est pour que j'aie plus confiance en moi-même !* »¹¹. Elle n'avait pas tort... Je n'ai pas pu m'empêcher de rire et de la féliciter par la suite.

Au niveau pratique, chaque séance fait l'objet d'un rapport inscrit dans un journal de bord, où les étudiants analysent l'évolution de chaque adolescent et du groupe. Ils y écrivent par ailleurs leur ressenti et évaluent chaque intervention afin de mieux préparer la suivante. À la fin de l'expérience, ces journaux sont présentés aux professeurs et un bilan collectif est effectué¹².

Pour conclure d'une manière globale, les journaux de bord et les évaluations semblent prouver un certain engagement et avancement de la part des jeunes. L'expérience aurait apporté un petit "plus" dans le suivi qu'ils reçoivent habituellement.

¹¹ Citation anonyme tirée de mon journal de bord personnel.

¹² Si le lecteur est intéressé, il trouvera en annexe le journal de bord rédigé avec mes collègues de l'intervention au Cycle d'Orientation. Il contient les objectifs de chaque séance, les outils d'intervention et l'évolution de chaque jeune. C'est un document conséquent mais concret, permettant de découvrir les enjeux de l'éducation sociale aux niveaux de l'orientation et de l'intégration scolaire et professionnelle (*Intervention au C.O.*, page 77).

1.2. QUESTION DE RECHERCHE

Mon expérience professionnelle et personnelle, mon entretien avec Rachel, ainsi que les diverses observations présentées plus haut, me poussent à m'interroger sur la pertinence de ce nouvel espace de travail par rapport à la population et aux services que pourraient fournir les travailleurs sociaux. C'est ainsi que ma réflexion et ma recherche vont se centrer sur la fonction d'éducateur en milieu scolaire, et tout particulièrement dans le cadre de la motivation des jeunes par rapport à l'intégration scolaire et professionnelle.

**LES ÉDUCATEURS SOCIAUX ONT-ILS LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES NÉCESSAIRES POUR COACHER
LES ADOLESCENTS N'AYANT PAS DE PROJET RÉALISABLE EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE?**

1.3. CLARIFICATION DES CONCEPTS

Je présente ici le cadre théorique nécessaire à expliciter la question de recherche. Il semble logique de définir ce que l'on entend par "*éducation sociale*" dans un premier temps, puis de développer les enjeux qui s'articulent autour de la motivation pour faire référence au coaching. Pour finir, le profil des adolescents concernés par ce travail sera présenté.

1.3.1. PROJET RÉALISABLE

On considère que l'élève en fin de scolarité obligatoire a établi un projet réalisable dans la mesure où ce projet lui permet de s'insérer rapidement dans le monde du travail (apprentissage ou emploi) ou scolaire (écoles secondaires). On note toutefois certaines exceptions, comme par exemple partir à l'étranger, pour apprendre une langue.

1.3.2. EDUCATION SOCIALE

"Par éducation sociale, il faut entendre "l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes [...] en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être"¹³. L'un des buts fondamentaux du travail socio-éducatif consiste à faciliter l'intégration et à prévenir la marginalisation et l'exclusion sociale en soutenant et aidant les individus et les groupes en situation de risque de façon à ce qu'ils puissent utiliser leurs propres ressources dans une communauté en changement constant"¹⁴.

C'est ainsi que les fameux "éducateurs" travaillent de plusieurs manières : qu'ils agissent de manière duale ou collective, leurs compétences s'appliquent à toutes les personnes, de tous les âges, en besoin d'autonomie et d'insertion, notamment (PEC, 2006)¹⁵.

Par "*compétences spécifiques*", on entend "*le savoir-mobiliser ses connaissances et ses qualités pour faire face à un problème donné, autrement dit, les compétences désignent les connaissances et les qualités mises en situation*" (Mandon, 1990)¹⁶.

¹³ Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif, Art. 2, 1995, in PEC, p. 8.

¹⁴ HES-SO. Plan d'études cadre Bachelor - filière Travail Social. Adopté par le Comité Directeur de l'Hes-So le 8 septembre 2006, p. 8.

¹⁵ Loc. cit.

¹⁶ EFFE. "A propos de définitions". *Bilan-portfolio de compétences*. Lausanne : Editions d'en Bas, 1998, p. 23.

1.3.3. MOTIVATION

"CE N'EST PAS LE PROJET QUI MOTIVE, C'EST LA
MOTIVATION QUI PERMET LE PROJET"
GABRIEL.

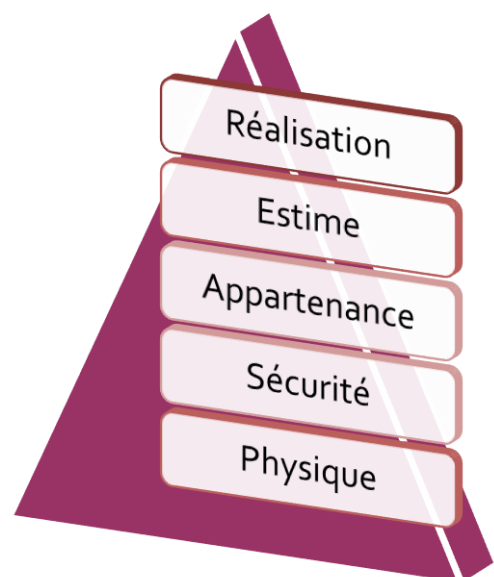
Celle-ci se définit par "l'ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu [...]. On peut donc considérer que la motivation est le premier élément chronologique de la conduite; c'est elle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension"¹⁷. Le dictionnaire de psychologie indique également que ce n'est pas un fait unique qui déclenche l'acte, mais plutôt l'interaction de nombreux facteurs distincts (physiologiques, intellectuels, affectifs, sociaux, etc.).

1.3.3.1. Les besoins

En ce qui concerne la motivation, la théorie de Maslow, reliant les besoins à la motivation, semble incontournable. En effet Theytaz (2007), s'inspirant des travaux de celui-ci, affirme que la satisfaction ou non de ces manques aurait un effet capital sur la motivation. Ces besoins, allant du simple fait de se nourrir jusqu'à la réalisation de soi, sont hiérarchisés sous forme de pyramide.

ILLUSTRATION 1 : PYRAMIDE DE MASLOW

Précisons maintenant ce que chaque niveau signifie: les **besoins physiologiques** représentent la faim, la soif, etc. Ici, le but principal est de survivre. Au deuxième niveau, les **besoins de sécurité** comprennent celui d'être en bonne santé, de ne pas être menacé de mort, etc. En ce qui concerne le **besoin d'appartenance**, il renferme celui d'être accepté et d'être relié aux autres. Au quatrième niveau, on retrouve l'**estime**, c'est-à-dire le besoin de se sentir reconnu et compétent. Enfin, au sommet de la pyramide, le **besoin de réalisation** reflète quant à lui celui d'utiliser le maximum de son potentiel afin de donner du sens à sa vie, de s'épanouir. Il me semble que, par définition, on ne pourra jamais totalement le combler.



¹⁷ SILLAMY, N. "La motivation". *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse, 2003, p. 175.

Notre but serait selon Maslow (in Theytaz, 2007) de satisfaire chaque niveau de la pyramide dans un ordre croissant. Ainsi, nous ne pourrions pas ressentir le manque d'estime si les besoins physiologiques ne sont pas comblés. A l'inverse, nous sommes poussés à satisfaire un besoin lorsque celui du niveau inférieur est comblé. Donc, une personne ayant répondu aux quatre premiers niveaux de la pyramide aurait toutes les clés en main pour entreprendre un projet professionnel (besoin de réalisation).

1.3.3.2. Autres facteurs liés à la motivation

Forner (2005), directeur du centre de formation des conseillers-psychologues en orientation à Lille, a établi trois facteurs en lien avec la motivation. Dans le cadre de ce travail, seul le locus de contrôle et la perspective temporelle seront traités.

Premièrement, le **locus de contrôle**, également nommé "*contrôle interne – externe*", a été présenté par Rotter en 1966 (in Forner, 2005). Selon cette théorie, l'individu agirait différemment selon qu'il juge que le résultat dépend de lui-même ou de facteurs externes. Le contrôle interne se manifesterait lorsque la personne juge que l'évènement a été provoqué par son propre agissement. En revanche, le sujet fonctionnerait selon le mode externe dans le cas où il n'associerait pas son action au résultat final. Ce dernier serait justifié par le hasard, la fatalité ou l'influence d'autrui.

Pour finir, "*la perspective temporelle caractérise l'inscription du comportement dans un ensemble de séquences organisées dans le temps*"¹⁸. Elle est "*une fonction consistant à anticiper l'avenir et à orienter sa conduite d'après lui, ainsi qu'à relier utilement la fin et le moyen*"¹⁹. Pour faciliter la compréhension de cette notion, on dira que le rapport qui nous intéresse ici est celui de la personne au temps. Jusqu'où pense-t-elle ? Se base-t-elle, pour sa réflexion, sur le passé, le présent ou le futur ? Est-elle capable dans la perspective d'un projet à long terme d'attendre le résultat, ou souhaite-t-elle immédiatement bénéficier des effets ? Le sujet se démotivera donc s'il n'est pas en mesure de longuement patienter afin d'atteindre son but.

¹⁸ FORNER, Y. "A propos de la motivation à la réussite scolaire". *CARRIEROLOGIE – Revue Francophone Internationale*, vol. 10, n° 1, 2005, p. 186.

¹⁹ Ibid.

1.3.4. ADOLESCENCE

"LA MALADIE DE L'ADOLESCENCE EST DE NE PAS
SAVOIR CE QUE L'ON VEUT ET DE LE VOULOIR
CEPENDANT À TOUT PRIX."
SOLLERS

1.3.4.1. Une période de transition

"JeunZ'", "Ados", "Teenagers", "L'âge bête"... Tant de dénominations pour désigner un seul et unique phénomène : l'adolescence. La définition obtenue au moyen du dictionnaire de psychologie reste plutôt simple : c'est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, qui débute à la puberté et prend fin vers 18 ou 20 ans (Sillamy, 2003).

Michel Fize (2002), sociologue spécialisé dans les questions de l'adolescence, se refuse à publier une définition claire et exhaustive de cette tranche d'âge. Celle proposée ci-dessus ne mettrait en jeu que l'aspect biologique du processus, c'est-à-dire, la crise pubertaire. C'est ainsi qu'il exprime son accord avec Marcel Mauss, en avançant que l'adolescence recouvre un **fait social total**. *"L'adolescence, ce n'est pas (pas seulement en tout cas) ce processus vital qu'on nomme puberté (avec ses deux versants, biologique et psychique), c'est aussi un état social et culturel, caractérisé par un nouveau rapport au monde et aux autres, de nouveaux modes de vie entre pairs"*²⁰. C'est ainsi qu'il nous propose une perspective intéressante de l'adolescence, de par le fait qu'elle s'inscrit dans notre société actuelle.

Braconnier (1990), de son côté, utilise la métaphore des adieux à l'enfance. *"On a tort de discréditer cette période en la qualifiant d'âge bête ou d'âge ingrat. Elle mérite beaucoup mieux"*²¹, écrit-il. Il recentre et argumente sa position en démontrant l'importance des changements sociétaux, notamment au niveau professionnel. Le temps de la tradition familiale est révolu; le jeune est maintenant obligé de choisir, d'élaborer un projet de vie. *"Une chance s'il dispose des atouts nécessaires; un danger si l'on n'en a pas les moyens intellectuels et psychologiques"*²², remarque-t-il.

Nous allons maintenant découvrir ces *moyens intellectuels et psychologiques* en traitant des thèmes qui gravitent autour de nos "ados". Toutefois, je souhaite souligner ici que nous parlons de l'être humain et que ceci implique de grandes différences entre les sujets et un nombre incroyable d'exceptions.

²⁰ FIZE, M. *Les adolescents – idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2002, p. 16.

²¹ BRACONNIER, A. *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann – Lévy, 1990, p. 9.

²² Ibid., p. 31.

1.3.4.2. Physique

Fermons les yeux et retournons l'espace de quelques secondes dans le passé... A l'époque où l'on se regardait incessamment dans le miroir, ou qu'on évitait ce dernier, justement. A l'époque où l'on restait désespérément figé devant ce corps qui se transforme à vue d'œil.

Fize (2002) exprime cette difficulté au niveau identitaire : effectivement, les jeunes doivent s'approprier un nouveau corps, dans lequel ils ne se reconnaissent plus. Sachant que le rapport au physique s'avère d'ordre intime dans la quasi-totalité des cultures, ce processus semble plutôt pénible. Et ceci particulièrement dans une société telle que la nôtre, prônant les idéaux de force et de beauté.

Eh oui! Nos "ados" n'ont pas la tâche facile... Les changements pubertaires et hormonaux ne sont pas des moindres (Padioleau, 1989) :

- **Filles (entre 8 et 15 ans):** apparition des règles et des poils pubiens et auxiliaires, développement mammaire et génital, élargissement des hanches, mue de la voix, entre autres.
- **Garçons (entre 10 et 16 ans):** apparition des premières éjaculations et de la pilosité pubienne et auxiliaire, croissance des organes génitaux, élargissement des épaules, mue de la voix, entre autres.

Le développement hormonal est ainsi à la base de nombreux changements dans le corps... et dans la tête. En effet, il semble que cet afflux d'hormones agisse également au niveau des humeurs. C'est de cette manière que l'on observe chez la plupart des pubertaires de la susceptibilité, de l'énervement, de la tristesse sans raison particulière, etc. (Fize, 2002).

Selon Braconnier (1990), ce développement pubertaire symbolise superficiellement la sortie de l'enfance; le moment des fameux adieux. En effet, selon une perspective strictement biologique, l'adolescent atteindrait le statut d'adulte, après le déclenchement des premières règles ou éjaculations. Mais "*l'ado ne vit pas seulement une révolution du corps; ses capacités intellectuelles se développent de façon spectaculaire*"²³, écrit-il. Voyons maintenant les changements intellectuels que provoque l'entrée à l'adolescence.

1.3.4.3. Intellectuel

C'est en se basant sur la théorie de Piaget que Braconnier (1990) et Fize (2006) s'accordent sur l'ampleur des transformations intellectuelles qui s'opèrent à la puberté : c'est un changement d'ordre qualitatif qu'on observe.

Effectivement, l'enfant passe du stade des opérations concrètes à celui des opérations formelles : il ne nécessite plus maintenant d'objets concrets pour stimuler sa réflexion. C'est ainsi qu'il acquiert la pensée appelée hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'il est, ou devrait

²³BRACONNIER, A. *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann – Lévy, 1990, p. 39.

être capable de résoudre des problèmes à partir d'hypothèses; de probabilités (Fize, 2006). Je note bien ici "*devrait être capable*", car nous avons remis en question l'universalité de ce type de pensée lorsque nous étudions le développement de l'individu. Il semblerait en effet que chaque être humain n'atteint pas ce niveau-là.

Ce nouveau mode de pensée pousse par ailleurs l'adolescent à réfléchir sur son environnement et sur sa vie personnelle et intime. C'est ainsi qu'il refait quotidiennement le monde au moyen de "*si, ... alors...*". L'abstraction du concret l'invite donc inconsciemment à l'introspection et au jugement de soi (Fize, 2006).

Dans la plupart des cas, en reprenant les mots de Michel Fize, l'adolescent parviendrait à la *pleine maîtrise de son intelligence*, sachant qu'il dispose de "*l'intelligence abstraite, qui lui permet de poser des hypothèses et de les manipuler, de l'intelligence pratique [...], de l'intelligence émotionnelle, qui lui permet de maîtriser ses émotions et de les utiliser à bon escient, et enfin de l'intelligence sociale, qui lui donne le pouvoir d'échanger avec ses semblables*"²⁴.

1.3.4.4. Affectif

Sur le plan affectif, j'ai choisi de traiter principalement des relations qu'entretient le jeune avec l'adulte, car il me semble pertinent de centrer la réflexion sur ce point pour traiter de l'orientation et de l'intégration professionnelle.

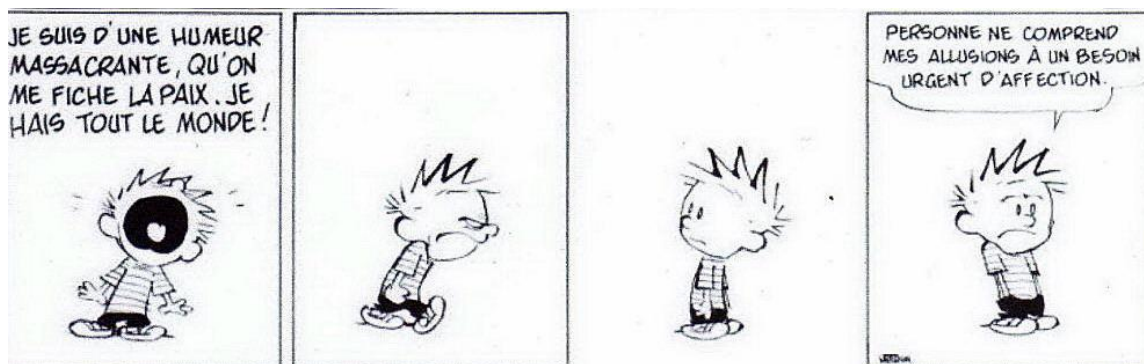
Braconnier (1990) met fortement l'accent sur le besoin d'indépendance qu'éprouvent nos adolescents. Cette notion implique inévitablement celle de la séparation. Et nous découvrirons que ce processus est loin d'être aisé pour les acteurs concernés.

Les jeunes nous démontrent leur volonté d'autonomie de diverses manières (Braconnier, 1990). Premièrement, ils remettent en question le rôle des parents²⁵ et tentent de se prouver à eux-mêmes et au monde entier qu'ils n'ont aujourd'hui plus besoin de leur soutien. C'est ainsi qu'ils déplacent les sentiments éprouvés à l'égard du "papa-héros" auquel il fallait s'identifier, sur une autre figure, comme par exemple une star de football. Ce besoin d'autonomie se concrétise au travers d'innombrables conflits quotidiens (sorties, fréquentations, devoirs) : les jeunes, dotés de leur nouvelle forme d'intelligence testent les limites de leurs parents. C'est ainsi qu'ils débattent interminablement avec eux sur des sujets abstraits, comme le sens de la vie, par exemple. Le but est bien évidemment d'argumenter de manière à contredire les adultes et à remettre leur autorité en question. Le look, également, traduirait ce besoin d'autonomie (Fize, 2006) : le jeune affirme son adhésion à un nouveau statut, et d'une manière générale, à une nouvelle identité, comprenant des valeurs et des codes bien précis. Les moyens sont donc multiples et

²⁴ FIZE, M. *L'adolescent est une personne*. Paris : Editions du Seuil, 2006, p. 153.

²⁵ Ou des figures d'autorité en général : enseignants, policiers, éducateurs, etc.

diversifiés, mais la finalité reste la même : la séparation d'avec les parents dans un premier temps, et l'indépendance par la suite.



CALVIN & HOBBS - Ya des jours comme ça, p. 39

Braconnier (1990) et Fize (2002) insistent également sur l'importance capitale de la relation avec les pairs dans le processus d'accession à l'indépendance. Effectivement, nous verrons dans le sujet suivant que le jeune démontre une volonté d'autonomie au travers du choix de ses fréquentations et de la valeur qu'il donne à ces dernières.

1.3.4.5. Social

Les pairs représentent un moyen concret que l'adolescent choisit pour se distinguer de sa famille, exprimer ses choix et faire preuve d'individualité. Ces relations s'organisent le plus fréquemment autour de l'identification à un groupe. Qu'il soit d'ordre sportif, intellectuel, ludique ou même délinquant, le groupe représente un univers que le jeune s'est choisi, bien différent de celui de la famille. *"C'est en quelque sorte le maillon intermédiaire entre le monde de l'enfance et la communauté sociale"*²⁶.

Fize (2002) explique ce besoin de regroupement par la nécessité de se définir au niveau identitaire. *"Devenir soi par l'autre, avec l'autre"*²⁷, écrit-il. J'ai la forte impression qu'il rejoint là à nouveau Braconnier et la notion d'individualité : au travers des autres, j'exprime mes choix, mes valeurs, mon mode de vie. Il y ajoute une explication sociologique : *"Par son comportement, la société donne en effet aux adolescents le sentiment qu'ils n'ont pas leur place en son sein"*²⁸. En existant avec les autres, ils tenteraient donc de s'y frayer un chemin.

²⁶ BRACONNIER, A. *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann – Lévy, 1990, p. 53.

²⁷ FIZE, M. *Les adolescents – idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2002, p. 69.

²⁸ Ibid., p. 70.

Pour finir, les deux auteurs insistent sur la fonction de sécurité du groupe. En effet, qui de mieux pourrait nous comprendre, si ce n'est quelqu'un qui traverse les mêmes difficultés identitaires? Et si seulement ces peurs se limitaient à la sphère personnelle... Il semble malheureusement que l'avenir professionnel les terrifie, lui aussi. Toutefois, c'est le travail de recherche entier qui rendra compte de ce point. Arrêtons-nous plutôt sur le concept de l'estime de soi. En effet, au fil de mes lectures exploratoires et de mes expériences personnelles, j'ai remarqué que l'image de soi semble être en lien avec les stratégies d'élaboration de projet.

1.3.5. ESTIME DE SOI

Monsemper (2003) avance, et je m'accorde tout à fait à ses propos, qu' *"une bonne estime de soi constitue le socle de notre efficacité personnelle, de notre épanouissement personnel, de notre motivation. Une bonne image de soi donne la confiance en soi pour résister aux tensions [...], pour stimuler la prise de risque et l'envie de développer son potentiel"*²⁹. Ces mots sont le reflet de ma conviction personnelle et constituent l'une de mes motivations intimes à travailler avec des populations bénéficiant du travail social.

Sachant que nous vivons continuellement de nouvelles expériences, et par là nous réactualisons les représentations de ce que nous sommes, l'image de soi évoluerait continuellement. Quelle bonne nouvelle pour les travailleurs sociaux que nous sommes! En effet, il semble que selon cette théorie, tout n'est pas joué d'avance et que rien n'est décisif.

Delphine Martinot (2001) a effectué une recherche sur la connaissance de soi en lien avec l'estime de soi et a conclu en affirmant qu'il faut suffisamment faire preuve d'introspection pour avoir une bonne estime de soi. En effet, *"bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables"*³⁰. Personnellement, je prolongerais l'argumentation en ajoutant que, bien se connaître, c'est aussi connaître ses valeurs profondes. Ces dernières me semblent indispensables à l'établissement d'un projet de vie.

L'estime de soi semble menacée lors de l'adolescence : le corps se transforme à vue d'œil et il est objet à des expériences intimes et sociales parfois douloureuses. De plus, l'entrée dans la sexualisation et la définition de l'identité masculine – féminine ne rendent pas la tâche plus aisée. L'enfant qu'il était perd ses repères et doit s'accoutumer d'un *"nouveau moi"* (Richez, 2005). Au travers de ces changements physiques et interrogations, le jeune aurait tendance à se dévaloriser: *"De façon générale, la période de l'adolescence se caractérise par*

²⁹MONSEMPES, J.-L. "Concept de soi, estime de soi et la PNL". *Institut Repères*. <www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/concept-de-soi-estime-de-soi-et-la-pnl-par-jl-monsemper-05102005.html> [En ligne].

³⁰MARTINOT, D. "Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire" *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 483.

une estime de soi moyennement faible et un sentiment fort d'appartenir à la catégorie basse de l'expérience de soi"³¹.

Et si seulement cela se limitait à l'apparence physique... Je pense personnellement qu'avoir une bonne image de soi est aujourd'hui un long chemin parsemé d'embûches. Et ce, dans une société telle que la nôtre, prônant le culte de l'élitisme. Le système scolaire actuel en est un exemple pertinent. Effectivement, j'ai l'impression que l'évaluation se fait constamment, voire naturellement, et que l'on doit toujours se battre pour être meilleur que son voisin, et ce, dans tous les domaines. Et nos "ados" en sont bien conscients... Une jeune fille illustre bien mes propos en affirmant que *"la vie est un casting, parce qu'on doit tout le temps se montrer "plus" que les autres, se démarquer, montrer qu'on a plus de valeur que lui ou elle"*³².

Par ailleurs, et pour recentrer la réflexion, une recherche liant l'estime de soi aux stratégies de recherche de projet a été menée à Paris par Estèbe, Ebsetin et Gorgea (in Richez, 2005). Au terme de cette étude, ils ont observé que les élèves ayant un projet professionnel s'étaient construit une image personnelle positive, tandis que ceux qui se dévalorisaient étaient dans l'incapacité de se situer professionnellement.

Dans un cadre psychanalytique cette fois (Emmanuelli, 2005), l'estime de soi serait intimement liée à l'Idéal du Moi. Ce dernier représente en fait ce que l'on veut être; le modèle auquel on se réfère inconsciemment. Durant l'enfance, il se forme au travers de l'identification aux parents, aux idéaux de ces derniers et aux idéaux collectifs. De par la prise de distance vis-à-vis de la famille et des modèles que l'enfant avait jusqu'à présent idéalisés, l'adolescent se "crée" un nouvel Idéal du Moi. J'ai jugé ici utile d'évoquer quelques mots concernant ce concept psychanalytique, car, dans notre groupe au module E8, nous avons remarqué que deux élèves sur six avaient des objectifs quasi inatteignables et qu'ils se dévalorisaient fortement.

³¹RICHEZ, J.-C. "L'image de soi chez les jeunes, éléments pour un état de la question". *Dossier documentaire sur la jeunesse*, n° 13, mai 2005, p.2.

³² PREISWERK, F. TILLMANN, R. "Quand je serai grand, je serai chômeur". *Temps Présent*. Reportage diffusé sur la Télévision Suisse Romande, 29 septembre 2005.

1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les diverses observations présentées en début de travail et les notions théoriques qui s'articulent autour du sujet m'amènent à avancer principalement trois hypothèses. En tenant compte de mon expérience personnelle, des rencontres que j'ai faites lors du projet du module E8 et lors des cours d'appui que j'ai donnés, j'avance l'hypothèse suivante :

HYPOTHESE 1 : Il y a en Valais un certain pourcentage d'adolescents en fin de scolarité obligatoire qui n'ont pas de projet réalisable.

- **Indicateurs retenus** : nombre d'adolescents sans *contrat d'apprentissage*, nombre d'adolescents n'étant pas inscrits à un *préapprentissage*, nombre d'adolescents n'étant pas inscrits dans une *école supérieure*.

Par ailleurs, nous avons vu que la motivation à établir un projet semblait dépendre en partie de l'estime de soi (Cf. 1.3.3.1. *Les besoins* & 1.3.5. *Estime de soi*). Toutefois, cette dernière semble fortement menacée, compte tenu des changements physiques et intellectuels que les "pubertaires" subissent, ajoutés à la société prônant l'élitisme dans laquelle ils évoluent.

HYPOTHÈSE 2 : Les adolescents n'ayant pas de projet réalisable en fin de scolarité obligatoire ont tous des rêves et sont conscients qu'il faut avoir des ressources et des capacités pour les réaliser. Ils ont cependant une représentation négative d'eux-mêmes. Il y a un lien entre l'estime que le jeune a de lui-même et la motivation qu'il a à établir un projet professionnel.

- **Indicateurs retenus pour l'estime de soi**: *représentation positive ou négative* de ses propres capacités et compétences, *résultats scolaires*, impact des *changements physiques* pubertaires, *écart* entre l'Idéal du Moi et la représentation du soi réel.
- **Indicateurs retenus pour la motivation** : *résultats obtenus* dans leurs démarches antérieures, c'est-à-dire le niveau de *découragement*, niveau d'*investissement personnel*, *locus de contrôle* interne / externe (Forner, 2005).

Pour finir, j'établis inmanquablement un lien avec la définition et les buts de l'éducation sociale (Cf. 1.3.2. *Education sociale*) et les facteurs de la motivation qui s'avèrent d'ordre interne (Cf. 1.3.3.2. *Autres facteurs liés à la motivation*). De plus, il semble que les compétences de l'éducateur social peuvent apporter des réponses concernant l'intégration professionnelle des jeunes.

HYPOTHÈSE 3 : Les éducateurs sociaux ont les compétences spécifiques nécessaires pour coacher les adolescents en fin de scolarité obligatoire n'ayant pas de projet réalisable pour la suite.

- **Indicateurs retenus** : ressources en matière d'*outils d'aide*, ressources *théoriques*, ressources *méthodologiques*, ressources de *savoir-faire relationnel*, *réseau*.

1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de savoir si les éducateurs sociaux ont les compétences spécifiques nécessaires pour coacher les adolescents en fin de scolarité obligatoire n'ayant pas de projet réalisable pour la suite. Les résultats des objectifs spécifiques suivants permettront par ailleurs de confirmer ou d'infirmer les hypothèses avancées dans le cadre de ce travail.

- Connaître le profil des adolescents de 14 à 16 ans du point de vue physique, intellectuel, social et affectif.
- Connaître les caractéristiques et besoins des adolescents qui n'ont pas de projet réalisable à la fin de leur scolarité obligatoire.
- Connaître les enjeux de l'estime de soi en rapport avec l'adolescence et le projet professionnel.
- Vérifier si l'éducateur social a développé les compétences nécessaires pour coacher de manière adéquate les jeunes sans projet réalisable à la fin de leur scolarité obligatoire.

1.6. INVENTAIRE DES MOYENS DE RECUEIL DE DONNÉES

J'effectuerai une **recherche bibliographique** concernant :

- Les caractéristiques physiques, intellectuelles, sociales et affectives des adolescents de 14 à 16 ans
- L'estime de soi
- Les besoins des jeunes en difficulté d'insertion
- Les obstacles à l'établissement d'un projet

J'effectuerai une **enquête** auprès de l'OSP concernant :

- Le pourcentage de jeunes n'ayant pas de projet réalisable en fin de scolarité obligatoire
- Les caractéristiques des jeunes concernés
- Les ressources, moyens et offres de l'OSP en matière d'insertion scolaire et professionnelle

J'effectuerai une **recherche documentaire** concernant :

- Les besoins des adolescents inscrits au module E8, au travers d'une analyse du contenu des journaux de bord rédigés par les étudiants en éducation sociale
- Les compétences de l'éducateur en matière d'intégration scolaire et professionnelle à partir des documents suivants : Plan d'études cadre Bachelor 2006 pour la filière en Travail Social de la HES-SO et le référentiel de compétences de l'éducation spécialisée³³.

³³ GROUPE METIER - RAGETH, J.-P., MULARD A. et al. "Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée". *Educh.ch* - portail de la formation et du conseil socio-éducatif <<http://www.educh.ch/files/files/ref.pdf>> [Document PDF].

2. RECUEIL DE DONNÉES

2.1. SITUATION ACTUELLE DES JEUNES CONCERNÉS

2.1.1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE SUR L'ÉTAT DE LA QUESTION

Selon le directeur de l'OSP, le taux de jeunes n'ayant pas de projet réalisable est d'environ 0.5%³⁴. Ces chiffres sont évalués au moyen d'une enquête faite par l'OSP auprès d'environ 3000 jeunes terminant leur scolarité obligatoire en Valais romand. Il affirme toutefois que c'est un taux difficile à évaluer, sachant que les projets sont décrits par les élèves et que certains d'entre eux ne vont naturellement pas se réaliser (échec scolaire, attente de contrat, patron qui revient sur sa décision, etc.). Il explique par ailleurs que ces chiffres sont difficilement vérifiables, car d'une fois que les élèves ont quitté le cycle d'orientation, ils n'ont plus d'obligations légales. Il est d'avis que le pourcentage est probablement supérieur mais que l'OSP ne dispose pas d'outil concret pour le vérifier formellement. Ils pensent bientôt mettre un nouveau système en place : caricaturalement, ils comptent soustraire le nombre d'élèves ayant un projet de tous ceux qui ont terminé la scolarité obligatoire. C'est ainsi qu'on remarquera ceux qui sont "nulle part".

³⁴ Enquête réalisée en fin mai et publiée en juin 2009.

0.5 % ... "*Ca fait peu de jeunes*" dit-il. Je confirme volontiers ce constat en ce qui concerne les adolescents n'ayant strictement aucune insertion. En effet, comme on peut le lire dans le tableau suivant, il n'y a que 21 élèves (0.7 %) en juin 2009 qui ne savent pas ce qu'ils vont faire après leur scolarité obligatoire. Toutefois, j'invite le lecteur à pousser la réflexion un pas plus loin et à découvrir ainsi deux autres niveaux, ceux de la "*solution intermédiaire*" et de "*l'insertion partielle*".

		2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Niveau	Rubrique du questionnaire	%	%	%	%		Elèves	%
0	Aucune insertion						21	
	Total	0.4	0.4	0.4	0.6	0.6		0.7
1	Solution intermédiaire						411	
	A : scolarité > année supplémentaire au CO						244	
	A : scolarité > école préprofessionnelle						293	
	B : apprentissage > place non promise						19	
	C : faire autre chose > séjour linguistique						53	
	C : faire autre chose > autre (SMJ, stages)						70	
	Total	30.8	34	35.1	35.1	33		34.7
2	Insertion partielle						167	
	A : scolarité > admission non assurée dans un collège, EC ou ECG						265	
	B : apprentissage > place promise contrat non signé						19	
	Total	17.2	16.6	20.4	15.9	16.3		14.1
3	Insertion accomplie						985	
	A : scolarité > admission assurée dans un collège, EC ou ECG						515	
	B : apprentissage > contrat signé						81	
	B : apprentissage > école des métiers						7	
	Total	51.6	49	44.1	48.4	50.1		50.5

ILLUSTRATION 2 : NIVEAUX D'INSERTION³⁵

On remarque ainsi que 293 élèves pensent faire un apprentissage mais qu'ils n'ont aucune garantie concernant ce dernier en juin, alors que le projet devrait se concrétiser en début septembre. De plus, 123 d'entre eux partent au Semestre de Motivation Jeunesse (SMJ) ou en préapprentissage, ce qui peut laisser entendre qu'ils n'ont pas les outils pour établir un projet d'avenir et qu'ils nécessitent un encadrement supplémentaire. Par ailleurs, on remarquera qu'un nombre assez élevé de jeunes (655 élèves) prolongent leur scolarité dans le cadre du Cycle d'Orientation ou de l'Ecole Préprofessionnelle. Toujours dans le contexte scolaire, 167 adolescents comptent étudier au Lycée-Collège, à l'Ecole Supérieure de Commerce ou à l'Ecole de Culture Générale, mais leur admission n'est cependant pas assurée (probablement lié à l'incertitude concernant les résultats scolaires finaux). Pour finir, on lit que 19 jeunes partent travailler et nous n'aurons pas plus d'indications à ce sujet.

³⁵ OSP. "Elèves libérés de la scolarité obligatoire – Valais Romand, enquête de juin 2009". *Canton du Valais : Site officiel du Canton du Valais*. <http://www.vs.ch/NavigData/DS_255/M22328/fr/Projets_des_eleves_liberables2009.pdf> [Document PDF].

Mon but ici n'est pas de créer un problème là où il semble ne pas en avoir... Ma réflexion est plutôt d'ordre préventif. Effectivement, je m'interroge sur "l'après". Que va-t-il se passer, par exemple, si un patron décide au dernier moment de ne plus engager un jeune? Qu'est-ce qui nous prouve que certains adolescents, en manque de motivation, n'auraient pas coché la case "*apprentissage*" pour qu'on les laisse tranquilles? Que va faire l'élève qui comptait étudier s'il n'obtient pas les résultats finaux nécessaires? Il y a donc un grand nombre d'interrogations qui persistent... Et l'OSP elle-même note après avoir présenté le tableau ci-dessus que les deux premiers niveaux vont nécessiter une intervention *poussée* et *différée* de leur part.

Par ailleurs, ces chiffres permettent de confirmer la première hypothèse avancée, selon laquelle il y a en Valais un certain pourcentage d'adolescents en fin de scolarité obligatoire qui n'ont pas de projet réalisable. Officiellement, on atteint donc un taux de 0.7 % de jeunes en manque d'intégration scolaire et professionnelle. On remarque également que 34.7 % des élèves libérables en juin 2009 optent pour une solution intermédiaire et que 14.1% ont établi un projet, mais qu'ils n'ont pas de garantie concernant la réalisation de ce dernier. Soulignons tout de même que 50.5 % des jeunes sont totalement insérés, ce qui représente le chiffre non négligeable de 1588 élèves.

2.1.2. OFFRES ACTUELLES

Pour le moment, la loi en vigueur concernant l'orientation scolaire et professionnelle date encore de 1985³⁶. D'une manière un peu caricaturale, on dira que la mission de l'OSP est l'information générale sur les voies que le jeune peut adopter à la suite de sa scolarité obligatoire. Globalement, l'élève ressentant lui-même un besoin d'accompagnement pour son intégration professionnelle (en dehors du cours de l'Education des Choix), prend rendez-vous de son plein gré chez le conseiller en orientation et obtient de l'aide. Par contre, l'enseignant, s'il repère lui-même le problème, se doit de diriger le jeune vers le professionnel de l'orientation. Notons également que si le professeur ou le COSP repère un trouble psychologique, par exemple, il se doit d'orienter le jeune vers le professionnel adéquat.

Toutefois, le directeur affirme que l'OSP modifie ses bases légales et qu'elle est actuellement en transition entre ce règlement datant de 1985 et un nouveau, dont 2010 sera l'année-pilote. Cette loi mettra l'accent sur la mission d'insertion scolaire et professionnelle, c'est-à-dire qu'elle se doit de rassembler tous les éléments permettant aux jeunes de construire des projets à la fois *réalistes* (correspondant aux compétences et aux intérêts) et *réalisables* (correspondant aux exigences du marché du travail actuel).

Pour accomplir cette mission, on va mettre en place un système de case management qui permettra de repérer les jeunes appelés "*multirisques*" le plus tôt possible. En effet, on a

³⁶ Ces paragraphes sont rédigés sur la base des réponses du directeur de l'OSP, lors de l'entretien du 25 janvier 2010.

remarqué qu'une série d'adolescents présentent plusieurs problématiques : scolaires, familiales, sociales, etc. et qu'ils nécessitent en conséquence un accompagnement d'ordre éducatif ou psychologique, d'orientation et de coaching. C'est le case manager qui va pouvoir répondre à ces besoins, en suivant le jeune tout au long de son parcours scolaire, et même au-delà de son contrat d'apprentissage. Cette nouvelle mesure sera confiée à Intégration Pour Tous (IPT), fondation sans but lucratif, qui a pour mission le placement des personnes présentant des difficultés d'insertion socioprofessionnelle. On ne connaît pas pour le moment, ou alors très peu, le détail du cursus scolaire et professionnel des futurs case managers. Soulignons donc que cette année sera l'année-pilote du case management offert aux jeunes valaisans. Concrètement, les enseignants et les COSP vont repérer ces jeunes "*multirisques*" en fin de scolarité obligatoire et vont les diriger vers les case managers. Lors de l'entretien, le directeur de l'OSP souligne que c'est pour le moment la seule mesure préventive qui est proposée aux jeunes valaisans.

La deuxième offre est celle d' "*Orientation Plus*", qui représente en fait le préliminaire de l'enquête finale concernant les jeunes et leurs projets d'avenir. L'enseignant désigne les élèves qui nécessitent un encadrement supplémentaire et les mesures adéquates sont appliquées. Cette offre se présente aux mois de février-mars pour les élèves en dernière année de scolarité obligatoire. Par ailleurs, on disposera grâce au nouveau système de deux promoteurs de places d'apprentissage, qui auront pour mission de générer de nouveaux postes. De plus, une collaboration sera initiée avec d'autres acteurs, tels qu'Action Jeunesse, qui propose des mises à niveau de français, de maths, etc. et prépare les jeunes de plus de 17 ans au travail en entreprise, entre autres. Une plateforme d'aide sera également mise en place, pour les jeunes n'ayant pas trouvé de solution. En définitive, l'OSP pense prendre en charge les problèmes de type éducatif au moyen du Semestre de Motivation, auquel les jeunes pourront s'inscrire en fin de scolarité obligatoire.

Voilà donc une liste des nouveaux acteurs engagés dans l'insertion scolaire et professionnelle de nos futurs travailleurs. Le directeur de l'OSP, en citant les intervenants concernés, met fortement l'accent sur les changements qu'a engendrés la nouvelle loi sur le Cycle d'Orientation. Il est là en fait clairement dit que l'orientation des élèves est du ressort des parents, et que les autres intervenants répondent présents lorsqu'un certain soutien s'avère nécessaire. Leur responsabilité est donc remise au centre et passe avant celle de l'Etat.

Dans un autre cadre, lorsque l'on traite des ressources et des moyens faisant encore défaut, le directeur de l'OSP souligne le manque de personnel. Il compare la situation d'aujourd'hui à celle de 1974 : on disposait là de plus de conseillers en orientation dans les écoles qu'aujourd'hui. Des demandes d'ouvertures de postes de COSP sont adressées chaque année, mais les décisions politiques sont claires : on offre un poste pour 1000 jeunes au Cycle d'Orientation. "*Ce sont des taux presque impossibles !* ", s'exprime-t-il, et je rejoins ici totalement sa pensée.

2.2. IDENTIFICATION DES BESOINS DES ADOLESCENTS

Après avoir présenté la situation actuelle concernant l'orientation et l'intégration scolaire et professionnelle de nos "ados", je passe maintenant à l'identification de leurs manques et besoins spécifiques dans ce domaine.

2.2.1. RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE

Jean-Charles Estermann (2005), directeur du Semo de Lausanne – Renens, parle de l'intégration professionnelle en termes de transition. Il remarque que les jeunes finissent l'école à 16 ans mais que la plupart d'entre eux débutent l'apprentissage à 18 ans. Il y a donc deux ans de transition, structurante pour l'individu dit-il. *"Je pense qu'on s'imagine qu'un jeune à 18 ans est un jeune terminé; il devrait être efficace; il devrait être conforme à ce qu'on attend de lui. Ce n'est pas le cas : il y a encore un **travail d'accompagnement** à faire. Et je pense que notre société actuellement fait l'économie de ce travail. Elle voudrait avoir des gens qui vont bien tout de suite"*³⁷, explique-t-il.

Fize (2006), de son côté, est d'avis que les jeunes angoissent considérablement face au futur et que les **pressions** auxquelles ils sont quotidiennement soumis ne les aident naturellement pas. Il met également en évidence l'influence des parents sur le projet professionnel du "petit", et conclut en avançant que *"dans leur ensemble, les ados savent qu'ils vont devoir vivre dans un monde très dur, "pourri", disent même certains"*³⁸.

Padioleau (1989), quant à elle, reprend la **théorie des mentors** : les jeunes se recherchaient des modèles, afin de se sécuriser dans leur prise d'autonomie. Ils vont *idéaler* le monde des adultes dans un premier temps, mais vite remarquer qu'il n'est pas si idéal que ça. *"Il a grand soif d'Absolu, il va idéaliser, souhaiter un monde parfait, mais en même temps qu'il ouvre ses yeux sur la société qui l'entoure et ses difficultés, sur le monde avec ses guerres, ses perversions, ses malheurs, il n'y croit plus et l'avenir lui fait peur. Je me fais du souci pour l'avenir, dit Marielle, 16 ans, les adultes que je rencontre se plaignent tout le temps de leur travail; mon père n'aime pas son boulot, ma mère en a assez des trajets, ils disent qu'ils sont exploités; l'angoisse du chômage plane sur eux et sur moi en même temps; vraiment, ça n'a pas l'air gai de travailler"*³⁹.

³⁷ PREISWERK, F. & TILLMANN, R. "Quand je serai grand, je serai chômeur". *Temps Présent*. Reportage diffusé sur la Télévision Suisse Romande, 29 septembre 2005.

³⁸ FIZE, M. *L'adolescent est une personne*. Paris : Editions du Seuil, 2006, p. 190.

³⁹ PADIOLEAU, M.-F. *Les 13 – 18 ans – ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland, 1989, p. 180.



CALVIN & HOBBS - Ya des jours comme ça, p. 10.

De leur côté, Audétat et Voirol (1997) avancent que l'organisation de la société actuelle **déresponsabilise** nos jeunes. Effectivement, le temps où l'on suivait la trace des parents est révolu : nous vivons aujourd'hui dans l'ère du choix et de la formation. C'est la raison pour laquelle les adolescents vivent toujours plus longtemps chez "Papa et Maman". Se sentant ainsi en sécurité, ils ne verraient pas l'urgence de se former et de s'insérer par la suite dans la société active. Ce mode de vie renforcerait par ailleurs la relation de dépendance aux parents.

Sur un plan plus technique cette fois-ci, Philibert et Wiel (1995) mettent l'accent sur les ressources et compétences qui doivent être mobilisées pour être capable de penser en termes de projet. D'une manière générale, on remarquera que la **capacité d'introspection** est mise en évidence.

- Meilleure compréhension des raisons du choix professionnel (s'il y en a un)
- Existence d'un projet de vie dont le projet professionnel ne représente qu'une partie
- Une connaissance de soi plus diversifiée et plus complète, entre autres.

Dans la même perspective, Guichard (1993) présente les travaux de Gottfredson, ayant principalement traité du développement de carrière. On remarquera que les **représentations**, qu'elles soient faussées ou vraies, influencent entre autres la décision.

- Les représentations professionnelles, c'est-à-dire les stéréotypes et généralisations que l'ont fait des métiers et de notre jugement sur eux.
- Le concept de soi, c'est-à-dire les représentations de ce que l'on est et de ce que l'on aimerait être.

Guichard développe plus longuement le lien entre ce fameux concept de soi, l'**estime de soi**, et le projet professionnel: *"Une règle apparaît néanmoins indubitable : il faut que l'adolescent puisse se représenter comme sujet détenteur d'un certain nombre de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoirs-faire, de capacités pour être à même, d'une part, de se*

représenter les professions en termes de qualifications, et, d'autre part, de penser son avenir en termes de projet, en termes de carrière professionnelle"⁴⁰. Il complète son argumentation en donnant l'exemple de l'échec scolaire, qui provoquerait chez l'adolescent une incapacité à se reconnaître des savoirs et des savoir-faires au niveau professionnel.

Fabrice Plomb (2005), sociologue et responsable à Job Service⁴¹, met lui aussi en avant les influences de l'échec scolaire sur l'estime de soi. Il nomme cet état d' "**omniprésence de l'origine scolaire**", et affirme qu'un jeune dans cette situation ne peut pas être motivé à entreprendre un projet, ni même percevoir positivement le travail et les nombreuses professions. Il souligne par ailleurs l'écart considérable qui se présente souvent entre l'Idéal du Moi et les réponses de la réalité (dissonance cognitive). Dans la même perspective, une étude effectuée sur le stress en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Lacoste, Esparbès-Pistre, Tap, 2005) démontre que ce dernier est particulièrement lié au doute de soi et à l'estime de soi.

Dans un autre cadre, le même auteur met en relief la fragilité de la **relation** de certains jeunes **avec les institutions**, telles que l'école, par exemple. "*La relation aux institutions susceptibles de garantir l'accès à la vie professionnelle ne va pas de soi, écrit-il, elle est à construire. [...] Les institutions traditionnellement structurantes des trajectoires d'entrée dans la vie professionnelle ne leur donnent pas les points de repère attendus*"⁴².

Pour conclure, il observe d'une manière générale que les jeunes se présentant à Job Service demandent inconsciemment de se "*reconstruire*". On parle en fait ici d'une redéfinition du "**self-concept**" : ce que je suis, ce que je peux, ce qui me pousse, ce qui me freine et où est-ce que je vais exactement? Cet élément est à mon avis immanquablement lié au processus d'adolescence et à la fameuse recherche d'identité si médiatisée.

Voyons maintenant comment le directeur de l'OSP définit les raisons de l'absence de projet en fin de scolarité obligatoire. On ne parlera malheureusement pas des besoins qui sont ressentis en conséquence.

⁴⁰ GUICHARD, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France – Le psychologue, 1993, p. 173.

⁴¹ Association neuchâteloise en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes offrant des consultations et conseils personnalisés pour toutes les personnes entre 15 et 25 ans, au chômage, en rupture de formation, en manque d'intégration sociale, en situation de précarité, entre autres.

⁴² Plomb, P. *Faire entrer le travail dans sa vie – vers de nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes – Questions sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2005, p. 210.

2.2.2. RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE AU C.O.

2.2.2.1. Pré-analyse

Comme je l'ai précisé à plusieurs reprises, les interventions qui ont été faites dans le cadre du module E8 ont inspiré en grande partie le thème de ce travail. C'est effectivement en parcourant les journaux de bord qui ont rendu compte des actions entreprises avec les jeunes que j'ai pris conscience d'un grand nombre de manques auxquels les adultes se devaient de répondre. L'objectif à atteindre ici est d'évaluer les besoins des adolescents en matière d'orientation professionnelle. Quoi de mieux, donc, que d'analyser le contenu de ces précieux journaux de bord, sachant qu'il était justement demandé aux étudiants d'identifier les besoins de chaque jeune.

De plus, *"faire une analyse thématique consiste à repérer des "noyaux de sens" qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi. Le thème est utilisé généralement comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, [...], etc."*⁴³. Cette manière de faire rejoint donc totalement les interrogations qui dirigent ce travail de recherche.

J'ai ainsi demandé à tous les étudiants de m'envoyer leur travail personnel en précisant bien que je respecterais le code de confidentialité. J'ai par la suite effectué une *"lecture flottante"*, comme on le nomme en matière d'analyse de contenu.

2.2.2.2. Lecture flottante

Les journaux de bord se présentent sous diverses formes, ce qui est assez normal, vu que les différents coachs n'avaient pas d'exigences particulières concernant la rédaction. L'essentiel était d'identifier l'état présent et les besoins de chaque bénéficiaire, et de rendre compte des interventions et des résultats de ces dernières.

Cette première lecture m'a donc permis de trier les informations et de diviser ces journaux par catégories et manières de faire. En effet, comme je l'ai écrit plus haut, les étudiants en Travail Social étaient divisés en plusieurs groupes et bénéficiaient du suivi de coachs différents. La manière de faire de chaque coach a donné naissance à des pratiques variées avec les jeunes concernés. J'ai ainsi remarqué deux types d'interventions, non pas contradictoires, mais plutôt complémentaires.

Certains semblent principalement partis du postulat que la motivation intrinsèque faisait défaut et que c'était précisément sur celle-ci qu'il fallait travailler. D'autres ont apparemment jugé que les jeunes étaient suffisamment motivés, mais qu'ils ne disposaient

⁴³ BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 10^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France, 2007, p. 137.

pas de moyens concrets pour s'intégrer dans le monde professionnel. Ces interventions diversifiées semblent totalement justifiées par l'âge et le degré scolaire de chaque jeune. En effet, les étudiants du Groupe "Motivation" encadraient majoritairement des élèves en deuxième année du Cycle d'Orientation, tandis que les seconds intervenaient auprès de jeunes concrètement en fin de scolarité obligatoire. Les premiers disposaient donc de plus de temps pour travailler la motivation en profondeur, alors que les autres n'avaient plus qu'un demi-semester pour effectuer les démarches. C'est en observant ces faits que j'ai séparé l'échantillon en deux :

- **Groupe "Motivation"** : journaux de bord des étudiants ayant principalement pris en compte la motivation intrinsèque au travers d'un travail sur les envies, l'identification des besoins personnels, l'estime de soi, entre autres.

Journaux de bord retenus	4
Educateurs en formation concernés	15
Adolescents concernés	24
Indicateurs retenus	12
Items retenus	101

ILLUSTRATION 3 : ANALYSE DE L'ECHANTILLON DU GROUPE "MOTIVATION"

- **Groupe "Méthodologie"** : journaux de bord des étudiants ayant principalement pris en compte la méthodologie de la recherche de projet au travers d'un travail sur la présentation de soi, l'expression orale, les entretiens d'embauche, entre autres.

Journaux de bord retenus	5
Educateurs en formation concernés	20
Adolescents concernés	31
Indicateurs retenus	8
Items retenus	88

ILLUSTRATION 4 : ANALYSE DE L'ECHANTILLON DU GROUPE "METHODOLOGIE"

Cette lecture m'a permis dans un deuxième temps de trier les documents qui s'avéraient valables dans le cadre de cette recherche. En effet, certains journaux de bord ne rendaient pas compte des besoins des jeunes. Par ailleurs, il m'est arrivé de recevoir des documents de la part de deux étudiants faisant partie du même groupe. J'ai pensé qu'en prenant deux rapports concernant les besoins des mêmes élèves, la recherche allait être faussée. C'est ainsi que, lorsque j'étais confrontée à ce cas, j'ai opté pour le compte rendu le plus accessible à la lecture.

Pour finir, cette dernière m'a permis de catégoriser l'information et de créer un outil méthodologique adéquat. Pour ce faire, j'ai premièrement listé les catégories de "manques" évoqués par les travailleurs sociaux et les ai définies par la suite. Partant du postulat que plus un besoin s'affiche, plus il semble important, j'ai décidé de calculer la fréquence d'apparition de ceux-ci. Par ailleurs, souhaitant répondre à toutes les exigences de l'analyse de contenu, j'ai tenté d'organiser le discours de manière à ce que chaque élément s'affilie à une seule catégorie (règle de l'exclusion mutuelle, Bardin, 2007). J'ai, par la suite, scrupuleusement relu ces journaux de bord et ai noté la fréquence des thèmes dans un tableau. Par exemple, lorsque j'ai lu: "*changeait d'idée de métier toutes les semaines*"⁴⁴, j'ai logiquement classé cet élément dans *indécision*.

C'est donc, selon la méthodologie présentée par Quivy et Campenhoudt (1995), une analyse qualitative et catégorielle qui a été effectuée, car celle-ci permet de calculer et de comparer les fréquences d'éléments dans un petit nombre de documents complexes mais détaillés.

Il semble utile ici de recarder ce travail dans le contexte de ma recherche. L'objectif est ici de connaître les caractéristiques et les besoins des adolescents en matière d'intégration professionnelle. Par ailleurs, cette analyse permettra de confirmer ou d'infirmier partiellement l'hypothèse selon laquelle il existe un lien entre l'estime de soi et la motivation à établir un projet professionnel.

⁴⁴ Journal de bord numéro 5 (Groupe II), p. 9.

2.2.2.3. Indicateurs retenus

Voici les catégories de "manques" retenues et leurs définitions respectives.

GROUPE "MOTIVATION"

- **Méthodologie** : sont catégorisés ici les manques liés à la méconnaissance des moyens concrets, c'est-à-dire un manque d'informations concernant :
 - ✓ La démarche à entreprendre, les sources d'informations, les personnes ressources et le réseau, entre autres.
 - ✓ La rédaction de CV, de lettres de motivation.
 - ✓ La présentation de soi, l'expression orale, entre autres.
- **Investissement personnel** : sont catégorisés ici les manques liés au degré d'implication du jeune par rapport au projet professionnel :
 - ✓ N'a pas envie de s'intégrer dans le monde du travail.
 - ✓ Recherche peu, manque d'intérêt.
 - ✓ Prend des décisions trop rapides, sur des aspects insignifiants.
 - ✓ Est d'avis que son projet professionnel est le fruit du hasard, et non de son pouvoir personnel, entre autres. (Cf. 1.3.3.2. *Autres facteurs liés à la motivation*)
- **Découragement** : sont catégorisés ici les manques lié à l'investissement personnel du jeune, mais résultant notamment :
 - ✓ Du discours négatif des parents à propos du monde du travail.
 - ✓ Des résultats négatifs de leurs démarches antérieures.
- **Réalisme** : sont catégorisés ici les manques liés aux représentations :
 - ✓ Faussées des exigences du marché du travail.
 - ✓ Idéalisées du monde du travail, en rapport avec la théorie des mentors évoquée par Padioleau (1989).
- **Influence des parents** : sont catégorisés ici les manques liés à l'attitude des parents face au choix professionnel de leur enfant :
 - ✓ Choix professionnel lié essentiellement aux exigences parentales.
 - ✓ Soutien parental faible.
- **Intégration sociale** : sont catégorisés ici les manques liés à la socialisation (Cf. 1.3.4.5. *Social*).

- **Sphère intime** : sont catégorisés ici les manques liés aux changements pubertaires, à la perte de repères qu'ils provoquent et à l'acceptation de ce *nouveau moi* évoqué par Richez (2005) :
 - ✓ Définition de sa propre identité.
 - ✓ Souffrance intérieure, voire dépression.
 - ✓ Problèmes sociaux : drogue, violence, entre autres.
- **Image de soi** : sont catégorisés ici les manques liés à l'estime de soi, telle qu'elle est définie par Monsampes (2003) :
 - ✓ Degré de confiance en soi et d'expression de soi.
 - ✓ Non reconnaissance des compétences personnelles.
 - ✓ Représentation négative de ces dernières, entre autres.
- **Blocages** : sont catégorisés ici les manques concernant les peurs liées :
 - ✓ A l'avenir.
 - ✓ A la difficulté des démarches à entreprendre.
 - ✓ Au sentiment d'impuissance face à l'inconnu.
- **Niveau intellectuel** : sont catégorisés ici les élèves n'ayant pas atteint le stade de l'intelligence hypothético-déductive présenté par Piaget (Fize, 2006).
- **Niveau scolaire** : sont catégorisés ici les élèves en échec scolaire ou n'ayant pas obtenu le niveau scolaire exigé par l'apprentissage ou l'école qu'ils ont choisie.
- **Indécision** : sont catégorisés ici les élèves qui ne sont pas concernés par les indicateurs présentés ci-dessus. Ils n'arrivent simplement pas à se décider entre telle ou telle voie.

GROUPE "MÉTHODOLOGIE"

Je rappelle que les deux groupes semblaient partis de postulats différents, et c'est la raison pour laquelle tous les indicateurs retenus pour le Groupe "Motivation" n'apparaissent pas ici. Toutefois, la définition de ceux-ci reste rigoureusement identique. Il est donc demandé au lecteur de se référer au point précédent. Je liste ainsi simplement les indicateurs retenus pour le deuxième groupe.

- Méthodologie
- Investissement personnel
- Découragement
- Réalisme
- Image de soi
- Blocages
- Niveau scolaire
- Indécision

2.2.2.4. Résultats

Voici les tableaux et les graphiques qui rendent compte de cette analyse. Après une phase d'observation, je tenterai d'interpréter les valeurs les plus élevées en me basant sur les points théoriques qui ont été précédemment développés.

2.2.2.4.1. Groupe "Motivation"

Indicateur	Fréquence d'apparition	Pourcentage
Méthodologie	6	6
Investissement personnel	6	6
Découragement	1	1
Réalisme	15	15
Influence des parents	8	8
Intégration sociale	4	4
Sphère intime	19	19
Image de soi	21	21
Blocages	10	10
Niveau intellectuel	2	2
Niveau scolaire	6	6
Indécision	3	3
Total	101	100

ILLUSTRATION 5 : RESULTATS DU GROUPE "MOTIVATION"

Comme vous pouvez le constater sur le graphique, les valeurs les plus élevées ici sont celles de l'**image de soi** (21%), de la **sphère intime** (19%), du **réalisme** (15%) et des **blocages** (10%). La valeur de l'indicateur du découragement, se trouve être, quant à elle, la plus basse (1%). Les trois indicateurs ressortant le plus fréquemment seront interprétés ci-dessous, c'est-à-dire l'image de soi, la sphère intime et le réalisme.

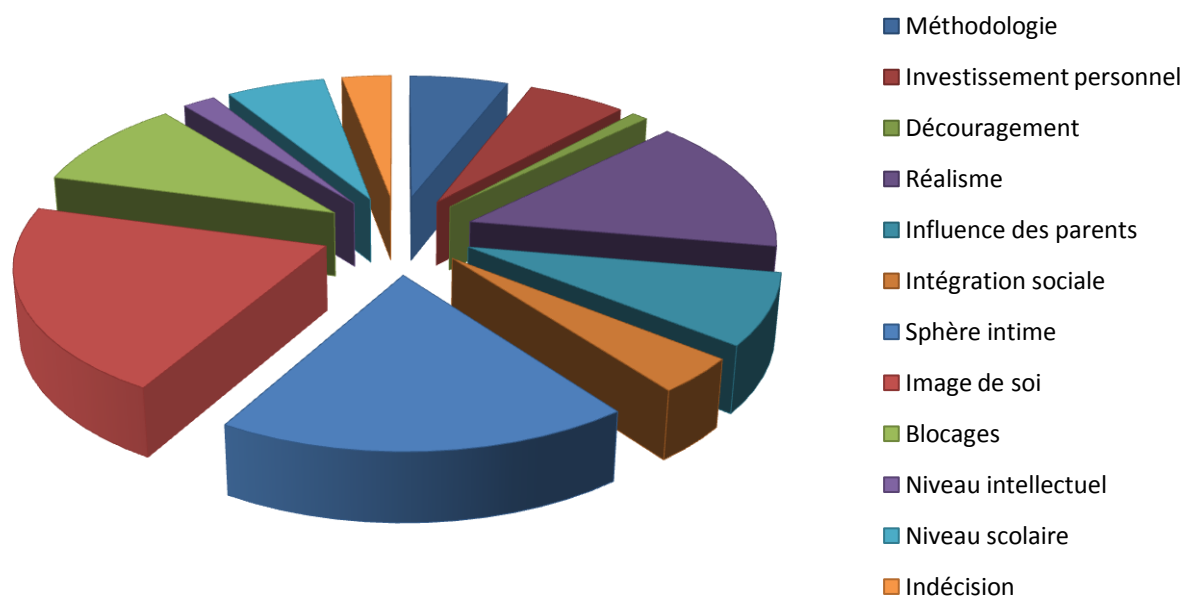


ILLUSTRATION 6 : GRAPHIQUE DES RÉSULTATS DU GROUPE "MOTIVATION"⁴⁵

IMAGE DE SOI

L'image de soi est donc l'indicateur qui revient le plus fréquemment (21%) chez les jeunes en manque d'intégration professionnelle ou en voie de l'être. Si l'on reprend la définition de l'estime de soi qui a été présentée en première partie du travail, il n'est pas étonnant qu'on retrouve après analyse des valeurs aussi élevées. En effet, je rappelle que Monsampes (2003) avançait que l'estime de soi se trouvait à la base de notre efficacité et de notre épanouissement personnel. Elle nous pousse à prendre des risques et à développer notre confiance en nous.

Par ailleurs, nous avons vu que l'estime de soi se trouvait être menacée à l'adolescence de par les transformations physiques et intellectuelles subies par le sujet. En effet, l'accès à la pensée abstraite pousse à l'introspection et les expériences hautement intimes et parfois douloureuses auraient donc tendance à baisser le niveau d'estime personnelle.

⁴⁵ Réalisé à partir des pourcentages du Groupe "Motivation".

Dans un autre cadre, les différents niveaux de la pyramide des besoins avaient été présentés. On remarquera que le niveau de la réalisation de soi se trouve être au-dessus de l'estime de soi. Il est donc évident que, sans une estime de soi satisfaisante, 21 % de nos jeunes ne puissent pas se mettre concrètement en projet.

De plus, nous avons vu que le concept de soi (Guichard, 1993) tenait une place capitale dans la formation du projet professionnel. Il faut que le jeune puisse se reconnaître des qualités et des compétences pour qu'il puisse penser en termes d'avenir professionnel. Ce résultat assez élevé par rapport aux autres me semble cohérent, sachant que les adolescents que nous avons coachés dévalorisaient fortement leur propre personne et leurs compétences.

Ces résultats rejoignent également les propos de Fabrice Plomb (2005), qui avait noté une faible estime de soi chez les jeunes toquant à la porte de Job Service. Il illustre ses idées par l' "*omniprésence de l'origine scolaire*", et affirmait que celle-ci touchait fortement au concept de soi et qu'il était très difficile de s'en séparer. De plus, il observait chez les jeunes en manque d'intégration socioprofessionnelle une volonté inconsciente de se reconstruire. Ce résultat de 21 % de mauvaise image de soi n'est donc, à nouveau, pas étonnant.

Ces résultats permettent par ailleurs de confirmer la deuxième hypothèse, selon laquelle il existe un lien entre l'estime de soi et la motivation à établir un projet professionnel. En effet, au niveau de la recherche bibliographique, Guichard (1993) affirmait que l'adolescent devait se reconnaître des qualités et des compétences pour pouvoir penser en termes de projet. "*Sans un tel concept de soi, représentations professionnelles et projets ne sont que des mots dépourvus de sens*"⁴⁶, écrivait-il. De plus, Fabrice Plomb (2005), traitait de l' "*omniprésence de l'origine scolaire*" et mettait en évidence l'impact de l'échec scolaire sur l'estime de soi. Il soulignait par ailleurs l'écart considérable se creusant entre l'Idéal du Moi et la vision du soi réel. Il concluait en postulant qu'un jeune, dans ces conditions, ne peut pas percevoir positivement la notion de travail et se motiver à entreprendre un projet scolaire et professionnel. Pour finir, les résultats de l'analyse de contenu des journaux de bord (21 % de manque d'estime de soi; élément revenant le plus fréquemment pour le Groupe "Motivation") confirment les dires des différents auteurs, et par là, la deuxième hypothèse.

SPHÈRE INTIME

A nouveau, ce résultat plutôt élevé confirme les dires de Fize (2002) : nous avons vu qu'il définissait l'adolescence au travers d'un "*fait social total*" impliquant un nouveau rapport au monde et aux autres. De plus, les changements pubertaires (physiques, intellectuels, sociaux, affectifs) provoquent une perte de repères et les jeunes semblent de ce fait en souffrir. Par ailleurs, l'accès au nouveau mode de pensée permet l'introspection et la

⁴⁶ GUICHARD, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France – Le psychologue, 1993, p. 173.

réflexion sur le monde en général. C'est ainsi que le jeune est en mesure de comparer l'environnement dans lequel il évolue avec les idéalizations qu'il s'était fait. Cet écart provoque, à mon avis, des déceptions qui, à leur tour, engendrent une certaine souffrance intérieure. J'estime que cette dernière reste en partie à relier avec les problèmes sociaux (drogue, violence, etc.).

Par ailleurs, Fabrice Plomb (2005) remarquait chez les jeunes en manque d'intégration professionnelle un certain besoin de "reconstruction personnelle". C'est ainsi qu'il écrivait que le "*self-concept*" faisait défaut et que les adolescents étaient continuellement en demande inconsciente de redéfinir leur identité.

Au niveau affectif cette fois, nous avons précédemment remarqué que le besoin d'indépendance implique une douloureuse séparation d'avec les parents. C'est ainsi qu'on assiste à une relation plutôt paradoxale, car les jeunes semblent rejeter le soutien parental alors qu'ils y sont encore fortement attachés. Cette situation va donc créer des tensions familiales quotidiennes qui vont, à leur tour, induire une souffrance. Cette dernière pourrait partiellement pousser nos jeunes à l'abus de drogues et à la violence, par exemple. Nous avons également vu que l'afflux d'hormones provoque mélancolie et tristesse sans raison particulière. Ce résultat élevé s'explique donc au moyen de la théorie de l'adolescence.

Pour finir, on remarquera que la définition de l'indicateur proposée ci-dessus recouvre dans la pyramide de Maslow les besoins physiologiques, les besoins de sécurité et ceux d'appartenance. Il est donc logique que tant que ces niveaux ne sont pas satisfaits, on ne puisse pas concrètement penser un projet professionnel et le réaliser.

RÉALISME

Pour interpréter ce résultat qui est 15 %, je me baserai premièrement sur les facteurs de la motivation selon Forner (2005), et principalement sur celui de la perspective temporelle. En effet, nous avons vu que cette dernière permettait d'anticiper l'avenir et de se comporter en conséquence. J'estime que les jeunes accompagnés dans le cadre du module E8 avaient une représentation faussée des charges qui leur incombaient et du temps qui leur restait dans le cadre du projet professionnel. C'est ainsi qu'une jeune fille m'avait dit qu'elle avait "*toute la vie devant elle*" pour se former, alors qu'il ne lui restait que deux semestres pour se décider... Je pense par ailleurs que l'accès à la pensée abstraite leur permet de développer des idées révolutionnaires sympathiques, mais malheureusement irréalistes.

Pour finir, nous avons vu qu'il fallait bien se connaître pour pouvoir choisir des objectifs adaptés et réalisables. Si l'on reprend la théorie de l'identité à l'adolescence et ce "*nouveau moi*" qui n'est pas encore défini (quoiqu'on ne se définisse jamais totalement à mon avis), il n'est donc pas étonnant que les adolescents encadrés ont visé des objectifs irréalistes. Je me rappelle par exemple d'une fille qui souhaitait devenir aiguilleuse du ciel, alors qu'elle

détestait les mathématiques et qu'il n'y a que très peu de postes pour cette profession en Suisse.

LIENS ENTRE LES INDICATEURS

On notera ici un lien évident entre l'image de soi, la sphère intime et le réalisme. En effet, nous avons vu qu'il fallait connaître ses valeurs profondes pour choisir des objectifs réalisables. Donc, si l'adolescent est en pleine redéfinition de son identité, il est possible qu'il vise des objectifs inatteignables et que ceux-ci ternissent l'image qu'il a de lui-même. De plus, en découvrant un résultat de 21% de faible estime de soi, il n'est pas étonnant qu'on obtienne 19% de souffrance intérieure et autres problèmes sociaux.

Un autre lien est à établir entre la sphère intime, le réalisme et l'intégration sociale : si les jeunes témoignent de problèmes sociaux et qu'ils se retrouvent en marge de la société, comment peuvent-ils se représenter le fonctionnement de celle-ci d'une manière réaliste?

L'indicateur de l'image de soi est également à relier à celui des blocages (sentiment d'impuissance face aux difficultés des démarches) : effectivement, si le jeune n'a pas confiance en lui et qu'il juge négativement ses compétences, comment peut-il s'imaginer capable d'affronter les difficultés de la mise en projet?

Nous remarquons donc que, d'une manière générale, les résultats du Groupe "Motivation" concernent principalement des facteurs internes à la personne. Voyons maintenant ce qu'il en est pour le deuxième groupe.

2.2.2.4.2. Groupe "Méthodologie"

Indicateur	Fréquence d'apparition	Pourcentage
Méthodologie	40	45
Investissement personnel	17	19
Découragement	3	3
Réalisme	9	10
Image de soi	5	6
Blocages	4	5
Niveau scolaire	7	8
Indécision	3	3
Total	88	100

ILLUSTRATION 7 : RÉSULTATS DU GROUPE "MÉTHODOLOGIE"

Comme vous pouvez l'observer dans le graphique, les valeurs les plus élevées ici sont celles de la **méthodologie** (45%), de l'**investissement personnel** (19%) et du **réalisme** (10%). Les indicateurs de l'indécision et du découragement (3%) se trouvent donc au bas de l'échelle, ce qui rejoint les propos du directeur de l'OSP. Les trois indicateurs ressortant le plus fréquemment seront interprétés ci-dessous, c'est-à-dire la méthodologie, l'investissement personnel et le réalisme.

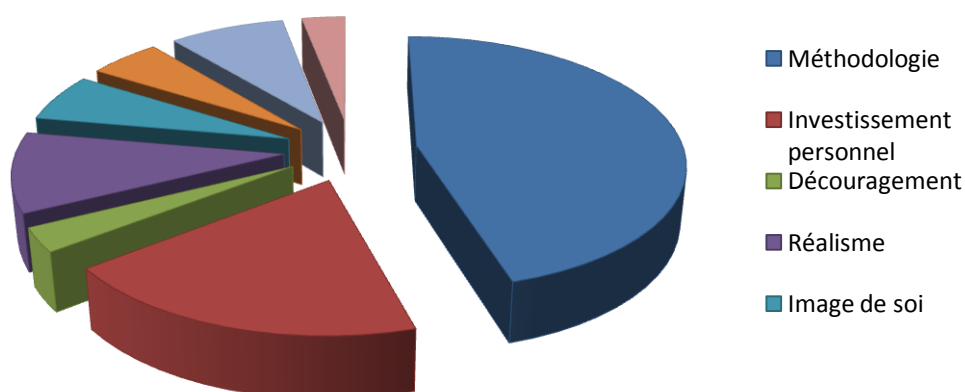


ILLUSTRATION 8 : GRAPHIQUE DES RÉSULTATS DU GROUPE "MÉTHODOLOGIE"⁴⁷

⁴⁷ Réalisé à partir des pourcentages du Groupe "Méthodologie".

MÉTHODOLOGIE

Comme vous pouvez le remarquer, on obtient ici une valeur particulièrement élevée de l'indicateur de la méthodologie. J'expliquerai plus bas ce résultat en détail, lorsque je comparerai les deux groupes.

Pour être sincère, je n'arrive pas à interpréter ce résultat autrement que par un manque évident d'informations qu'ils auraient dû recevoir en cours d'Education Des Choix. Il me semble ici que l'école ou la famille n'a pas pu répondre à ce besoin. Le directeur de l'OSP le soulignait lorsqu'il parlait de leurs exigences pour le module E8 : il affirmait qu'ils ne disposaient malheureusement pas suffisamment de temps pour apprendre aux jeunes la méthodologie liée à la recherche de places d'apprentissage.

J'ai tenté de faire des liens entre les différents indicateurs du Groupe "Méthodologie" et je n'en ai repéré qu'un seul. On obtient 19 % de manque d'investissement personnel; il semble donc logique que les jeunes ne se motivent pas personnellement à combler leurs manques au niveau méthodologique, si le soutien du système scolaire et / ou familial a fait défaut. Attardons-nous donc plutôt sur l'interprétation de l'indicateur de l'investissement personnel.

INVESTISSEMENT PERSONNEL

Ce résultat doit être à mon avis principalement interprété à l'aide du locus de contrôle, facteur de la motivation présenté par Forner (2005). Premièrement, on dit que le sujet témoignera de plus de motivation à entreprendre des projets s'il est conscient que le résultat dépend de son pouvoir personnel. Pour illustrer cette théorie, je me base sur l'un des journaux de bord analysés. Les éducateurs en formation avaient demandé aux bénéficiaires de représenter leur futur au moyen du dessin : Mercedes, piscines privées, chaises longues, etc. Les étudiants précisent que même après avoir discuté du travail et de l'investissement personnel à fournir pour atteindre un tel statut, certains jeunes défendaient toujours le contraire. Il semble donc évident que ces adolescents ne sont pas conscients de l'effort qui leur incombe, et on obtient en conséquence un résultat aussi élevé.

Ensuite, en me basant sur la théorie de Maslow, je suis d'avis que certains jeunes seraient trop occupés à tenter de satisfaire certains besoins inférieurs à la réalisation de soi, comme les besoins de sécurité et d'appartenance. C'est donc à mon avis là qu'ils s'investiraient plus. Toutefois, on ne peut pas contrôler la véracité de ce que j'avance, sachant que le Groupe "Méthodologie" n'a que très peu rendu compte des problèmes sociaux et intimes des élèves.

Nous avons par ailleurs traité de la société actuelle qui déresponsabilisait nos jeunes (Audétat, Voirol, 1997). C'est en vivant de plus en plus longtemps dans le cocon familial sécurisant que les adolescents ne verraient pas l'urgence de s'investir personnellement pour se former. Dans la même perspective, j'ai l'impression que l'impact du discours des parents est considérable au niveau de la motivation. En effet, en écoutant continuellement des propos négatifs sur le monde du travail, je suis d'avis que les jeunes n'ont pas envie d'évoluer dans un monde où l'on s'exécute comme un robot, sans pour autant pouvoir arrondir les fins de mois.



<http://infrarouge.tsr.ch>

RÉALISME

Ce troisième résultat (10 %) peut être interprété sur la base des éléments que j'ai précédemment évoqués pour le Groupe "Motivation". On retiendra donc principalement la perspective temporelle présentée par Forner (2005), la théorie des mentors de Padioleau (1989) et les messages irréalistes émis de la part des médias.

On établit ici un lien assez évident entre les 3 indicateurs présentant les valeurs les plus élevées : la méthodologie, l'investissement personnel et le réalisme. On observe donc un cercle vicieux : on ne s'investit pas personnellement, *donc* on ne fournit pas d'effort pour s'informer sur la méthodologie, *donc* on ne se montre que peu réaliste... On remarque ainsi au niveau des résultats du Groupe "Méthodologie", que l'investissement personnel est capital et qu'il influence par là les autres indicateurs, tandis que pour le Groupe "Motivation", c'est l'estime de soi qui s'avère centrale. Comparons maintenant en détails les résultats des deux groupes.

2.2.2.4.3. Résultat comparatif

Ce graphique permet de comparer les résultats en pourcentage des deux groupes. On remarque ici premièrement un pic de l'indicateur de la méthodologie. On observe également que les valeurs sont identiques ou quasi identiques en ce qui concerne le niveau scolaire, l'indécision et le découragement. Par ailleurs, les indicateurs du réalisme et des blocages ne présentent que peu d'écart entre les deux groupes. Pour finir, on observe une différence considérable aux niveaux de l'image de soi, de l'investissement personnel et de la méthodologie.

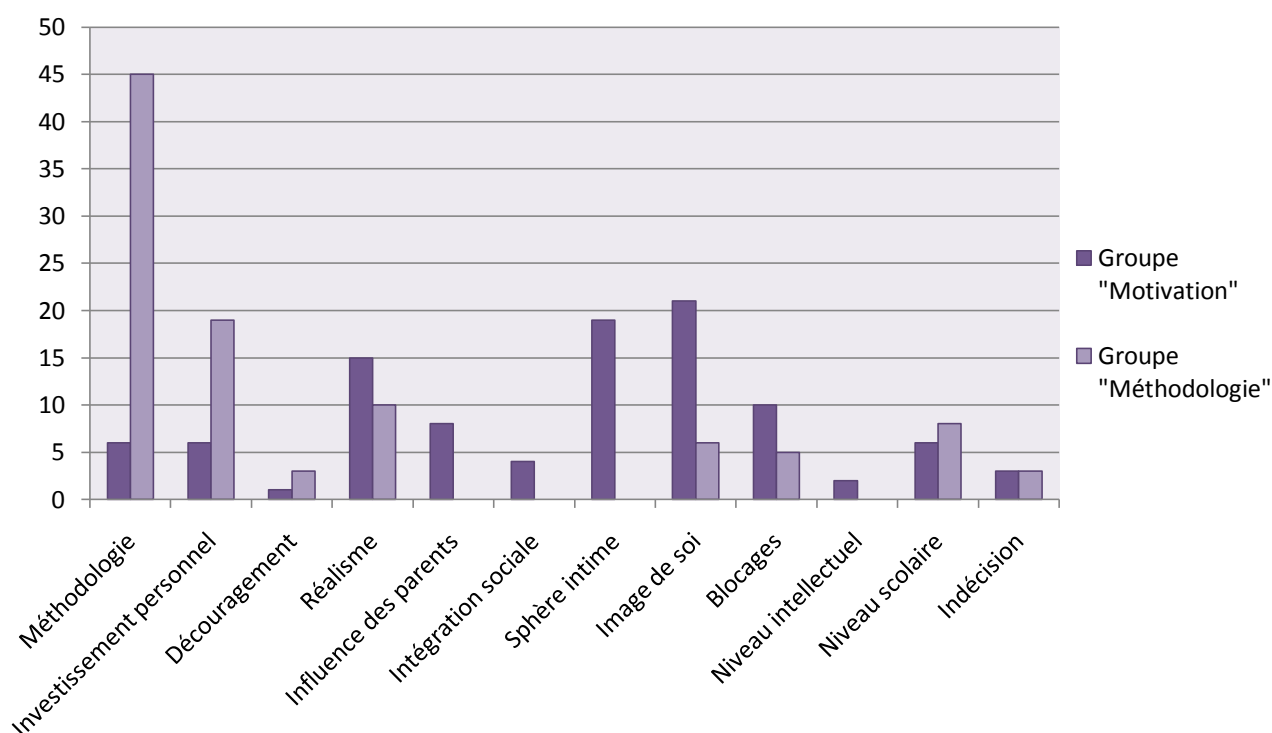


ILLUSTRATION 9 : GRAPHIQUE COMPARATIF

Ces écarts s'expliquent premièrement au moyen du raisonnement logique. En effet, comme je l'avais précédemment détaillé, les éducateurs étaient divisés en sous-groupes lors de la mise en pratique du module E8. Chacun d'entre eux avait une *manière personnalisée* de fonctionner, et c'est logiquement d'une *manière personnalisée* qu'ils sont intervenus auprès des jeunes. Je rappelle que le Groupe "Motivation" semble être parti de l'idée que c'est la motivation et les facteurs qui s'y joignent qui devaient être développés, tandis que le Groupe "Méthodologie" a principalement travaillé la méthodologie du projet professionnel. C'est ainsi qu'en partant de postulats *différents*, mais complémentaires, on aboutit à des pratiques et à des observations *différentes*, elles aussi. Il n'est donc pas étonnant qu'on obtienne, par exemple, 45% de méconnaissance méthodologique pour le Groupe

"Méthodologie" (contre 6% pour le Groupe "Motivation"), si l'observation des futurs professionnels s'était centrée sur ce point. Ces deux manières d'agir justifient par ailleurs l'absence d'indicateurs, tels que la sphère intime ou l'influence des parents pour le Groupe "Méthodologie". Ce tri des indicateurs explique également le pic qui se présente au niveau de la méthodologie, par exemple. En effet, le Groupe "Méthodologie" ne rend compte que de 8 indicateurs, contre 12 pour le Groupe "Motivation". Les valeurs de ce dernier sont donc plus uniformément réparties.

C'est de cette manière que l'on peut également interpréter l'écart des résultats concernant l'image de soi. En effet, le Groupe "Motivation", ayant principalement effectué un travail autour de l'identification des envies et des compétences qui sont requises pour les réaliser, note un problème d'estime de soi à 21%, contre 6% pour le Groupe "Méthodologie". Dans la même perspective, on observe un écart remarquable au niveau de l'investissement personnel. Le Groupe "Méthodologie", ayant également travaillé sur les plannings personnels de recherche d'apprentissage, obtient un résultat de 19% contre 6% pour le Groupe "Motivation". Ce dernier n'ayant que très peu agi au niveau méthodologique, n'a pas pu, logiquement, observer des manques d'investissement personnel.

Par ailleurs, nous avons vu que l'âge et le degré scolaire des élèves variaient selon les deux groupes, ce qui implique un autre rapport au temps. En effet, il était donc prévisible qu'on obtienne, aux niveaux de l'image de soi, de la méthodologie et de l'investissement personnel, des résultats très divergents. Le Groupe "Méthodologie", dans l'urgence de l'inscription des bénéficiaires à un apprentissage ou à une école, a principalement travaillé sur les moyens concrets à disposition pour obtenir une place. Il semble donc évident qu'ils aient observé un grand nombre de faiblesses aux niveaux de la méthodologie et de l'investissement personnel. Le Groupe "Motivation", quant à lui, disposait de plus de temps et a pu travailler autour de l'estime de soi, ce qui explique sa valeur élevée (21% contre 6% pour le Groupe "Méthodologie").

2.2.3. ENTRETIEN À L'OSP

2.2.3.1. Modalités d'entretien

J'ai rencontré le directeur de l'OSP du Valais romand le 25 janvier 2010 afin de vérifier, d'approfondir et de compléter les données obtenues au moyen de la recherche bibliographique et de l'analyse des journaux de bord. De plus, j'ai pu m'informer sur les statistiques valaisannes à propos des projets des jeunes en fin de scolarité obligatoire ainsi que sur les ressources et moyens de l'OSP en matière d'orientation et d'intégration scolaire et professionnelle. Interroger le directeur de l'OSP s'est avéré pertinent de par sa fonction : en effet, je suis partie du principe que c'est le professionnel le mieux informé sur la situation des jeunes valaisans concernant le projet professionnel.

J'ai premièrement préparé des questions d'entretien semi-directif, c'est-à-dire que mes questions étaient assez précises, mais je souhaitais lui laisser suffisamment de liberté afin de pouvoir les approfondir. J'ai ensuite pris contact avec lui par téléphone : je me suis brièvement présentée et lui ai expliqué les raisons pour lesquelles je souhaitais l'interroger. Il m'a d'office annoncé que leur agenda était très chargé et qu'il ne pourrait de ce fait que difficilement m'accorder du temps avant plusieurs mois. J'ai, par la suite, changé mes questions d'entretien semi-directif en questionnaire à choix multiples, souhaitant trouver un compromis entre son emploi du temps chargé et mon travail de recherche. Après avoir lu la lettre explicative et le document principal, le directeur m'a contactée pour me dire que les questions nécessitaient effectivement un entretien... Il a donc lu les possibilités de réponses et je m'interroge sur l'influence de ces dernières sur le travail de recherche.

J'ai toutefois pu utiliser le questionnaire que j'avais rédigé pour recueillir les données nécessaires. En effet, même si j'ai entièrement enregistré l'entretien, j'ai pu utiliser les possibilités que j'avais imaginées et pu cocher les cases adéquates selon ses réponses. J'ai également retranscrit les réponses que je comptais utiliser dans le cadre de ce travail et lui ai envoyé le document et l'enregistrement par mail, en lui demandant d'approuver les réponses que je lui ai attribué.

2.2.3.1. Caractéristiques des jeunes

Les professionnels de l'OSP repèrent un grand nombre de facteurs influençant la mise en place d'un projet professionnel. On remarquera deux catégories de jeunes.

Premièrement, on retrouve des élèves n'ayant pas de projet clairement défini parce qu'ils ont *trop* de possibilités. Toutes les portes leur sont ouvertes parce qu'ils obtiennent de bons résultats scolaires, et c'est la raison pour laquelle ils se montrent **indécis**. Ceux-ci ne posent toutefois pas un grand nombre de problèmes, car ils ont simplement besoin d'un conseil en orientation.

D'autres, et c'est la majorité des cas, dit-il, sont en situation difficile aux niveaux des **compétences**, de la **motivation** et du **réseau de soutien**. Ce sont typiquement ces jeunes-là qu'on va repérer grâce au système de case management qui va prochainement être mis en place (Cf. 2.1. *Situation actuelle des jeunes concernés*).

2.2.4. CATÉGORIES DE BESOINS RETENUES

Après avoir découvert les obstacles et les besoins des jeunes en manque d'intégration professionnelle au travers d'une recherche bibliographique, d'un entretien avec le directeur de l'OSP Valais et d'une analyse de contenu des journaux de bord du module E8, il est maintenant temps de lister⁴⁸ les résultats et de les catégoriser. Dans le cadre de cette recherche, les manques et les besoins retenus sont les suivants :

- **Autonomie**
 - ✓ Manque d'accompagnement lors de la transition école – apprentissage ou école supérieure
 - ✓ Déresponsabilisation face à l'avenir
 - ✓ Incapacité à anticiper l'avenir
 - ✓ Sentiment d'impuissance face à l'avenir
 - ✓ Manque d'investissement personnel
- **Développement cognitif**
 - ✓ Niveau intellectuel
 - ✓ Stade des opérations concrètes et non pas pensée hypothético-déductive

⁴⁸ Par ordre alphabétique et non pas selon l'importance du besoin, dans le but d'assurer une certaine objectivité.

- **Estime de soi**
 - ✓ Jugement négatif de soi, des qualités et des compétences personnelles
 - ✓ Ecart entre l'Idéal du Moi et la représentation du soi réel
 - ✓ Identification à des modèles inatteignables
 - ✓ Omniprésence de l'origine scolaire
- **Information**
 - ✓ Méconnaissance des moyens concrets liés à l'établissement d'un projet (présentation de soi, rédaction de CV et lettres de motivation, entretien d'embauche, etc.)
- **Intégration sociale**
 - ✓ Fragilité avec les institutions sociales en général
 - ✓ Faiblesses du réseau de soutien (famille et/ou école)
 - ✓ Problèmes sociaux : dépendances, violence, etc.
 - ✓ Besoin d'appartenance
- **Représentations faussées ou idéalisées**
 - ✓ Du fonctionnement de la société actuelle
 - ✓ Des exigences du marché du travail
 - ✓ Des compétences nécessaires à l'établissement d'un projet professionnel
 - ✓ De l'effort personnel à fournir
 - ✓ Des choix professionnels (objectifs surréalistes)
- **Self-concept**
 - ✓ Manque de connaissance de soi (qualités, compétences, valeurs, envies, etc.)
 - ✓ Redéfinition de l'identité personnelle à l'adolescence
 - ✓ Besoin de se "*reconstruire*"
 - ✓ Indécision
- **Sphère intime**
 - ✓ Découragement dû au discours de l'entourage
 - ✓ Déception provoquée par l'écart entre les idéalizations et la réalité
 - ✓ Désespoir
 - ✓ Angoisses considérables face au futur
 - ✓ Tensions familiales dues au besoin d'indépendance
 - ✓ Souffrance intérieure, voire dépression
 - ✓ Besoin de sécurité

Les 8 catégories de besoins seront maintenant comparées au référentiel de compétences de l'éducateur social au travers d'une recherche documentaire. C'est ce qui permettra de confirmer ou d'infirmer la dernière hypothèse : les éducateurs sociaux ont les compétences spécifiques nécessaires pour coacher les adolescents en fin de scolarité obligatoire n'ayant pas de projet réalisable pour la suite.

2.3. IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES

2.3.1. PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL

C'est le Référentiel de Compétences de l'Education Spécialisée⁴⁹, communément appelé le "*référentiel-métier*", qui a été principalement retenu pour effectuer cette partie du travail. C'est après avoir pris connaissance du document "*Plan d'études cadre Bachelor 2006*"⁵⁰, que je me suis rendue compte que celui-ci s'avérerait plus adéquat dans le cadre de cette recherche. En effet, le référentiel pour la formation initiale s'avère plutôt d'ordre général, car il décrit un ensemble de compétences communes pour les trois orientations du Travail Social (éducation sociale – service social – animation socioculturelle). Il est inspiré de l'expérience et des connaissances des intervenants de formation. Le référentiel-métier, quant à lui, a été effectué à partir de l'analyse des pratiques des professionnels concernés et donne ainsi le "*plus large éventail de compétences susceptibles d'être développées dans des situations de travail très diversifiées*"⁵¹. De plus, après avoir comparé dans le détail les deux documents, j'ai remarqué que toutes les compétences inventoriées dans le référentiel pour la formation initiale étaient également listées dans le référentiel-métier, à l'exception de la compétence générique 11 : *participer à une démarche de recherche*. J'intégrerai cette dernière si nécessaire, par rapport aux catégories de besoins.

On développe dans le référentiel-métier cinq domaines généraux de compétences et 11 fonctions professionnelles qui y sont respectivement liées. Celles-ci sont décortiquées en 62 compétences et un grand nombre de ces dernières se divisent elles-mêmes par la suite⁵².

⁴⁹ GROUPE METIER - RAGETH, J.-P., MULARD A. et al. "Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée". *Educh.ch* - portail de la formation et du conseil socio-éducatif <<http://www.educh.ch/files/files/ref.pdf>> [Document PDF].

⁵⁰ HES-SO. "Plan d'études cadre Bachelor - filière Travail Social". Adopté par le Comité Directeur le 8 septembre 2006 [Non publié].

⁵¹ Op.cit.

⁵² Si le lecteur est intéressé, il trouvera en annexe le tableau synthétique du référentiel-métier (page 106).

Chaque fonction est ensuite développée sous forme de tableau, comprenant les cinq colonnes suivantes :

- **Conditions de réalisation du métier** : contexte de la situation professionnelle.
- **Savoir-agir** : "*gestes*" du métier qui permettent d'atteindre les objectifs fixés.
- **Objectifs recherchés** : résultats attendus.
- **Savoirs sociaux / relationnels** dont il faut disposer pour atteindre les objectifs fixés.
- **Connaissances associées** : ressources qui sont à mobiliser pour produire la compétence.

2.3.2. DES BESOINS AUX COMPÉTENCES...

Comme vous l'imaginez, cette recherche documentaire permettra de confirmer ou d'infirmer la dernière hypothèse émise dans ce travail. Elle centrera par ailleurs la réflexion et répondra finalement à la question de recherche d'une manière générale.

La méthode est simple : globalement, chaque catégorie de besoins sera comparée aux fonctions et compétences inventoriées dans le référentiel. Je m'inspirerai de la troisième colonne de chaque tableau ("*objectifs recherchés*") pour vérifier si la compétence en question est en mesure de répondre aux besoins listés. Par après, je mettrai en évidence les savoirs sociaux, relationnels et théoriques concernés. J'expliquerai pour finir comment le professionnel peut apporter des réponses au moyen des ressources qu'il mobilise.

2.3.2.1. Autonomie

Compétences	Ressources
<p>4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en œuvre les bilans d'orientation professionnelle. ✓ Préparer avec la personne l'approche de l'entreprise d'accueil. ✓ Collaborer avec le réseau d'employeurs pour préparer et accompagner l'accès à l'emploi. <p>4.5. Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes.</p> <p>4.5.1. <i>Faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluer leurs acquis et leurs compétences. <p>4.5.2. <i>Fixer les objectifs d'activités personnalisés.</i></p> <p>4.5.4. <i>Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Stimuler les personnes et valoriser les activités réalisées. 	<p>Sens de la détection des compétences et des potentiels. Capacité à fixer des objectifs adaptés. Savoir créer les conditions d'une motivation sur un objectif que la personne souhaite atteindre. Favoriser l'autonomisation. Encourager, valoriser. Savoir prendre le temps de l'humain.</p> <p>Les apprentissages sociaux et cognitifs. La pédagogie par objectifs. Outils d'observation et de diagnostic. Bilan de compétences. Techniques de motivation. Les dispositifs d'insertion professionnelle.</p>
<p>C'est sur la base de ses observations que le professionnel va pouvoir dans un premier temps, avec le bénéficiaire, évaluer les compétences acquises et à acquérir. Ce bilan va permettre ensuite d'intégrer et de responsabiliser le jeune par rapport au projet professionnel. C'est après avoir identifié les différents "manques" qu'il va pouvoir fixer des objectifs adaptés au potentiel de chacun, au moyen de ses connaissances sur la pédagogie par objectifs, entre autres. De plus, grâce aux bilans intermédiaires, le professionnel va suivre l'évolution du jeune et réévaluer son action. Ces entretiens vont par ailleurs permettre à l'éducateur d'encourager, de valoriser et d'autonomiser le jeune dans ses démarches.</p>	
<p>2.4. Faire apprendre une stratégie, faire en sorte que la personne adopte un comportement stratégique par rapport à son environnement.</p> <p>6.7. Garantir en permanence le droit à l'autonomie, à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs.</p>	<p>Intérêt pour l'évolution, l'adaptation permanente. Considérer la personne comme toujours capable d'apprentissages. Tenir compte du contexte, rendre le cadre apprenant. Rendre la personne "citoyenne".</p>

D'une manière générale, l'éducateur établit une relation professionnelle d'aide et de soutien dans le but de développer au maximum les compétences et le niveau d'autonomie du bénéficiaire. Au travers de cette relation, il peut également favoriser la confiance que le jeune a en lui-même et ceci agira inmanquablement sur le degré d'autonomie.

Nous avons par ailleurs vu, au niveau des concepts théoriques, que l'autonomie et le développement personnel des populations en difficultés représentaient deux des buts fondamentaux de l'éducation sociale. On remarque donc dans les deux compétences ci-dessus, que l'éducateur se doit de travailler systématiquement dans une perspective d'autonomisation et de maintien des acquis. C'est ainsi qu'on découvre ici l'un des paradoxes du travail social : *"C'est en t'accompagnant que je te rends autonome"*.

2.3.2.2. Développement cognitif

Compétences	Ressources
1.4. Positionner, évaluer, les besoins réels à partir d'une mise en situation. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dégager des observations sur les capacités de la personne : sociales et relationnelles, socio-affectives, cognitives, potentiel d'adaptation. 	Savoir décoder, observer le comportement verbal et non verbal. Outils d'évaluation et d'observation. Psychologie de la personne. Le <i>normal</i> et le <i>pathologique</i> .
Doté de ses connaissances en psychologie, alliées à ses savoir-faire en matière d'observation et d'évaluation, l'éducateur peut premièrement estimer le niveau intellectuel du bénéficiaire et identifier les problématiques liées au projet d'avenir qu'il induit.	
4.5. Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes. <p>4.5.4. <i>Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Stimuler les personnes et valoriser les activités réalisées et les personnes. 2.3. Assurer des médiations socialisantes entre la personne et l'environnement externe. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prévenir les attitudes de rejet, anticiper (par exemple dans le cas d'un parcours d'insertion professionnelle, face à une entreprise mal préparée à accueillir ce type de personne). 4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Préparer avec la personne l'approche de l'entreprise d'accueil. ✓ Collaborer avec le réseau d'employeurs pour préparer et accompagner l'accès à l'emploi. ✓ Organiser avec les employeurs et les personnes chargées de l'accompagnement de la personne en entreprise des bilans intermédiaires en situation professionnelle. 	Capacité à fixer des objectifs adaptés. Savoir prendre le temps de l'humain. Etre créatif, imaginaire. Favoriser l'expression des talents, l'autonomisation. Stimuler, encourager, valoriser. Donner des repères. Capacité à travailler en réseau, en équipe. La pédagogie par objectifs. Les dispositifs d'insertion professionnelle et les associations liées à l'insertion professionnelle. L'articulation entreprise-institution d'accueil. Information sur les profils d'emploi. Techniques de communication externe. Les apprentissages sociaux et cognitifs.
L'éducateur, à son niveau, est apte à stimuler le développement cognitif au travers d'activités adaptées qu'il aura mises en place. Dans un autre cadre, il peut personnifier le lien entre le jeune et les patrons d'entreprises pour les préparer, eux aussi, à l'insertion d'une personne éprouvant des "difficultés intellectuelles", ce qui favorisera inmanquablement son intégration professionnelle.	

<p>3.1. Collaborer avec le réseau santé-social.</p> <p>3.1.1. <i>Situer son rôle et ses interventions dans la relation de partenariat qui se construit.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier les personnes ressources susceptibles d'intervenir dans un processus de prise en charge. ✓ Comprendre les fonctions des différents acteurs en présence (assistants sociaux, juges, psychologue, orienteurs, etc). ✓ Repérer qui est pilote dans le cadre de la situation à traiter. 	<p>Prise de recul.</p> <p>Sens de ses limites d'action.</p> <p>Comprendre les rôles, missions et modes de fonctionnement des partenaires du réseau.</p> <p>Notion de partenariat, de travail en équipe.</p>
<p>On ne trouve pas dans le référentiel une compétence permettant de "développer le niveau intellectuel" du bénéficiaire. C'est un résultat auquel je m'étais attendue. En effet, il me semble que le niveau intellectuel reste statique, dans le sens où on ne peut que très peu le développer. C'est plutôt un handicap avec lequel il faudrait selon moi apprendre à vivre, car j'ai l'impression qu'il est moins "flexible" que le niveau d'autonomie, par exemple. C'est la raison pour laquelle on retrouve uniquement dans le référentiel de compétences l'<i>autonomisation</i> et le <i>maintien des acquis</i> au niveau cognitif, ce qui va sans doute favoriser l'adaptation.</p> <p>Toutefois, n'oublions pas que l'éducateur est souvent appelé à travailler en réseau. C'est ainsi qu'après avoir repéré un bénéficiaire présentant une problématique similaire, il devra d'abord le réorienter vers un psychologue ou un psychiatre. C'est seulement sur la base de cette collaboration que l'éducateur va pouvoir, à mon avis, intervenir adéquatement.</p>	

2.3.2.3. Estime de soi

Compétences	Ressources
<p>4.1. Organiser et accompagner la réalisation des activités de la vie quotidienne.</p> <p>4.5. Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes.</p> <p>4.5.4. <i>Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Stimuler les personnes et valoriser les activités réalisées. 	<p>Savoir prendre en considération les personnes, dans leur dimension globale.</p> <p>Interpréter des signaux verbaux et non verbaux.</p> <p>Manifester de l'attention.</p> <p>Prendre au sérieux.</p> <p>Savoir valoriser les personnes dans leurs gestes quotidiens.</p> <p>Stimuler, encourager, valoriser.</p> <p>Favoriser l'expression des talents.</p> <p>Favoriser l'expression des émotions.</p> <p>Image de soi.</p> <p>Estime de soi.</p> <p>Valorisation des rôles sociaux.</p>
<p>Que ce soit lors d'entretiens individuels réguliers ou lors d'activités socio-éducatives, l'éducateur peut, au moyen de ses connaissances sur l'image et l'estime de soi, repérer un jeune freiné au niveau de son projet professionnel parce qu'il se dévalorise fortement.</p> <p>Par ailleurs, inspiré de ses valeurs professionnelles, il va pouvoir favoriser l'expression des émotions et des talents, en stimulant le jeune à prendre des initiatives et en valorisant ces dernières. Dans le meilleur des cas, le bénéficiaire prendra confiance en lui et développera une image plus positive de lui-même.</p>	
<p>3.2. Travailler avec le réseau non professionnel.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ On essaye de faire changer le regard de la famille sur la personne accueillie, de proposer d'autres lectures des événements notamment dans des attitudes de <i>surestimation</i> ou de <i>dévalorisation</i>. 	<p>Accepter l'autre, dans son histoire, le <i>reconnaître</i>.</p> <p>Savoir travailler sur les représentations et le regard que posent les familles et l'entourage sur la personne accueillie.</p>
<p>Aux niveaux familial et social cette fois-ci, l'éducateur est en mesure, sur la base de son expérience des dynamiques de groupes, d'agir sur l'impact des représentations de l'entourage en instaurant le dialogue, par exemple. Ceci n'est bien entendu valable que dans le cas où l'éducateur remarque, après avoir pris connaissance de l'histoire personnelle du jeune, que l'impact du jugement d'autrui s'avère considérable.</p>	

<p>6.7. Garantir en permanence le droit à l'autonomie, à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs.</p>	<p>Intérêt pour la complexité, la richesse de l'être humain, quelle que soit sa problématique. Partir de l'autre pour travailler. Poser un regard inclusif, quelle que soit la situation, la personne.</p>
<p>Pour finir, on remarque ici que l'éducateur, de par ses valeurs professionnelles, se doit de systématiquement considérer l'individu comme complexe et riche, quelle que soit sa situation. En s'arrêtant sur son récit et sa problématique, il va pouvoir offrir au jeune une considération qu'il n'a peut-être jusqu'à présent jamais reçue, et je suis d'avis que ceci va positivement influencer l'estime qu'il a de lui-même.</p> <p>On remarque également qu'il n'y a pas de compétence précise permettant le développement d'une bonne estime de soi. Toutefois, il est plusieurs fois précisé dans le référentiel que c'est au moyen de la relation d'aide et de confiance qu'on contribue à développer une image positive de soi.</p>	

2.3.2.4. Information

Compétences	Ressources
<p>1.3. Faire une hypothèse de compréhension et d'action.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposer des modes d'interventions, d'accompagnements possibles. <p>4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rechercher des lieux de stage, des lieux d'apprentissage, voire un contrat de travail. ✓ Préparer avec la personne l'approche de l'entreprise d'accueil. ✓ Collaborer avec le réseau d'employeurs pour préparer et accompagner l'accès à l'emploi. 	<p>Le mode de fonctionnement des entreprises. Savoir passer le relais au bon moment.</p> <p>Connaissance du réseau, des structures, de leurs missions et de leurs valeurs. Informations sur les profils d'emploi.</p>
<p>Après avoir effectué un premier bilan en présence du jeune, l'éducateur va définir les besoins de ce dernier et proposer un mode d'accompagnement adapté. En ce qui concerne l'information, si le professionnel remarque qu'il n'est pas en mesure, à lui seul, de répondre à ce besoin, il se doit réorienter le bénéficiaire. C'est sur la base de ses connaissances en matière de travail en réseau et les ressources de ce dernier qu'il peut diriger le jeune vers un professionnel plus compétent en la matière, tel que conseiller en orientation. A son niveau, l'éducateur semble toutefois être en mesure de rechercher avec le jeune des places d'apprentissage, par exemple. De plus, en collaborant avec les patrons, il peut se faire une idée précise du marché du travail ainsi que les exigences de ce dernier et préparer le jeune en conséquence.</p>	
<p>4.3. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées à l'intégration scolaire de la personne.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Animer des activités pédagogiques périscolaires. ✓ Organiser des jeux de rôles autour de certains thèmes, comme l'insertion professionnelle, autour de l'acquisition de certains codes sociaux et relationnels liés à la vie au travail. 	<p>Capacité à créer des environnements d'apprentissage stimulants. Etre créatif dans la construction des outils d'accompagnement.</p>
<p>Dans un autre cadre, l'éducateur est en mesure d'imaginer des modes d'intervention variés et stimulants, tels que des jeux de rôles. Ces derniers permettent de travailler en groupe les savoirs nécessaires liés par exemple aux entretiens d'embauche. En agissant de cette manière, on ne fait pas qu'informer le jeune, on lui permet de se mettre en situation, de se "tester" et de concrètement prévoir ce qu'on attend de lui (qualités, compétences, présentation de soi, etc.).</p>	

2.3.2.5. Intégration sociale

Compétences	Ressources
2.1. Analyser les facteurs de désocialisation, de rupture du lien social, de la perte de repères d'identification.	<p>Ecoute active. Capacité de faire verbaliser et de restituer ce que l'on ressent. Etre attentif aux trajectoires de socialisation et de désocialisation que la personne a pu vivre. Savoir <i>lire et comprendre</i> les problèmes économiques, socioculturels, sociologiques.</p>
<p>Dans un premier temps, l'éducateur va repérer, lors d'activités collectives par exemple, les jeunes en manque d'intégration sociale ou en voie de l'être. Il va par la suite analyser la situation du bénéficiaire au moyen d'entretiens individuels, entre autres. C'est en combinant ces différentes ressources qu'il sera en mesure de comprendre la situation et les facteurs de désocialisation du jeune et préparer un mode d'intervention adéquat (voir suite).</p>	
2.2. Créer les conditions préalables à des démarches de socialisation. <p>2.2.1 <i>Dans le cadre de l'environnement interne.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Créer et organiser des espaces de convivialité et d'échanges. ✓ Créer et animer autour de l'idée de créer du lien, des échanges en utilisant les espaces de <i>sociabilité</i>. ✓ Organiser des jeux de rôles autour de certains thèmes, comme l'insertion professionnelle, autour de l'acquisition de certains codes sociaux et relationnels liés à la vie au travail. ✓ Organiser des activités de loisir, de formation, avec pour objectif prioritaire la vie sociale, l'échange, l'apprentissage des normes collectives. <p>2.2.2 <i>Jouer un rôle facilitant la "mise en relation" avec la société civile.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Développer l'apprentissage du contexte : découvrir le mode de fonctionnement des milieux sociaux, économiques, culturels, etc. ✓ Construire des démarches progressives d'intégration. 	<p>Connaissance des domaines liés à l'exclusion, la marginalité, la déviance. Organiser, sens de l'animation d'un groupe. Savoir éveiller le désir d'entrer en relation avec l'autre.</p> <p>Normes culturelles, culture et acculturation. Les processus de socialisation et de désocialisation. Normes et rituels intégrateurs. Techniques d'animation de groupes.</p>

Après avoir repéré les jeunes en voie de désocialisation et les facteurs de cette dernière, l'éducateur va mettre en place des interventions créatives et variées, visant principalement l'apprentissage de la vie en société et des normes collectives. Il pourra exploiter les ressources externes dont il dispose pour créer, par exemple, des espaces de dialogue et d'activités collectives, dans le but de développer un sentiment d'appartenance et de prévenir l'isolement. A nouveau, on peut imaginer que l'éducateur, doté de son sens de l'animation et de la coopération, peut organiser des activités et des jeux de rôles, dont le but est de concevoir l'importance du "*vivre ensemble*". C'est de cette manière, entre autres, qu'on développera les capacités sociales et relationnelles qui s'avèrent plus qu'utiles au niveau de l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, l'éducateur se doit de faciliter la mise en relation avec la société. Au moyen de ses connaissances sur le travail en réseau et les ressources de ce dernier, il va pouvoir motiver le jeune à créer des liens avec les entreprises et les associations adéquates.

2.3. Assurer des *médiations socialisantes* entre la personne et l'environnement externe.

- ✓ Prévenir les attitudes de rejet, anticiper (par exemple dans le cas d'un parcours d'insertion professionnelle, face à une entreprise mal préparée à accueillir ce type de personne).

2.4. Faire apprendre une stratégie, faire en sorte que la personne adopte un comportement stratégique par rapport à son environnement.

Sens de la relativisation.
Interpréter les rejets de la société.

Techniques de communication externe.
Les représentations sociales collectives des inadaptations.

Nous avons précédemment vu que l'éducateur était en mesure de faire comprendre le fonctionnement de la société à ses bénéficiaires. Dans la même perspective, il pourra prévenir la désocialisation en préparant la personne et les futurs patrons à une insertion professionnelle délicate, sur la base de ses compétences en matière d'intégration, de médiation et de communication.

5.1. Anticiper et prévenir les risques de tensions et de dérives.

- ✓ Observer les modes relationnels des personnes, le rôle qu'elles jouent au sein de leur groupe, l'évolution de leur comportement.
- ✓ Poser des repères, des rituels, aménager des espaces de médiation et des rituels de *désamorçage*, offrant une voie de sortie possible.

5.2. Faire face aux situations conflictuelles et violentes.

- ✓ Réguler (retrouver un équilibre avec le groupe ou la personne, réinstaurer un climat d'apaisement et de confiance).

Etre cadrant, dépassionner.
Aider à suggérer des solutions.
Négocier.

Connaissance des mécanismes producteurs de la violence.
Les manifestations de la violence verbale, psychique et physique.
Gestion de conflits, techniques de médiation.

En postulant qu'un jeune en difficultés sociales puisse être agressif, l'éducateur peut, dans un premier temps, repérer les personnes concernées. Il est capable de reconnaître une détresse psychologique qui peut s'exprimer de manière violente contre soi ou contre autrui. Ensuite, il peut comprendre les raisons de cette violence, psychique ou physique, et organiser une réponse adéquate à l'aide de ses compétences et connaissances en matière de gestions de conflits et de médiation.

6.9. Garantir les conditions de l'intégration sociale.

Rendre la personne « citoyenne ».
Connaissance des mécanismes
d'intégration et d'exclusion.

Comme nous l'avons vu au niveau des concepts théoriques, on remarque également dans le référentiel de compétences que le combat contre l'exclusion est l'un des buts fondamentaux de l'éducation sociale.

2.3.2.6. Représentations faussées ou idéalisées

Compétences	Ressources
<p>1.2. Approfondir l'analyse du besoin, de la situation.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Approfondir la connaissance de la personne, rechercher des informations complémentaires sur son milieu, son histoire personnelle, sur l'influence de son environnement sur sa situation. ✓ Travailler avec la famille sur l'interprétation qu'elle a du problème, sur sa vision de la situation, sur sa représentation de la réalité. ✓ Faire s'exprimer, reconnaître le point de vue de l'autre. <p>2.1. Analyser les facteurs de désocialisation, de rupture du lien social, de la perte de repères d'identification.</p>	<p>Etre capable de décoder ce que la personne dit, ce qu'elle sous-entend, ce qu'elle laisse entendre et ce qu'elle ne dit pas.</p> <p>Se mettre en <i>position méta</i>.</p> <p>Etre capable de <i>surfer</i> entre objectivisation et subjectivité.</p> <p>Connaissances des courants idéologiques, des mouvements idéologiques.</p> <p>Notion de <i>représentation mentale</i>.</p> <p>Ecoute active.</p> <p>Prise de recul analytique.</p>
<p>L'éducateur est capable de reconnaître les représentations faussées et leur impact sur la vie personnelle et sociale du bénéficiaire. En effet, en faisant s'exprimer ce dernier et en reformulant ses dires, il se rend apte à mieux connaître son histoire intime, sa vision du monde et les diverses interprétations et représentations qu'il s'est faites.</p>	
<p>2.2.2 Jouer un rôle facilitant la "mise en relation" avec la société civile.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Développer l'apprentissage du contexte : découvrir le mode de fonctionnement des milieux sociaux, économiques, culturels... <p>2.3. Assurer des "médiations socialisantes" entre la personne et l'environnement externe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Travailler autour des erreurs de représentations, des échecs rencontrés, etc. <p>4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Préparer avec la personne l'approche de l'entreprise d'accueil. ✓ Organiser des jeux de rôles autour de certains thèmes, comme l'insertion professionnelle, autour de l'acquisition de certains codes sociaux et relationnels liés à la vie au travail. 	<p>Connaissances des courants idéologiques, des mouvements idéologiques.</p> <p>Notion de <i>représentation mentale</i>.</p> <p>Le mode de fonctionnement des entreprises.</p> <p>Information sur les profils d'emploi.</p>

Dans un deuxième temps, après avoir identifié les représentations faussées freinant le projet professionnel, l'éducateur peut "*corriger*" ces dernières sur la base de ses connaissances en matière de représentations. C'est de cette manière qu'il pourra personnifier le lien entre la réalité externe et celle du jeune.

Prenons à nouveau l'exemple des jeux de rôles : au travers de simulations, les jeunes bénéficient d'un support concret, adapté à leurs capacités et compétences, pour réadapter leurs représentations faussées ou idéalisées. De cette manière, l'éducateur est en mesure de développer chez le jeune une juste compréhension des métiers, du marché du travail et du fonctionnement de la société.

2.3.2.7. Self-concept

Compétences	Ressources
4.5.1. Faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Collecter toutes les informations utiles pour l'élaboration du positionnement de départ. ✓ Evaluer leurs acquis et leurs compétences, leurs centres d'intérêts. 	<p>Savoir observer. Donner des repères. Favoriser l'expression des talents. Favoriser l'expression des émotions. Stimuler, encourager, valoriser.</p> <p>Reformulation. Outils d'observation. Bilan de compétences. Psychologie de l'adolescence. Observation de la position de la personne vis-à-vis d'un processus de changement.</p>
<p>On peut s'imaginer que l'éducateur, après avoir observé le bénéficiaire et effectué un premier bilan concernant ses centres d'intérêts, ses compétences acquises et à acquérir, peut provoquer une prise de conscience en verbalisant ses constations. En effet, en réorganisant les informations dont il dispose et en les reformulant, le professionnel peut donner des repères sur la situation personnelle du jeune et favoriser la compréhension de cette dernière.</p>	
2.2. Créer les conditions préalables à des démarches de socialisation. <p>2.2.1. <i>Dans le cadre de l'environnement interne.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Créer et organiser des espaces de convivialité et d'échanges. ✓ Organiser des activités de loisir, de formation, avec pour objectif prioritaire la vie sociale, l'échange, l'apprentissage des normes collectives. <p>2.2.2. <i>Jouer un rôle facilitant la "mise en relation" avec la société civile.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construire des démarches progressives d'intégration. 	<p>Organiser, sens de l'animation d'un groupe. Savoir éveiller le désir d'entrer en relation avec l'autre.</p> <p>Les processus de socialisation et de désocialisation. Normes et rituels intégrateurs.</p>

Nous avons vu, dans le cadre théorique de l'adolescence, que Michel Fize expliquait le besoin de regroupement social des jeunes par la nécessité de se définir au niveau identitaire. "*Devenir soi par l'autre, avec l'autre*"⁵³, écrivait-il. On peut donc imaginer qu'en réintégrant socialement l'adolescent, le professionnel contribuera à la construction ou à la reconstruction du "*self-concept*". En l'intégrant par exemple dans un club selon ses intérêts, le jeune, en dialoguant et en échangeant avec ses semblables, pourra se situer par rapport à eux et définir ses propres repères.

4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle.

- ✓ Animer des activités pédagogiques périscolaires.
- ✓ Organiser des jeux de rôles autour de certains thèmes, comme l'insertion professionnelle, autour de l'acquisition de certains codes sociaux et relationnels liés à la vie au travail.

Mettre en œuvre les bilans d'orientation professionnelle.
Sens de la détection des compétences et des potentiels.
Gestion d'ateliers divers (par exemple la musicothérapie).

A nouveau, en organisant des activités en fonction des intérêts et des besoins de chacun, le professionnel peut proposer aux jeunes des espaces non seulement de dialogue, mais également de "redéfinition de soi". En effet, au moyen d'activités créatives, par exemple, l'adolescent peut tester son potentiel et ses centres d'intérêts, et témoigner logiquement d'une meilleure connaissance de soi. De plus, l'éducateur reprendra ces informations et les utilisera en individuel en effectuant des bilans en présence de l'élève.

⁵³ FIZE, M. *Les adolescents – idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2002, p. 69.

2.3.2.8. Sphère intime

Compétences	Ressources
<p>1.1. Explorer la nature de la demande, dans le contexte de la personne.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ecouter, décoder, observer. ✓ Evaluer le degré de motivation de la personne. ✓ Intégrer et gérer les contradictions et résistances liées à la demande (qui contraint qui?). <p>1.2. Approfondir l'analyse du besoin, de la situation.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eclaircir la situation, approfondir la connaissance de la personne, rechercher des informations complémentaires sur son milieu, son histoire personnelle, sur l'influence de son environnement sur sa situation. ✓ Réorienter la personne ou faire procéder à des démarches préalables. <p>1.4. Positionner, évaluer les besoins réels à partir d'une mise en situation.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en place un processus d'observation clinique socio-éducative autour d'activités de "positionnement" (socio-affectif, relationnel, social, cognitif, etc.). ✓ Dégager des observations sur les capacités de la personne : sociales et relationnelles, socio-affectives, cognitives. 	<p>Capacité à créer les conditions d'une relation fondée sur la confiance.</p> <p>Ecoute active.</p> <p>Savoir se rendre disponible.</p> <p>Empathie.</p> <p>Savoir décoder, observer le comportement verbal et non verbal.</p> <p>Sens de la reformulation, de la clarification.</p> <p>Sens du travail en réseau, en équipes pluridisciplinaires.</p> <p>Sens de l'observation socio-clinique.</p> <p>Approche centrée sur la personne.</p> <p>Conduite d'entretiens.</p> <p>Psychologie de la personne.</p> <p>Le <i>normal</i> et le <i>pathologique</i>.</p> <p>Respect de l'intimité de l'autre.</p> <p>Confidentialité.</p>
<p>L'éducateur, doté de ses capacités de relation d'aide, de conduite d'entretiens et d'écoute active, sera en mesure d'observer le comportement (cognitif, social, relationnel, etc.) du bénéficiaire et de repérer ainsi les "<i>sentiments négatifs</i>" freinant le projet, tels que découragement, déception, angoisses, souffrance intérieure, etc. Ensuite, au moyen de ses connaissances des outils d'observation, de la psychologie de l'individu et des techniques de reformulation, il sera en mesure de confirmer ou d'infirmer ses premières hypothèses concernant la sphère intime du jeune.</p> <p>C'est par la suite qu'il évaluera les acquis et les besoins intimes de la personne et qu'il décidera d'un accompagnement adapté à chaque cas. De plus, étant donné que l'éducateur est constamment appelé à travailler en réseau, il pourra facilement repérer les jeunes nécessitant un soutien psychologique renforcé et les orienter vers les professionnels adéquats.</p>	

<p>4.5. Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes.</p> <p>4.5.1. <i>Faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes.</i></p> <p>4.5.2. <i>Fixer les objectifs d'activités personnalisés, une progression.</i></p> <p>4.5.4. <i>Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités.</i></p> <p>✓ Stimuler les personnes et valoriser les activités réalisées et les personnes.</p>	<p>Sens de l'observation clinique. Favoriser l'autonomisation. Stimuler, encourager, valoriser. Savoir prendre le temps de l'humain.</p> <p>Outils d'observation et de diagnostic. La pédagogie par objectifs.</p>
<p>L'éducateur est en mesure d'organiser des activités visant la mise en avant des compétences, ce qui renforcera positivement le jeune. En effet, au travers du sentiment de réussite, celui-ci peut prendre conscience de ses qualités, ce qui va à mon avis le rassurer et diminuer les sentiments négatifs principalement liés à la peur de l'avenir.</p>	
<p>6.4. Manifester des attitudes préventives.</p> <p>6.7. Garantir en permanence le droit à l'autonomie, à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs.</p> <p>6.8. Respecter les besoins affectifs des personnes et de leur entourage.</p>	<p>Intérêt pour la complexité, la richesse de l'être humain, quelle que soit sa problématique. Poser un regard inclusif, quelle que soit la situation, la personne. Esprit militant. Savoir rassurer dans les situations de <i>doute</i> et <i>d'inquiétude</i>, par exemple. Tact, diplomatie.</p>
<p>On remarque que ces trois compétences sont liées à la déontologie du métier et que le professionnel de l'éducation se doit de systématiquement prendre en compte les manques affectifs de l'individu. L'éducateur doit par ailleurs agir dans une perspective de prévention, afin de limiter les éventuelles dérives affectives, telles que la dépression, entre autres.</p>	

3. BILAN DE LA RECHERCHE

3.1. CORRÉLATIONS ENTRE LES BESOINS DES JEUNES ET LES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR SOCIAL

On remarque premièrement que les compétences et les ressources les plus fréquemment mises en évidence dans le chapitre précédent appartiennent aux fonctions suivantes :

- **Fonction 1** : analyser une demande et les besoins exprimés par la personne.
- **Fonction 2** : recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation, éviter la désocialisation.
- **Fonction 4** : concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées.

Ces 3 fonctions peuvent être interprétées comme un processus mis à l'œuvre et suivi par l'éducateur :

- 1) Repérer le **besoin** (Fonction 1).
- 2) Organiser une réponse adéquate et **intervenir** (Fonction 4).
- 3) Favoriser l'intégration professionnelle en "personnifiant" le **lien** entre le jeune et la société active (Fonction 2).

Vous l'aurez remarqué, les compétences mises en avant dans ce travail se répètent incessamment. C'est ainsi que je me suis rendue compte que les réponses que l'éducateur pouvait organiser selon chaque besoin étaient **interdépendantes**. J'entends par là qu'en satisfaisant un "*manque*", on en satisfait un autre en partie.

- **Autonomie** : on agit immanquablement sur l'estime de soi, sachant que le jeune se jugera plus positivement s'il se voit capable d'effectuer seul certaines démarches. Le manque d'information peut lui aussi être comblé, car on s'imagine qu'après coaching, l'élève ira de lui-même rechercher les renseignements nécessaires. De plus, en se voyant autonome, je suis d'avis que l'adolescent ressentira moins les émotions négatives, tels que le découragement et le désespoir (sphère intime).
- **Développement cognitif** : en stimulant le développement cognitif, on agira en partie sur l'adaptation et par là sur le degré d'autonomie et d'intégration sociale. Par ailleurs, en se sentant plus adapté, intégré et autonome, le jeune développera une image plus positive de lui-même.

- **Estime de soi** : le jeune prendra confiance en lui et il se montrera davantage autonome. De plus, il expérimentera mieux ses relations sociales qui préviendront l'isolement. Par ailleurs, je suis d'avis que s'il se juge positivement, il sera capable d'introspection; il osera "*se regarder de l'intérieur*" (self-concept et sphère intime).
- **Information** : *plus* l'élève sera informé et *plus* il développera ses capacités d'autonomie. Par ailleurs, certaines de ses représentations, si elles ne sont pas profondément ancrées, seront réajustées.
- **Intégration sociale** : le jeune créera logiquement davantage de relations, et par conséquent, il disposera d'un réseau de soutien solidifié. Les ressources de ce dernier lui permettront d'agir d'une manière plus autonome. De plus, en développant les capacités du "*vivre ensemble*", les représentations de l'adolescent et l'estime qu'il a de lui-même seront améliorées.
- **Représentations faussées ou idéalisées** : on développera ici également l'information et le degré d'autonomie. En effet, je pense que si le jeune a une compréhension plus juste de son environnement, il adaptera de lui-même en partie ses pensées et son comportement.
- **Self-concept** : on avait précédemment évoqué qu'en développant une meilleure connaissance de soi, le jeune a tendance à choisir des objectifs adaptés, donc réalisables (Delphinot, 2001). L'adolescent, se voyant atteindre les buts fixés, améliorera logiquement l'estime qu'il a de lui-même et les sentiments négatifs qui y sont liés.
- **Sphère intime** : d'une fois que l'adolescent sera moins freiné par son découragement, ses angoisses et sa souffrance, il prendra davantage confiance en lui et développera son niveau d'autonomie et d'estime personnelle. De plus, en travaillant l'aspect émotionnel, l'adolescent sera davantage introspectif, et ceci agira inmanquablement sur le self-concept.

De plus, en identifiant les compétences spécifiques, j'ai pris conscience que celles qui ressortaient ici étaient en grande partie les mêmes que celles exercées par les étudiants lors du module E8. J'invite à nouveau le lecteur à prendre connaissance du deuxième annexe (*Intervention au Cycle d'Orientation*, page 77), pour qu'il puisse concrètement se faire une idée des besoins et des interventions qui ont été mis en évidence dans ces tableaux.

Reprenons maintenant les points principaux des résultats de cette recherche documentaire, afin de confirmer ou d'infirmer la dernière hypothèse émise dans le cadre de ce travail.

L'éducateur peut, sans aucun doute, répondre au besoin d'**autonomisation** des jeunes. Après avoir initié une relation d'aide professionnelle, il va intégrer et responsabiliser l'élève lors de l'élaboration du projet d'avenir. Il est d'ailleurs en mesure de l'accompagner et de le coacher au moyen de la pédagogie par objectifs, entre autres.

C'est sur la base d'une collaboration avec un psychologue ou un psychiatre que l'éducateur est en mesure de stimuler le **développement cognitif** et de maintenir les acquis du bénéficiaire. Il peut, dans un autre cadre, collaborer avec certains acteurs de la société, tels que les patrons d'entreprises, pour favoriser l'intégration professionnelle de ce type de population. Toutefois, je souhaite préciser que ce manque est quelque peu "*spécial*", sachant qu'il se présente rarement (deux fois lors de l'analyse de contenu) et qu'il semble *handicaper* la personne davantage que les autres besoins répertoriés.

L'éducateur va par ailleurs pouvoir améliorer l'**image négative** que le jeune se fait de ses qualités et compétences, en favorisant la prise d'initiative ainsi que l'expression des émotions et des talents. Tout au long de son accompagnement (individuel ou collectif), il est apte à valoriser les actions entreprises et les résultats de celles-ci. Il peut également être amené à travailler avec l'entourage intime du bénéficiaire pour rompre les cercles vicieux engendrés par les représentations négatives de ce dernier. Toutefois, je suis d'avis que la dévalorisation de soi peut s'avérer quasiment "pathologique", dans le sens où le sujet le ferait automatiquement et indépendamment du contexte. J'estime que lorsque l'éducateur est confronté à ce cas, il devra orienter le jeune vers un thérapeute.

Il semble que l'éducateur social est en mesure de combler le **manque d'information**, dans le sens où il est capable, de par son expérience personnelle et professionnelle, de mettre en œuvre des interventions adéquates (jeux de rôles, collaboration avec les patrons, etc.). Toutefois, je suis d'avis qu'il ne connaît pas suffisamment les profils d'emplois et les exigences du marché du travail. J'avance ces propos en me basant sur les ressources inventoriées dans le référentiel de compétences et mon expérience personnelle d'étudiante (nous n'avons pas été formés à ces niveaux-là). C'est la raison pour laquelle je pense qu'au niveau du besoin d'information, l'éducateur va soit devoir se former sur la méthodologie, soit devoir travailler en collaboration avec d'autres acteurs, tels que les conseillers en orientation. Ces professionnels disposent évidemment de connaissances plus complètes et plus actuelles (OSP, 2003).

Nous avons présenté l'**intégration sociale** comme l'un des buts fondamentaux de l'éducation sociale. C'est dans cette perspective que l'éducateur est sans aucun doute en mesure de repérer les jeunes en marge, de comprendre les facteurs de désocialisation et d'organiser une réponse en conséquence. De plus, il se doit de faciliter la mise en relation des bénéficiaires avec la société et celle-ci s'avère fondamentale au niveau de l'intégration professionnelle.

L'éducateur est également apte à pallier aux **représentations faussées ou idéalisées** des jeunes par rapport au fonctionnement de la société et aux exigences de cette dernière. Il est capable de connaître et comprendre les visions du monde des adolescents qu'il accompagne, et de les ajuster au moyen d'activités adaptées.

Par ailleurs, il peut mobiliser les ressources nécessaires pour développer la connaissance de soi, favorisant le projet professionnel (**self-concept**). Nous avons vu qu'après avoir fait un bilan et situé le jeune, il était en mesure de "donner" des repères identitaires. C'est ainsi qu'en *l'écoutant*, il pourra lui offrir l'occasion de *s'entendre*. Par ailleurs, en solidifiant le réseau social du jeune, il lui donnera une opportunité de "*devenir soi par l'autre, avec l'autre*"⁵⁴, comme l'écrivait Fize.

En ce qui concerne la **sphère intime**, l'éducateur est en mesure de repérer les sentiments négatifs freinant le projet professionnel. Il est par ailleurs capable de travailler l'aspect émotionnel au travers d'activités adaptées. Toutefois, j'estime que certains états émotionnels relèvent de la pathologie et c'est la raison pour laquelle l'éducateur devra parfois s'avouer vaincu et déléguer, en orientant le jeune vers un thérapeute, par exemple.

D'une manière générale, on remarque que l'éducateur est capable d'identifier les problématiques spécifiques des adolescents en manque d'intégration scolaire et professionnelle, et d'organiser des interventions répondant adéquatement aux besoins inventoriés ci-dessus. Ces constats me permettent de confirmer en partie la dernière hypothèse, selon laquelle les éducateurs sociaux ont les compétences spécifiques nécessaires pour coacher les adolescents en fin de scolarité obligatoire n'ayant pas de projet réalisable. Soulignons toutefois qu'en ce qui concerne les catégories de *l'estime de soi*, du *développement cognitif*, de *l'information* et de la *sphère intime*, l'éducateur devra parfois réorienter le jeune vers d'autres professionnels, ou collaborer avec ces derniers.

J'invite cependant le lecteur à ne pas être pessimiste sur ce point, mais plutôt réaliste. En effet, il semble évident qu'aucun professionnel ne peut, à lui seul, combler toutes les carences des adolescents en manque d'intégration professionnelle. Les résultats de cette recherche documentaire démontrent globalement que l'éducateur peut incarner une personne de référence durant la maturation du projet et la réalisation de ce dernier. Il est également à noter qu'il est en mesure de repérer les limites de son action et de coopérer en conséquence avec les divers professionnels (Fonction 3 : travailler en réseau et en équipes pluridisciplinaires).

⁵⁴ FIZE, M. *Les adolescents – idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2002, p. 69.

3.2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est utile de rappeler que, dans le cadre de cette recherche où les besoins affectifs, sociaux et relationnels de l'adolescent sont exposés, un certain degré de subjectivité reste inévitable. De plus, il semble impossible de lister exhaustivement ces besoins, sachant que l'être humain s'avère complexe et qu'un nombre inimaginable de facteurs entrent en compte. Ce travail s'inspire par ailleurs d'une expérience vécue et appréciée, et c'est la raison pour laquelle certaines représentations influencent probablement la neutralité des résultats. J'ai tenté d'objectiver le travail en effectuant une analyse de contenu des journaux de bord, mais il faut avouer que ceux-ci ne rendent compte que d'un petit nombre d'élèves en Valais. C'est la raison pour laquelle je pense qu'il est utile de réorganiser une intervention, dans le même genre que le module E8, afin d'étudier un échantillon plus représentatif. Il faudrait bien entendu que tous les acteurs impliqués dans cette recherche s'entendent cette fois-ci sur les perspectives et les facteurs d'une telle intervention.

Il faut par ailleurs souligner qu'on ne connaît actuellement pas toutes les offres de l'OSP en matière d'intégration scolaire et professionnelle, étant donné que les dispositions légales changent actuellement et que 2010 représentera l'année-pilote de ces nouveautés.

Un manque d'objectivité reste également à signaler au niveau de l'identification des compétences permettant de répondre aux besoins spécifiques des jeunes concernés. En effet, c'est un tableau comparatif qui a été réalisé et les résultats sont donc en partie influencés par mon interprétation et mon expérience personnelle et professionnelle. Il est je pense utile d'effectuer une "recherche-action" sur le terrain pour vérifier scientifiquement si ces compétences répondent aux besoins identifiés. Cette recherche devrait, à mon avis, s'étendre sur plusieurs mois, sachant qu'on ne peut pas observer une amélioration instantanée des manques inventoriés dans ce travail.

3.3. CONCLUSION

*"LES JEUNES, C'EST TOUS DES BONS-A-RIEN.
ET ÇA DEVIENT PIRE AVEC L'ÂGE"*
GELUCK

Ce travail avait pour objectif, entre autres, de proposer une lecture différente et actuelle de l' "âge bête", comme le disent à tort certains. En effet, on a pu remarquer que l'adolescent ne correspond pas, pas seulement en tout cas, à ce jeune provocateur, rebelle et hystérique. J'ai pu remarquer que ces qualificatifs reviennent malheureusement sans cesse lorsque l'on parle de la jeunesse. *"Faut leur serrer un peu la vis, c'est tout! Moi, dans mon temps..."* Non. Ce travail démontre que les adolescents, du moins ceux en manque d'intégration scolaire et professionnelle éprouvent des besoins d'ordre intime, affectif, social, relationnel et cognitif, auxquels les adultes se doivent de répondre.

Pour le moment, on demande principalement aux parents (nouvelle loi sur le cycle d'orientation) de combler ces manques, et les professionnels désignés par l'OSP les soutiennent si nécessaire. Ceux-ci vont bientôt proposer de nouvelles offres, telles que le case management, et j'estime que cette manière de faire est pertinente par rapport aux problèmes que l'on rencontre actuellement. On constate cependant, en accord avec le directeur de l'OSP, une certaine faiblesse du système au niveau préventif. *"Convaincre un politicien pour faire de la prévention, c'est très difficile!"*, s'exprime-t-il. *"Les gens préfèrent mettre de l'argent pour soigner plutôt que de prévenir..."*⁵⁵. Je suis d'avis que la prévention serait bien moins coûteuse que la prise en charge de personnes en manque d'intégration professionnelle et sociale, avec tous les problèmes psychologiques et sociaux que cette désocialisation induit.

Il semble donc que la prévention en contexte scolaire s'avère capitale, car elle permettrait de coacher nos jeunes, c'est-à-dire nos futurs citoyens. En effet, même si des réaménagements sont toujours possibles, *"on parle de l'avenir, c'est pas des décisions que tu peux changer chaque deux jours"*⁵⁶, disait Rachel, très sincèrement.

Par ailleurs, en généralisant un peu, on remarque que les besoins résultant de cette recherche s'accordent en fait aux *"7 besoins capitaux des adolescents"*, développés par Fize (2006) : confiance accordée aux autres et à soi-même, dialogue, sécurité (repères), autonomie, responsabilités, affection et espoir. De plus, l'étude SMASH 2002⁵⁷ démontre qu'un grand pourcentage d'adolescents dit avoir besoin d'une aide personnelle pour résoudre des difficultés scolaires et professionnelles. On évoque également les problèmes familiaux, sentimentaux et de dépendance (alcool, drogue).

⁵⁵ Propos recueillis et enregistrés le 25 janvier 2010.

⁵⁶ Propos recueillis le 26 novembre 2008.

⁵⁷ Si le lecteur est intéressé, il trouvera en annexe le graphique dont il est question (*Smash 2002*, page 111).

Ce travail de mémoire a démontré que les éducateurs sociaux, en collaboration avec les conseillers en orientation et les thérapeutes, sont aptes à intervenir selon les différents besoins des jeunes en manque d'intégration scolaire et professionnelle. On a parallèlement observé que l'éducateur, de par ses connaissances et compétences, était apte à repérer les problèmes d'intégration professionnelle et sociale. C'est en me basant sur les différents constats présentés plus haut que je dirige ma réflexion sur l'aspect préventif. En effet, même si l'OSP prévoit le système de case management pour les jeunes appelés "*multirisques*", cette mesure est premièrement destinée à des élèves "*limites*", c'est-à-dire ceux qui ont presque terminé leur scolarité obligatoire. Les besoins mis en évidence dans ce travail ne peuvent pas, à mon avis, être satisfaits en quelques mois.

Ces constats me poussent à croire que les éducateurs sociaux (et d'une manière générale les travailleurs sociaux) occuperaient une place justifiée dans les écoles en Valais. Ils pourraient répondre à ce manque de prévention et personnifier le profil du coach, qui reste encore flou pour cette année-pilote du case management. Cependant, j'estime qu'il faudrait vérifier ces interrogations au travers de différents travaux de recherche. Le mien s'est dirigé vers le thème de l'intégration scolaire et professionnelle, car je disposais des journaux de bord du module E8 qui représentent un matériel très concret. Il faudrait, à mon avis, relancer une recherche, sur le terrain cette fois-ci, pour vérifier si les adolescents auraient effectivement besoin d'une personne de référence complétant les offres qu'on leur propose actuellement. J'imagine que les résultats d'un questionnaire, destiné aux élèves des cycles d'orientation du Valais pourraient rendre compte de leurs besoins en matière de prévention et de coaching. C'est sur les conclusions de cette recherche que l'on pourra imaginer des modes d'accompagnement concrets et réalisables en Valais.

Toutefois, je suis intimement convaincue que cette prévention ne pourra se faire qu'au moyen du travail en réseau. En effet, nous avons conclu que l'éducateur était en mesure de répondre aux besoins des jeunes, mais que parfois, une collaboration avec les thérapeutes et les conseillers en orientation s'avérerait nécessaire. Dans la même perspective, le directeur de l'OSP imagine un système idéal, où certaines entreprises accepteraient d'engager les jeunes éprouvant plus de difficultés que la norme. J'estime que l'éducateur serait capable de concrétiser ce "rêve" et de travailler en collaboration avec les patrons.

Pour conclure, je pense qu'il est important de souligner les compétences de l'éducateur et du travailleur social en matière de prévention pour une population telle que les adolescents. Et ce, particulièrement à la période où certains citoyens s'interrogent sur le sujet et souhaitent déposer des initiatives de votation. Et si les éducs retournaient au "*bahut*"? Oui, et précisément pour la prévention des problèmes d'intégration sociale et professionnelle.

Les résultats d'une étude effectuée en 2009 par une Haute Ecole Spécialisée de Suisse alémanique⁵⁸ nous présentent la situation actuelle des jeunes de 16 à 25 ans⁵⁹. Ils ont en fait

⁵⁸ FHNW : Fachhochschule Nordwestschweiz.

⁵⁹ Echantillon de 2000 personnes résidant en Suisse alémanique. Si le lecteur est intéressé, il trouvera en annexe le graphique dont il est question (*Baromètre des soucis des jeunes de 16 à 25 ans*, page 999).

créé un "baromètre" des soucis perturbant les jeunes, et celui démontre, entre autres, que 52.4 % d'entre eux subissent de lourdes pressions scolaires, que 19% présentent des problèmes sociétaux, que 17.2 % se jugent être en dépression, que 12.8% ont des dépendances et que 9.2% présentent des comportements violents et criminels.

Alors, on prévient ou on guérit?



CALVIN & HOBBS - Ya des jours comme ça, p. 32

BIBLIOGRAPHIE

MOTIVATION

FORNER, Y. "A propos de la motivation à la réussite scolaire". *CARRIEROLOGIE – Revue Francophone Internationale*, vol. 10, n° 1, 2005, p. 183 à 194.

THEYTAZ, Ph. *Motiver pour apprendre – guide pour parents, enseignants et élèves*. Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, 2007.

SILLAMY, N. "Motivation". *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse, 2003, p. 175.

ADOLESCENCE

AUDÉTAT, M.-Cl. & VOIROL, Ch. "L'adolescent". *Psynergie International Inc* <<http://www.psynergie.ch/Pedagogie-Culture-Societe/Eleve/AdolescentTexteBase.pdf>> [Non publié] Consulté le 15 mars 2009.

BRACONNIER, A. *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann – Lévy, 1990.

EMMANUELLI, M. "Le remaniement des instances et les mécanismes de défense". *Que sais-je ? L'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005, p. 38 à 47.

FIZE, M. *Les adolescents – idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu, 2002.

FIZE, M. *L'adolescent est une personne*. Paris : Editions du Seuil, 2006.

PADIOLEAU, M.-F. *Les 13 – 18 ans – ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland, 1989.

SILLAMY, N. "Adolescence". *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse, 2003, p. 8.

ESTIME DE SOI

MARTINOT, D. "Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire" *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 483-502.

MONSEMPES, J.-L. "Concept de soi, estime de soi et la PNL". *Institut Repères*. <www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/concept-de-soi-estime-de-soi-et-la-pnl-par-jl-monsempes-05102005.html> [En ligne] Consulté de 23 décembre 2009.

RICHEZ, J.-C. "L'image de soi chez les jeunes, éléments pour un état de la question". *Injep – Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire*. <<http://www.injep.fr/IMG/pdf/Imagedesoiz.pdf>> [Document PDF] Consulté le 19 janvier 2008.

IDENTIFICATION DES BESOINS

FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz). "Jugend-Sorgenbarometer". *Lebenshilfe-net.ch*. <www.lebenshilfe-net.ch/index.php/D/article/833-Impressum/47321-Jugend-Sorgenbarometer_2009/> [Non publié]. Consulté le 17 janvier 2010.

GUICHARD, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Editions Presses Universitaires de France – Le psychologue, 1993.

LACOSTE S., ESPARBES-PISTRE S., TAP P. "L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens". *OSP Revues*, vol. 3, n° 34, 2005, p. 295 – 322.

NARRING F., TSCHUMPER A., IDERWILDI BONIVENTO L. et al. "Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse". SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent survey on health 2002. <http://files.umsa.ch/umsa/umsa_smash_f_4.pdf> [Document PDF] Lausanne : IUMSP, 2004.

OSP. "S'orienter dans le dédale de la formation de niveau tertiaire". *Résonances*, n° 9, mai 2003, p. 16 à 17.

OSP. "Elèves libérés de la scolarité obligatoire – Valais Romand, enquête de juin 2009". *Canton du Valais : Site officiel du Canton du Valais*. <http://www.vs.ch/NavigData/DS_255/M22328/fr/Projets_des_eleves_liberables2009.pdf> [Non publié]. Consulté le 17 Janvier 2010.

PHILIBERT, C. & WIEL, G. *Accompagner l'adolescence – du projet d'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique Sociale, 1995.

PLOMB, P. *Faire entrer le travail dans sa vie – vers de nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes – Questions sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2005.

PREISWERK, F. & TILLMANNS, R. "Quand je serai grand, je serai chômeur". *Temps Présent*. Reportage diffusé sur la Télévision Suisse Romande, 29 septembre 2005. 56 minutes – couleur.

IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES

EFPE. "A propos de définitions". *Bilan-portfolio de compétences*. Lausanne : Editions d'en Bas, 1998, p. 23.

GROUPE METIER - RAGETH, J.-P., MULARD A. et al. "Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée". *Educh.ch - portail de la formation et du conseil socio-éducatif* <<http://www.educh.ch/files/files/ref.pdf>> [Non publié] Consulté le 12 janvier 2009.

HES-SO. "Plan d'études cadre Bachelor - filière Travail Social". Adopté par le Comité Directeur le 8 septembre 2006 [Non publié].

MÉTHODOLOGIE

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 10^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

QUIVY, R. VAN CAMPENHOUDT, L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 1995.

N.B. Les aphorismes, adages ou autres maximes sont référencés au bas de chaque page concernée. Ils n'ont pas de valeur scientifique et c'est la raison pour laquelle ils n'apparaissent pas dans la bibliographie.

Annexes

1. PROPOS DE RACHEL	76
2. INTERVENTION AU C.O.	77
2.1. JOURNAL DES SÉANCES	79
2.1.1. Séance d'introduction	79
2.1.2. Identification de l'état présent	81
2.1.3. Vérification des représentations des jeunes	82
2.1.4. Vérification des représentations des jeunes (2 ^{ème} séance)	83
2.1.5. Ligne de vie	84
2.1.6. Mise en évidence des compétences des jeunes	86
2.1.7. Gestion du stress et présentation de soi	87
2.1.8. Entretiens d'embauche	88
2.2. EVALUATION DE CHAQUE JEUNE	92
3. DESCRIPTIF DU MODULE E8	98
4. ENTRETIEN À L'OSP	100
5. TABLEAU SYNTHÉTIQUE DU RÉFÉRENTIEL-MÉTIER	106
6. SMASH 2002	111
7. BAROMÈTRE DES SOUCIS DES JEUNES DE 16 À 25 ANS	112

1. PROPOS DE RACHEL

« En fait on avait l'Education Des Choix une fois par semaine, mais on prenait pas ça au sérieux parce que c'était pas noté. En gros, ils te montrent ce qui est possible après le Cycle d'Orientation et les conditions d'admission, etc. Après, ils remplissent une feuille trois ou quatre fois par année où il y a les moyennes, les écoles que tu as le droit de faire et les écoles que tu as envie de faire. Ensuite, le professeur donne cette feuille au conseiller en orientation qui décide s'il y a besoin d'un rendez-vous ou pas. Mais t'as toujours le droit de prendre rendez-vous pour savoir où t'en es et si tu as encore des doutes. Elle te donne en premier des documents sur les métiers et les écoles que tu peux faire et que tu as envie de faire. Elle m'avait fait passer un test aussi, et elle m'avait dit que je ferais bien de travailler avec les enfants. Elle m'avait parlé d'éducation de la petite enfance. Mais j'ai peut-être mal fait le test, parce qu'en fait, j'aime pas trop être avec des enfants.

Je pense que le conseil en orientation c'est bien, mais seulement si tu as une idée de ce que tu veux faire. En fait je pense que c'est à nous de "tilte ce qu'on veut faire. Moi je savais pas trop, j'étais perdue et je disais oui et non à tout. Je sais pas si elle m'a vraiment aidée à trouver ma voie, mais pour les renseignements, c'est super ! Elle m'a par exemple donné une feuille avec plein de professions et elle m'a dit d'en choisir vingt. Moi je comprenais rien, mais c'est bien, parce que ça te donne une vision de tous les métiers ; tu peux choisir une direction. Et elle m'avait aussi conseillé de faire des stages. Moi, je voulais bien faire un stage, mais tu dois déjà savoir un peu ce que tu veux...

En plus, je me sentais nulle par rapport à ceux de ma classe. Et en plus j'ai redoublé la cinquième primaire... J'avais pas trop envie de quitter le cycle : j'étais dans mon cocon. Ça provoquait plus d'angoisses à ma famille qu'à moi, mais moi je sentais quand-même la boule au ventre quand on me parlait de l'avenir. Et ma sœur m'a conseillé de faire une quatrième année. J'avais pas des notes super et je voulais surtout pas être à l'EPP (Ecole Préprofessionnelle) : c'est une école trop facile qu'on fait quand on sait pas ce qu'on veut.

Je trouve ça "déguelasse" qu'on nous fasse choisir à cet âge-là. On parle de l'avenir, c'est pas des décisions que tu peux changer chaque deux jours. En tous cas pour nous, car ceux qui font 5.5 de moyenne partout, ils partent au collège et ils ont toutes les portes ouvertes ! Enfin bref, pendant ma quatrième année j'ai fait un stage de deux jours dans un home pour personnes âgées et j'ai beaucoup aimé. J'ai dit ça à la conseillère et elle m'a proposé l'Ecole Professionnelle Service Communautaire (EPSC). J'y suis depuis quelques mois et j'aime bien. »⁶⁰

⁶⁰ Propos recueillis le 26 novembre 2008.

2. Intervention au Cycle d'Orientation



N.B. Ce journal de bord était à la base un document personnel à usage interne et c'est la raison pour laquelle le langage et l'écriture ne répondent pas aux exigences de la rédaction française, ce qui n'empêche cependant pas la compréhension. Par ailleurs, dans le but de garantir la confidentialité, les prénoms des jeunes ont été modifiés et le lieu d'intervention a été dissimulé. De plus, les observations et les évaluations des jeunes ont été extrêmement résumées. Les hypothèses et les conclusions qui sont présentées ici sont en fait basées sur 8 séances de deux heures en présence des adolescents concernés.

Le journal de bord officiel contient encore le positionnement personnel et l'évaluation de chaque intervenante. D'une manière générale, nous pensons qu'il nous aurait fallu plus de temps, de moyens et de collaboration avec les professionnels de l'orientation et les patrons pour obtenir un meilleur résultat. Nous pensons tout de même que nos interventions étaient constructives et généralement adaptées aux besoins de chaque jeune.

2.1. JOURNAL DES SÉANCES

2.1.1. SÉANCE D'INTRODUCTION

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Faire connaissance	Bricolage	Stéphanie	Présenter le matériel à disposition et le travail à effectuer : présentation de soi au travers du bricolage ou dessin.
	Se présenter	Toutes	En cercle sur des chaises, EVITER LA FORMALITE!
	Portrait chinois	Toutes	"Qu'est-ce que je serais, si j'étais..." et mise en commun en cercle.

Nous avons utilisé la synchronisation et le calibrage. Le respect et l'écoute se sont instaurés aisément. Chaque élève a pu facilement prendre la parole. Tous les élèves ont essayé de faire un bricolage, même s'ils n'avaient pas vraiment envie de s'investir, apparemment. Le bricolage n'est pas un moyen judicieux pour se présenter car il met en jeu d'autres compétences. Nous avons formé un cercle pour les différents échanges. Nous avons demandé à ce que le tutoiement soit adopté dans le groupe, et pour tous les participants. Une autorité naturelle s'est créée. Ils sont restés attentifs tout au long de l'après-midi et ont apprécié notre participation aux activités.

EXEMPLE DE PORTRAIT CHINOIS

Si j'étais...

Un **ANIMAL**, je serais : *tigre*

Un sport, je serais : *foot*

Un **style de musique**, je serais : *dark métal*

Un personnage de fiction, je serais : *luke luke*

Un **Végétal**, je serais : *chêne*

Un véhicule, je serais : *Mustang muscle car*

Un **PLÂT**, je serais : *lasagne*

Un objet, je serais : *haut-parleur*

Un **BRUIT**, je serais : *musique*

Une qualité, je serais : *la puissance*

Un sentiment, je serais : *désespoir*

Un métier, je serais : *mécatronicien*

2.1.2. IDENTIFICATION DE L'ÉTAT PRÉSENT

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Identifier l'état présent de chaque jeune	Pourquoi ils sont là?	Toutes	Leur demander où ils en sont au niveau du projet professionnel par rapport à leurs réponses
	Mandala	Toutes	Demander de choisir un mandala, de le réaliser, d'y mettre un titre en gardant le projet professionnel en tête et débriefing par après.
	Jeu des nœuds	Toutes	Joindre les bras, s'emmêler puis se démêler = cohésion de groupe.

Groupe motivé, intéressé et impliqué. Ils n'ont pas l'impression de venir à l'école. Certaines hypothèses se confirment au travers de l'observation et du mandala.

Note sur la technique du mandala : on ne se permettra pas "d'analyser" la situation problématique de chaque jeune uniquement au moyen du mandala, car un grand nombre de facteurs sont à prendre en compte. Notre but ici est de favoriser l'introspection, de connaître leurs goûts et manières de fonctionner et d'observer les différences individuelles.

On observe un grand manque de vocabulaire au niveau des émotions et on décide de mettre en place une activité pour une prochaine fois.

2.1.3. VÉRIFICATION DES REPRÉSENTATIONS DES JEUNES

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Connaître ou vérifier les représentations liées au métier choisi	Représentation basique au moyen de la technique de sculpture humaine	Annako	Explication de la sculpture humaine, phase de préparation, sculpture et quizz : deviner le métier.
	Scènes préparées à deux sur une situation professionnelle problématique	Nagihan	Phase de préparation, mise en scène, ressortir les principales caractéristiques et les compétences liées aux scénettes.
	Théâtre interactif	Nagihan	Remise en scène, filmer, intervention de tous pour corriger les actions, ressortir les nouvelles caractéristiques.

Peur du ridicule chez les jeunes au premier abord, mais ça s'est très bien déroulé, aucun problème apparent. Ils ont beaucoup apprécié. Très bonne participation de la part de tous, sauf Alexis. On voit qu'ils apprécient quand on les filme. Groupe généralement motivé, intéressé et impliqué. On doit juste recadrer Lucas de temps en temps.

On n'a pas eu le temps de terminer les activités prévues, car nous avons improvisé un jeu favorisant la dynamique de groupe (jeu de l'exagération). Alexis a même proposé le jeu de la valise. Impossible de refuser une initiative sincère. Ils ont refusé la pause qu'on leur a proposée.

Théâtre interactif : outil très pertinent en ce qui concerne les représentations. Amène en plus la notion de jeu. On reprendra la suite du programme la prochaine fois.

2.1.4. VÉRIFICATION DES REPRÉSENTATIONS DES JEUNES (2^{ÈME} SÉANCE)

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Connaître ou vérifier les représentations liées au métier choisi	Scènes préparées à deux sur une situation professionnelle problématique	Toutes	Reprendre les exercices de la dernière fois et écrire au tableau toutes les caractéristiques qui ressortent au tableau.
	Théâtre interactif	Nagihan	Idem.
	Métacognition	Toutes	Visionner les scénettes et les photos et autocritique.

Suite du programme de la semaine passée. Ne voulaient à nouveau pas faire de pause. Ils sont même restés plus longtemps pour voir la démonstration de Break Dance de Lucas.

L'interaction dans le théâtre s'avère très utile, car elle permet de "corriger" les représentations des autres, de donner son avis, de travailler les capacités d'argumentation et d'expression orale.

Nos interventions s'avèrent constructives et adaptées. Bonnes ambiance et relations dans le groupe.

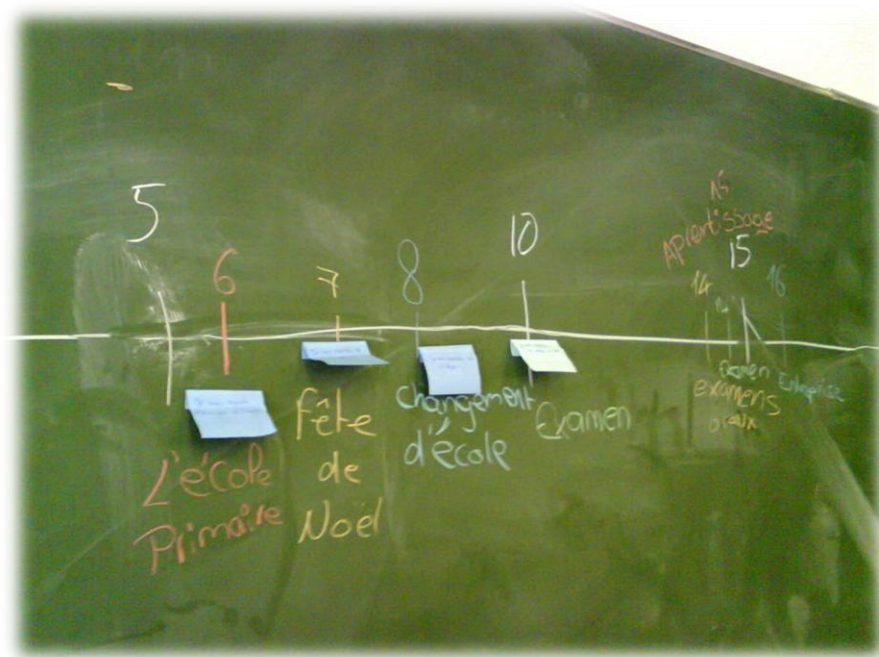
2.1.5. LIGNE DE VIE

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Mettre en évidence les compétences de chacun et faciliter l'expression des sentiments	Ligne de vie	Annako, Nagihan	Poser des expériences sur la ligne de vie, en ressortir des compétences acquises et reprendre en individuel.
	Mime des sentiments	Stéphanie	Piocher un sentiment, le mimer et faire un quizz.
	Samouraï	Toutes	Se mettre en cercle dehors, imaginer un cri et un geste, les autres participants imitent.

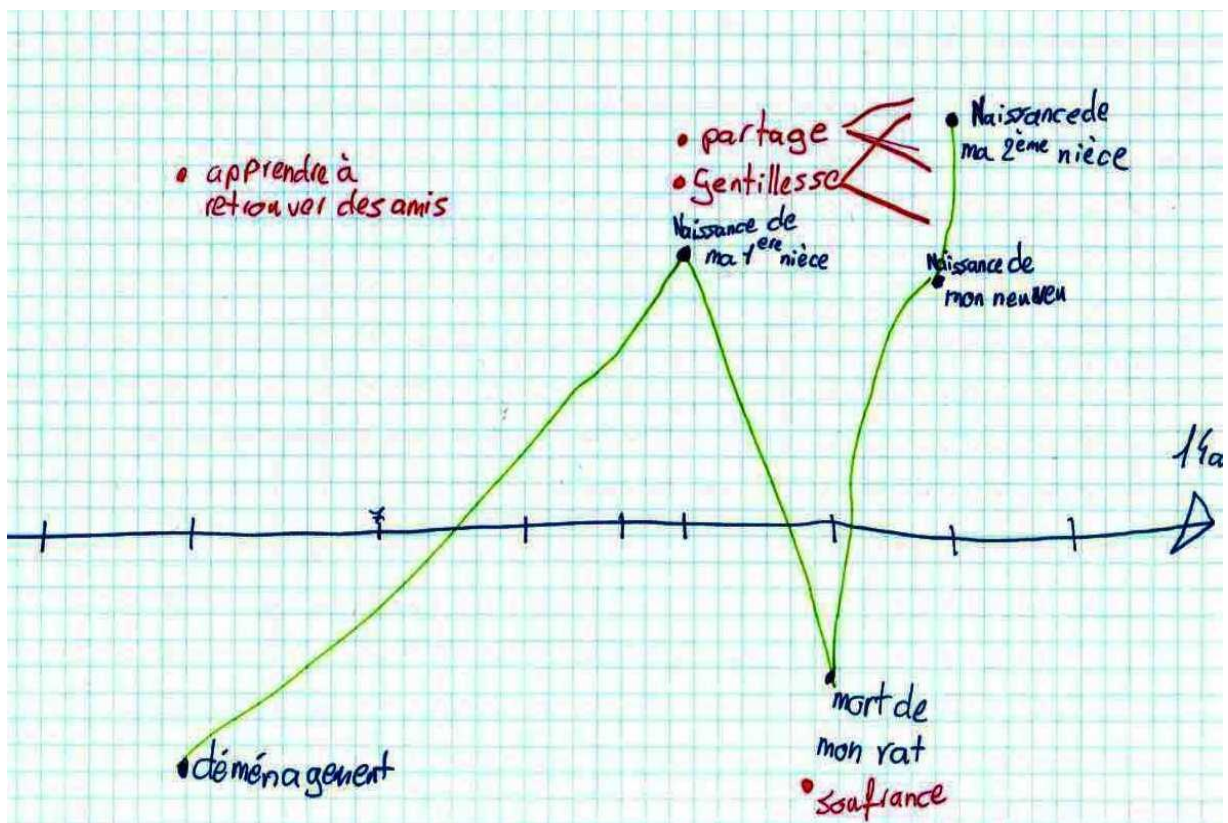
La ligne de vie est un exercice qui permet de ressortir beaucoup de qualités et compétences. Toutefois, la compréhension de l'exercice a fait quelques fois défaut. C'est un outil pertinent pour les adolescents en général, mais pas adéquat pour tous. Il faut trouver des moyens pour expliquer "concrètement" l'exercice et ses buts. C'est un outil qui touche intimement la personne concernée, et il est de ce fait difficile. Mais les éléments qui en ressortent s'avèrent constructifs pour la suite. L'écoute active et la reformulation sont capitales. Cet exercice n'est bénéfique seulement en présence d'adultes, en construisant une réflexion à deux.

Le mime des sentiments est un outil bienvenu pour favoriser l'introspection, l'expression de soi, des envies, entre autres. La notion de jeu et de quizz semble les motiver et rendre le thème moins intime. Il y a bien entendu toujours la peur du ridicule au début, mais les jeunes ont apprécié l'exercice et se sont défoulés. Exercice bienvenu après les entretiens individuels parfois difficiles. Outil qui a favorisé la prise d'initiative, la spontanéité, etc. Les jeunes demandent de le prolonger au-delà de la séance de ce mercredi. Martine critique cependant nos interventions. Elle n'est pas satisfaite des séances.

LIGNE DE VIE COMMUNE



LIGNE DE VIE PERSONNELLE



2.1.6. MISE EN ÉVIDENCE DES COMPÉTENCES DES JEUNES

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Mettre en évidence les compétences de chacun	Reprendre des compétences impersonnelles ressortant des lignes de vie	Toutes	Piocher un billet, placer la compétence sur l'endroit approprié sur la ligne de vie au tableau et demander quand est-ce qu'ils pourraient l'utiliser dans le futur.
	Quizz des compétences	Toutes	Répondre aux questions concernant les compétences.
	Samouraï	Toutes	Se mettre en cercle dehors, imaginer un cri et un geste, les autres participants imitent.

Notre programme a subi des modifications. En effet, Léa n'ayant pas pu faire l'exercice la dernière fois (absente), nous avons dû le reprendre avec elle. Nous avons improvisé le "*jeu du post-it*". Ce jeu consiste à trouver une idée de métier et à l'écrire sur un post-it. Ensuite, on le colle sur le front de son voisin qui n'a pas vu ce qui y était écrit. On pose après des questions qui nécessitent une réponse par "*oui*" ou par "*non*". Exemple : "*Est-ce que je travaille dans un bureau?*" On a pu voir que c'était un bon exercice avec une population jeune. En effet, la notion de quizz les motive et c'est un jeu qu'ils font souvent lors de fêtes organisées. Par ailleurs, c'est un exercice qui pousse à réfléchir sur les caractéristiques et exigences des professions. Il permet en plus de vérifier les représentations que l'on a d'un métier et de récolter des informations. Il semble également qu'au travers de ce genre de jeux, les jeunes n'ont pas l'impression de faire un effort considérable. Ils pensent jouer, alors qu'ils travaillent sans le savoir leurs compétences, leurs connaissances et leurs représentations.

La ligne de vie impersonnelle a permis aux jeunes de se découvrir des compétences qu'ils n'avaient pas soulignées lors de l'exercice de la semaine passée. Il permet en plus de relier les compétences entre elles, par exemple, un bon niveau d'orthographe et la capacité de rédiger une lettre de motivation. Le support visuel sur le tableau concrétise cette notion de compétence, parfois floue.

2.1.7. GESTION DU STRESS ET PRÉSENTATION DE SOI

Objectif	Etapas	Responsables	Déroulement
Gestion du stress et présentation de soi	Relaxation	Annako et Stéphanie	Expliquer ce qu'est la relaxation, respiration, sophrologie, mise en commun du vécu et expliquer quand et comment on peut utiliser cet outil.
	Samouraï	Toutes	Se mettre en cercle dehors, imaginer un cri et un geste, les autres participants imitent.
	Simulation interactive des entretiens d'embauche	Nagihan	Mise en scène, intervention des autres au moyen de "stop", brainstorming, écrire au tableau.
	Préparation collective de la dernière séance	Toutes	Demander les avis, proposer un pique-nique.

L'exercice s'est relativement bien passé pour tout le monde. Ce fut un moment très silencieux apparemment apprécié par la majorité des jeunes. Ils ont toutefois précisé qu'il leur fallait plus de temps pour s'imaginer un lieu et s'y sentir bien. Jeu du samouraï bienvenu après un moment fort d'introspection et de silence. Les jeunes apprécient cet outil et en redemandent à chaque fois.

Entretiens : les élèves semblaient très motivés et concernés. Nous notons un bon investissement de la part de chacun. C'est un exercice concret qui permet d'anticiper les difficultés futures et de voir d'une manière réaliste les enjeux du marché du travail. On pense que le message a été compris et intégré. Mais on reprendra tout de même ces entretiens en individuel, la prochaine fois.

2.1.8. ENTRETIENS D'EMBAUCHE

Objectif	Etapes	Responsables	Déroulement
Répétition d'entretiens et conclusion	Entretiens individuels	Toutes	Répétition des points théoriques, simulations d'entretiens individuels, feed-back
	Feed-back individuel	Toutes	Feed-back en individuel après la simulation d'entretien d'embauche
	Feed-back collectif	Toutes	Pendant le pique-nique

On leur a distribué une feuille avec les points théoriques des entretiens d'embauche qu'on avait retenus la dernière fois (voir page suivante) et on leur a laissé du temps pour la lire et poser des questions. Moment très agréable où on ne s'est pas privé de s'amuser.

FICHES DISTRIBUÉES AUX JEUNES

Entretien d'embauche

Comment entrer ?

- se tenir droit
- être souriant
- montrer sa motivation, opter pour une attitude positive
- ne jamais s'asseoir alors qu'on ne nous l'a pas proposé
- rester poli dans tous les cas

Comment se tenir ?

- garder le dos droit et les mains sur la table
 - ne pas jouer avec ses mains
- regarder dans les yeux sans trop être insistant
 - ne pas croiser les membres
 - ne pas trop bouger

Comment répondre ?

- montrer sa motivation, même si on ne l'est pas trop...
- rester poli
- ne pas montrer qu'on est surpris par les questions posées
- ne pas parler trop vite, mais plutôt fort et articuler
- tenter d'avoir un langage soutenu (≠ familier : comme à la maison ou entre amis)
- rester honnête sans trop en dire

Comment se préparer ?

- se détendre et penser à votre endroit favori (même si dans certains cas, ça semble impossible 😊)
- opter pour de jolis habits, propres et soignés
- être propre au niveau du corps et des mains
- préparer des réponses aux questions typiques d'entretien
- se préparer dans sa chambre
- s'informer sur le lieu (Internet est un très bon outil)
- demander des informations chez le conseiller en orientation
- faire un stage
- si l'entretien vous stresse (ce qui est compréhensible et normal), effectuez les gestes (s'habiller, se brosser les dents, etc.) comme si vous alliez faire une activité que vous aimez beaucoup (foot, danse, etc.)

Questions typiques

- Quelles sont vos motivations à travailler chez nous ?
- Pourquoi désirez-vous apprendre ce métier ?
- Que connaissez-vous de ce métier ?
- Pourquoi avez-vous choisi notre entreprise ?
- Décrivez vos qualités et vos défauts en quelques mots.
- Décrivez-vous en trois phrases.
- Que disent les gens de vous ?
- Estimez-vous prêt pour cette formation ?
- Pourquoi devrait-on vous engager ?
- Quels sont vos goûts / hobbies ?
- Avez-vous postulé chez d'autres entreprises ?
- Avez-vous déjà effectué des stages ?
- Qu'avez-vous appris durant vos stages ?
- Que pourriez-vous nous apporter de plus que les autres ?
- Comment avez-vous connu l'entreprise ?
- Préférez-vous travailler seul ou en équipe ?
- Êtes-vous capable d'assumer des responsabilités ?

2.2. ÉVALUATION DE CHAQUE JEUNE

Lucas

- 14 ans, d'origine italienne.
- Cultivé, sensible, intelligent, malin, sociable, éloquent, très bonne compréhension en général, vif, mais a constamment besoin de se montrer, de disqualifier les autres et d'être quittancé par les adultes.
- *"Si j'étais un végétal, je serais un cactus : dur à l'extérieur, mou à l'intérieur".*
- *"Je veux faire coiffeur, parce que c'est le seul truc qui m'a plu au salon des métiers". "Je suis là par curiosité".*
- Il a une bonne représentation du métier qu'il s'est choisi, en rapport avec les compétences requises, les côtés négatifs et difficiles. C'est le côté humain du métier qui ressort le plus chez lui.
- Il se montre conscient des compétences qu'il doit acquérir pour établir son projet professionnel. Il a une vision très réaliste du marché du travail et du fonctionnement de la société. Réaliste également au niveau du jugement de soi : il est conscient de ses compétences en même temps qu'il identifie d'une manière autonome ses manques et besoins. Nous pensons qu'il n'avait pas besoin d'un coaching particulier.
- Lucas a toutefois de lourdes responsabilités dans le cadre de la famille. Cette dernière présente des dysfonctionnements considérables et il est évident qu'il est en touché et influencé encore aujourd'hui.
- D'une manière générale, à la dernière séance, on lui dit qu'il s'exprime bien, qu'il est sociable et sympathique. Il a une bonne culture générale et un humour qui pourront lui servir plus tard. On ne se fait pas de souci pour lui et on pense que le métier de coiffeur correspond totalement à ses envies, motivations et valeurs. Il s'intègre bien dans un groupe, mais il a parfois des attitudes qui prennent peut-être *trop* de place. Certaines fois, ses interventions deviennent même blessantes pour les autres. Il comprend cependant beaucoup de choses, et très vite. Il n'y a rien à signaler en particulier sur ce jeune et son intégration professionnelle future.
- Sa réponse : il est d'accord avec nous et dit que ces séances l'ont préparé pour les démarches à entreprendre et qu'il a moins peur.

Emma

- 14 ans, d'origine portugaise. Freinée par la langue (en Suisse depuis 4 mois).
- Timide, réservée, bonnes capacités cognitives, a déjà effectué un travail de recherche pour son orientation.
- *"Je suis là pour choisir un métier". "La vie, c'est pour rire! Mais c'est difficile!! J'aime bien la vie!"*
- Elle est intéressée par le métier d'éducatrice de la petite enfance. Elle montre une bonne connaissance et représentation du métier, des côtés difficiles et des compétences requises. C'est une profession qui correspond à ses qualités et compétences personnelles. Le seul frein apparent est la langue, mais elle démontre également de bonnes capacités intellectuelles et d'adaptation.
- Elle se montre très timide dès le début. Mais au fil des séances, on remarque qu'elle s'affirme bien plus, qu'elle participe et prend des initiatives. Elle a en fait un caractère de plomb. Même si l'intégration dans le groupe a été au début freinée par le niveau de langue, elle prend ensuite la place à laquelle elle a droit. Son niveau de français s'améliore de semaine en semaine et elle nous dit que son niveau scolaire s'améliore lui aussi. Excellentes capacités d'introspection et d'intégration.
- Hypothèses : veut-elle faire éducatrice de la petite enfance car elle est confrontée à cela dans le contexte familial? Ou est-ce vraiment son choix personnel? Souffrance intérieure? Manque de confiance en soi?
- On observera au fil des séances que le manque de confiance en soi est lié principalement au niveau de langue. Elle nous fait part de ses souffrances intimes lors de l'exercice de la ligne de vie. C'est une fille qui a grandi presque seule et qui a aujourd'hui de lourdes responsabilités familiales : *"A l'école, j'étais la fille dont les parents l'avaient oubliée"*. Nous pensons qu'elle pourrait un jour ne plus les supporter et fuir ses responsabilités familiales, scolaires et professionnelles.
- Feed-back : elle a beaucoup progressé aux niveaux de la langue et de l'intégration au groupe. Elle apprend très vite et elle est douée. Elle est aussi polie et respectueuse, et ce sont des qualités que l'on apprécie dans le monde du travail. Elle est engagée dans ce qu'elle fait et elle a les capacités pour le métier qu'elle s'est choisi. Il faut toutefois qu'elle travaille à être moins timide; qu'elle s'affirme encore plus, également dans le cadre de la famille. Mais on voit que c'est un progrès naturel, et que, dans peu de temps, ça ne lui posera plus de problèmes.
- Sa réponse : *"J'étais pas sûre si je pouvais faire ce métier-là. Maintenant, je suis sûre que ça me plaît et je vais faire des stages."* *"J'ai trouvé ça bien, mais je n'ai plus rien à dire"*. Elle se lève, et part 😊

Martine

- 14 ans, d'origine suisse.
- Indécise, intellectualise beaucoup, tempérament de leader, besoin de reconnaissance, narcissique mais très sociable et intelligente.
- *"Je suis là parce que je suis obligée, mais en même temps, j'ai envie".*
- *"Si j'étais un personnage de fiction, je serais Minnie, parce qu'elle est belle". "Mon dessin, c'est le plus beau!!"*
- *"Moi je veux faire photographe ou secrétaire d'Etat. C'est ma mère qui dit ça parce qu'elle me voit toujours avec l'ordi. Et dès que j'ai plus les béquilles, je fais des stages".* Elle parle beaucoup de sa mère par rapport au choix professionnel.
- Elle n'a vraiment pas une représentation concrète des deux métiers dont elle parle. Pour la profession de photographe, elle ne voit que le tapis rouge et les stars. Elle n'a que peu conscience des compétences requises et des difficultés. Aux simulations d'entretien d'embauche, elle panique et elle est au bord des larmes. A la question : *"pourquoi souhaitez-vous travailler chez nous?"* Elle répond : *"Les autres places ne m'ont pas acceptée, alors je suis venue vous voir..."*
- Elle se montre très mal à l'aise lorsqu'on touche à l'émotionnel. Elle a beaucoup de peine en ce qui concerne l'introspection et l'identification des émotions. Intellectualisation? On tente de l'aider, mais elle se montre réticente et ne manque pas de juger nos propositions. C'est alors qu'on lui suggère de réfléchir à des jeux et exercices, qu'elle peut nous proposer durant la semaine par téléphone. Il n'en sera rien.
- Hypothèses : doit-elle se trouver elle-même avant de trouver un métier? Mauvaise estime de soi qui la pousse à se mettre en avant constamment? Donne trop de crédits aux propos tenus par les parents?
- Feed-back : s'exprime bien, elle est sociable et sympathique. Elle comprend bien les choses en général. Certains de ses comportements montrent qu'elle a envie de prendre la place de leader dans le groupe et ça n'a pas été très apprécié de la part de tous. On ne se fait pas de souci pour elle au niveau scolaire, mais pour son métier, il va falloir qu'elle fasse enfin un choix. Un choix qui lui appartient, car c'est elle qui devra assumer ce métier, et pas sa famille. Il faut par ailleurs qu'elle s'informe beaucoup plus sur les métiers en général, même si on pense qu'elle a bien appris ici. On la remercie d'avoir participé jusqu'à la fin, même si elle n'a pas apprécié toutes nos interventions. On l'encourage à être franche comme elle l'a été avec nous par rapport à son métier et à l'avis de son entourage.
- Sa réponse : c'est vrai que des fois c'est difficile de dire les choses comme on les pense. Elle a apprécié nos interventions, pense que ça lui a été utile et elle regrette que ça n'ait pas duré un peu plus longtemps. Et pour les jours où elle s'est plainte, c'est *"que des fois, c'est trop lourd, la vie"*.

Kyara

- 14 ans, d'origine égyptienne et soudanaise.
- Introvertie, anxieuse, extrêmement indécise, appliquée, respectueuse, consciencieuse.
- "*C'est une décision poussée par mes parents, mais je le voulais quand même*". Elle a fait des stages cet été et a trois envies : contrôleur de trafic aérien, laborantine en chimie, architecte.
- Intéressée principalement par le métier de laborantine en chimie. Elle a une très mauvaise représentation du métier, qui est loin d'être réaliste. Elle se l'imagine comme le jeu "*Docteur Maboule*".
- Elle raconte lors de la ligne de vie un passé ponctué par des décès de personnes proches. Elle dit être capable de gérer cette souffrance. C'est une qualité que l'on remet en question. L'a-t-elle trop *gérée*, et par conséquent, pas *géré* du tout? On a l'impression que cette jeune ado a besoin d'un grand "*coup de gueule*", qu'elle a besoin de crier.
- Hypothèses : indécise? Souffrance intérieure? Influence des parents (elle parle constamment de morale et de valeurs familiales)? La famille lui délègue de lourdes responsabilités familiales? Rencontrer la famille et travailler avec elle aurait été intéressant.
- Elle est absente les quatre séances suivant la ligne de vie. Elle nous écrit qu'elle a des responsabilités familiales et sa mère nous écrit qu'elle est malade... Faux billet, mais qui ment? On pense qu'elle a raconté à ses parents l'exercice de la ligne de vie et que ceux-ci l'ont interdit de revenir. Nous signalons son absence, mais nous n'aurons pas plus d'informations de la part des parents ou de l'école.

Alexis

- 14 ans, d'origine italo-suisse.
- *"J'ai décidé moi-même de venir. C'est pour occuper mes mercredi après-midis".*
- *"Le sentiment qui me caractérise, c'est le désespoir".*
- Il est intéressé par le métier de pilote de formule 1. Il a vraiment une représentation irréaliste. Il dit même *"vroum vroum"*. Lorsqu'il a mimé le pilote, il s'est supprimé lui-même en s'envoyant dans un mur. En visionnant sa propre vidéo, il court soudainement au fond de la classe pour se mettre en boule sous le banc!!! Très paradoxal de se lever et de courir soudainement (comportement très visible) pour aller se cacher... Que doit-on comprendre? *"S'il vous plaît, ne me regardez pas mais faites attention à moi..."* ?
- Donne une image très paradoxale, recherche de soi, dissonance cognitive entre l'Idéal du Moi et la réalité? Exemple: mustang (force, vitesse) VS désespoir / idéal de puissance VS sensibilité extrême.
- Mandala : c'est le seul qui a choisi un animal; quelque chose de figuratif. Il s'assied totalement à l'écart du groupe. Très rapide, imperturbable et appliqué : il dispose les feutres d'une manière presque maniaque. Titre *"Les éléphants multicolores"*...
- Il dessine une tombe sur sa ligne de vie en disant qu'il ne sait que dessiner les tombes et qu'il les trouve belles. Il ne présente que trois événements sur cinq et dit : *"Il ne m'est rien arrivé de spécial"*. Premier événement évoqué : *"Mon frère reçoit un chat"*. Donc ça ne le concerne même pas lui! Il n'en ressort aucune compétence. A la fin de l'entretien, il se tord de douleur et pleure presque. Ce jeune nous inquiète.
- Hypothèses : souffrance intérieure qu'il tente de nous faire comprendre? Manque de confiance en soi? Estime de soi? Manque d'intégration sociale? Peur des gens? Idées noires? Niveau intellectuel (opération concrètes)? Le signaler à quelqu'un?
- On ne pourra pas lui faire de feed-back, car il est absent à la dernière séance. On pense qu'il aura besoin d'un soutien individuel et poussé en ce qui concerne le projet professionnel. Toutefois, au fil des séances, on remarque une amélioration nette de la confiance en soi (en tout cas en ce qui concerne le groupe) et de la compréhension du fonctionnement du marché du travail et de la société, même s'il reste encore du travail. Il s'est motivé, il a commencé à prendre des initiatives qu'il a jugées par la suite très bonnes.

Léa

- 14 ans, d'origine italienne.
- Sociable, en phase avec ses émotions, intelligente, contact avec les gens, humaine, terre à terre, modeste, comprend bien les données et découvre même les finalités cachées de nos interventions.
- *"C'est ma mère qui m'a obligée à venir!"*
- *"Si j'étais un objet, je serais une limousine pour inviter des amis".*
- Apprécie le métier d'assistante médicale. Excellente représentation du métier, basée principalement sur l'aspect humain.
- Mandala : a compris le sens de l'exercice et nous a piégées : *"Ben cet exercice nous sert pour être concentré sur soi-même".*
- Entretiens d'embauche : très bonne performance, on l'aurait engagé! Elle posait beaucoup de questions, se montrait motivée et intéressée.
- Hypothèses : n'a apparemment aucun problème en ce qui concerne la sphère privée, l'orientation et la motivation. Elle a fait un choix professionnel en lien avec ses valeurs, qualités et compétences. Elle n'a pas besoin d'un coaching particulier.
- Feed-back : très bonne participation en général, elle comprend les choses très vite et très bien. Elle est intelligente, sociable, motivée, responsable, consciente des choses, elle se connaît bien et le métier qu'elle a choisi lui convient parfaitement. Mais ce n'est pas parce qu'on pense cela qu'elle ne doit pas aller faire des stages ou parler avec sa conseillère en orientation pour en découvrir plus sur les métiers. Ses capacités intellectuelles et sociales lui permettront de faire tout ce dont elle a envie.

3. DESCRIPTIF DU MODULE E8



Descriptif du module

Domaine : Travail social

Filière : Travail social

1. Intitulé du module Développement cognitif et social **2007-2008**

Code : E8-Es

Type de formation : ☒ Bachelor ☐ Master ☐ MAS ☐ CAS ☐ Autres

NIVEAU : Module de base

TYPE : Module principal

Caractéristique : ☐ Module dont l'échec peut entraîner l'exclusion définitive de la filière selon l'art. 15 al. 1 des directives cadres « statut des étudiant(e)s »

Organisation temporelle : ☒ module sur 1 semestre ☐ Semestre d'été ☐ module sur 2 semestres ☐ Semestre d'hiver ☐ Autres dates :

2. Organisation

ECTS-Credits : 5

Langue principale d'enseignement

☒ Français ☐ Allemand ☐ Italien ☐ Anglais ☐ Autres

3. Prérequis

☐ Avoir validé le module ☐ Avoir suivi le module ☒ Pas de prérequis ☐ Autres :

4. Compétences visées / Objectifs généraux d'apprentissage

Compétences génériques

Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société

Compétences effectives :

1. Repérer et valoriser les potentialités d'action collective, associative et citoyenne des différents acteurs.
2. Initier et développer des réseaux entre les intervenants sociaux, les usagers et les populations impliquées.
3. Favoriser, dans une vision prospective, toute initiative permettant l'insertion et l'intégration des membres d'une société donnée.

Objectif d'apprentissage du module

- Amener les étudiants à savoir travailler en tant que coach d'insertion professionnelle dans le cadre d'une expérience pilote :
- Connaître la réalité de la formation professionnelle des jeunes
- Comprendre la rupture scolaire en relation avec la motivation à vivre
- Savoir entrer en relation avec les adolescents dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance
- Savoir coacher les adolescents en risque de rupture dans les différents domaines de difficultés (scolaires, personnelles et sociales)

5. Contenu et formes d'enseignement

Contenu

Contextualisation :

- Cadrage du module, critères et modalités de validation, organisation des sous-groupes
- Cadres juridiques et légaux
- Changements sociaux et organisation de la formation professionnelle
- Prévention, insertion et intégration

Techniques d'intervention et coaching :

- Techniques d'entretien : Approche différenciée avec les adolescents à risques
- Préparation aux interventions spécifiques
- Supervision individualisée à partir de la pratique en petits sous-groupes

ENTRAINEMENT hebdomadaire au coaching auprès d'adolescents en fin de scolarité obligatoire dans les CO
8 demi-journées (le mercredi après-midi) à disposition des jeunes dans les CO

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

- Cours ex-cathedra, coaching, intervention terrain

6. Modalités d'évaluation et de validation

Descriptif du module

Evaluation :

Selon modalités présentées 1^{er} jour du module

☐ Orale ☐ Ecrite ☒ séminaire écrit et oral ☒ Autres : fiches de lecture et présence

Les directives de travail et les critères sont communiqués au plus tard, le premier jour du module. Les conditions d'évaluation sont portées à la connaissance des étudiant(e)s au plus tard lors de la présentation du module.

Pour que le module soit validé, l'étudiant(e) doit obtenir une note comprise entre A et E.

7. Modalités de remédiation et de répétition

☒ Remédiation possible ☐ Pas de remédiation

Remédiation

- Modalités : dossier thématique complémentaire

Notation après remédiation : D et E : module validé F : module échoué

Répétition : selon descriptif module du module à répéter

8. Remarques (facultatif – zone de rédaction libre)

9. Bibliographie (facultatif – zone de rédaction libre)

•

10. Enseignants (facultatif – zone de rédaction libre)

- Bernard Lévy, Christiane Grau, MC Baumgartner, JC Rey, Emilio Pitarelli, Annouck Pellaud-Chambovey, autres CO

Responsable de module: Bernard Lévy

Descriptif validé le : 18.02.08

Par: Bernard Lévy

4. ENTRETIEN À L'OSP

Monsieur,

Je vous envoie, comme convenu par téléphone, le questionnaire concernant les jeunes et leurs projets d'orientation. En tenant compte de votre emploi du temps, j'ai changé mes projets et ai transformé la plupart des questions d'entretien en *questions à choix multiples*. De ce fait, une réponse écrite de votre part ou de la part de l'un de vos collaborateurs me suffirait.

Comme je l'avais précisé, j'effectue mon travail de recherche en vue de l'obtention d'un Bachelor en Travail Social, orientation éducation sociale. C'est ainsi que j'ai eu l'occasion de participer activement au module E8⁶¹ en 2008, et que les projets d'avenir des jeunes ont retenu toute mon attention.

Je vous rappelle la question de recherche et deux objectifs de cette dernière :

LES ÉDUCATEURS SOCIAUX ONT-ILS LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES NÉCESSAIRES POUR COACHER LES ADOLESCENTS N'AYANT PAS DE PROJET RÉALISABLE EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE?

- Connaître les caractéristiques et les besoins des adolescents qui n'ont pas de projet réalisable en fin de scolarité obligatoire.
- Inventorier les compétences nécessaires au professionnel coachant de manière adéquate les jeunes sans projet réalisable en fin de scolarité obligatoire.

Je vous laisse donc prendre connaissance des questions ci-jointes selon vos disponibilités et me faire parvenir les réponses par courrier électronique ou postal. Je me tiens à disposition dès à présent pour tout complément d'information. Si vous ou l'un de vos collaborateurs, de par votre emploi du temps chargé, ne pouviez pas répondre à ce questionnaire d'ici fin janvier, je vous prierais de me prévenir le plus tôt possible, pour que je puisse apporter les changements nécessaires au travail de recherche.

Je vous remercie d'avance de l'intérêt et de l'investissement dont vous faites preuve, et vous présente, Monsieur, mes salutations les meilleures.

⁶¹ LEVY, B. GRAU, C. *Troubles d'adaptations scolaire et sociale*. Sierre : HES-SO Valais, filière Travail Social, orientation éducation sociale, 2008.

QUESTIONNAIRE DESTINE A L'OFFICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DU CANTON DU VALAIS

1) *Quel est exactement le mandat de l'OSP?*

2) *Quel est le pourcentage de jeunes qui terminent la scolarité obligatoire sans projet réalisable pour la suite?*

☐

3) *Par qui sont répertoriés les jeunes "sans projet réalisable par la suite"?*

☐

4) *Comment sont-ils répertoriés? C'est-à-dire, les jeunes sont :*

- ☐ A la rue
- ☐ A l'assistance sociale
- ☐ Au Sémo
- ☐ Dans les institutions sociales diverses
- ☐ A l'école préprofessionnelle
- ☐ En préapprentissage
- ☐ En quatrième année de cycle d'orientation
- ☐ Autres

5) *Pensez-vous qu'il existe des jeunes hors-statistiques qu'on aurait oubliés?*

- ☐ Non
 - ☐ Si oui, les lesquels?
 - ☐
-

6) *A votre avis, quelles sont les caractéristiques des jeunes ayant un projet réalisable en fin de scolarité obligatoire?*

- ☐ Ils ont une bonne image d'eux-mêmes.
 - ☐ Ils se montrent réalistes face aux exigences du marché du travail.
 - ☐ Ils font preuve d'un grand investissement personnel concernant la recherche de projet.
 - ☐ Ils connaissent la méthodologie pour élaborer un projet (lettres de motivation, curriculum vitae, recherche d'informations, présentation de soi, etc.)
 - ☐ Ils ont un niveau scolaire satisfaisant, voire bon.
 - ☐ Ils ont un bon niveau intellectuel.
 - ☐ Ils sont confiants face au futur.
 - ☐ Ils prennent facilement des décisions.
 - ☐ Ils ne se montrent pas découragés face aux résultats de leurs démarches antérieures.
 - ☐ Ils n'ont pas de problème d'ordre personnel, c'est-à-dire : problèmes familiaux, sociaux, souffrance intérieure, voire dépression.
 - ☐ Ils sont bien intégrés socialement.
 - ☐ Ils bénéficient d'un soutien adéquat de la part des parents.
 - ☐ Autres
-
-
-

7) *A votre avis, quelles sont les caractéristiques des jeunes n'ayant pas de projet réalisable en fin de scolarité obligatoire?*

- ☐ Ils ont une mauvaise image d'eux-mêmes.
- ☐ Ils ne se montrent pas réalistes face aux exigences du marché du travail.
- ☐ Ils font preuve d'un faible investissement personnel concernant la recherche de projet.
- ☐ Ils ne connaissent pas la méthodologie pour élaborer un projet (lettres de motivation, curriculum vitae, recherche d'informations, présentation de soi, etc.)
- ☐ Ils ont un faible niveau scolaire ou sont en échec scolaire.
- ☐ Ils ont un faible niveau intellectuel.
- ☐ Ils ont de grosses craintes face à l'avenir.
- ☐ Ils sont indécis face à leur projet.
- ☐ Ils se montrent découragés face aux résultats de leurs démarches antérieures.
- ☐ Ils ont des problèmes d'ordre personnel, c'est-à-dire: problèmes familiaux, sociaux, souffrance intérieure, voire dépression.
- ☐ Ils sont en manque d'intégration sociale.
- ☐ Ils ne bénéficient pas d'un soutien adéquat de la part des parents.
- ☐ Autres

8) *Pensez-vous que le système scolaire valaisan dispose actuellement de toutes les ressources nécessaires à l'encadrement de ce type de jeunes?*

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Commentaires

9) *Si non, lesquelles font défaut?*

- ☐ Argent
 - ☐ Matériel
 - ☐ Travail en réseau
 - ☐ Orienteurs
 - ☐ Enseignants
 - ☐ Médiateurs scolaires
 - ☐ Psychologues
 - ☐ Educateurs
 - ☐ Assistants sociaux
 - ☐ animateurs socioculturels
 - ☐ Participation des patrons
 - ☐ Autres
 - ☐
-

10) *Qui d'autre a la responsabilité d'orienter les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle?*

11) *Vous êtes vous parfois senti en manque de moyens pour accompagner un jeune dans l'établissement de son projet professionnel?*

- ☐ Non
 - ☐ Si oui, lesquels?
-
-

12) *Pensez-vous que la collaboration avec d'autres professionnels pourrait combler ces manques?*

- ☐ Oui
- ☐ Non

13) *Si oui, lesquels?*

- ☐ Enseignants
- ☐ Médiateurs scolaires
- ☐ Psychologues
- ☐ Police
- ☐ Educateurs sociaux
- ☐ animateurs sociaux
- ☐ Assistants sociaux
- ☐ Patrons d'entreprises
- ☐ Médecins
- ☐ Autres
- ☐

14) *A votre avis, quelle serait l'organisation idéale pour garantir l'insertion professionnelle au plus grand nombre de jeunes?*

5. TABLEAU SYNTHETIQUE DU REFERENTIEL-METIER⁶²

FONCTION 1 : ANALYSER UNE DEMANDE ET LES BESOINS EXPRIMES PAR LA PERSONNE.

- 1.1. Explorer la nature de la demande, dans le contexte de la personne.
- 1.2. Approfondir l'analyse du besoin, de la situation.
- 1.3. Faire une hypothèse de compréhension et d'action.
- 1.4. Positionner et évaluer, les besoins réels à partir d'une mise en situation.
- 1.5. Faire un bilan de la période d'observation et choisir un mode d'accompagnement adapté, une stratégie d'accompagnement.

FONCTION 2 : RECREER DU LIEN SOCIAL, DE L'IDENTITE SOCIALE, ACCOMPAGNER LE PARCOURS DE SOCIALISATION, EVITER LA DESOCIALISATION.

- 2.1. Analyser les facteurs de désocialisation, de rupture du lien social, de la perte de repères d'identification.
- 2.2. Créer les conditions préalables à des démarches de socialisation.
 - 2.2.1. *Dans le cadre de l'environnement interne.*
 - 2.2.2. *Jouer un rôle facilitant la "mise en relation" avec la société civile.*
- 2.3. Assurer des "médiations socialisantes" entre la personne et l'environnement externe.
- 2.4. Faire apprendre une stratégie, faire en sorte que la personne adopte un comportement stratégique par rapport à son environnement.

FONCTION 3 : TRAVAILLER EN RESEAU ET EN EQUIPES PLURIDISCIPLINAIRES.

- 3.1. Collaborer avec le réseau santé-social.
 - 3.1.1. *Situer son rôle et ses interventions dans la relation de partenariat qui se construit.*
 - 3.1.2. *Mettre en place des collaborations de type "verticales" dans une logique partenariale.*
- 3.2. Travailler avec le réseau non professionnel.

⁶² GROUPE METIER - RAGETH, J.-P., MULARD A. et al. "Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée". *Educh.ch* - portail de la formation et du conseil socio-éducatif <<http://www.educh.ch/files/files/ref.pdf>> [Non publié] Consulté le 12 janvier 2009.

FONCTION 4 : CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE DES INTERVENTIONS SOCIO-EDUCATIVES DIFFERENCIEES.

- 4.1. Organiser et accompagner la réalisation des activités de la vie quotidienne.
- 4.2. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle.
- 4.3. Organiser et accompagner la réalisation des activités liées à l'intégration scolaire de la personne.
- 4.4. Organiser et accompagner les activités de loisirs sous leurs formes diverses.
- 4.5. Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes.
 - 4.5.1. *Faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes.*
 - 4.5.2. *Fixer les objectifs d'activités personnalisés, une progression.*
 - 4.5.3. *Organiser, voire créer les ressources-support des activités.*
 - 4.5.4. *Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités.*
 - 4.5.5. *Evaluer les compétences acquises.*
- 4.6. Développer des actions de terrain, dans le cadre d'une mission de travail social collectif "hors-mur".
 - 4.6. 1. *"Aller vers" ou développer des actions individuelles de proximité.*
 - 4.6.2. *Construire une action collective.*
 - 4.6.3. *Réaliser des actions d'animation de quartier.*

FONCTION 5 : ANTICIPER ET FAIRE FACE AUX SITUATIONS DE CRISE, METTRE EN PLACE DES MEDIATIONS.

- 5.1. Anticiper et prévenir les risques de tensions et de dérives.
- 5.2. Faire face aux situations conflictuelles et violentes.
- 5.3. Sortir et dépasser la crise.

FONCTION 6 : INTERVENIR DANS LE RESPECT DE LA DEONTOLOGIE ET DE L'ETHIQUE DU METIER.

- 6.1. Avoir la capacité d'interroger son institution sur les *valeurs porteuses* qui vont servir de cadre de référence à l'exercice du métier.
- 6.2. Mettre en place des garde-fous, fixer des limites à son action professionnelle.
- 6.3. Respecter le secret de fonction et éventuellement le secret professionnel (milieux médicalisés).
- 6.4. Manifester des attitudes préventives.
- 6.5. Respecter le cadre légal.
- 6.6. Entretenir un esprit militant au plan professionnel.
- 6.7. Garantir en permanence le droit à l'autonomie, à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs.
- 6.8. Respecter les besoins affectifs des personnes et de leur entourage.
- 6.9. Garantir les conditions de l'intégration sociale.

FONCTION 7 : COMMUNICATION INTERNE.

- 7.1. Développer, avec son institution, ses collègues et ses partenaires une communication active.
 - 7.1.1. *Entretenir des communications régulières avec l'institution.*
- 7.2. Communiquer au sein de l'équipe.
- 7.3. Communiquer avec les bénévoles prenant en charge certaines activités.
- 7.4. Communiquer avec les services-support de l'activité : les services administratifs et de gestion, les services techniques.

FONCTION 8 : COMMUNICATION EXTERNE.

- 8.1. Elaborer avec les membres de l'institution et avec son équipe une stratégie et un plan de communication.
- 8.2. Communiquer en direction des personnes présentes dans l'institution.
 - 8.2.1. *Accueillir les personnes.*
 - 8.2.2. *Diffuser l'information sur les activités et projets en direction des résidents au sein de l'institution.*
- 8.3. Promouvoir les échanges entre personnes accueillies et recueillir des informations utiles pour faire évoluer sa pratique professionnelle.
- 8.4. Informer de manière régulière sur la sécurité, l'entretien et l'hygiène des lieux.
- 8.5. Ouvrir des espaces communs de dialogue, d'échange.
- 8.6. Communiquer en direction des usagers potentiels et de son environnement.
- 8.7. Communiquer sur ses actions, ses missions et ses valeurs en animant des séances d'échange avec les usagers.
- 8.8. Organiser et participer à la valorisation des actions conduites et des missions de l'institution lors d'événementiels.

FONCTION 9 : TRAVAILLER EN EQUIPE.

- 9.1. Organiser le travail au sein de l'équipe.
- 9.2. Organiser son travail en relation avec celui de son équipe.
- 9.3. Animer et dynamiser le travail au sein de l'équipe.
- 9.4. Travailler en équipe : coopérer, partager, s'impliquer.
- 9.5. Prendre les décisions qui relèvent de son domaine de compétence.
 - 9.5.1. *En autonomie, individuellement.*
 - 9.5.2. *En autonomie, en équipe, avec un rôle de coordinateur à jouer.*
- 9.6. Sortir de situations de tensions ou de conflits ouverts par la négociation.
- 9.7. Participer à la recherche collective de solutions pour dépasser un conflit au sein de l'équipe de travail.
- 9.8. Participer à l'évaluation et au développement des compétences de son équipe.
- 9.9. Faire appel à une supervision.

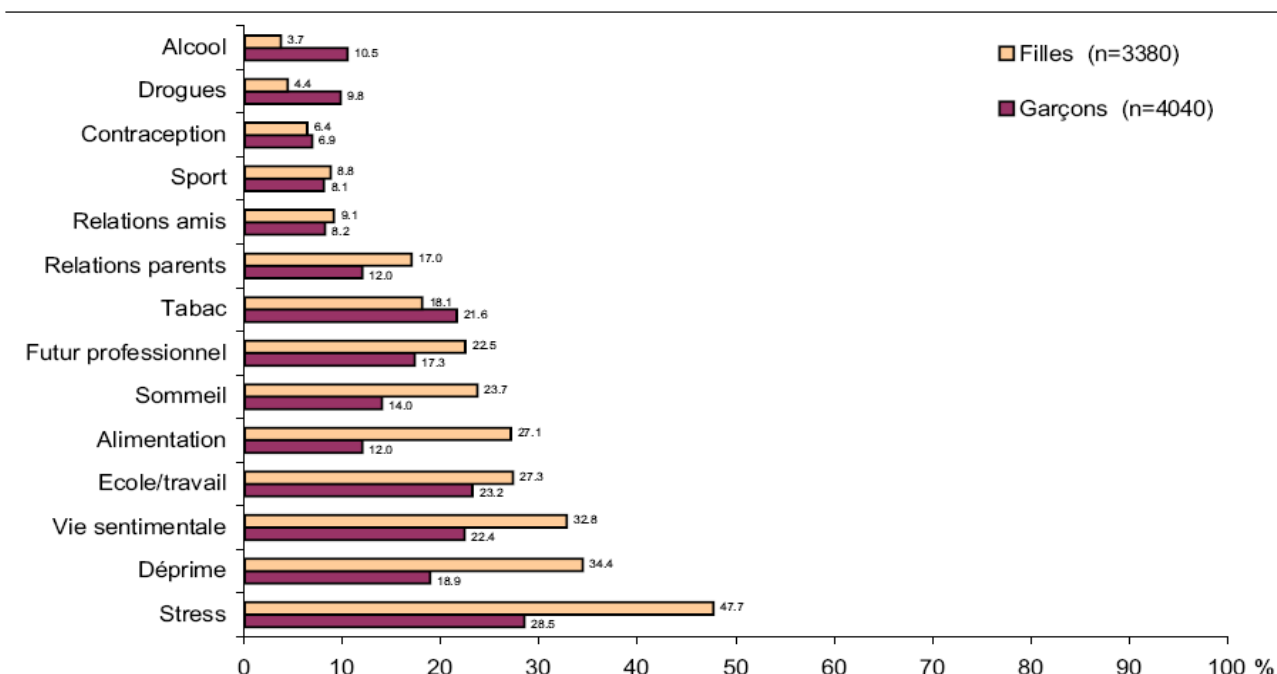
FONCTION 10 : EVALUATION DES ACTIVITES, DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL.

- 10.1. Mettre en œuvre des démarches d'évaluation des activités proposées par l'institution.
 - 10.1.1. *Sur les lieux de pratique.*
 - 10.1.2. *Au sein de l'équipe d'animation.*
 - 10.1.3. *Orienter, suggérer des actions à entreprendre pour développer et/ou repositionner des modes de fonctionnement, des missions ou des activités.*
- 10.2. Evaluer et développer ses compétences professionnelles.
- 10.3. Assurer une mission de praticien formateur, de formateur.
 - 10.3.1. *Faciliter l'intégration au sein de l'équipe d'une personne nouvelle ou d'un stagiaire, en jouant un rôle de tuteur.*
 - 10.3.2. *Evaluer les compétences de la personne accueillie.*
- 10.4. Entreprendre des démarches personnelles et collectives de formation continue.
- 10.5. Mobiliser ses ressources personnelles pour faire face aux situations critiques.
- 10.6. Organiser son propre cadre de travail.
 - 10.6.1. *Acquérir des mécanismes de travail personnel efficaces.*
 - 10.6.2. *Déterminer ses priorités par rapport à des objectifs multiples.*

FONCTION 11 : GESTION ADMINISTRATIVE.

- 11.1. Répartir et organiser son temps de travail; tenir un agenda.
- 11.2. Assurer la gestion administrative du suivi des personnes.
- 11.3. Effectuer les tâches administratives nécessaires au bon fonctionnement de l'institution.
- 11.4. Assurer la gestion comptable propre à ses activités.
- 11.5. Assurer le suivi administratif propre aux activités de l'équipe.
- 11.6. Assurer le suivi administratif de son propre service.
- 11.7. Assurer la logistique, la gestion des moyens propres à notre activité.

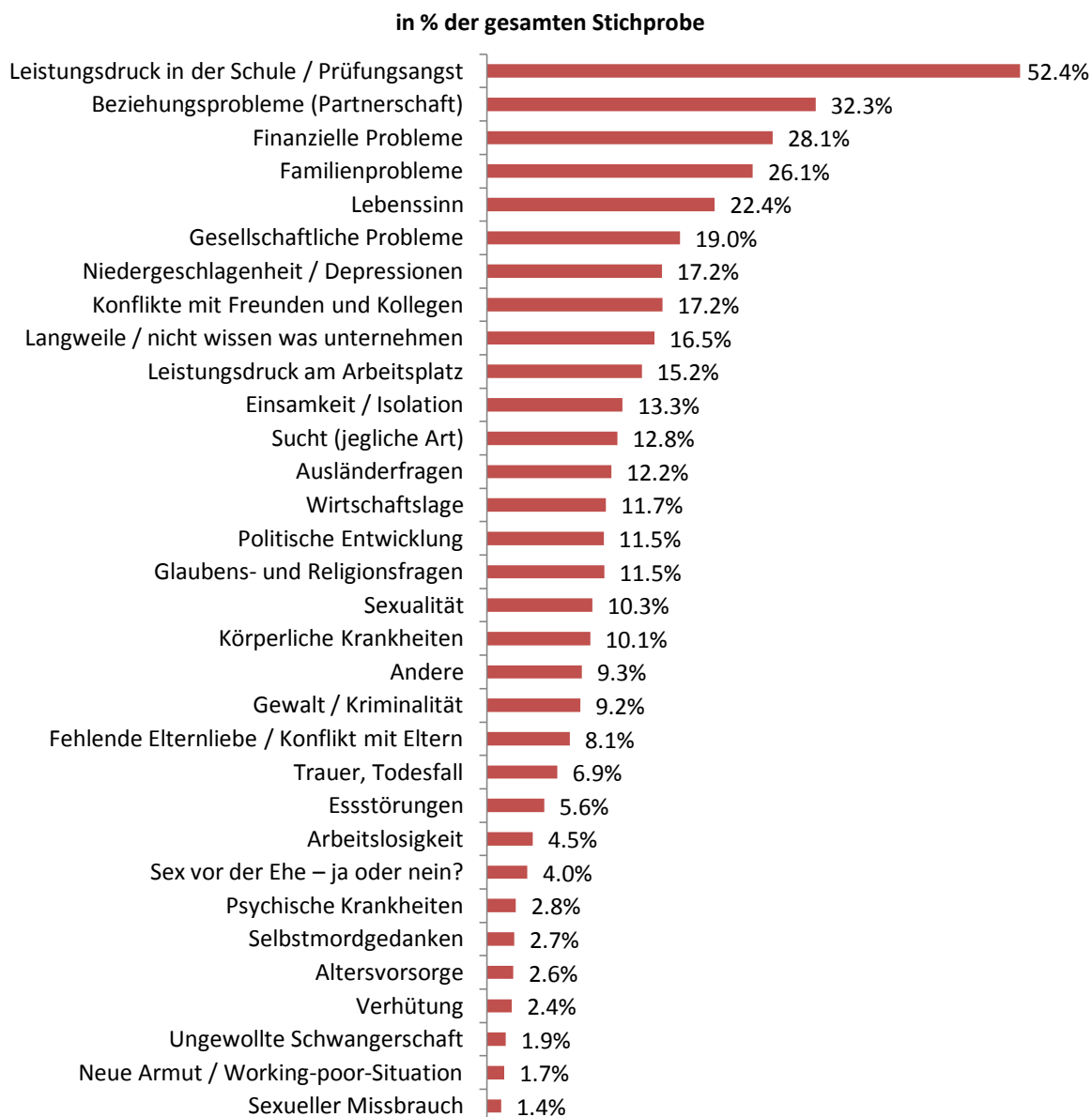
6. SMASH 2002 ⁶³



Graphique 3.3-3 Proportions de jeunes qui disent avoir besoin d'une aide personnelle pour résoudre divers problèmes de santé, selon le sexe (SMASH 2002, Q45)

⁶³ NARRING F., TSCHUMPER A., Inderwildi Bonivento L. et al. "Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse". SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent survey on health 2002.
<http://files.umsa.ch/umsa/umsa_smash_f_4.pdf> [Document PDF] Lausanne : IUMSP, 2004.

7. BAROMÈTRE DES SOUCIS DES JEUNES DE 16 À 25 ANS⁶⁴



⁶⁴ FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz). "Jugend-Sorgenbarometer". *Lebenshilfe-net.ch*. <www.lebenshilfe-net.ch/index.php/D/article/833-Impressum/47321-Jugend-Sorgenbarometer_2009/>[Non publié].