

Haute Ecole Spécialisée - Suisse Occidentale

Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES d'éducatrice sociale

MONTAGNE ET ADOLESCENT : QUELS IMPACTS DANS UN CADRE SEVAL ?



Mémoire dirigé par **Véronique Tattini** / printemps 2009

Magali Carron • Hes 04.PT

RESUME :

Montagne et Adolescent : Quels impacts dans un cadre SEval ?

Les activités de montagnes sont un outil de plus en plus utilisé par les travailleurs sociaux. Toutefois, la montagne est avant tout un cadre, un loisir, ne bénéficiant à priori d'aucune qualification éducative. A travers ce travail, nous allons essayer notamment de relever les raisons amenant les éducateurs à intégrer la nature dans leur prise en charge.

Le terrain de recherche est le Semestre d'Evaluation de Monthey, structure destinée à des jeunes entre 15 et 25 ans se retrouvant sans solution professionnelle. Chaque vendredi, une journée sportive en lien avec les activités de montagne est organisée.

Ces jeunes, en difficulté d'insertion professionnelle, voir même sociale pour certains, se retrouvent exclus momentanément du monde professionnel. Cette exclusion semble avoir des conséquences au niveau de l'identité et des liens sociaux. Cette recherche se demande justement si la montagne peut être un lieu de structuration individuelle et collective.

Les résultats de l'analyse démontrent que la montagne peut être un outil intéressant pour les professionnels de l'éducation. En effet, elle peut notamment favoriser une construction identitaire positive d'un individu, ainsi que participer à l'apprentissage du respect des normes sociales nécessaires pour la vie en société. Néanmoins, n'étant pas une fin en soi, elle peut uniquement renforcer une prise en charge éducative, être une étape dans le processus de socialisation d'un individu.

MOTS CLEFS :

Adolescence – Activités de montagne – Intégration professionnelle – Intégration sociale – Chômage – Identité – Liens sociaux – Travail social

LES OPINIONS EMISES DANS CE TRAVAIL N'ENGAGENT QUE LEUR AUTEURE.

REMERCIEMENTS

Je tiens à **remercier** chaleureusement tous ceux et celles qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'élaboration de ce travail.

Un merci tout particulier aux personnes suivantes :

- ◇ Véronique Tattini, ma directrice de mémoire, pour m'avoir accompagnée et orientée au fil de la recherche.
- ◇ Alain Granger, directeur du SeMo de Monthey, pour avoir eu la gentillesse de m'autoriser à effectuer ma recherche sur le terrain au SEval.
- ◇ Les jeunes du SEval de l'année 2007-2008 pour leur participation à l'enquête de terrain.
- ◇ Tous les collaborateurs travaillant au SeMo de Monthey, pour leur soutien et leur intérêt porté à mon travail, en particulier Bertrand Gavillet.
- ◇ Catherine, David, Manuela, Salomé, Marie-Madeleine, Laure et Giulia, pour avoir relu ce travail et m'avoir soutenue moralement.
- ◇ A l'association En passant par la montagne, pour leurs précieux conseils et encouragements.
- ◇ Aude pour ses compétences informatiques.
- ◇ Et, enfin, toutes les personnes involontairement oubliées qui ont manifesté de l'intérêt pour ce travail.

TABLE DES MATIERES

1^{ERE} PARTIE	- 6 -
1 Introduction	- 7 -
1.1 Illustration de la thématique	- 7 -
1.2 Enoncé des objectifs recherchés	- 9 -
2 Apports théoriques	- 10 -
2.1 Cadre théorique	- 10 -
2.1.1 Travail et chômage	- 10 -
2.1.2 Exclusion	- 15 -
2.1.3 Insertion et intégration	- 18 -
2.1.4 La montagne	- 21 -
2.2 Hypothèses de recherche	- 25 -
3 Enquête de terrain	- 27 -
3.1 Présentation et argumentation du terrain de recherche	- 27 -
3.1.1 Explication de la méthodologie	- 27 -
3.1.2 Aspect éthique	- 29 -
 2EME PARTIE	 - 30 -
4 Présentation du terrain de recherche	- 31 -
4.1 Mission des Semestres de Motivation	- 31 -
4.1.1 Bref aperçu historique	- 31 -
4.1.2 Contexte cantonal et fédéral du SeMo de Montey	- 32 -
4.1.3 Le Semestre de Motivation de Monthey	- 34 -
4.2 Présentation des jeunes interrogés	- 39 -
5 Analyse des données	- 40 -
5.1 Eléments influençant le jeune à s'investir dans l'activité	- 40 -
5.1.1 Signification de la montagne par les jeunes	- 40 -
5.1.2 Appréciation des journées sportives	- 41 -
5.2 Identité	- 46 -
5.2.1 Santé physique et psychologique	- 46 -
5.2.2 Acquisition de valeurs	- 49 -
5.2.3 Confiance en soi	- 49 -
5.2.4 Culture générale	- 51 -
5.3 Liens sociaux	- 51 -
5.3.1 Valeurs collectives	- 52 -
5.3.2 Respect d'un cadre	- 53 -
6 Synthèse	- 56 -
6.1 Résumé depuis la question de départ et vérification des hypothèses	- 56 -
6.1.1 Hypothèse no 1	- 56 -
6.1.2 Hypothèse no 2	- 58 -
6.1.3 Hypothèse no 3	- 59 -
6.1.4 Conclusion	- 60 -
6.2 Limites de ma recherche	- 61 -
6.2.1 Le temps	- 61 -
6.2.2 L'inexpérience	- 62 -
6.2.3 La double casquette : chercheuse - employée	- 62 -

7	Conclusion	- 63 -
7.1	Pistes d'action	- 63 -
7.1.1	La préparation avant l'activité	- 63 -
7.1.2	Gestion de l'activité	- 64 -
7.1.3	Après l'activité	- 65 -
7.2	Nouveaux questionnements	- 65 -
7.2.1	Rôle de l'éducateur	- 65 -
7.2.2	Amélioration des journées sportives	- 66 -
7.2.3	Délai de l'enquête du terrain plus long	- 66 -
7.2.4	Concept pédagogique des journées sportives	- 67 -
7.3	Réflexions personnelles et professionnelles	- 67 -
7.3.1	Niveau personnel	- 67 -
7.3.2	Niveau professionnel	- 67 -
8	Sources bibliographiques	- 69 -
9	Annexes	- 72 -

1^{ÈRE} PARTIE

1 INTRODUCTION

1.1 ILLUSTRATION DE LA THÉMATIQUE

« Lorsque les hommes travaillent ensemble,
les montagnes se changent en or. »
Proverbe chinois¹

Fatiguée, mais tellement heureuse de l'exploit accompli, je regarde derrière moi nos traces sur le glacier qui se confondent avec celles d'autres montagnards. Cet instant-là, j'aimerais qu'il soit éternel. Toutefois, le froid l'obligeant, après avoir mangé un petit en-cas tout en admirant la vue, nous sommes obligés de descendre rejoindre la vallée. L'homme est tellement petit une fois « là-haut », entouré de montagnes et bercé dans le silence de la nature.

« Pourquoi aimer autant souffrir ? » « Pourquoi se lever un dimanche matin pour marcher des heures et des heures ? », ces remarques, je les ai souvent entendues de la part de mon entourage non-sportif.

Cette passion pour le sport, plus particulièrement certaines activités en lien avec la montagne, s'est développée tout au long de mon existence. Petite, avec mes sœurs et les autres enfants du quartier, nous passions la plus grande partie de notre temps libre à inventer des activités en plein air. Durant les vacances scolaires, avec ma famille nous montions au chalet, situé dans un petit hameau sur les hauteurs de Fully, mon village d'origine. Dès le petit matin et jusqu'à la tombée de la nuit, nous jouions dehors. Régulièrement, nous quittions le chalet pour aller se balader en montagne. J'ai ainsi découvert la nature et appris à l'apprécier. A l'heure actuelle, je garde d'excellents souvenirs de toutes ces années.

Depuis, cette passion n'a cessé de mûrir en moi. Aujourd'hui, quelle que soit la saison, je pratique diverses activités sportives, telles que la course à pied, la randonnée, le vélo tout terrain ou la grimpe. Rythmant mes week-ends et mes vacances, ces sorties me permettent de décompresser et de m'aérer l'esprit. Je participe également à quelques compétitions estivales et hivernales. Le sport m'apporte beaucoup, autant physiquement que mentalement.

Mon premier stage effectué dans le cadre de ma formation d'éducatrice sociale a eu lieu à Sainte-Agnès à Sion. Cet institut accueille une quarantaine d'enfants, répartis en quatre foyers, dont un externe (les enfants rentrent tous les soirs à la maison). Agés entre 8 et 12 ans, ces enfants souffrent de déficiences intellectuelles et/ou de troubles du comportement. De ce fait, ils sont exclus du cursus scolaire ordinaire. A

¹ Association En passant par la Montagne. *En passant par la montagne*....Ed. Servoz : Edimontagne, 2005. p. 40

la rentrée scolaire d'un mois d'août, j'ai rejoint le foyer n° 2, géré par un éducateur à 100 % et deux éducatrices, se partageant un poste à plein temps. Durant la journée, les enfants suivaient un programme scolaire adapté, entouré d'enseignants spécialisés, de logopédistes et de psychomotriciens. Durant les moments de vie, c'est-à-dire du lever au coucher, ils étaient pris en charge par les éducateurs. Tous les mercredis après-midi, les enfants ayant congé, nous organisions une après-midi marche avec eux. Depuis, des interrogations sont nées : je me suis souvent demandée quelle était l'influence du sport, plus particulièrement les activités en lien avec la nature, la montagne, sur des enfants ou des jeunes souffrant de difficultés d'intégration ? Quels sont les bienfaits que l'individu peut retirer de l'effort ? Que peuvent être les risques encourus lors d'une sortie sportive, d'une part pour l'individu, d'autre part pour la dynamique de groupe ? Le sport peut-il aider des jeunes à développer des relations sociales ?

Ces interpellations ont influencé mon choix concernant ma deuxième formation pratique. En effet, cette dernière s'est effectuée au Semestre d'Evaluation² à Monthey, structure ouverte cinq jours par semaine, destinée à des jeunes entre 15 et 25 ans, rencontrant des difficultés personnelles et/ou familiales, en quête d'une solution professionnelle. Des activités de montagne, un des moyens utilisés par les responsables de la structure, sont organisées chaque vendredi. D'autres interrogations ont émergé lors de ce stage. Ces raisons, ainsi que ma passion, m'ont amenée à choisir pour mon travail de recherche le thème de la montagne et de son impact sur les jeunes. L'objet de ce mémoire est de répondre à quelques-unes des questions citées ci-dessus. Mon terrain de recherche est le Semestre d'Evaluation de Monthey.

Plus précisément, ma question de départ est la suivante :

« Quelle est l'influence des activités de montagne sur des jeunes en difficulté d'intégration professionnelle (et sociale) participant à un Semestre d'Evaluation de l'assurance-chômage ? »

²Le Semestre d'Evaluation appartient au Semestre de Motivation, une explication détaillée se trouve sous le point 4, dans la deuxième partie de ce travail.

1.2 ENONCÉ DES OBJECTIFS RECHERCHÉS

Ce travail sur l'analyse des effets des activités de montagne sur des jeunes d'un Semestre d'Evaluation va amener à :

- Connaître et présenter la structure, le fonctionnement, le public cible du Semestre d'Evaluation ainsi que du Semestre de Motivation de Monthey
- Répertorier les activités sportives pratiquées par les jeunes du Semestre d'Evaluation
- Analyser et comparer les effets d'une activité de montagne sur divers jeunes du Semestre d'Evaluation
- Rendre compte aux employé(e)s du Semestre d'Evaluation des éventuelles recommandations identifiées afin d'améliorer l'organisation de ces journées sportives



2 APPORTS THÉORIQUES

2.1 CADRE THEORIQUE

A travers le chapitre suivant qui représente le volet théorique de ce mémoire, nous allons, dans un premier temps, découvrir l'importance donnée au travail dans les sociétés occidentales. Dans un deuxième temps, nous retracerons l'évolution du chômage, un phénomène particulièrement visible à partir de la crise des années 70. Cette mise en contexte nous permettra de mettre en lumière une nouvelle problématique, à savoir l'exclusion professionnelle des jeunes entre 18 et 25 ans. Nous tâcherons de montrer ensuite comment la perte d'un emploi ou la non occupation professionnelle peuvent devenir de véritables facteurs d'exclusion déstabilisant la construction identitaire et entraînant la perte progressive des liens sociaux : « *En perdant son emploi, le travailleur perd son statut social et se retrouve nu dans un monde où il faut être habillé, blindé contre un environnement économique prédateur. Perdre son statut de travailleur, c'est aussi perdre ses forces, sa confiance en soi, ses moyens, son identité.* »³. Enfin, nous terminerons cette première partie en nous questionnant sur la relation entre la montagne et le travail social.

2.1.1 Travail et chômage

Le travail comme processus d'intégration :

De nos jours, il ne suffit plus d'exister pour trouver sa place dans la société et être reconnu en tant qu'individu. Dans les sociétés occidentales, le travail contribue fortement au processus d'intégration. Autrement dit, c'est un mode d'intégration par excellence. En outre, plusieurs enquêtes effectuées sur la conception du travail⁴ démontrent que celui-ci est une valeur centrale, se situant après la famille, mais avant les amis ou les loisirs.

Jusqu'au milieu des années 70, dans un contexte de quasi plein-emploi, l'insertion professionnelle est un phénomène simple et rapide. Cependant, la « crise » du travail, débutant vers le milieu des années 70, engendre une exclusion du monde professionnel pour un certain nombre de personnes. De plus, au fil des années, le passage linéaire de l'inactivité à l'activité laisse la place finalement à des transitions fréquentes entre l'inactivité et l'activité. Le chômage, devenu un problème social et économique, prend une ampleur de plus en plus conséquente. A l'heure actuelle, il se stabilise à un niveau élevé et connaît une nouvelle dimension, le chômage de longue durée. Le chômage est explicité par la LACI⁵ de la manière suivante :

³CFPS. *Travail et exclusion, actes des journées de politique sociale*. Sion, 1996, p. 111

⁴CASTRA, D. *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Ed. PUF, 2003, p. 12

⁵Loi fédérale sur l'Assurance-Chômage obligatoire et l'Indemnité en cas d'insolvabilité

« Art. 10 Chômage

- ¹ *Est réputé sans emploi celui qui n'est pas partie à un rapport de travail et qui cherche à exercer une activité à plein temps.*
- ² *Est réputé partiellement sans emploi celui qui:*
 - a. n'est pas partie à un rapport de travail et cherche à n'exercer qu'une activité à temps partiel ou*
 - b. occupe un emploi à temps partiel et cherche à le remplacer par une activité à plein temps ou à le compléter par une autre activité à temps partiel.*
- ^{2bis} *N'est pas réputé partiellement sans emploi celui qui, en raison d'une réduction passagère de l'horaire de travail, n'est pas occupé normalement.*
- ³ *Celui qui cherche du travail n'est réputé sans emploi ou partiellement sans emploi que s'il s'est annoncé à l'office du travail de son lieu de domicile aux fins d'être placé.*
- ⁴ *La suspension provisoire d'un rapport de service fondé sur le droit public est assimilée à du chômage, lorsqu'un recours avec effet suspensif contre la résiliation signifiée par l'employeur est pendant. »⁶*

Nous constatons que toutes les personnes sans emploi ne sont pas forcément inscrites au chômage. Les chiffres de l'assurance-chômage restent par conséquent approximatifs. Mais penchons-nous davantage sur ce qu'est l'assurance-chômage.

Explication de la LACI :

Pour lutter contre le phénomène du chômage, une assurance est créée. La première loi de l'assurance-chômage date de 1951. Son but est d'assister les chômeurs et de procurer un service de placement, en créant des possibilités de travail. Facultative, elle recense peu d'assurés, fragilisant ainsi le contenu des caisses. L'assurance est alors révisée et devient obligatoire en 1976. En 1982 et en 1995, elle connaît de nouvelles modifications et devint la LACI actuelle. De nos jours, la LACI est une assurance-chômage obligatoire pour tous les salariés. Cela signifie que tous les salariés doivent cotiser mensuellement en sa faveur. Son objectif « ¹ *vise à garantir aux personnes assurées une compensation convenable du manque à gagner causé par*

- a. le chômage;*
- b. la réduction de l'horaire de travail;*
- c. les intempéries;*
- d. l'insolvabilité de l'employeur.*

²*Elle vise à prévenir le chômage imminent, à combattre le chômage existant et à favoriser l'intégration rapide et durable des assurés dans le marché du travail. »⁷*

⁶Article 10 de la LACI

⁷Article 1a de la LACI

A l'heure actuelle en Suisse Romande, l'assurance-chômage offre plusieurs types de prestations pour les personnes sans emploi, connues sous l'appellation MMT⁸, telles que l'Entreprise d'Entraînement (EE), l'Allocation d'Initiation au Travail (AIT), l'Emploi Temporaire Subventionné (ETS), l'Allocation de Formation (AFO), les Cours pour l'amélioration du niveau Scolaire, etc. La solution trouvée pour les adolescents en recherche d'une place d'apprentissage a été la création des Semestres de Motivation⁹.

Chômage actuel en Suisse :

Durant l'année 2006, la Suisse enregistre une moyenne de 3,3¹⁰ % de taux de chômage, en Valais le taux avoisine le 3,5%¹¹. En 2007, la moyenne annuelle suisse du nombre de chômeurs est de 2,8%¹². En septembre 2008, 2,4 %¹³ de la population helvétique est touchée, soit 0,9 point de pourcentage en moins par rapport en 2006. En Valais, le taux se monte à 2,4 %. Toutefois, cette baisse ne s'explique pas forcément par une insertion professionnelle, mais dissimule également les individus tributaires de l'aide sociale ou de l'AI.

Chômage des jeunes :

Notre époque rencontre également une problématique supplémentaire, l'insertion difficile des jeunes sur le marché du travail. Dans notre canton, 1,5 % des jeunes entre 15 et 19 ans sont inscrits au chômage. Il faut également savoir que tous les jeunes sans solution professionnelle ne s'inscrivent pas automatiquement à l'assurance-chômage. Ce chiffre est par conséquent approximatif.

Selon une étude effectuée en Suisse Romande et au Tessin sur la population en recherche d'emploi, divers facteurs favorisent le chômage des jeunes : *« le manque d'expérience ; la concurrence et les exigences sur le marché des places d'apprentissage ; un réseau de relations inexistant ou la responsabilité sociale des employeurs qui privilégient les engagements au profit de personnes avec, par exemple, des charges familiales. Il y a également le manque de soutien des parents, des problèmes de motivation, un niveau scolaire trop bas ou encore des compétences sociales insuffisantes. »*¹⁴

⁸Mesures actives du Marché du Travail

⁹Une description détaillée des Semestres de Motivation se trouve sous le point 4, dans la deuxième partie de ce travail.

¹⁰Secrétariat d'Etat à l'économie (seco). « Chômeurs inscrits – Evolution ». In Office fédéral de la statistique. *Site de la Confédération suisse*, [En ligne]. Adresse URL : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/03/blank/key/registrierte_arbeitslose/entwicklung.html (Page consultée le 14 juillet 2008)

¹¹Etat du Valais. « Lutte contre le chômage en 2006 ». In Canton du Valais. *Site officiel du canton du Valais*, [En ligne]. Adresse URL : http://www.vs.ch/Public/doc_detail.asp?Language=fr&ServiceID=3&DocumentID=17731 (page consultée le 14 juillet 2008)

¹²Même source que référence no 10

¹³ORP. « Bienvenue sur le site de la statistique suisse du marché du travail ». In Confédération suisse. *Site de l'amstat*, [En ligne]. Adresse URL : http://www.amstat.ch/infospc/public/archiv/200806_fr.pdf (Page consultée le 28 octobre 2008)

¹⁴ACKERMANN, N., GFELLER, P. Etude sur la population en recherche d'emploi, chômage et âge. *Conférence Romande et Tessinoise des offices cantonaux de l'emploi, février 2005, p. 3*

En effet, pour les jeunes qui recherchent une place d'apprentissage (voire une place de travail), les freins sont notamment les suivants :

Manque de places d'apprentissages :

Dans un contexte de pénurie d'emplois, les jeunes sont les plus touchés par le phénomène du chômage, ce qui explique notamment l'allongement des études. Pour les jeunes ayant un faible niveau scolaire, la voie de l'apprentissage constitue une des seules solutions possibles. Selon un dossier élaboré par la CSIAS¹⁵, il manque considérablement de places d'apprentissage (chômage conjoncturel¹⁶). En août 2007, environ 80 000 places ont été proposées pour environ 88 000 demandeurs. En Valais, environ 20 % des entreprises forment des apprentis, taux supérieur à beaucoup d'autre cantons (GE, VD, TI, NE, etc), mais restant insuffisant par rapport à la demande. Les raisons qui démotivent les employeurs à former des apprentis sont multiples : il peut s'agir d'une restructuration de leur entreprise diminuant le nombre de maîtres d'apprentissage ou la charge financière et administrative qui en découlent. De plus, certains employeurs redoutent la charge psychosociale qui peut être présente selon la situation personnelle du jeune. Enfin, il faut également savoir que les places de travail offertes ne correspondent pas nécessairement aux souhaits des apprentis (chômage frictionnel¹⁷). Le secteur de l'industrie, par exemple, ne suscite plus autant l'intérêt des jeunes, qui se tournent davantage vers le secteur des services, lequel se trouve en pénurie de places d'apprentissage. Une difficulté qui s'ajoute est l'augmentation des exigences. En effet, certains jeunes ne correspondent simplement pas aux attentes du monde professionnel actuel, qui est de plus en plus axé sur l'aspect productif (chômage structurel¹⁸).

Concurrence à la hausse :

La voie de l'apprentissage a également évolué. Son niveau d'étude s'est élevé, afin d'offrir aux étudiants la possibilité d'entreprendre une maturité professionnelle ou de poursuivre une formation supérieure ou universitaire. Par ailleurs, le nombre limité de places d'apprentissage laisse aux employeurs la possibilité de sélectionner ses apprentis (multicheck¹⁹, test d'entreprise, etc). Les « meilleurs élèves » ont par conséquent davantage de chance que les autres.

¹⁵CSIAS. Manque de formation et chômage des jeunes adultes. Berne, janvier 2007, p. 2
(La Conférence Suisse des Institutions d'Action Sociale (CSIAS) est une association professionnelle qui défend la cause de l'aide sociale.)

¹⁶Le chômage conjoncturel existe lorsque l'offre des places de travail est inférieure à la demande des personnes qui souhaitent travailler.

¹⁷Le chômage frictionnel résulte d'un manque d'informations. Des travailleurs d'un certain secteur sont au chômage, alors que dans la réalité, il existe suffisamment de places vacantes.

¹⁸Le chômage structurel est présent lorsque les personnes au chômage ne correspondent pas aux exigences des places libres sur le marché du travail. Il nécessite aux sans-emploi une requalification ou une mobilité géographique.

¹⁹Test de base concernant certaines professions pour des jeunes en recherche d'une place d'apprentissage.

Manque de soutien et orientation tardive :

Les parents ont également un rôle important durant la période transitoire entre l'école obligatoire et l'apprentissage ou les études supérieures. Ils devraient stimuler leur enfant et l'accompagner dans son choix. Un environnement familial instable ou un cadre trop flexible peuvent rendre l'insertion professionnelle complexe. Ce rôle d'orienteur (trice) est peu à peu confié aux intervenant(e)s de l'école secondaire (3^{ème} année). Toutefois, dans nos écoles traditionnelles, il manque de soutien et d'aide auprès des jeunes. Les enseignant(e)s se sentent démun(e)s. Certes, des conseillers (ères) en orientation sont présent(e)s, mais, étant facultatifs (ves), un certain nombre de jeunes n'y ont pas recours. De plus, cet appui devrait intervenir plus tôt dans le cursus scolaire.

Langue et nationalité étrangère :

Selon une étude réalisée dans le cadre du programme national de recherche « Intégration et exclusion »²⁰, les jeunes migrant(e)s sont sujets à des discriminations. En effet, certains employeurs (ses) de PME²¹ semblent préférer accorder une place de travail à une personne de nationalité suisse. Les jeunes davantage exposés sont ceux dont le pays d'origine ne fait pas partie de l'Union Européenne, principalement le Kosovo, la Serbie-Montenegro, la Macédoine, la Bosnie, la Croatie et la Turquie. L'argument clé le plus utilisé est celui des déficits linguistiques ou scolaires. De plus, les maîtres d'apprentissage amènent beaucoup de raisons en lien avec l'entreprise (garder la tradition suisse familiale de l'entreprise, garantir une meilleure entente au sein des employés, éviter d'éventuels conflits, etc.). Les employeurs (ses) expriment également une crainte irrationnelle et subjective que ces jeunes engendreront des problèmes supplémentaires à l'entreprise. Toutefois, ils semblent se rendre compte que leur comportement est loin d'être éthiquement adéquat : « *Souvent, au cours des entretiens que j'ai menés, je voyais très bien que mes interlocuteurs réalisaient à quel point leur attitude n'était pas fair-play* »²². Néanmoins, cet aspect perdure.

Apparition d'une nouvelle catégorie à l'aide sociale : les jeunes :

L'exclusion à long terme du monde professionnel a notamment pour conséquence un taux élevé de jeunes entre 18 à 25 ans bénéficiant de l'aide sociale. Se montant à 3,9 %²³, ce chiffre est plus important que la moyenne de la population globale, qui représente 3 % (année 2004). Il est important de souligner que 65 %²⁴ des jeunes entre 18 et 25 ans recevant l'aide sociale n'ont pas de formation professionnelle. Les jeunes sont devenus une nouvelle catégorie sociale, une catégorie spécifique parmi les bénéficiaires de l'aide sociale. Ils apparaissent dans les textes réglementaires de l'aide sociale depuis peu de temps. Néanmoins, l'aide ne doit en aucun cas faire

²⁰IMDORF, C. [et collab.] La sélection des apprentis dans les PME – Compte rendu. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, mars 2007, 8 p.

²¹PME : Petite et Moyenne Entreprise regroupant jusqu'à 250 employeurs.

²²DUBOULOZ, C. « Pourquoi les PME engagent peu d'apprentis d'origine étrangère ». *Le Temps* [En ligne]. (2007, mars), Adresse URL : <http://acturca.wordpress.com/2007/03/23/pourquoi-les-pme-engagent-peu-dapprentis-dorigine-etrangere/> (Page consultée le 18 juillet 2008)

²³CSIAS, Manque de formation et chômage des jeunes adultes, Berne, janvier 2007, p. 2

²⁴CSIAS, Manque de formation et chômage des jeunes adultes. Berne, janvier 2007, p. 3

naître une dépendance. D'ailleurs, selon la CSIAS, « *Dans le travail avec les jeunes adultes, l'intégration professionnelle est prioritaire : ils doivent terminer une formation correspondant à leurs capacités et/ou prendre un emploi lucratif* »²⁵.

A l'heure actuelle, nous pouvons donc avancer qu'un jeune en recherche d'une place d'apprentissage (ou de travail) doit davantage déployer de moyens pour augmenter ses chances de trouver du travail. Chaque année, des adolescents se retrouvent sans solution professionnelle. D'ailleurs, les Semestres de Motivation du Valais affichent complet dès le début de l'année scolaire et la liste d'attente est de plus en plus longue. Mais qu'en est-il concrètement au niveau des conséquences de cette exclusion professionnelle ? Dans le chapitre suivant, nous allons nous pencher sur la question.

2.1.2 Exclusion

Comme nous l'avons vu dans l'introduction de la partie théorique, « *En perdant son emploi, le travailleur perd son statut social et se retrouve nu dans un monde où il faut être habillé, blindé contre un environnement économique prédateur. Perdre son statut de travailleur, c'est aussi perdre ses forces, sa confiance en soi, ses moyens, son identité* »²⁶. Les termes utilisés dans cette citation sont forts : perdre son emploi signifie perdre son statut social, son identité. L'exclusion semble alors être totale, c'est-à-dire sociale et professionnelle. Selon les auteurs consultés, nous allons voir que l'exclusion peut être définie différemment. Pour certains l'exclusion est totale, alors que d'autres différencient l'exclusion sociale et l'exclusion professionnelle. Voici l'opinion de deux auteurs, Castel et Aziz.

Première approche : exclusion sociale = exclusion professionnelle :

Castel donne une définition très stricte de l'exclusion : « *Etre exclu, c'est se retrouver à la fois hors de l'ordre du travail et hors des réseaux concrets de solidarité, c'est se retrouver sans place assignée dans la société.* »²⁷. Selon lui, être exclu réunit à la fois l'inactivité au travail et l'absence, ou perte, d'un réseau de solidarité (liens primaires et secondaires). En d'autres termes, l'exclusion du marché du travail est associée à exclusion sociale.

Seconde approche : exclusion sociale ≠ exclusion professionnelle :

Si nous nous arrêtons sur l'approche de Castel, l'exclusion semble être l'opposé du terme insertion. Aziz²⁸ remet en question cette réflexion. Selon cet auteur, une personne exclue du système emploi peut être insérée socialement et vice versa.

²⁵ARTIAS, Gouverner les pauvres. Les jeunes d'abord. Yverdon-les-Bains, janvier 2007, p. 6

²⁶Citation écrite à la p. 10 de ce travail

²⁷CASTEL, R., [in M.-H. Soulet dir.]. *La précarité : transformations historiques et traitement social. De la non-intégration : essai de définition théorique d'un problème contemporain*. Fribourg : éd. universitaires, 1994, p. 15.

²⁸JELLAB, A. De l'insertion à la socialisation : Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, 1998, no 62, pp. 33-47

Toutefois, il estime que certains facteurs (environnement familial, santé, difficultés quotidiennes, etc) peuvent perturber l'entrée dans le monde professionnel.

Conséquences aux niveaux de l'identité et des liens sociaux :

Nous pouvons imaginer que dans le contexte actuel d'emploi, une personne défavorisée socialement aura de grandes difficultés à s'insérer professionnellement, ce qui n'était pas forcément le cas dans une période de quasi-emploi. Le travail, je le rappelle, est une valeur centrale dans notre société, qui permet une reconnaissance d'autrui et un épanouissement personnel. Un individu exclu du monde du travail peut donc avoir son identité, mais aussi ses liens sociaux affectés. Nous allons voir ci-dessous que ces deux éléments demandent un travail d'autant plus important lors de la période de l'adolescence.

Identité :

L'adolescence est certainement l'une des périodes de la vie la plus difficile. En quête d'autonomie et devant supporter des changements physiologiques inhabituels, le jeune traverse une crise exprimée soit extérieurement (conflit avec les parents, la société), soit intérieurement (silencieuse mais bouleversante). L'adolescent recherche son besoin d'indépendance à trois niveaux : psychologique, physique et matériel. Cette phase permet au jeune de construire son identité, travail déjà commencé en enfance. En effet, chaque être s'identifie au départ à ses parents ainsi qu'à son entourage (grands-parents, frères, sœurs, etc), par méthode d'assimilation et d'accommodation. Durant la période de l'adolescence, ce processus d'identification est toujours important. Cependant, les modèles changent. En recherche d'autonomie par rapport à sa famille, l'adolescent peut se manifester en s'opposant aux règles familiales (processus de différenciation). De plus, il recherche des modèles parmi les personnalités mises en valeur par les médias. Cette étape est normale, elle est même indispensable et permet au jeune de trouver sa place dans la société.

Cette quête identitaire est donc essentielle, bien que ce concept reste un long processus dynamique, marqué par des crises, qui continue de s'élaborer tout au long de notre existence. Toutefois, bien que nous constatons qu'elle occupe une place importante, la notion de l'identité reste complexe à définir. En effet, l'identité est paradoxale, dans le sens où elle désigne à la fois ce qui est « unique » et ce qui est « semblable ». L'identité peut être définie de diverses manières : « *Une façon de préciser les éléments qui constituent l'identité personnelle serait de la définir comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. Une autre façon serait de dire que l'identité personnelle, c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres.* »²⁹

Nous pouvons constater dans ces deux définitions que le soi, l'estime de soi et l'estime des autres, par conséquent le regard des autres, sont des éléments nécessaires dans la construction identitaire d'un individu. Toujours selon le même

²⁹ HALPERN, C. RUANO-BORBALAN, J.-C. *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*. Auxerre Cedex : Sciences Humaines Editions, 2004. p. 65

auteur, six caractéristiques (dont les trois nommés ci-dessus) résumées ci-dessous participent à la construction de l'identité. Le premier élément, la continuité, correspond au sentiment de rester le même au fil du temps. Le deuxième est la représentation de soi, ainsi que celle des autres sur soi. L'unicité, le troisième aspect, évoque le sentiment de se percevoir comme un être différent, unique. Quant à la diversité, la quatrième caractéristique, signifie que nous sommes constitué par « plusieurs personnages ». La réalisation de soi par l'action, qui veut dire que nous sommes ce que nous faisons, est le cinquième élément. Enfin, nous ressentons la nécessité d'une estime de soi positive. Chaque être ressent le besoin de valeur personnelle par rapport à soi et au regard d'autrui.

La sociologie a longtemps supposé que la reconnaissance sociale suffisait pour qu'un individu soit bien dans sa peau. A l'heure actuelle, nous nous rendons compte que l'identité est un processus qui renvoie à la définition de soi (image), mais également à la relation avec les autres (reconnaissance d'autrui). L'identité est considérée comme « acquise » lorsque l'individu parvient à s'identifier de façon permanente dans les différents secteurs de sa vie : sexuelle, professionnelle et sociale.

Liens sociaux :

Nous constatons que dans cette quête de construction identitaire, chaque être a besoin de l'autre. Ce besoin d'autrui existe depuis toujours. Mais la cohabitation entre les individus n'est pas toujours aisée, surtout à l'heure actuelle où nous tendons vers une société axée sur l'individualisme, une société en manque de repères collectifs et de transmission. En effet, nous connaissons depuis quelques années un bouleversement au niveau des références : crise de valeurs, éclatement du système familial, incertitudes matérielle, politique, psychique, normative, etc. Ce nouveau modèle est fondé particulièrement sur l'individu, devenant en quelque sorte livré à lui-même dans ses réussites et échecs (processus d'individualisation). Cela peut entraîner des effets négatifs sur la socialisation des individus, en particulier des jeunes. De plus, l'estime de soi est un élément important permettant de s'ajuster socialement et émotionnellement et ainsi favoriser une bonne intégration sociale : « *S'aimer est une condition de base si l'on veut aimer les autres* »³⁰. Un lien existe donc entre estime de soi et relations sociales.

Le passage d'une société rurale, de production à une société industrielle, de consommation a amené également une amélioration des conditions de vie. Cette nouvelle manière de vivre a donné naissance à de nouvelles valeurs, notamment l'individualisme, poussant chaque être vers la conquête de sa propre autonomie. Après des siècles d'éducation basée sur un langage normatif, l'éducation de ces dernières années a été davantage, voir uniquement, axée sur l'axe affectif. L'épanouissement de l'enfant devenant primordial, cela amène l'environnement (notamment les parents) à s'ajuster aux besoins de l'enfant. Une conséquence observée à l'heure actuelle est le nombre croissant d'enfants et d'adolescents tout-puissants, incapables de supporter la frustration. Ce constat interpelle : « *N'allons-nous pas demain nous trouver en présence d'une jeunesse incapable d'affronter les*

³⁰BONNET-BURGENER, C., BROUZE, C., CHARDONNENS, E. *Prévenir la violence des jeunes : l'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne : Ed. Favre SA, 2007, p. 64.

contraintes de l'âge adulte et de la vie sociale ? »³¹ et amène d'ailleurs les professionnels de l'éducation à multiplier les ouvrages sur une éducation, mettant l'accent autant sur l'axe affectif que normatif.

Vivre en société implique un respect des interdits et un comportement adéquat face aux règles sociales. L'enfant doit par conséquent apprendre à s'adapter aux contraintes de l'environnement dans lequel il évolue. Cet apprentissage est indispensable pour devenir un jour adulte et un membre de la communauté humaine.

Les adolescents inscrits au SEval rencontrent des difficultés sociales (cumul d'handicaps scolaires et personnels), rendant l'insertion professionnelle complexe et déstabilisant davantage la construction identitaire, ainsi que la recherche de liens sociaux.

2.1.3 Insertion et intégration

Ces problématiques du chômage, ainsi que son fort risque d'exclusion, ont amené la société et les politiques à réfléchir à des solutions pouvant permettre la (ré)intégration ou la (ré)insertion dans la société des personnes exclues. Par ailleurs, les recherches sur ces thématiques se sont multipliées au cours de ces dernières années. Dans ce travail, nous allons nous concentrer sur la catégorie des jeunes. Pour commencer, il est nécessaire de se rendre compte de la complexité des termes insertion et intégration. *« Malgré l'ampleur des travaux, l'impression qui domine en les considérant est celle d'un certain malaise face à un champ qui reste peu défini, mal cerné théoriquement, où sociologues et économistes se côtoient... »* ou encore *« Un objet de recherche en chantier »* et malgré *« l'ampleur et la diversité des travaux »*, *« le bilan des savoirs sur l'insertion reste mitigé. En effet, l'allure générale des parcours d'accès à l'emploi des jeunes semble à présent bien connue, c'est certain. En revanche, la conception de l'insertion qui sous-tend ces parcours reste obscure tant les divergences (quand ce n'est pas tout simplement l'absence) de point de vue sur la question sont nombreuses »³²*

De nombreux chercheurs ont essayé de définir les notions insertion et intégration. Nous allons constater qu'il est impossible de donner une définition précise et générale à chacun de ces termes. Nous allons découvrir diverses approches. Toutefois, pour tous les auteurs consultés, un aspect semble important : il faudrait concevoir l'insertion comme un processus tendant vers l'état d'intégration, sauf selon Castra, pour qui l'insertion est autant un processus qu'un état.

Première approche : insertion = processus
intégration = état ou position stable :

³¹NANCHEN, M. *Ce qui fait grandir l'enfant, Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Langres : Ed. St-Augustin, 2002, p. 43.

³²VINCENT, J. L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 1997, no 60, p. 21.

Vincens relève une distinction entre les notions d'insertion et d'intégration. L'insertion est un processus, reliant deux états, l'état initial et l'état final. Une personne inactive n'ayant jamais occupé d'emploi ou une personne au chômage se situe dans l'état initial, pouvant l'amener à l'exclusion. *« Le processus de l'insertion commence, en principe, lorsqu'un jeune quitte le système scolaire ou universitaire, et s'achève lorsqu'il occupe un emploi à durée indéterminée »*³³

Le cheminement qu'elle suivra, le processus d'insertion, s'arrêtera lors de l'obtention d'une situation stable, soit d'intégration, autrement dit l'état final de l'insertion.

Labbé considère également l'insertion comme un processus, ayant un début (expulsion du système de formation) et une fin (intégration). Selon notre auteur, l'intégration est une position stabilisée, succédant à l'insertion. Il privilégie la notion de « position » à « état » (distinction avec Vincens), qui lui semble trop forte étant donné que l'intégration peut être réversible. Néanmoins, elle doit répondre à deux dimensions : l'indépendance économique et l'autonomie sociale. Cette seconde approche ne doit pas être négligée. Elle signifie que la vie sociale d'un individu doit être pris en considération afin d'évaluer positivement l'intégration. Il illustre par un exemple : une personne, même si elle dispose d'un emploi, doit pouvoir vivre convenablement en société, respecter les règles sociales. Nous pouvons constater que, pour cet auteur, l'insertion d'une personne doit être globale, c'est-à-dire professionnelle et sociale.

Seconde approche : insertion = processus et état :

Castra explique dans l'une de ses œuvres que l'insertion reste une notion floue du fait qu'elle représente autant un processus qu'un état : *«- Le processus évoque un passage, une transition d'un état à un autre, qui ne concernent plus seulement le temps séparant la sortie du système scolaire de l'entrée dans la vie professionnelle, mais plus généralement toutes les occurrences d'accès ou de retour à cette vie professionnelle : insertion des jeunes, des handicapés, réinsertion des chômeurs de longue durée, des prisonniers ou des malades mentaux tendent donc à constituer, en pratique, une catégorie unifiée ;*

*- L'état final évoque une participation « normale » à la vie de la cité, et tout particulièrement au plan des rôles économiques (production et consommation) et sociaux, voire médico-sociaux (habitat, santé, citoyenneté). »*³⁴

Troisième approche : insertion professionnelle ≠ insertion sociale :

Pour Vernières, il est important de distinguer l'insertion sociale et professionnelle, bien que cette dernière soit l'une de ses composantes. Il perçoit également l'insertion professionnelle autrement des autres auteurs cités. Pour lui, elle est un processus spécifique : *« le processus par lequel des individus, n'ayant jamais appartenu à la population active accèdent à une position stabilisée dans le système emploi »*³⁵. La

³³VINCENS, J. L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi* no 60, 1997, p. 26

³⁴CASTRA, D. *L'insertion professionnelle des publics précaires*. PARIS : PUF, 2003, p. 10

³⁵VERNIERES, M. *L'insertion professionnelle : analyses et débats*. PARIS : Economica, 1997, p. 3

position stabilisée signifie que l'individu doit produire une activité jugée normale par l'employeur. Le processus d'insertion professionnelle est par conséquent complexe à analyser. Il explique également que bien que toutes les catégories de jeunes ont de la peine à trouver du travail, les plus défavorisés socialement (cumul des handicaps) éprouvent davantage de difficultés à entrer dans la vie active, voir sont amené à une exclusion du système emploi. De plus, pour ces personnes, il est difficile de satisfaire la productivité attendue par les employeurs. De ce fait, elles sont davantage sujettes à une exclusion du monde professionnelle.

Par contre, pour Castel³⁶, l'insertion sociale et l'insertion professionnelle ne peuvent être distinguées. En effet, l'insertion sociale d'un individu débouche logiquement sur un accès à un emploi.

Toutes les raisons décrites dans cette première partie ont amené le DFE (Département Fédéral de l'Economie) à entreprendre notamment une lutte contre le chômage des jeunes, en nommant deux offices ; l'OFFT (Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie) et le SECO (Secrétariat d'Etat à l'Economie). La mission de l'OFFT est notamment « *de mettre en place des mesures destinées à augmenter le nombre de places d'apprentissage, de développer la maturité professionnelle, d'intégrer les professions des domaines de la santé, du travail social et des arts* »³⁷. Quant au SECO, il s'occupe principalement de toutes les questions en lien avec la politique économique au niveau fédéral. Il est chargé notamment d'élaborer des révisions relatives à l'assurance-chômage, afin de répondre aux difficultés du marché du travail. Il a également créé les MMT actuelles, dont les Semestres de Motivation.

Nous pouvons par ailleurs constater une évolution depuis ces dernières années : l'OFFT a annoncé, en août 2008, une stabilisation concernant le marché des places d'apprentissage. Selon diverses enquêtes menées, trois facteurs sont à l'origine de ce résultat : « *une conjoncture favorable, un nombre stable d'élèves terminant la scolarité obligatoire et la mise en œuvre de nombreuses mesures par la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail en vue de créer des places d'apprentissages* »³⁸. De plus, le nombre d'entreprises formatrices a augmenté dans certains cantons, tels que Fribourg, Neuchâtel, Genève, les Grisons et Vaud. Toutefois, l'offre ne répond toujours pas à l'importante demande. De plus, les entreprises, élevant de plus en plus leurs critères d'engagement, laissent sur le carreau les jeunes les plus défavorisés socialement et ayant davantage de lacunes scolaires.

Comme expliqué plus haut, les jeunes ayant des difficultés sociales peinent davantage à trouver une place de travail (apprentissage ou autre) dans le contexte actuel d'emploi. Le cumul d'handicaps scolaires et personnels rend l'insertion professionnelle difficile, voire amène l'exclusion. Les jeunes occupant la structure du Semestre d'Evaluation sont par conséquent exposés à ce danger d'exclusion, ainsi

³⁶CASTRA, D. *L'insertion professionnelle des publics précaires*. PARIS : PUF, 2003, p. 12

³⁷OFFT. « L'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie, un partenaire pour la Suisse dans la course à l'innovation ». Confédération Suisse [En ligne]. Adresse URL : <http://www.bbt.admin.ch/bbt/portraet/index.html?lang=fr> (Page consultée le 04 novembre 2008)

³⁸OFFT, « Août 2008 : situation stable sur le marché des places d'apprentissage » Confédération Suisse [En ligne]. (2008, juillet) Adresse URL : <http://www.bbt.admin.ch/aktuell/medien/00483/00594/index.html?lang=fr&msg-id=19988> (Page consultée le 04 novembre 2008)

qu'aux conséquences qui peuvent y découler. La montagne peut-elle donc être un moyen amenant des effets positifs dans le processus d'intégration sociale et professionnelle ?

2.1.4 La montagne

Un outil éducatif qui vient compléter la palette du Semestre de Motivation sont les journées sportives. Les activités privilégiées sont celles en plein air, en lien avec la montagne, tournées autour de la notion d'effort. Après une exploration des termes montagne et activités de montagne, nous allons nous pencher sur le lien montagne - travail social.

Montagne = terme polysémique :

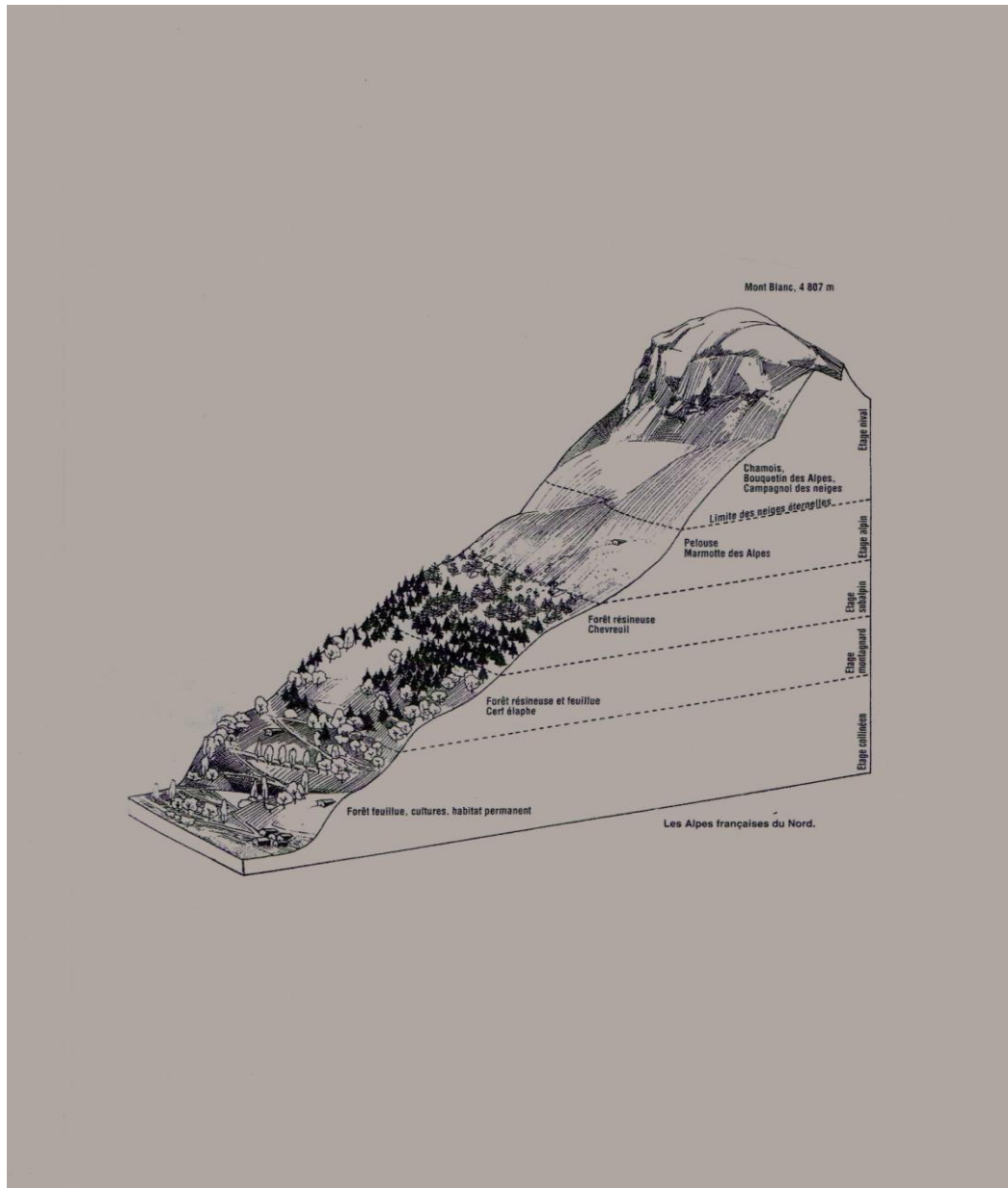
Lors de mes lectures, je me suis aperçue qu'il était difficile de trouver une définition stricte de la montagne : « *La montagne y apparaît souvent comme un objet évident, et pourtant l'examen de très nombreux travaux souligne le caractère problématique de sa définition et de son inscription dans une argumentation disciplinaire.* »³⁹. En effet, représentant à l'heure actuelle moins de 5 % de la surface du globe, les montagnes sont cependant multiples ; au fil du temps, elles grandissent, elles changent et vieillissent : « *La montagne n'est pas un monde, elle est des mondes. Que l'orientation de la pente change, que le sentier serpente dans les prairies du village, traverse la forêt, remonte les alpages pour basculer de l'autre côté du col, que la trace semble se perdre sur de vastes glaciers pour finalement cheminer près des hautes parois qu'il reste à escalader pour atteindre un sommet : marcher en montagne est un voyage au travers de lumières, de matières et de vies toujours originales.* »⁴⁰. Elle attire depuis toujours les hommes, fascinant les premiers alpinistes dès le 18^{ème} siècle déjà. Soif d'altitude et de réussite, ces derniers partaient à la conquête des plus hauts sommets de la planète. Stimulant l'imagination des hommes, elle donne également naissance, depuis des siècles, à maintes légendes. Toutefois, la montagne n'a pas toujours été perçue de manière positive. Autrefois, elle était considérée comme un endroit dangereux, abritant les vagabonds.

En Valais, nous grandissons avec les Alpes comme décor. Elles sont séparées en diverses zones successives, comme le montre le schéma ci-après⁴¹. L'étage montagnard débute dès 500-800 m. et se termine à 1200-1700 m. d'altitude. La forêt étant mixte, nous y apercevons des résineux (sapins, épicéa) et des feuillus (bouleaux) (appelé également basse altitude).

³⁹DEBARBIEUX, B. [in Y. Veyret dir.]. Les montagnes : discours et enjeux géographiques. Paris : SEDES, 2001. p.1

⁴⁰DAMILANO, F., GARDIEN, C.. *Montagne Passion : Tout sur la randonnée et l'alpinisme*. Vevey : Ed. spéciale Mondo, 1999, pp. 36-37

⁴¹DAMILANO, F., GARDIEN, C.. *Montagne Passion : Tout sur la randonnée et l'alpinisme*. Vevey : Ed. spéciale Mondo, 1999, pp. 36-37



L'étage subalpin se situe entre 1'200 - 1'700 mètres et 2'000 - 2'300 mètres d'altitude (forêts de résineux).

L'étage alpin, quant à lui, commence au-dessus de 2'000 - 2'300 mètres et se termine aux neiges éternelles. Dépourvu d'arbres, il laisse place aux pelouses alpines (ces deux étages sont également appelés moyenne altitude).

A partir de 3'000 mètres d'altitude se trouve l'étage nival, domaine du roc, de la neige et de la glace (appelé également haute altitude).

Les activités de montagne :

Les activités de montagne sont aussi complexes à qualifier. Elles peuvent être représentées différemment selon le rapport qu'a un individu avec celles-ci et être

exercées en basse comme en moyenne ou haute altitude. En effet, de la cueillette des champignons à l'escalade de hauts sommets, du ski de piste aux descentes de rivières en raft, des simples vacances au chalet au vol en parapente, la montagne peut offrir une vaste palette de loisirs.

C'est pourquoi il est difficile de donner une seule définition à l'expression « activités de montagne ». Dans le cadre de ce travail, elles représentent les activités effectuées dans le cadre du Semestre d'Evaluation, notamment l'escalade et la randonnée pédestre, le plus souvent exercées dans un milieu de basse et de moyenne montagne.

Montagne et travail social :

Nous pouvons donc constater que l'association « montagne - travail social » n'est pas une évidence. En effet, la montagne est avant tout un cadre, un décor, dans lequel l'individu peut exercer des activités. Elle peut être également un loisir, une passion et ne bénéficie à priori d'aucune qualification éducative. Pourtant, plusieurs institutions sociales, comme le SeMo ou encore l'Institut Sainte-Agnès, organisent des activités en lien avec la montagne. A travers ce travail, nous allons essayer également de relever les raisons amenant les éducateurs à utiliser la nature dans leur prise en charge.

Au premier abord, la relation d'un individu par rapport à la montagne semble influencer fortement son regard envers celle-ci. En d'autres termes, l'image qu'a un individu de la montagne peut modifier son jugement. Pour les adeptes de la nature, celle-ci semble être porteuse de bienfaits. Elle procure un sentiment de bien-être, de sérénité. Pour un(e) travailleur(se) social(e) passionné(e) de sports de montagne, il (elle) verra, en la pratique sportive, des vertus aux niveaux physique, social, psychique et environnemental.

Toutefois, je me questionne si ces bienfaits par la montagne sont réels ou si elles sont un miroir de nos propres représentations. En effet, la montagne peut ne pas être perçue que positivement, comme le démontre par ailleurs l'histoire. Il ne faut pas non plus l'éloger et y associer que des termes positifs, comme l'exprime ce guide de montagne : « *Je pense qu'il ne faut pas aller en montagne uniquement pour y trouver du plaisir. La montagne n'est pas toujours source de bonheur. On peut y vivre des moments difficiles et parfois même des drames. Faire de la montagne, c'est avant tout une manière de vivre.* »⁴². Certains non pratiquant(e)s d'une activité sportive pourront aussi souligner les aspects négatifs de la montagne : son inaccessibilité à cause de l'exigence de certains savoirs, les efforts démesurés (altitude, effort prolongé), l'esprit de compétition, de domination qui peut exister, les dangers possibles (chutes de pierre, avalanches, orage, etc) et les coûts importants d'une activité montagne (matériel de sécurité, vêtements nécessaires). De plus, la médiatisation des accidents peut susciter de la peur pour celui ou celle qui ne pratique pas d'activités de montagne.

Ces deux discours ont fait l'objet de nombreux débats. Au travers de ce travail, nous allons tenter de recueillir les perceptions émanant des bénéficiaires du SEval de

⁴²O, M. Au Grand-Saint-Bernard avec Jean Bouchet, Soif d'indépendance. *In Montagnes Magazine*. Grenoble : Ed. Nivéales, 2008, no 333, p. 54

Monthey par rapport aux activités de montagne organisées dans le cadre de la structure. Les objectifs étant d'une part essayer d'entrevoir les effets que peuvent avoir ces activités sur ces jeunes et d'autre part d'amener une vision plus générale sur l'utilité des activités de montagne dans le travail social.

2.2 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Par l'intermédiaire de ce travail de recherche, j'aimerais analyser l'impact, c'est-à-dire les effets (positifs ou négatifs), d'une pratique régulière d'activités de montagne sur des jeunes en situation de difficulté. Par ailleurs, je rappelle ma question de départ :

« Quelle est l'influence des activités de montagne sur des jeunes en difficulté d'intégration professionnelle (ou/et sociale) participant à un Semestre d'Evaluation de l'assurance-chômage ? »

Afin d'y parvenir, je vais tenter de répondre à trois principales hypothèses, desquelles découlent des sous-hypothèses.

Ma première hypothèse est née dans le cadre des lectures effectuées lors de ma phase d'exploration. Elle est formulée de la manière suivante :

- 1) Certains éléments influencent davantage la motivation du jeune, par conséquent ses apprentissages, lors des journées sportives.

Sous-hypothèses :

- a. La perception du jeune de la montagne influence sa motivation et en conséquence les apprentissages effectués.
- b. Le choix des activités proposées influence la motivation et en conséquence les apprentissages effectués.
- c. La relation entre le professionnel et le jeune influence ce dernier à s'investir lors des journées sportives et en conséquence à effectuer des apprentissages.

Fondées à partir de la partie théorique, ainsi que des nombreuses questions survenues lors de la phase exploratoire, les deux catégories d'hypothèses se questionnent sur un apport au niveau de la structuration individuelle et collective de l'individu. En d'autres termes, la seconde hypothèse repose au niveau personnel du jeune, tandis que la troisième se situe au niveau social. Elles sont énoncées de la manière suivante :

- 2) La pratique d'une activité de montagne contribue à la construction identitaire du jeune.

Sous-hypothèses :

- a. La pratique d'une activité de montagne favorise une estime de soi positive.
- b. La pratique d'une activité de montagne favorise la reconnaissance par autrui.

3) La pratique d'une activité de montagne aide le jeune à développer des liens sociaux adéquats.

Sous-hypothèses :

- a. La pratique d'une activité de montagne favorise l'apprentissage des valeurs collectives (l'entraide, la collaboration).
- b. La pratique d'une activité de montagne aide à l'apprentissage du respect des normes sociales nécessaires à la vie en communauté.

Enfin, j'ai hésité également à émettre une catégorie d'hypothèses en lien direct avec le monde professionnel. En effet, je me suis demandée si le jeune pouvait apprendre à respecter des exigences d'un cadre de travail au travers de ces journées sportives. Finalement, je me suis rendue compte que cette hypothèse, bien qu'elle soit intéressante, ne pouvait pas être vérifiée dans le cadre de ma recherche. En effet, elle supposerait une enquête supplémentaire auprès de jeunes ayant quitté la structure et étant déjà en apprentissage. Cette raison m'a amenée à garder le terme « apprentissage » en général concernant la première hypothèse. Toutefois, cette réflexion pourrait faire l'œuvre d'une recherche ultérieure, qui compléterait les données récoltées dans ce travail.

3 ENQUÊTE DE TERRAIN

3.1 PRESENTATION ET ARGUMENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Ma recherche s'effectue dans le cadre du Semestre d'Evaluation de Monthey, mesure appartenant au Semestre de Motivation (une description plus détaillée se situe sous le point 4.1 de mon travail). Mon choix s'est porté sur cette structure pour la raison suivante : à l'heure actuelle, nous dénombrons deux Semestres d'Evaluation en Valais. Le premier a vu le jour en septembre 1997 à Monthey et le dernier a ouvert ses portes en 2006 à Martigny. J'ai estimé plus intéressant de mener une analyse dans une structure qui existait depuis plus longtemps. En effet, les éducateurs peuvent avoir davantage de recul face à leur pratique et, ainsi, m'aider à approfondir la réflexion.

3.1.1 Explication de la méthodologie

Définition de la collaboration avec le terrain de recherche :

Après une brève lettre explicative sur le thème de mon mémoire, le directeur du Semestre de Motivation de Monthey m'a accueillie dans le cadre d'un entretien. Durant cette rencontre, j'ai pu d'une part lui présenter les grandes lignes de mon projet et d'autre part obtenir des informations sur mon « futur » terrain de recherche. Après m'avoir accordé un feu vert oral (une autorisation écrite s'ensuivit), il a été convenu que je rencontre les jeunes pendant leurs heures de travail au Semestre ; un bureau sera mis à ma disposition. Les horaires d'entretiens avec les jeunes, ainsi que les journées d'observations seront programmés avec l'aide des deux éducateurs du SEval. Mon rôle était de prendre contact avec eux afin d'organiser un planning.

Présentation de la méthodologie et des difficultés rencontrées :

Concernant les techniques de recueil de données, j'ai opté pour la complémentarité entre les méthodes des entretiens semi-directifs et de l'observation participante. Premièrement, l'entretien permet « d'isoler » le jeune afin de creuser, d'approfondir ses propos. L'observation, quant à elle, permet de mettre l'accent notamment sur les interactions et les gestes qui nous interpellent. Un objectif supplémentaire recherché est la confrontation entre ce qui est exprimé en entretien et ce qui est montré pendant l'activité. Malgré l'ampleur de la tâche, je suis satisfaite de la richesse des résultats obtenus grâce à cette comparaison. En effet, en confrontant ces deux méthodes de travail, mon enquête sur le terrain a relevé certaines contradictions, intéressantes pour l'analyse. Dans le cadre de ce travail où l'étude du sens, des perceptions sont mis en avant, le questionnaire n'aurait pas été adéquat.

Entretiens semi-directifs :

La première étape a été l'élaboration de la grille d'entretien. Pour ce faire, j'ai relevé les indicateurs émanant des sous-hypothèses et les ai transformés sous forme de questions d'entretien⁴³. J'ai choisi d'élaborer des entretiens semi-directifs, guidant l'individu dans les thèmes que je souhaitais aborder. Soucieuse d'obtenir des réponses pertinentes, j'ai pris du temps pour construire ma grille d'entretien.

J'ai ensuite sélectionné 5 jeunes (entretiens limités, mais approfondis), dont le profil sera brièvement décrit sous le point 4.2. J'ai veillé à choisir des jeunes de sexe et d'âge différents (entre 15 et 20 ans), afin de privilégier une diversité au niveau des réponses. Libre d'accepter ou de refuser de participer à l'entretien, la totalité des jeunes s'est montré enthousiaste face à ma demande. Je leur ai garanti l'anonymat et ai bien précisé que leurs réponses ou attitudes n'auraient aucune influence sur leur suite au Semestre.

Les entretiens, qui ont duré entre 25 et 35 minutes, ont eu lieu dans le bâtiment du Semestre comme convenu. J'ai décidé de les rencontrer seuls pour que le contenu des entretiens soit le plus objectif possible. En effet, en groupe, les réponses auraient pu être influencées par le regard des autres.

Lors de l'interview du premier jeune, j'ai été confrontée à des réponses brèves, imprécises, qui ne correspondaient pas à mes attentes. Par ailleurs, j'avais prévu, avant l'entretien, le double du temps qu'a duré l'entretien réel. Surprise, je suis vite retombée dans la réalité. De plus, sentant la pression montant davantage au fil de l'entretien, je me suis mise inconsciemment à poser des questions davantage fermées ou induisant des réponses. Ces freins ont finalement amené des résultats plutôt « pauvres ». Lors de la retranscription de ce premier entretien, je me suis rendue compte que le jeune m'avait pourtant apporté divers éléments, lesquels il aurait été intéressant de relancer ainsi que d'approfondir. Mon angoisse de recueillir des réponses « impertinentes » m'a poursuivie tout au long des trois premiers entretiens effectués, ce qui m'a empêchée de me « lâcher », de me concentrer davantage sur les propos du jeune que sur mes questions.

J'ai suivi la même grille d'entretien pour les trois premiers adolescents. Toutefois, deux étaient plus jeunes (15 ans) et avaient davantage de lacunes en français. Plusieurs questions n'ont pas été comprises. Certaines fois, ils répondaient même complètement à côté. Je devais alors reformuler la question. Une adaptation de ma grille selon l'âge du jeune aurait certainement permis d'éviter ces mauvaises compréhensions.

Me posant beaucoup de questions à la fin de ces premiers entretiens, j'ai préféré faire une pause avant de poursuivre avec les suivants. J'ai opté pour terminer la retranscription afin d'identifier mes erreurs et me réajuster pour la suite. Cette étape m'a aidée à me sentir plus à l'aise pour les derniers entretiens. J'ai réussi à me concentrer davantage sur les propos du jeune que sur les questions de ma grille. J'ai tenté de relancer régulièrement la réflexion en reformulant et en laissant davantage de silence. D'ailleurs, je me suis rendue compte, lors de la retranscription du dernier entretien, qu'une ou deux questions m'avaient échappé pendant l'entretien.

⁴³Annexe no 3

Toutefois, j'ai obtenu des réponses bien plus fructueuses que lors du premier entretien.

Observation sur le terrain :

Une fois les trois premiers entretiens terminés, j'ai débuté les observations sur le terrain. J'ai observé trois vendredis sur une période de deux mois environ, regroupant à chaque fois 7 à 8 jeunes. J'ai participé aux activités grimpe (deux fois à l'extérieur, une fois à l'intérieur) et randonnée pédestre. Durant ces journées, j'ai opté pour un statut d'observatrice participante. Je me suis positionnée un peu à l'écart du groupe avec mon matériel d'écriture, sans être non plus trop éloignée afin de ne pas intimider les jeunes. J'ai décidé de prendre le journal de bord comme support afin de pouvoir mettre l'accent autant sur le non-verbal que sur les interactions des jeunes entre eux, des jeunes avec les responsables et des responsables entre eux.

Lors de la relecture de mes notes d'observations, je me suis aussi aperçue que j'avais émis à plusieurs reprises des jugements de valeur, que j'ai modifié lors de l'écriture finale.

Une difficulté supplémentaire rencontrée lors de l'application des deux méthodes a été ma double « casquette » : responsable éducatrice et chercheuse observatrice. Travaillant au Semestre d'Evaluation en tant qu'éducatrice, j'ai pris du temps, avant chaque entretien et la veille de chaque journée d'observation, pour expliquer aux jeunes mon second rôle de « chercheuse ». D'ailleurs, inconsciemment, lors des journées d'observations, je me suis mise un peu en retrait du groupe. Aujourd'hui, avec du recul, je pense un peu trop. En retravaillant mon journal de bord, je me suis aperçue que j'aurais dû être davantage actrice, en questionnant le jeune sur certaines interactions, afin d'approfondir sa réflexion et d'être sûre d'avoir bien compris.

Certains jeunes ont eu également de la difficulté à distinguer mes deux statuts : responsable et observatrice.

Par exemple, lors des entretiens, un jeune m'a adressé une réponse, puis s'est réajusté par lui-même : « (...) *d'un côté, je trouve que c'est pas votre... boulot...* » (...) « *le boulot du Semestre...* » (ent. no 5). De plus, lors des journées sportives, plusieurs jeunes m'ont demandé une autorisation par rapport au cadre de la journée. Mais, régulièrement, ils se rendaient compte par eux-mêmes : « *Ah mais oui Madame, aujourd'hui vous faites votre mémoire, nous ne travaillons pas !* » (Obs. no 2).

3.1.2 Aspect éthique

Durant la période d'exploration, j'ai effectué une demande auprès du directeur du Semestre de Motivation de Monthey, afin de pouvoir effectuer ma recherche au sein de leur structure. Vous trouverez en annexe son consentement écrit.

2ÈME PARTIE

4 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Lors de l'élaboration de mon mémoire de fin d'études, j'ai pensé qu'il était nécessaire que je connaisse et comprenne le fonctionnement des Semestres de Motivation en général. En effet, cela m'a notamment aidé à formuler ma question de départ et construire mes hypothèses de recherche. Par conséquent, j'ai rencontré le directeur du Semestre de Motivation de Monthey, ainsi qu'un éducateur du Semestre d'Evaluation. J'ai également pris connaissance des divers documents concernant l'organisation de la structure (charte, cahier des charges, explication de la LACI⁴⁴, etc). Dans ce chapitre, nous allons débiter par une brève description générale d'un Semestre de Motivation, puis nous nous pencherons plus spécifiquement sur la prise en charge du SeMo de Monthey.

4.1 MISSION DES SEMESTRES DE MOTIVATION

Les Semestres de Motivation sont une mesure active du marché du travail (MMT), dépendant de l'assurance-chômage (article 59, 64 a al. 1 lit. C de la LACI). Ces structures sont destinées à des jeunes entre 15 et 25 ans, en fin de scolarité obligatoire (avec ou sans l'obtention de leur diplôme) ou en rupture d'apprentissage, qui sont en quête d'une solution professionnelle (soit un apprentissage : Attestation Fédérale de formation Professionnelle ou Certificat Fédéral de Capacité, soit une école, soit une orientation AI). Le but principal vise à accompagner le jeune dans le choix et dans la recherche d'une formation professionnelle. Toutes les possibilités scolaires doivent être épuisées afin que le jeune puisse bénéficier de cette prestation.

4.1.1 Bref aperçu historique

L'idée de cette mesure naît il y a une quinzaine d'années. MM. Alain Granger et Alain Métral, soucieux de l'avenir des jeunes qui, malgré l'assurance-chômage, ne trouvent pas de solution professionnelle, imaginent un nouveau concept de prise en charge. Après une expérience convaincante testée sur une dizaine de jeunes filles et garçons, le projet pilote est proposé par la LACI à l'ensemble de la Suisse. C'est ainsi, qu'en septembre 1994, le Semestre de Motivation de Monthey voit le jour.

Au fil des mois, le SeMo de Monthey se rend compte que la structure ne répond pas aux besoins de certains jeunes. En effet, bien que ces derniers soient preneurs, ils ne parviennent pas à assumer le règlement imposé par le Semestre. A partir de cette observation, un nouveau concept est mis en place : le Semestre d'Evaluation (SEval). Cette mesure est destinée à des jeunes pouvant présenter des lacunes

⁴⁴Loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'Insolvabilité

scolaires et cognitives, des problèmes de comportements et/ou des problèmes psychologiques. Accepté par la Confédération, le Semestre de Monthey le met en place en septembre 1997.

Le chômage des jeunes étant de plus en plus conséquent, très vite le SeMo n'arrive plus à répondre à l'importante demande. Afin de limiter au mieux les listes d'attente, le Semestre de Monthey crée un nouveau service en 2003, appelé l'ARSA (Accompagnement pour la Recherche d'une Solution Adaptée). Cette mesure a pour but, d'une part, d'évaluer les besoins du jeune afin de l'orienter vers la solution la plus adaptée (Semestre de Motivation, Semestre d'Evaluation, stage ou place d'apprentissage). D'autre part, elle poursuit la mission du Semestre.

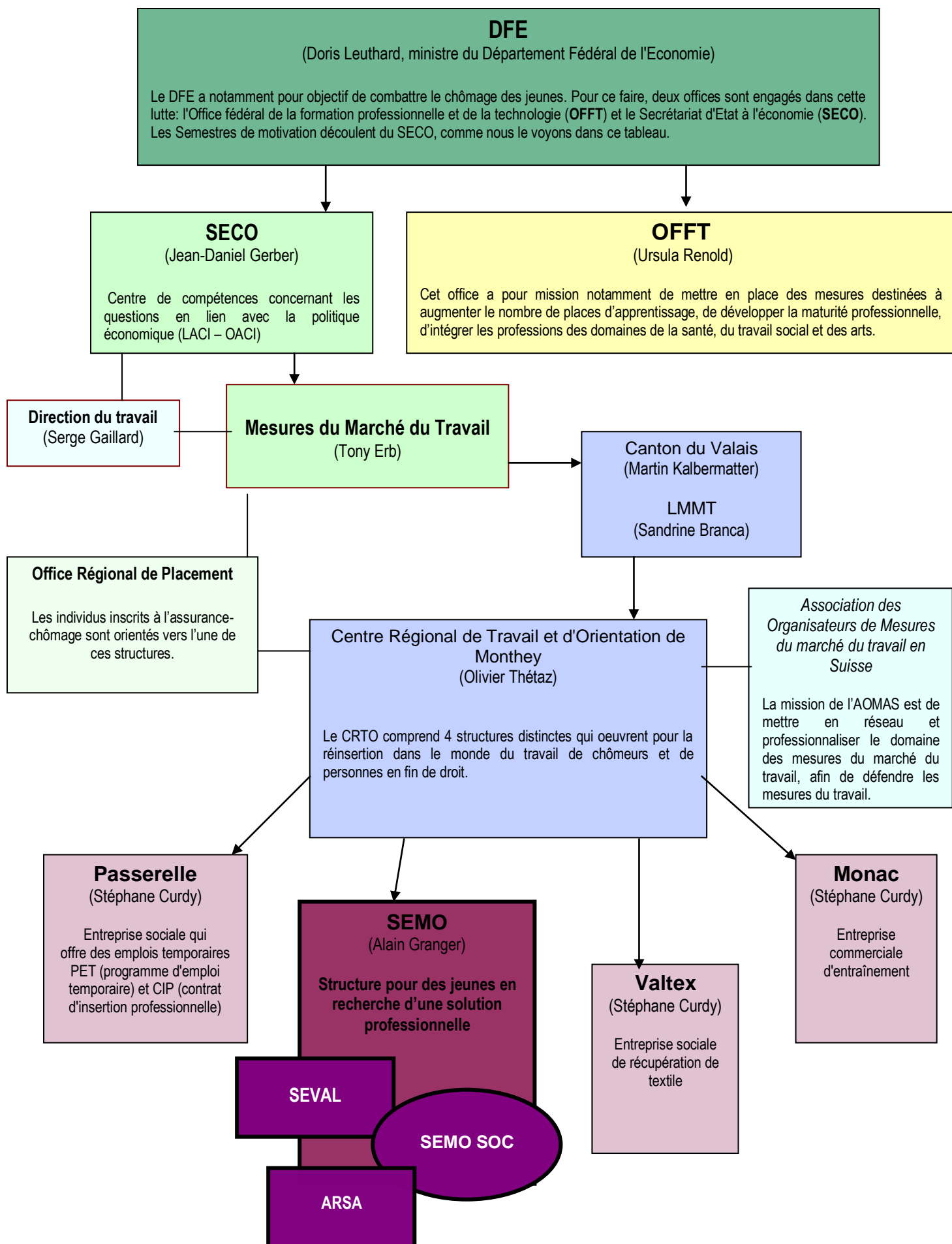
De nos jours, nous dénombrons 60 Semestres de Motivation en Suisse, dont 20 en Suisse Romande. Dans le canton du Valais, il en existe 3, situés à Monthey, Martigny et Sion. Bien que tous les Semestres de Suisse poursuivent la même mission, chaque mesure possède une prise en charge propre à leur institution. Des différences au niveau de l'organisation peuvent par conséquent exister. Dans le cadre de ce travail, nous allons nous concentrer uniquement sur le SeMo de Monthey, notre terrain de recherche.

4.1.2 Contexte cantonal et fédéral du SeMo de Montey

Le SeMo est l'une des quatre structures du CRTO (Centre Régional de Travail et de Placement) de Monthey. Elles poursuivent toutes la même mission : l'insertion ou la réinsertion des chômeurs et des personnes en fin de droit dans le monde du travail :

Monac :	entreprise d'entraînement (entreprise de pratique commerciale)
Passerelle :	entreprise pour adultes en vue d'une insertion ou d'une réinsertion sociale et/ou professionnelle
SeMo :	Semestre de Motivation pour des jeunes sans emploi ou en rupture professionnelle
Valtex :	entreprise sociale pour des personnes placées par les services sociaux ou l'assurance invalidité

Voici un tableau récapitulatif contextualisant le SeMo de Monthey dans un cadre cantonal et fédéral :



4.1.3 Le Semestre de Motivation de Monthey

Trois structures : SeMo, SEval et ARSA :

A l'heure actuelle, le Semestre de Monthey, dirigé par M. Alain Granger, est composé de trois structures : le Semestre de Motivation (SeMo), le Semestre d'Evaluation (SEval) et l'Accompagnement dans des Recherches de Solutions Adaptées (ARSA). Le SeMo peut accueillir une trentaine de jeunes gens. Quant au SEval et l'ARSA, chaque structure peut accompagner une quinzaine d'adolescents. Les statistiques⁴⁵ démontrent un taux de placement vers une place d'apprentissage ou une autre solution professionnelle de 97 % pour la structure du SeMo et de 71 % pour le SEval, pour l'année 2008.

La prise en charge des jeunes diffère selon la structure. Néanmoins, chaque jeune est suivi par un éducateur (trice) référent(e), lui accordant un suivi individualisé au niveau des recherches d'une solution professionnelle. Le SeMo et le SEval ont été construits selon un même concept. Une journée de travail traditionnelle débute à 7h30 et se termine à 16h30, avec une pause d'une heure à midi. Quatre jours par semaine, les jeunes participent à des ateliers occupationnels⁴⁶ leur permettant de s'initier au monde professionnel, de développer le savoir faire et le savoir être. Ils bénéficient également d'appuis scolaires, dans le but, pour certains jeunes, d'acquérir les bases manquantes, ou pour maintenir les acquis, voir approfondir les connaissances pour d'autres jeunes. Le rôle des responsables d'atelier est d'aider le jeune à identifier ses compétences, ses faiblesses et à travailler sur ces dernières.

En ce qui concerne l'ARSA, le jeune est accompagné environ deux jours par semaine, durant lesquels il se familiarise progressivement avec le Semestre. Le jeune ne participe pas aux ateliers. Il vient uniquement pour faire des recherches de stages et de places d'apprentissage. Pour ce faire, il est coaché par un responsable éducateur, qui l'aide également à élaborer un dossier personnel (tests d'aptitudes sur les plans scolaire, du savoir-être, du savoir-faire, curriculum vitae, lettre de motivation, copie des notes scolaires, des diverses attestations). Lors de son passage à l'ARSA, les besoins du jeune sont évalués par l'éducateur, qui, dès qu'une place se libère, le dirige vers la structure la plus appropriée: SeMo, SEval, voir parfois directement vers une place d'apprentissage.

Les jeunes sont répartis entre la structure du SeMo ou du SEval selon les difficultés rencontrées. Le choix s'effectue soit après une évaluation du responsable de l'ARSA, soit après un entretien d'environ une heure entre le jeune, ses parents et le directeur du SeMo (lorsqu'un jeune ne passe pas par l'ARSA comme en début d'année scolaire). Cette orientation vers l'une ou l'autre structure reste toutefois subjective et il arrive qu'un jeune ne soit pas dirigé vers la structure appropriée dès le départ. M. Granger définit les jeunes du SEval de la manière suivante :

« (...) Ce sont des jeunes qui ont un parcours de vie un peu chaotique, la plupart du temps des familles monoparentales, des familles éclatées, déchirées, des jeunes qui

⁴⁵Chiffres tirés du rapport de statistiques adressé au Canton à la fin de chaque année

⁴⁶Ateliers fer, bois, administratif, cuisine-intendance et créativité pour le SeMo
Ateliers bois, administratif et artisanal pour le SEval

n'ont pas eu de cadre. » (...) « Ces jeunes doivent par conséquent bénéficier davantage de temps, d'un accompagnement et d'un cadre un peu plus éducatif. »⁴⁷ Les jeunes occupant le Semestre d'Evaluation correspondent partiellement, voire totalement au profil ci-après : difficultés scolaires, environnement familial instable, difficultés personnelles, appartenance à une nationalité étrangère.

Les éducateurs constatent que ces jeunes traduisent leurs souffrances par divers comportements, tels que l'absentéisme, la consommation d'alcool ou de cannabis, les scarifications. Certains ont effectué des actes punissables, dans la plupart des cas des vols et sont suivis par le Juge des mineurs, qui mandatent un suivi AEMO⁴⁸. Les éducateurs travaillant au Semestre d'Evaluation observent que certains jeunes qui rencontrent des difficultés d'ordres personnel et/ou familial n'arrivent momentanément pas à se concentrer sur un projet professionnel. Cela reste cependant spécifique à chaque individu : *« Même si les jeunes vivent dans des situations sociales et familiales critiques, ils peuvent faire preuve d'une maturité et se mobiliser... la preuve, il y en a qui s'en sortent »⁴⁹*. Pourtant, pour certains jeunes, il est nécessaire de travailler sur les deux axes : socialement et professionnellement. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'insertion professionnelle est considérée, de nos jours, comme une composante de l'insertion sociale. Or, certains jeunes *« sans perspective à long terme, dévalorisés par d'innombrables réponses négatives aux candidatures pour un emploi, sans contrôle social par la famille ou le système scolaire, ils courent le risque de glisser dans une « carrière de zonards » avec les conséquences qui y sont liées. »⁵⁰*. Ces jeunes peuvent rester invisibles, jusqu'à ce qu'ils adoptent des attitudes déviantes et seront pris en charge par les autorités judiciaires et sociales.

Dès que le jeune commence dans l'une des trois structures, débute une période d'essai de deux semaines. Durant cette phase, d'une part le bénéficiaire peut confirmer si le Semestre correspond à ses attentes et d'autre part, les éducateurs peuvent vérifier la motivation du jeune. Ensuite, un contrat d'une durée de douze mois pour le SEval, six mois pour le SeMo et trois mois pour l'ARSA, est signé par les différents partenaires (le jeune, le (la) représentant(e) légal(e), le (la) référent(e)). Cependant, dès que le jeune a trouvé sa place d'apprentissage, voire une autre solution professionnelle, ou simplement s'il ne ressent plus le besoin d'être accompagné, il est libre de rompre le contrat avec la structure. Quelle que soit la structure, un règlement clair (voir annexe no 4), basé sur les valeurs du monde du travail actuel, est imposé aux jeunes.

Le jeune qui ne respecte pas un point du règlement est soumis à une sanction (avertissement). Au troisième avertissement, il est renvoyé du Semestre, pour une durée indéterminée. Durant cette période appelée mise à pied, le jeune est invité à réfléchir et à prendre conscience de ses difficultés. Un retour est possible si le jeune désire y remédier.

⁴⁷Entretien exploratoire no 1

⁴⁸Action Educative en Milieu Ouvert : Mandaté par le Juge des mineurs, un éducateur spécialisé intervient dans la famille.

⁴⁹JELLAB, A. De l'insertion à la socialisation : Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, 1998, no 62, p. 40

⁵⁰CSIAS, Manque de formation et chômage des jeunes adultes, *Berne, janvier 2007, p. 5*

Le SeMo Soc :

Comme nous l'avons vu précédemment, l'instabilité professionnelle peut être liée à l'instabilité sociale et relationnelle. Cela impliquerait une prise en charge globale, c'est-à-dire sociale et professionnelle, des jeunes en difficulté. Ce constat, observé également au Semestre de Motivation et d'Evaluation de Monthey, a amené la direction à mettre en place, en 2007, une prestation supplémentaire, nommée le SeMo Social (SeMo Soc). En effet, certains jeunes rencontrent davantage de difficultés et peinent à assumer les exigences du Semestre. Ils nécessitent d'un suivi plus régulier, ainsi que plus approfondi. Assumé par un thérapeute formé en relation d'aide, le jeune, ainsi que sa famille, peuvent bénéficier d'un accompagnement individualisé, basé sur son intégration sociale. Le jeune peut rencontrer cette personne durant ses heures de travail au Semestre.

L'accompagnement vers une solution professionnelle :

En parallèle des ateliers occupationnels et des cours scolaires, les jeunes, stimulés et aidés par l'éducateur (rice) référent(e), doivent effectuer des recherches de stages, ainsi que d'une place d'apprentissage. L'élaboration du projet professionnel, la première étape, s'articule autour de trois phases : qui es-tu, que veux-tu et que peux-tu ?

I. QUI ES-TU ?

A partir de cette question, l'éducateur (rice) élabore une analyse de la situation au niveau personnel, familial, social et scolaire du jeune. Dans un premier temps, cette étape permet d'identifier les difficultés de comportement ou psychologique qui empêche le jeune d'exercer une activité professionnelle. Puis, dans un deuxième temps, de travailler sur ces difficultés, voire mettre en place le SeMo Social, afin de permettre au jeune d'acquérir des compétences lui permettant de se (ré)insérer durablement dans le monde professionnel.

II. QUE VEUX-TU ?

Ensuite, l'éducateur (rice) aide le jeune à choisir un projet de formation correspondant à ses envies et intérêts. Afin de l'orienter au mieux, il peut avoir recours à divers outils comme par exemple organiser des stages d'initiation, des visites en entreprises, etc. Un bilan de stage est prévu avec le jeune, l'employeur (se) et le référent(e) afin d'identifier les compétences ainsi que les points à améliorer.

III. QUE PEUX-TU ?

Cette phase permet de vérifier si le jeune bénéficie des compétences nécessaires afin de poursuivre son projet de formation. Dans le cas échéant, l'éducateur (rice) doit réajuster le projet selon le niveau scolaire et cognitif du jeune.

Dès que le jeune a un projet professionnel défini, qui correspond à ses intérêts et à ses compétences et qu'il est jugé suffisamment prêt à entreprendre un apprentissage ainsi qu'à l'assumer, il est accompagné dans une recherche d'une place d'apprentissage. Nous nous trouvons dans la deuxième étape. Le jeune, soutenu par son (sa) référent(e), élabore une liste d'adresses d'entreprises qui projettent d'engager un apprenti. Ensuite, supervisé par l'enseignante spécialisée, il écrit et envoie un ou plusieurs dossier(s) de candidature. Le (la) référent(e) aide également le jeune à se préparer à un entretien et l'accompagne si nécessaire.

Trouver sa place d'apprentissage ne suffit pas. Le jeune doit également pouvoir la tenir jusqu'au bout afin d'obtenir son CFC. Pour y parvenir, quelques compétences de base, exigées par les employeurs, devraient être acquises avant d'entreprendre une recherche d'une place d'apprentissage, comme être « poli », « ponctuel », « régulier au niveau des présences », « présentable ». Dans une structure telle que le SeMo ou le SEval, le jeune peut apprendre, au travers des ateliers occupationnels, à répondre à ces exigences, valeurs du monde du travail occidental actuel : *« Les jeunes du Semestre d'Evaluation ont d'énormes carences au niveau des aptitudes à avoir au travail, être à l'heure, assumer son travail, accepter des contraintes, remarques, etc. Les éducateurs sont là pour les aider à acquérir ces compétences. »*⁵¹

Quelle que soit la structure, la prise en charge des jeunes se base sur la charte du SeMo, établie en 2001. Elle comporte trois grandes valeurs essentielles, desquelles découlent une série de valeurs secondaires. La première est le respect (discrétion, empathie, écoute, politesse) ; vient ensuite la reconnaissance de chacun dans ses différences et ressources (créativité, intégration) ; et, finalement, l'esprit d'équipe (interdisciplinarité, communication, solidarité, organisation).

Le Semestre de Motivation accorde également une place particulière au travail de réseaux primaire et secondaire. Les éducateurs (rices) du SEval rencontrent régulièrement les parents des jeunes. Pour les mesures du SeMo et de l'ARSA, un entretien n'est prévu avec les parents que lors de la procédure d'admission du jeune. Une démarche plus sérieuse est entreprise avec eux lorsqu'un jeune rencontre une difficulté. Le partenariat avec divers organismes sociaux est également essentiel. Relevons par exemple : l'AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert), Cours BE (Bien Etre), CDTEA (Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent), CIO (Centre d'Information et d'Orientation), les employeurs, les foyers, le Juge des mineurs, la LVT (Ligue Valaisanne contre les Toxicomanes), l'ORP (Office Régional de Placement). Cette liste est non exhaustive.

Les journées sportives :

En complément au travail effectué en atelier, au suivi de référence et à l'appui scolaire, les activités de montagne sont un moyen supplémentaire utilisé par les responsables des trois structures. Chaque début d'année scolaire (septembre) a lieu un camp d'une durée de cinq jours pour le SeMo et le SEval, deux jours pour

⁵¹Entretien exploratoire no 1

l'ARSA. Obligatoire, il a lieu après les deux premières semaines d'essai en atelier et entre dans le processus d'admission.

Les responsables du SEval l'organisent dans un cadre de moyenne, voire de haute montagne, tandis que le SeMo part une semaine faire des activités physiques et récréatives en Ardèche. Les objectifs poursuivis sont partiellement les mêmes : d'une part, ce camp permet au jeune de sortir de son cadre de vie habituel et de réfléchir sur son avenir professionnel. D'autre part, il permet aux participants de faire connaissance entre eux. Les jeunes du SEval font un camp de montagne itinérant. Cela signifie qu'ils parcourent à pied une certaine distance reliant un lieu à un autre et font l'ascension d'un sommet. Changeant de cabanes chaque soir, ils doivent porter sur leur dos leur « maison », ainsi que la nourriture commune tout au long des cinq jours. La journée est occupée principalement par l'activité randonnée (env. 8 heures de marche par jour), puis diverses activités animent les soirées.

Le reste de l'année, des journées sportives ont lieu toutes les semaines. Organisées chaque vendredi par le SEval et un vendredi sur deux par le SeMo, les activités suivantes sont proposées: l'escalade, la marche et le vélo tout terrain durant la période estivale, ainsi que le ski, les raquettes à neige et l'escalade en salle durant la saison hivernale. Les activités privilégiées sont celles de plein air, en lien avec la montagne, la nature,

Ces journées sportives, considérées comme des journées de travail, donc rémunérées, sont obligatoires et imposées. Un règlement strict, basé sur celui employé en atelier, encadre ces journées. En cas de non-respect d'une règle, le jeune est soumis à une sanction (avertissement).

Le choix des activités a été influencé au départ par les compétences des responsables et par leurs croyances sur l'utilité du terrain de la montagne avec des jeunes en difficultés. Sur les trois responsables du SEval, tous possèdent des connaissances dans le domaine. Le premier détient une double formation d'éducateur spécialisé et de guide de montagne. Il a également effectué son mémoire de fin d'études sur le thème de l'escalade et des jeunes en difficultés. Le deuxième est éducateur spécialisé et possède également le certificat Jeunesse et Sport II, section alpinisme⁵². Enfin, la troisième termine sa formation d'éducatrice spécialisée et a une connaissance de la montagne tirée de ses expériences personnelles.

Adaptée à leurs niveaux physique et technique, l'activité proposée exige néanmoins de la part des jeunes un certain effort pour affronter les difficultés et atteindre l'objectif. Les éducateurs observent, tout au long de ses journées sportives, la capacité d'adaptation et la persévérance du jeune. Le but principal recherché au travers de ces journées et lors du camp de montagne est d'effectuer des apprentissages (développement de compétences) nécessaires dans le monde professionnel et social, pour ensuite les y transposer. Le rôle de l'éducateur (rice) est d'aider le jeune à faire des liens : « *La méthode utilisée est de verbaliser, d'encourager, de féliciter, de valoriser le jeune : « Si tu arrives à faire ça, tu es également capable de traverser les difficultés rencontrées dans le cadre de ton apprentissage »* »⁵³. Ces journées n'ont par conséquent aucun but récréatif.

⁵²Cette formation permet d'encadrer un groupe de jeunes dans une activité de montagne en lien avec l'alpinisme (grimpe, randonnée, etc), sous la responsabilité d'un guide de montagne.

⁵³Entretien exploratoire no 2

A partir de ce but principal, d'autres objectifs sur les plans personnel et collectif, en découlent, tels que : renforcement de la confiance en soi et en les autres ; confrontation à soi-même ; gestion des émotions, de la vie en groupe ; capacité d' « aller jusqu'au bout », développer son pouvoir d'adaptation (changement de cadre). Pour y parvenir, deux activités sont privilégiées : l'escalade et la randonnée. En effet, comme elles sont pratiquées régulièrement, elles permettent aux jeunes d'observer leur progression et de travailler sur certains points.

4.2 PRÉSENTATION DES JEUNES INTERROGÉS⁵⁴

Sur les 5 jeunes sélectionnés, tous avaient déjà participé à quelques journées sportives avant les entretiens. Agés entre 15 et 20 ans, quatre jeunes sont de sexe masculin, les garçons étant de manière générale plus nombreux à suivre une structure telle que le SEval.

1) Fabien : âgé de 20 ans, il a commencé au Semestre d'Evaluation en septembre 2007. Ayant trouvé une place d'apprentissage en tant qu'automaticien pour la rentrée d'août 2008, il a quitté la structure à la mi-juin.

2) Emile : âgé de 15 ans, Emile est entré au Semestre d'Evaluation en mars 2008. Il a trouvé une place d'apprentissage de logisticien dès la mi-juillet de la même année.

3) Julie : âgée de 15 ans, Julie est arrivée au Semestre de Motivation en août 2007. Très vite, elle est renvoyée du Semestre de Motivation et orientée vers le Semestre d'Evaluation, suite à des problèmes de discipline et de respect du cadre. Elle a quitté le Semestre à la mi-juillet 2008, pour partir en stage prolongé dans le magasin qui l'a engagée en tant qu'apprentie assistante de commerce à la rentrée d'août 2008.

4) Gratien: jeune homme de 17 ans, Gratien est arrivé au Semestre d'Evaluation début d'avril 2008. Un suivi SeMo Soc a été mis en place assez rapidement. Après une mise à pied pour cause d'absences injustifiées répétées, Gratien a décidé d'arrêter le Semestre d'Evaluation.

5) Florent : âgé de 17 ans, Florent est entré au Semestre d'Evaluation en mars 2008. N'ayant pas trouvé d'apprentissage, il a poursuivi au Semestre à la rentrée d'août 2008. Suite à plusieurs mises à pied, un suivi SeMo Soc a été mis en place.

⁵⁴Les prénoms des jeunes utilisés dans cette recherche sont fictifs.

5 ANALYSE DES DONNÉES

Mon analyse des données s'est effectuée à l'aide de deux grilles de lecture, la première élaborée à partir des entretiens effectués, la deuxième basée sur les éléments relevés lors des journées d'observation. Cela signifie qu'une fois mes entretiens retranscrits et mes journaux de bord élaborés, j'ai tenté d'identifier et d'agrèger les différents mots-clés qui apparaissaient dans le contenu. J'ai préféré procéder par thèmes que par hypothèses - sous-hypothèses, afin de ne pas négliger inconsciemment une idée amenée par un jeune. Puis, j'ai tenté une analyse de discours, mettant l'accent sur les énoncés émis par mon interlocuteur. En complément, j'ai procédé à une analyse de sens, en essayant de comprendre les sous-entendus existant derrière les termes exprimés. En effet, la parole véhicule également un sens subjectif, allant au-delà de la simple signification des mots.

Tout au long de cette partie analytique, j'ai comparé le contenu des cinq entretiens, en les confrontant parallèlement aux journées d'observations. Divers éléments théoriques apportent des éclairages sur les résultats obtenus. Je peux déjà avancer deux constats : des différences sont présentes selon l'activité escalade ou randonnée. De plus, la confrontation entretiens - observations a soulevé des contradictions. Afin de faciliter la lecture, j'ai classé tous les éléments ressortis en trois grands thèmes, inspirés des hypothèses.

5.1 ELEMENTS INFLUENÇANT LE JEUNE A S'INVESTIR DANS L'ACTIVITE

Ma première grande interrogation a été de rechercher ce qui motive le jeune à s'investir dans l'activité et à effectuer des apprentissages. Cette thématique était couverte par une dizaine de questions dans ma grille d'entretien. Tout d'abord, j'ai demandé à mes interlocuteurs quelles étaient leur perception et leur appréciation de la montagne en général, puis des journées sportives organisées dans le cadre du Semestre d'Evaluation. Ensuite, j'ai ressorti les divers éléments influençant les jeunes à participer aux journées sportives.

5.1.1 Signification de la montagne par les jeunes

Pour la majorité des jeunes, il leur a été difficile de définir le terme montagne : « *Montagne ? Ben, c'est... c'est un endroit (silence)... dur comme question !* » (ent. no 1). Certains ont défini la montagne comme un lieu, d'autres ont évoqué des sensations : « *Ben... du plaisir, de la tranquillité, pis le bien-être* » (ent. no 4). Un jeune a quant à lui décrit des activités réalisables dans un cadre de montagne. Cette diversité de réponse n'est pas surprenante. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le terme « montagne » est tellement vaste qu'une seule définition ne peut décrire tout ce qu'elle représente. Toutefois, je peux constater que la totalité des jeunes y ont associé un mot ou une image selon leurs souvenirs gardés.

Tous les jeunes ont pratiqué une activité sportive durant leur enfance ou adolescence, dont trois du ski. Ceux qui conservent d'agréables moments en mémoire les ont pratiqués avec leur famille et/ou amis et avouent apprécier le côté « détente », « sans cadre » de ces journées : « *Ben ouais, on allait à notre rythme et tout, on s'arrêtait tout le temps, on s'marrait tout, y a pas de règles...* » (ent. no 3). Le seul qui garde une mauvaise image les exerçait dans un cadre scolaire, où nous pouvons penser qu'un règlement strict devait accompagner ces sorties.

5.1.2 Appréciation des journées sportives

Les souvenirs détenus par les cinq jeunes ne semblent pas pour autant influencer leur avis sur les journées sportives, comme nous allons le découvrir ci-dessous. Un écart entre ce qui est dit en entretien et ce qui est montré pendant les journées d'observations est toutefois observé.

Lors des interviews, la totalité exprime apprécier les journées sportives. Par ailleurs, ils affirment à l'unanimité que le Semestre d'Evaluation devrait continuer à les organiser. Leur opinion concernant ces journées n'a pourtant pas toujours été positif. En effet, deux jeunes ont appris à les apprécier au fil des semaines : « *disons au tout début j'appréciais un peu moins, je voyais pas l'intérêt, et pis maintenant ouais (...) je continuerais* ». (ent. no 1). Un autre jeune exprime un avis mitigé, ne comprenant pas entièrement leur présence. Selon lui, le Semestre devrait être un milieu uniquement professionnel : « *Ben, moi, je trouve qu'elles sont inutiles* » (...) « *D'un côté... d'un côté c'est bien quand même... ça... on change un peu d'air et tout. Mais euh... d'un côté, je trouve que c'est pas votre boulot (...) le boulot du Semestre...* » (ent. no 5). Néanmoins, il répond favorablement à leur poursuite dans le cadre de la structure : « *Oui, quand même, parce que ça garde quand même une certaine ambiance.* » (ent. no 5).

Pourtant, tout au long des trois journées d'observations, les jeunes ne semblent pas, au premier abord, les apprécier, se plaignant régulièrement (contradiction entretiens – observations) : « *A la fin de la pause de midi, Pierre, le responsable, annonce aux jeunes que l'activité marche reprendra à 13h15. Les jeunes se plaignent : « Oh non, on va pas marcher ! On peut continuer à grimper ? » »* ou encore à peine trente minutes plus tard « *En sortant du bus, les jeunes se plaignent à nouveau : « Oh non, pas marcher... c'est nul ! On peut pas aller au bord du lac ? » »* » (obs. no 2, activité marche). Un constat également relevé par les éducateurs du SEval : « *Les anciens développent plus d'aptitudes, plus d'aisance dans l'activité au fil des mois, sans pour autant que la motivation ne soit davantage exprimée.* » (ent. expl. no 2). Toutefois, les jeunes démontrent un certain nombre de signes qui pourrait sous-entendre une appréciation générale de ces journées sportives : « *Les jeunes ont reçu la permission de partir devant, mais ils doivent attendre à la prochaine intersection. Ils partent en courant, sauf Michel et Emile qui continuent à marcher avec Fabienne. Les jeunes respectent la consigne et s'arrêtent à la première intersection. La responsable leur indique le chemin et ils repartent en courant jusqu'à la prochaine. Je les entends discuter et rire. Bien que le sentier monte, les jeunes continuent à courir* » (obs. no 2, activité marche). Nous pouvons donc relever que les jeunes, bien

qu'ils se plaignent et essaient généralement de contourner principalement l'activité randonnée, ils arrivent finalement à y trouver du plaisir.

Qu'est-ce qui alors les influence à participer à ces journées et à espérer leur continuité ? Quelques éléments sont ressortis, dont trois prédominant : l'esprit de groupe, le changement de cadre (et faire du sport), ainsi que la relation avec le responsable. Enfin, quelques aspects semblent influencer faiblement leur participation : seulement un jeune (le plus âgé) exprime apprécier le fait d'acquérir des compétences, un autre souligne l'importance de la météo et du choix de l'activité. Nous allons maintenant approfondir ce qui se cache derrière ces termes :

Esprit de groupe :

La totalité des jeunes semble apprécier le côté sociable de ces journées, le fait de pouvoir s'amuser et rigoler entre eux : « *Ouais, c'est un moment où on est plus... je dirais, déjà ensemble, et pis on peut plus faire des choses ensemble pour mieux se connaître quoi, que sur un lieu de travail où on est plus à travailler.* » (ent. no 4).

Effectivement, comme déjà expliqué dans la partie théorique sur l'identité, durant la période de l'adolescence, le groupe, les amis prennent une place importante ; les pairs deviennent des modèles, remplaçant ainsi les parents. Il est par conséquent pas étonnant que l'esprit de groupe soit un élément moteur motivant les jeunes à participer à ces journées. De plus, le regard des autres semble être important dans la construction identitaire de l'adolescent. Il détermine l'image que le jeune a de lui-même. L'autre a une fonction intégrative, selon le jugement qu'il renvoie à l'individu. Peut-être que les jeunes se plaignent lors des journées sportives pour ne pas véhiculer une image de « bon élève » auprès de ses camarades ?

Cette hypothèse est pourtant contredite en entretiens par la plupart des jeunes. La majorité dit n'accorder très peu (voire aucune) importance au regard d'autrui : « *Non moi je m'en fous des autres, moi si j'y vais faire le sport c'est pour moi pas pour les autres* » (ent. no 2). Seul un jeune avoue que les autres l'influencent dans sa motivation : « *Euh si je vois que... si je vois que je suis le seul à me plaindre ben c'est vrai que... enfin à penser ça plutôt c'est vrai que je vais un peu suivre les autres et pis ma foi je vais y aller mais si on est tous à se plaindre, ben je vais plus facilement à dire ouais ben j'en ai marre aussi et tout... mais je vais quand même continuer après !* » (ent. no 4).

Si je me tiens donc aux discours obtenus lors des entretiens, je peux dire que les autres camarades ne semblent pas influencer la participation du jeune aux journées sportives. Toutefois, ce constat est surprenant sachant que l'esprit de groupe est l'un des éléments moteurs les motivant à participer à ces journées (contradiction entretiens - observations). De plus, lors des journées d'observations, certains jeunes semblent essayer d'attirer l'attention des camarades, bien que cela reste au niveau de l'interprétation : « *On entend que Julie qui crie, rigole fort, s'amuse comme une enfant. Elle se plaint du froid, de la journée, ...* » (obs. no 2, activité grimpe). Nous pouvons néanmoins imaginer que donner une importance au regard des autres n'est pas évident à cet âge-là, car elle peut sous-entendre une dévalorisation de soi. Cela expliquerait la réaction de la majorité des jeunes.

Changement de cadre et faire du sport :

La totalité des jeunes met également l'accent sur le changement de cadre et le fait de faire du sport. Ces deux aspects, répété à plusieurs reprises tout au long des cinq entretiens, semblent être autant important que l'esprit de groupe : « *Parce que moi qui fait pas tellement de sport, ça me fait du bien de faire du sport, pis d'être ouais quand on va à la montagne, j'aime bien la tranquillité et tout, c'est vrai que c'est... ça me plaît plus que de rester en ville ou comme ça* » (ent. no 4).

Pour les responsables de la structure, cette idée de « changement » est un objectif notamment recherché. En effet, les journées sportives leur permettent d'observer le comportement des jeunes dans un autre contexte. La montagne devient alors un terrain d'observations intéressant. Par exemple, les rôles sociaux peuvent se transformer ; le leader habituel ne sera pas forcément le même selon l'activité pratiquée. La carapace du jeune peut tomber lors d'une activité sportive telle que l'escalade, comme le démontrent les journées d'observations : avant de commencer l'activité grimpe, les responsables du SEval ont pour habitude de faire un petit échauffement, pendant lequel chaque jeune doit proposer un exercice : « *Il arrive au tour de Samuel. Ce dernier, qui a rigolé tout au long des exercices, propose un exercice en s'appliquant. C'est le seul exercice qu'il fait aussi bien* » puis, lors de l'activité, « *Samuel essaie une voie plus difficile, conseillé par Romain qui l'assure. Il grimpe en silence, concentré pour la première fois depuis le début de la journée* » (obs. no 1, activité grimpe). Nous pouvons dire que Samuel a « deux fonctionnements » : A (rigole, se disperse, « masque » de clown) et B (sérieux, investit, donc le plus adéquat pour une intégration professionnelle). A plusieurs reprises dans la journée, il passe entre le fonctionnement A et le fonctionnement B. Cet aspect est une piste intéressante pour le professionnel. En effet, il peut faire prendre conscience au jeune de ses deux fonctionnements A et B, ainsi que de le valoriser lorsqu'il est dans le fonctionnement B en faisant le lien avec le monde du travail. Cela devient un outil intéressant dans la prise en charge éducative du jeune.

De plus, comme l'explique Le Breton, une sortie en montagne peut amener au jeune un dépaysement total aux niveaux de son rapport au monde et de ses valeurs. Elle lui permet de sortir de son cadre de vie traditionnel, de se couper des routines du quotidien, avec les conséquences qui en découlent. Il le décrit très bien à travers ces termes « *changer de lieu est aussi changer de milieu, de repères, d'interlocuteurs, de climat relationnel ; prendre une distance propice avec son environnement ; bouleverser provisoirement sa vision du monde ; s'ouvrir à une autre dimension de l'existence. Le déplacement implique la découverte de lieux inattendus, la prise de conscience de capacités oubliées, la possibilité d'éprouver physiquement un monde qui se dérobe psychologiquement et de retrouver une confiance en soi que démentaient les expériences antérieures.* »⁵⁵. Le changement de cadre permet également à l'individu de prendre de la distance avec les soucis du quotidien et

⁵⁵LE BRETON, D. Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *Empan*, 2003, no 51, p. 61

l'entraînement produit une hormone responsable de notre bonne humeur, nommée la sérotonine⁵⁶.

Relation avec les responsables :

Une minorité seulement exprime en entretiens que la relation avec les responsables les influence à participer aux journées sportives : « *Ben si je vois que je parle facilement avec des responsables, c'est vrai que c'est plus motivant, car c'est vrai que de savoir qu'on peut parler avec les responsables ou avec les amis... c'est une journée qui passe mieux, que de rester toujours avec la même personne et de rester avec quoi... parler de la même chose...* » (ent. no 4). Pour les autres, l'avis diffère : « *Ouais, j'pense que non... pas tellement quoi* » (ent. no 5).

Lors des journées sportives, la relation semble toutefois prendre une dimension importante (contradiction entretiens – observations). Les responsables le constatent également ; le besoin de stimuler les jeunes est constant toute l'année : « *L'éducateur est donc l'essence, il doit beaucoup stimuler les jeunes durant la mise en route et pendant l'activité* » (ent. expl. no 2). Ils doivent par conséquent faire preuve de créativité pour amuser, ainsi que motiver les jeunes. Un responsable nous explique un moyen utilisé : « *Durant toute la journée, l'humour est un outil très utilisé pour motiver les jeunes.* » (ent. expl. no 2). Cela a été observé lors des journées d'observation : « *Nouvelle pause, les jeunes demandent s'ils peuvent fumer. Xavier leur répond qu'ils doivent mériter leur cigarette. Pour cela, ils doivent deviner ce qu'il a mis dans sa gourde. Les jeunes disent que c'est n'importe quoi comme question mais, amusés, ils semblent se prendre au jeu. Le responsable leur donne des indices. Ils doivent se mettre d'accord pour donner une seule réponse. Ils choisissent l'eau. Florent doit goûter pour vérifier si c'est juste. La réponse est correcte, les jeunes rigolent et reçoivent la permission de fumer une cigarette.* » (obs. no 3, activité marche).

La relation devient par conséquent plus affective que lors du travail en atelier, bien que l'axe normatif (respect du règlement) reste présent durant ces journées. Les éducateurs semblent en effet profiter de ces journées sportives pour discuter, échanger avec les jeunes. Comme d'ailleurs l'explique David Le Breton, cet aspect est important ; l'éducateur doit vivre l'expérience avec le jeune. La relation « éducateur/éduquant » prend alors tout un autre sens. Le professionnel devient plus authentique, « naturel ». Cela offre la possibilité d'établir un contact privilégié avec le jeune.

La relation établie semble être appréciée par la majorité des jeunes ; ils la décrivent en entretiens distincte que celle établie lors du travail en atelier : « *S'il faudrait comparer, le seul point que je dirais, ce serait plus que je trouve qu'on peut plus parler avec les responsables durant les journées sportives, enfin c'est plus un moment où on est tous en commun et on peut plus facilement parler parce qu'on n'a pas besoin de se concentrer sur un travail ou comme ça quoi* » (ent. no 4). Bien qu'ils peinent à définir cette relation, la totalité exprime le terme « amical ». Pour un jeune « *c'est un peu compliqué à décrire* », mais finalement il décrit comme « *une*

⁵⁶ROSTAMI, C., BÖS, K. *Marcher pour son bien-être, Walking et Nordic Walking*. Paris : Ed. Amphora Sports, 2006. pp. 21-25

relation plutôt amicale avec un peu plus de distance quand même » (ent. no 1). Un autre hésite : « (silence) Ouais chais pas trop quoi répondre », pour également reprendre le terme amical : « ah ouais, c'est plus... c'est plus amicale que professionnelle en tout cas » (ent. no 5).

En plus de les stimuler, les responsables encouragent également beaucoup les jeunes. La méthode utilisée est de féliciter et de valoriser le jeune. Le responsable emploie des renforçateurs verbaux : « *C'est bien Samuel !* » (obs. no 1, activité grimpe) « *Dès que Pierre remarque, il le félicite !* » (obs. no 2, activité grimpe) ou « *Fabien grimpe coaché par Xavier. Il glisse une ou deux fois, mais le responsable le rassure* » (obs. no 3, activité grimpe). Il emploie également des renforçateurs non-verbaux : « *Julien lui fait une tape amicale sur l'épaule pour le féliciter* » ou « *Romain arrive au sommet de la nouvelle voie, sous les yeux attentifs de Xavier, d'Adrien et de Joachim qui l'assure. Une fois au pied de la voie, Xavier lui serre la main pour le féliciter* » (obs. no 1, activité grimpe).

Acquérir des compétences :

Un jeune seulement apprécie le fait d'acquérir des compétences : « (...) *ça peut développer pas mal de qualités* » (...) « *Ben l'organisation, le respect entre autre, le débrouillardisme... et c'est aussi bien de faire des activités hors cadre, à l'extérieur... ça change* » (ent. no 1). Il est intéressant de souligner que c'est le jeune âgé de 20 ans, qui a ressorti cet élément. Deux autres jeunes ont également constatés avoir amélioré leur comportement à travers ces journées sportives : « *Euh au début je connaissais pas trop les règles j'ai fait un peu, j'ai dépassé les limites quoi et pis j'ai eu un entretien avec mon co-référent et le directeur et pis ils m'ont donné des... des... comment ça s'appelle des... consignes précises quoi, des obligations qu'on doit avoir ici et pis là je les respecte pis petit à petit et chaque semaine ben, j'arrive presque au top, ouais, j'ai arrêté...* » (ent. no 2). Toutefois, cet apprentissage ne semble pas pour autant les motiver à participer aux journées sportives. Les deux jeunes en question sont âgés de 15 et 17 ans, ce qui peut expliquer le fait qu'ils ne perçoivent pas l'apport positif de cet apprentissage.

Météo et choix de l'activité :

Un jeune souligne l'importance de ces deux aspects. Pour lui, la météo ainsi que le choix de l'activité (grimpe ou randonnée) sont des éléments l'influençant sur sa motivation de participer à ces journées : « *Ben s'il fait beau pis c'est quelque chose qui me plaît assez à faire ben ben, j viens contente, motivée.* » (ent. no 3). Comme l'explique Le Breton dans l'une de ses oeuvres⁵⁷, les activités de montagne exigent de la part de ses adeptes certaines contraintes, souvent désappréciées des jeunes (effort, inconfort, froid, etc). De plus, peu médiatisés contrairement au football par exemple, ces sports ne possèdent que quelques personnes de références, souvent méconnues aux yeux des jeunes. En ce qui concerne la randonnée, cette activité reste du domaine des contraintes, de l'effort, ce qui peut amener le jeune à ne pas y adhérer. Par contre, lors des journées d'observations, je peux constater que ces

⁵⁷LE BRETON, D. Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *Empan*, 2003, no 51, pp. 58-64

éléments ne semblent pas avoir autant d'influence que ce qu'exprime le jeune en entretien (contradiction entretiens – observations). En effet, lors de la deuxième journée, il faisait très froid, le site de grimpe était entouré de brume. Le jeune en question était le premier équipé et le premier motivé à grimper. De plus, à peine terminé sa première voie, il insiste pour effectuer une deuxième.

A ce stade d'analyse, nous constatons que les jeunes apprécient ces journées sportives et y participent bien de manière générale. Leurs trois premières motivations sont l'esprit de groupe, le changement de cadre (et le fait de faire du sport), ainsi que la relation établie avec le responsable.

Je me suis alors ensuite demandée si l'investissement des jeunes aux journées sportives influence-t-il réellement les apprentissages effectués ? Nous allons maintenant tenter de répondre à cette question. Afin d'y parvenir, j'ai avancé les hypothèses que les activités exercées pouvaient d'une part contribuer à la construction d'une identité positive et d'autre part favoriser le développement des liens sociaux. Ma deuxième grande question, qui regroupe une dizaine de questions dans la grille d'entretien, concerne la construction identitaire.

5.2 IDENTITE

Comme nous l'avons vu dans le volet théorique, les individus en rupture professionnelle peuvent avoir notamment l'identité affectée. De plus, l'une des tâches primordiales lors de l'adolescence est la construction identitaire. Pour des jeunes en situation de difficulté, quelle que soit la structure qu'ils suivent (SeMo, institution, école, etc), ce processus est davantage complexe. Par ailleurs, l'estime de soi est généralement basse, voire très faible. En mettant le projecteur sur les jeunes, j'ai essayé de percevoir quels impacts peut avoir la pratique d'une activité physique sur l'estime de soi et la reconnaissance à autrui, deux composants principaux de l'identité. Toutefois, dans le but d'obtenir une vision plus large, j'ai demandé aux jeunes quels apports en général pouvaient-ils retirer des journées sportives. Les réponses ont été assez variées, apportant des bienfaits à plusieurs niveaux : les deux éléments forts cités par la majorité des jeunes concernent la santé physique et psychologique, ainsi que l'acquisition de certaines valeurs (respect des autres, des règles, de la nature, la persévérance). La minorité estime avoir pu développer la confiance en soi. Et, finalement, deux jeunes expliquent avoir enrichi leur culture générale.

5.2.1 Santé physique et psychologique

Apports physiques :

Lors des entretiens, la majorité des jeunes a exprimé à plusieurs reprises avoir apprécié le simple fait de faire du sport : « *Parce que moi qui fait pas tellement de*

sport, ça me fait du bien de faire du sport (...) » (ent. no 4). Ils ressentent des bienfaits au niveau physiques, comme l'amélioration du système respiratoire. Toutefois, le contact à l'effort amène toutes sortes de bienfaisances internes pour les individus pratiquants une activité physique régulière, non soulevées par les jeunes en entretiens. Par exemple, la marche⁵⁸ permet d'augmenter la masse musculaire, ainsi qu'à la rendre plus élastique. De plus, les os, les tendons, les ligaments et les articulations deviennent plus performants et résistent mieux à l'effort. Une activité physique régulière améliore également le système cardio-vasculaire (effet cardioprotecteur), le métabolisme et la circulation sanguine. Cela permet de réduire considérablement le risque de maladies, telles que les infarctus, l'obésité, la tension artérielle, le diabète, etc. Cela peut avoir pour conséquence, sur du long terme, à une augmentation de l'espérance de vie. L'entraînement permet également d'augmenter les capacités de coordination. En renforçant plus particulièrement les abdominaux et les dorsaux, la posture est plus adéquate et peut ainsi réduire les problèmes de santé. L'escalade, quant à elle, développe notamment la masse musculaire, la coordination, la souplesse, le sens du toucher, l'observation et l'équilibre. Il est intéressant de constater que les jeunes ne s'aperçoivent pas du tout de ces apports.

Sensation de bien-être :

La plupart des jeunes ressentent davantage de sensations positives au niveau du bien-être qu'au niveau physique, bien que cela leur reste difficilement descriptif : *« Ben parce que... chais pas, être tout le temps posé à la maison ou au Semo là à travailler... ça fait du bien quand même ben pour la santé, pis vu que j'ai arrêté le sport bien, ça fait bien longtemps et... ça fait du bien. »* (ent. no 2). Le « ça fait du bien », répété à nombreuses reprises lors des entretiens, m'a interpellée. Je me suis alors demandée que se passait-il concrètement au niveau des effets sur la santé morale? La marche⁵⁹ semble apporter un certain nombre de bienfaits. Tout d'abord, elle permet de lutter contre le stress relatif à notre rythme de vie. En effet, elle agit sur la production d'hormones antistress, en libérant l'organisme des hormones responsables du stress (adrénaline, noradrénaline et cortisol). L'équilibre est alors atteint, permettant une sensation de bien-être. D'ailleurs les amateurs sportifs réguliers constatent que malgré une journée de travail épuisante et stressante, une séance de sport leur permet de ressentir de la vigueur et de la force. Bien entendu, plus la pratique est régulière, plus c'est bénéfique. En effet, l'organisme apprend à gérer la concentration des hormones de stress dans le sang. Le résultat, souvent entendu, est l'apparition d'une fatigue saine. Un jeune prétend également ressentir cette sensation, qu'il nomme « bonne fatigue » : *« Ben du bien-être et pis de la fatigue par contre un peu plus rapide parce que c'est... vu que ça monte pis ça demande plus d'efforts, c'est vrai que... mais une bonne fatigue... »* (...) *« Ben, une fatigue où on reste par exemple à regarder la télé et à rien faire, on est fatigué, mais de rien faire, on est pas fatigué d'avoir fait une journée sportive comme ça quoi »* (ent. no 4). Il explique également qu'il dort mieux car il sent une « vraie fatigue ».

⁵⁸ROSTAMI, C., BÖS, K. *Marcher pour son bien-être, Walking et Nordic Walking*. Paris : Ed. Amphora Sports, 2006. pp. 21-25

⁵⁹ROSTAMI, C., BÖS, K. *Marcher pour son bien-être, Walking et Nordic Walking*. Paris : Ed. Amphora Sports, 2006. pp. 25-26

Quant à l'escalade, son côté « dangereux », « prise de risque » semble amener à l'individu qui réussit une voie un sentiment assez fort de fierté, de réussite.

Bien évidemment le sport n'apporte pas que des bienfaits. De mauvais entraînements ou un surentraînement peut provoquer des blessures et des carences. C'est pour ces raisons notamment qu'il est important d'adapter l'activité selon le niveau physique des jeunes.

Gestion émotionnelle :

Lors d'une activité physique telle que la marche ou l'escalade, l'individu est également confronté à ses émotions. Durant la période de l'adolescence, cette gestion émotionnelle est davantage complexe, les jeunes pouvant passer d'un état d'âme à un autre en un court instant. En grimpe, ils peuvent ressentir des sensations fortes, telles que la peur, du mal-être face au vide et/ou au matériel : « *A deux mètres du sol, Florent a peur. Fabienne vient l'encourager. Emile peine également. Julie l'encourage : « Emile, t'assures ! Moi, là, j'ai glissé, mets ton pied là ! » « Tu me tiens ? » répond Emile. « Oui, je te tiens », rassure Julie* » (obs. no 2, activité grimpe). De plus, la météo, la fatigue ou encore l'humeur sont des éléments supplémentaires qui peuvent perturber l'état émotionnel de la personne. Les responsables du SEval semblent être conscients de cet aspect : « *pour un jeune fréquentant le Semestre, il peut être très angoissant de se retrouver dans un cadre inconnu, où il n'a plus de points de repères.* » (ent. expl. no 2).

De plus, le rapport avec son image physique peut être également vécu douloureusement. Certains jeunes éprouvent de la difficulté à accueillir les changements de leur corps et à accepter leur nouvelle apparence physique. A travers ces journées sportives, le jeune peut prendre connaissance de soi et de son corps. Selon Le Breton⁶⁰, « *l'escalade propose des retrouvailles sensorielles avec le monde* » (...) « *Dans sa relation avec la paroi, il se sent contenu, il appuie en permanence son corps contre une limite* ». En effet, en ressentant des sensations souvent inhabituelles (réveil des muscles, courbatures, etc), le jeune renoue contact avec son corps. Quel que soit son niveau, le jeune prend conscience de chaque partie de sa personne. Un grand alpiniste français, Lionel Terray, le décrit très bien à travers ces termes : « *L'escalade conduit à se percevoir soi-même dans sa totalité et à prendre le contrôle de tout son être depuis ses émotions jusqu'à ses déplacements les plus fins. L'escalade confronte les individus à leurs limites et les incite chaque fois à se surpasser. Cette confrontation, placée dans le cadre du grand jeu qu'est l'escalade, provoque toujours des réponses étonnantes. Et lorsque l'on apprend à faire les transferts nécessaires dans la vie de tous les jours, l'escalade devient l'escalade de la vie.* »⁶¹

Il est par conséquent important que la relation « éducateur/éduquant » prenne tout un autre sens. Le rôle de l'éducateur est d'aider le jeune à gérer ses émotions. Pour ce faire, il est important qu'il vive l'activité avec les jeunes, qu'il avance avec eux. Selon David Le Breton, l'éducateur doit vivre l'expérience avec le jeune, « *il ne s'agit*

⁶⁰ROUFF, K. La montagne comme outil éducatif. *Lien Social*, 2005, no 760, p. 8

⁶¹Guide Source Scolaire 2007-2008. « Pour tout trouver rapidement ». In Les Editions du Point. *Site Les Editions du Point*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.guidesourcescolaire.com/au-grand-bonheur-des-etudiants-et-des-profs.html> (Page consultée le 20 janvier 2009)

pas de se « pencher sur l'autre » mais de cheminer avec lui, tout en assumant simultanément un rôle d'éclaireur »⁶².

Nous constatons lors des journées d'observations que les responsables du SEval sont conscients de ce point et mettent d'ailleurs beaucoup l'accent là-dessus ; ils participent à l'activité et discutent avec les jeunes.

5.2.2 Acquisition de valeurs

Les jeunes relèvent également apprendre certaines valeurs de base, telles que le respect et la persévérance. Ce paragraphe sera davantage approfondi dans la troisième partie de cette analyse, sous le point valeurs collectives.

5.2.3 Confiance en soi

Expérimentation de la réussite :

Deux jeunes seulement relèvent que les activités de montagne les ont aidé à développer leur confiance en eux. Néanmoins, la majorité se décrit en entretiens de manière positive pendant ces journées sportives, bien que certains ont eu de la difficulté à répondre : l'un est resté dans un long silence, puis finalement s'est défini comme quelqu'un de « *Ouais, persévérant, sinon, je vois pas trop* » (ent. no 4). Par ailleurs, ce jeune a utilisé le pronom impersonnel « on » de manière régulière tout au long de l'entretien. Un autre a eu besoin que je reformule la question à trois reprises : « *Oui, je comprends mais j'arrive pas à répondre...* » pour finalement, après quelques hésitations, constater que tout dépendait du contexte : « *Euh... complète... au début, euh... quand je dois porter par exemple le matériel, ça j'm'en fous... c'est bon, c'est plutôt positif, je me propose même pour... euh... pour porter... c'est, c'est bon. Par contre, pour monter en haut, ça c'est autre chose... je suis quelqu'un qui préfère assurer que... que monter en haut.* » (ent. no 5). Sa réponse reste toutefois floue.

En outre, lors des trois journées d'observations, la réussite semble de manière générale procurer de grandes satisfactions auprès des jeunes : « *Quand il arrive au sommet de la voie d'escalade, Joachim ne dit rien. Il essaie de reprendre son souffle et redescend avec le gros sourire. Il explique au responsable où étaient les pas difficiles. Toujours souriant, il part en se retournant plusieurs fois pour regarder la voie qu'il vient de réussir. Pierre le félicite au loin et Adrien lui fait part de son admiration : « Wouahh Joachim ! ». Ce dernier acquiesce de la tête.* » (obs. no 1, activité grimpe).

En entretiens, ce constat est vérifié : la majorité relève l'importance de réussir, d'aller jusqu'au bout : « *Ben au moins ça montre qu'on peut faire quelque chose quoi, qu'on est... ça montre un résultat quoi ! qu'on est... d'arriver en haut d'un sommet*

⁶²LE BRETON, D. Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *Empan*, 2003, no 51, p. 59

justement on se dit j'ai réussi à monter jusque là-haut pis, ouais c'est bien » (...)
« Ben oui quand même ! même si on est fatigué et qu'on peut plus ben faut se donner jusqu'au bout et pis aller, même s'il reste un bout ben, au moins on y est quoi... et après on peut se dire justement j'ai réussi à aller jusqu'au bout » (ent. no 4).

En expérimentant la réussite, le jeune peut développer également sa confiance en lui. En effet, la conquête d'un sommet procure à l'individu un sentiment de valeur personnelle, de fierté et une grande satisfaction personnelle : *« L'arrivée au sommet n'est jamais une victoire sur la montagne, mais sur soi-même »*⁶³. Les compétences du jeune sont mises en valeur et l'estime de soi se voit par conséquent augmenter. Néanmoins, il peut être aussi confronté à des limites, qu'il devra apprendre à accepter. L'échec peut être difficilement vécu par un jeune, baisser son estime et le renfermer sur lui-même. La montagne peut être, par conséquent, autant bénéfique que destructrice pour les jeunes. C'est notamment pour cette raison qu'il est important d'adapter l'activité en fonction des niveaux physique et technique du jeune.

Mais la confiance en soi ne s'installe pas après une seule expérience positive. Il est par conséquent nécessaire que l'individu puisse expérimenter la réussite de manière répétée. C'est pour cette raison notamment que les éducateurs du SEval privilégient principalement les activités escalade et randonnée, dans le but que le jeune puisse progresser au fil des semaines : *« Plus l'adolescent réussit ce qu'il entreprend, plus il se sent efficace et fier de lui, et plus il développe graduellement le sentiment de sa compétence. »*⁶⁴ D'après les entretiens, la majorité des jeunes constate leurs progrès : *« Ouais, au tout début du Semestre, j'avais fait une petite marche, c'était une des plus faciles j'en pouvais déjà plus et maintenant j'ais des assez grandes marches et ça va quoi... ça me tue pas trop ! » (ent. no 3).*

Confiance en autrui :

En plus de l'estime de soi, certaines activités exigent la confiance en autrui. Par exemple l'escalade, technique, demande la mobilisation de certaines compétences, telles que la collaboration et la prise en considération de l'autre. Durant cette activité, il est impossible de réussir seul, sans l'autre ; le jeune devient « acteur » de sa vie, responsable et indispensable. Le jeune grimpeur doit apprendre à faire confiance à son camarade qui l'assure, tandis que celui qui assure est responsable de la sécurité de son camarade. Cette collaboration peut être une expérience première pour certains jeunes. A la fin de la journée, le jeune se sent implicitement reconnu. Pour la majorité, il est aisé de faire confiance. Par conséquent, cet apprentissage est déjà acquis à leurs yeux. Pour un jeune, il est plus difficile : *« Ayant le vertige oui, parce que j'ai toujours l'impression de... de louper une prise ou bien de... ouais de me louper quoi et que ça tienne pas... je sais enfin... je sais bien que ça tient mais ouais... » (ent. no 4).*

⁶³REBUFFAT, G. *La montagne est mon domaine*. Paris : Hoëbeke, 1994, p. 51

⁶⁴Source inconnue

5.2.4 Culture générale

Comme nous l'avons vu dans la première partie de l'analyse, le fait d'acquérir des apprentissages est un élément moteur influençant faiblement la participation des jeunes aux journées sportives. D'ailleurs, une minorité seulement apprécie le fait d'avoir pu développer leur culture générale. Néanmoins, les responsables essaient par diverses méthodes d'approfondir les connaissances générales des jeunes. Lors des trois journées d'observations, nous constatons une manière plutôt ludique : *« Après 5 minutes de marche, le groupe s'arrête. Xavier prend des herbes dans la main et décide de tirer à la courte paille qui devra porter la corde. Les jeunes, amusés par le jeu, se disputent presque pour tirer en premier. Mathieu tire la courte paille. (...) Prochaine pause : on retire à la courte paille. Cette fois, il y a une nouveauté dans le règlement. Celui qui tire la courte paille a une chance de se racheter, s'il répond juste à la question. (...) C'est fois, c'est une question politique. Ne sachant pas la réponse, Adrien porte la corde. Samuel, Romain et Adrien repartent en courant, en s'amusant avec des longues branches à tirer comme si c'était des fusils. Nouvel arrêt. Samuel tire cette fois la courte paille. C'est une question géographique, à laquelle il ne sait pas répondre. (...) »* (obs. no 1, activité marche). De manière consciente et inconsciente, ils apprennent des éléments géographiques, politiques, etc. : *« Par exemple, quand on assure quelqu'un en escalade, ça on peut apprendre à faire le nœud de huit là... chais pas le nœud avec le bébé là, avec le biberon et le nœud pour s'accrocher »* (ent. no 3) ou encore *« (...) (anonymat) il nous pose des questions pourquoi... par exemple pourquoi les paquets de chips ils gonflent quand on monte en altitude... des choses comme ça »* (ent. no 3). Nous pouvons cependant imaginer qu'entre 15 et 20 ans, cet apprentissage n'est pas prioritaire. Néanmoins, lors de ces journées sportives, il se fait de manière ludique et inconsciente.

Cette deuxième partie d'analyse relève que la pratique d'une activité de montagne apporte des apprentissages à plusieurs niveaux. Nous allons maintenant nous pencher sur les effets au niveau des liens sociaux.

5.3 LIENS SOCIAUX

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, notre société actuelle tend vers un processus d'individualisation. De plus, l'éducation nouvelle, davantage axée sur l'axe affectif, amène un nombre croissant d'adolescents en difficulté d'intégration sociale, et en parallèle d'intégration professionnelle. En effet, en valorisant uniquement les besoins de l'enfant, ce dernier n'apprend pas à respecter les interdits, à respecter un cadre essentiel pour devenir un jour adulte et un membre de la société.

Ma troisième grande interrogation a donc été de vérifier si les activités de montagne peuvent aider le jeune à développer des compétences nécessaires à la vie en société. Voici les éléments ressortant de l'analyse de terrain.

5.3.1 Valeurs collectives

Dans notre société qui tend vers l'individualisme, les valeurs collectives tendent à disparaître. Néanmoins, certaines existent dans la pratique des activités de montagne. Par exemple, lors d'une randonnée en montagne, le jeune doit s'adapter au rythme des autres, attendre les plus lents, la notion d'entraide étant très présente. Ou encore, dans la pratique de l'escalade le jeune doit apprendre à faire confiance à son camarade qui l'assure. Une relation de respect et de considération de l'autre doit s'installer ; la collaboration devient alors nécessaire. Ces activités requièrent au jeune d'adopter des attitudes adéquates nécessaires à la vie en groupe (respect des normes et des règles sociales, entraide et collaboration).

D'après les interviews, les jeunes expriment avoir appris certaines valeurs, telles que le respect et la persévérance. L'élément fort reste le respect des autres et le respect des règles. Cette notion de « respect » est également très importante aux yeux des professionnels du SEval. Nous la retrouvons d'ailleurs inscrite dans la charte et dans le règlement du SeMo. Etant donné que ce terme possède plusieurs sens, nous allons nous concentrer sur l'entraide, la collaboration. Selon les entretiens, les jeunes semblent aider naturellement : « *Par tout le monde quand euh... par exemple suis en train de monter et tout chuis bloqué machin, tout le monde en bas me dit « allez vas-y continue, machin... » »* (ent. no 5). Ce constat est partiellement approuvé lors de mes journées d'observations ; il est rare qu'un jeune reste seul derrière ou que quelqu'un ne trouve personne pour l'assurer. Toutefois, les encouragements verbaux et non verbaux viennent principalement des responsables, ce qui semble être validé par les jeunes: « *Ouais... ouais les jeunes un peu moins mais... c'est vrai que les responsables quand même un peu plus mais ils sont pus à encourager tout le monde, enfin à encourager et à féliciter un peu tout le monde quoi* » (ent. no 4).

Les effets de ces encouragements sont néanmoins perçus de manière différente. La majorité relève une aide : « *Euh oui, surtout en raquettes quand j'étais avec le groupe-là, certains groupes sont assez quand on arrive au sommet d'un endroit ouais on se félicite comme ça, on se serre la main et tout, c'est vrai que c'est encourageant quoi, pas de se dire qu'ils restent là et qu'ils nous regardent juste monter* » (ent. no 4), les deux derniers ne s'expriment pas beaucoup : « *Ben peut-être... peut-être pas beaucoup mais ça m'aide quand même* » (ent. no 3). Un souligne même un effet contraire : « *non pas tellement, moi je me sens plus énervé quoi... parce que moi quand j'ai envie de descendre, j'ai envie de descendre pis voilà* » (ent. no 5).

Quant à la persévérance, deuxième valeur relevée par les jeunes en entretiens, elle est également un objectif recherché par les responsables. La persévérance permet le contact à l'effort et dans toute pratique sportive, l'effort est essentiel. Lors d'une activité de montagne, il est indispensable pour avancer, ainsi que d'atteindre son but. A l'heure actuelle, les éducateurs du SEval constatent que de plus en plus de jeunes ont une relation limitée à l'effort et à la gestion de la frustration. Peu résistant, la plupart des jeunes du SEval ont pour habitude d'« abandonner » en utilisant une stratégie de fuite (opposition claire, fuite, absences injustifiées, etc) lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté ou à une frustration. Leur vision de l'effort est souvent négative : par exemple, lors des journées sportives, nous constatons qu'ils préfèrent l'activité escalade qui est moins physique que l'activité randonnée. Pourtant, selon le

dictionnaire⁶⁵, l'effort est une « *activité d'un être conscient qui emploie toutes ses forces pour agir, vaincre une résistance (extérieure ou intérieure)* ». Nous ne constatons aucune connotation négative dans cette définition, l'effort étant un concept subjectif, variant selon nos expériences personnelles. Néanmoins, il est nécessaire pour progresser et s'intégrer de manière professionnelle et sociale.

A travers ces journées, l'éducateur cherche à pousser le jeune à se confronter à l'effort et à parvenir à son objectif fixé (l'atteinte de sa propre limite). Le jeune est ainsi confronté à ses limites physiques, ses craintes, à lui-même et au regard des autres. Lors de l'activité, il va devoir vaincre la fatigue, parfois le froid, la peur du vide, etc. S'il arrive à dépasser ses difficultés, la notion négative de l'effort deviendra positive. Il prendra conscience qu'un effort est une possibilité de se dépasser pour atteindre un objectif : « *Ben je ressens que j'ai été au bout de ma marche par exemple, pis que j'ai réussi pis alors aussi au Semestre, par exemple, j'ai une consigne à faire, par exemple, quand je dois respecter quelque chose ben ça me montre que je peux aller jusqu'au bout. Si j'arrive à aller jusqu'au bout, j'arrive pour tout quoi !* » (ent. no 2).

Nous constatons donc que la majorité des jeunes se sentent bien intégrer au sein du groupe lors des journées sportives. D'ailleurs, relevé par la totalité des jeunes, l'esprit de groupe est un élément influençant grandement leur participation aux activités.

Conflits-mise à l'écart :

Il n'y a pas eu de disputes ou de conflits à gérer, mais j'ai observé quelques jeunes en retrait du groupe à plusieurs reprises. Par exemple, lors de la deuxième journée d'observation, Emile se retrouve seul tout derrière pendant l'activité marche. De plus, pendant la pause, David s'est également mis à l'écart : « *David est un peu isolé du groupe, couché seul sur un banc, tandis que les autres sont entassés sur le deuxième banc.* » (obs. no 2, activité marche). Toutefois, tout au long de ces deux journées sportives, les jeunes ne semblent pas être rejetés par le groupe ; ils s'éloignent du groupe par choix.

Par contre, lors de la dernière journée d'observation, un jeune est embêté par les autres, au point où il décide d'aller manger avec les responsables pendant la pause de midi. Les responsables profitent de l'occasion pour partager avec lui leur point de vue et conviennent ensemble de travailler sur ses difficultés relationnelles en entretien de référence. Aucun travail de groupe n'est cependant entrepris ce jour-là.

5.3.2 Respect d'un cadre

Les journées sportives sont considérées comme des journées de travail et non récréatives. Selon les entretiens, une minorité seulement arrive à les considérer

⁶⁵REY, A. (et collab.). *Le petit Robert d'aujourd'hui*. Paris : Club France-Loisirs, 1992. p. 336

vraiment comme une journée de travail : « *Ben oui, c'est comme si c'était... c'était une journée de travail* » (ent. no 5). De plus, la totalité a conscience d'une partie des exigences à respecter : « *Oui, ben pas fumer pendant les activités déjà, pas écouter de musique, pas s'amuser avec le natel, respecter ce que les autres nous disent, aussi ce que les éducateurs nous disent et éviter de demander des pauses chaque 5 minutes* » (ent. no 1). Ce n'est donc pas surprenant que sur les trois journées d'observations, certains jeunes arrivent à deux reprises équipés inadéquatement, bien que le matériel sommé reste basique (souliers de montagne, training, veste, pique-nique) et est répété chaque semaine, la veille de la journée sportive. En effet, la majorité des jeunes ont de la difficulté à les considérer réellement comme des journées de travail.

Il est intéressant de souligner que les principales règles enregistrées par les jeunes sont celles sur la cigarette, le natel et la pause. Pourtant, dans la réalité, le règlement (voir annexe no 4) est loin de se résumer qu'à ces trois aspects. Il correspond au même règlement que celui demandé dans les ateliers. Le cadre et les sanctions sont pourtant clairs et expliqués au jeune lors de l'entretien d'admission, dès son arrivée dans la structure et est mentionné également dans le contrat signé après les deux semaines d'essai.

De plus, lors de la relecture de mes journaux de bord, j'ai été surprise de constater qu'avec certains jeunes, la journée est rythmée par les négociations. Le responsable doit souvent reposer le cadre : « *Ensuite Julien, le responsable, dit aux jeunes de rejoindre les voies de grimpe. Samuel négocie s'il peut commencer le foyer pour la grillade du midi. Julien lui répond négativement. Samuel fait mine de ne pas avoir entendu et commence à rassembler des branches. Julien lui répète qu'il faut qu'il vienne grimper. Samuel se dirige vers les voies d'escalade.* » (obs. no 1, activité grimpe). La négociation qui revient la plus fréquemment lors les journées sportives reste la pause cigarette : « *Une fois dehors du bus, les jeunes demandent aussitôt pour fumer une cigarette.* » (obs. no 2, arrivée sur le lieu de grimpe). Il est par conséquent important que les responsables soient cohérents et imposent le même règlement à chaque jeune.

Nous pouvons donc relever que bien que les jeunes se disent conscients du règlement lors de l'interview, certains se confrontent de manière constante au cadre lors de ces journées. De plus, il est important de bien expliquer le sens du règlement et des avertissements aux jeunes. Cela peut se faire sous diverses formes, comme par exemple en grand groupe et en entretiens de référence.

Un jeune explique qu'il a dépassé à plusieurs reprises les limites, mais qu'il a réussi finalement à se réajuster : « *Euh au début je connaissais pas trop les règles, j'ai fait un peu, j'ai dépassé les limites quoi, et pis j'ai eu un entretien avec mon co-référent et le directeur et pis ils m'ont donné des... des... comment ça s'appelle... des consignes précises quoi, des obligations qu'on doit avoir ici et pis là je les respecter pis petit à petit et chaque semaine ben, j'arrive presque au top, ouais. J'ai arrêté.* » (ent. no 2). Il est toutefois important que le jeune comprenne le sens du règlement et de l'avertissement. Ce travail est généralement entrepris en entretien de référence. Mais certains peinent à en saisir le sens : « *Ben que qu'ils obligent par exemple à monter, à descendre comme ça... moi j'ai pas pu, j'ai reçu un avertissement, j'ai trouvé ça n'importe... débile quoi...* » (ent. no 5).

Néanmoins, nous pouvons penser qu'à force d'être confrontés à de multiples petites consignes et aux sanctions en cas de non respect, le jeune apprend finalement à les respecter. De plus, chaque journée sportive ayant lieu dans un cadre différent, elle permet au jeune de transférer son apprentissage chaque fois dans un nouveau contexte.

6 SYNTHÈSE

6.1 RESUME DEPUIS LA QUESTION DE DEPART ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

A travers cette recherche, j'ai tenté d'entrevoir les fonctions éducatives que peuvent avoir les activités de montagne sur des adolescents en recherche d'une solution professionnelle. Après un bref rappel de l'importance du travail dans notre société occidentale et de la crise économique des années septante, nous avons pu soulever la naissance d'une nouvelle problématique, le chômage des jeunes. Le cumul d'handicaps accentuant la difficulté d'insertion professionnelle a donné naissance à une nouvelle catégorie de l'aide sociale : les jeunes entre 15 et 25 ans. En outre, connaissant le profil type des adolescents fréquentant la mesure du SEval, nous pouvons imaginer que ces jeunes sont notamment exposés à ce danger d'exclusion, ainsi qu'aux conséquences qui en découlent. Mon analyse s'est penchée plus précisément sur les effets aux niveaux personnel et social. Ma question de départ, rappelons-nous, est la suivante :

« Quelle est l'influence des activités de montagne sur des jeunes en difficulté d'intégration professionnelle (ou/et sociale) participant à un Semestre d'Evaluation de l'assurance-chômage ? »

En confrontant deux méthodes de travail (entretiens et observations), mon enquête sur le terrain a relevé certaines ambiguïtés. En effet, les réponses exprimées par les jeunes en entretiens étaient parfois en contradiction avec les observations faites sur le terrain. Toutefois, comme nous avons pu le voir dans la partie analytique, plusieurs éléments intéressants sont ressortis. Voici maintenant une synthèse vérifiant mes hypothèses :

6.1.1 Hypothèse no 1

Souvenons-nous, la première hypothèse met l'accent sur les éléments favorisant les apprentissages lors de ces journées sportives :

Certains éléments influencent davantage la motivation du jeune, par conséquent ses apprentissages, lors des journées sportives.

J'ai avancé que trois composants pouvaient influencer la participation du jeune pendant l'activité : la perception du jeune envers la montagne, le choix des activités, ainsi que la relation entre le professionnel et le jeune, formulées ainsi :

Sous-hypothèses :

- a. La perception du jeune envers la montagne influence sa motivation et en conséquence les apprentissages effectués.
- b. Le choix des activités proposées influence la motivation et en conséquence les apprentissages effectués.
- c. La relation entre le professionnel et le jeune influence ce dernier à s'investir lors des journées sportives et en conséquence à effectuer des apprentissages.

Les résultats de l'analyse relèvent trois aspects prédominant : l'esprit de groupe, le changement de cadre (et le fait de faire du sport), ainsi que la relation affective entre le professionnel et le jeune.

En effet, les jeunes apprécient à l'unanimité le fait de se retrouver en groupe : *« Ouais, c'est un moment où on est plus... je dirais déjà ensemble, et pis on peut plus faire des choses ensemble pour mieux se connaître quoi, que sur un lieu de travail où on est plus à travailler. »* (ent. no 4).

Le fait de « sortir » du contexte habituel est aussi un élément souligné par la majorité des jeunes. Par ailleurs, il est scientifiquement prouvé que le changement de cadre permet à l'individu de prendre de la distance avec les soucis du quotidien. De plus, je le rappelle, l'entraînement produit une hormone responsable de notre bonne humeur, nommée la sérotonine.

Enfin, le professionnel semble également influencer les jeunes interviewés : *« Ben si je vois que je parle facilement avec des responsables, c'est vrai que c'est plus motivant, car c'est vrai que de savoir qu'on peut parler avec les responsables ou les amis... c'est une journée qui passe mieux, que de rester toujours avec la même personne et de rester avec quoi... parler de la même chose... »* (ent. no 4). La relation entre le professionnel et le jeune prend une dimension importante lors des journées d'observations. Conscient de cet aspect, les responsables expliquent beaucoup utiliser l'humour durant ces journées, ce que nous constatons tout au long des trois journées.

D'autres éléments influencent faiblement les jeunes à participer à ces journées sportives, telles que la perception du jeune envers la montagne, le choix des activités, la météo et le fait de développer des compétences.

Les trois sous-hypothèses ont par conséquent été vérifiées par l'enquête de terrain. Toutefois, les résultats ne permettent pas de valider la première, ainsi que la deuxième sous-hypothèse. Seulement la dernière sous-hypothèse peut être répondue de manière favorable.

6.1.2 Hypothèse no 2

La seconde hypothèse tente de percevoir quels impacts à la pratique régulière des activités de montagne au niveau identitaire du jeune. Elle est formulée de la manière suivante :

La pratique d'une activité de montagne contribue à la construction identitaire du jeune.

J'ai émis les sous-hypothèses en fonction des deux principales composantes de l'identité : l'estime de soi et la reconnaissance à autrui. Elles sont énoncées de la manière suivante :

Sous-hypothèses :

- a. La pratique d'une activité de montagne favorise une estime de soi positive.
- b. La pratique d'une activité de montagne favorise la reconnaissance par autrui.

Lors de l'analyse, j'ai constaté un décalage entre les résultats des entretiens et des observations effectuées sur le terrain. Le renforcement de l'estime de soi étant insignifiant aux yeux des jeunes lors des interviews (seulement un jeune le relève), il semble être évident lors des journées d'observations. D'autres éléments ressortis des entretiens semblent toutefois avancer que le jeune a pu développer sa confiance en lui : « *Ben au moins ça montre qu'on peut faire quelque chose quoi, qu'on est... ça montre un résultat quoi ! qu'on est... d'arriver en haut d'un sommet justement on se dit j'ai réussi à monter jusque là-haut pis, ouais c'est bien* » (ent. no 4). Je tiens également à souligner que la majorité des jeunes se définissent de manière positive, un des composants de l'estime de soi.

Durant les journées d'observations, nous pouvons aussi relever que les jeunes apprécient le fait de réussir, d'aller jusqu'au sommet, que ce soit en marche ou en escalade. De plus, à travers ces journées, les jeunes peuvent expérimenter la réussite de manière répétée et par conséquent construire une image positive d'eux-mêmes. En effet, l'expérimentation régulière de la réussite favorise l'estime de soi, un des items participant à la construction de l'identité.

Ma première sous-hypothèse est donc vérifiée. Nous pouvons répondre que la pratique d'une activité de montagne semble favoriser l'estime de soi, malgré que cela reste difficilement quantifiable. Toutefois, l'activité doit être adaptée aux niveaux physique et technique du jeune, sinon la montagne peut se montrer également destructive pour les jeunes.

Les éléments récoltés ne m'ont pas permis de rassembler suffisamment d'éléments afin de vérifier ma deuxième sous-hypothèse. En effet, les jeunes se sont montrés fermés aux questions en lien avec la reconnaissance à autrui. Cette sous-hypothèse n'a donc pas été vérifiée.

6.1.3 Hypothèse no 3

La dernière hypothèse, quant à elle, repose au niveau social :

La pratique d'une activité de montagne aide le jeune à développer des liens sociaux adéquats.

Les deux sous-hypothèses sont formulées ainsi :

Sous-hypothèses :

- a. La pratique d'une activité de montagne favorise l'apprentissage des valeurs collectives (l'entraide, la collaboration).
- b. La pratique d'une activité de montagne aide à l'apprentissage du respect des normes sociales nécessaires à la vie en communauté.

L'analyse relève que les valeurs les plus reconnues par les jeunes sont le respect et la persévérance. Par respect, ils traduisent le respect d'autrui et le respect des règles.

Le respect des autres, l'une des valeurs collectives, semble être approuvé par les jeunes autant lors des entretiens que lors des journées d'observations. Quant à l'entraide, elle provient surtout des responsables. Toutefois, ce qui est intéressant, c'est que les jeunes sont conscients de cet aspect et le relèvent même en entretiens. Ce modèle inculqué par les responsables, sera certainement à la longue intégré par les jeunes. Nous constatons encore une fois l'importance du rôle de l'éducateur.

Au niveau du respect du cadre, les jeunes semblent effectuer des apprentissages mais de manière plutôt inconsciente. Bien qu'ils peinent à les percevoir comme des journées de travail, ils expriment en entretiens apprendre à respecter des règles. Nous constatons toutefois que lors des journées d'observations, plusieurs jeunes n'arrivent pas avec le matériel sommé. Je pense que par l'intermédiaire d'une multitude de petites consignes (respecter les mesures de sécurité, avoir une tenue de sport adéquate selon l'activité organisée, etc), les jeunes sont confrontés à respecter des règles et, à la longue, intègrent ainsi le processus, essentiel pour la vie en société. Mais cette réflexion est certainement trop abstraite pour des jeunes entre 15 et 18 ans. En effet, le seul qui a soulevé cet apprentissage au niveau des règles sociales est âgé de 20 ans. Il est donc nécessaire que le responsable aide le jeune à transférer cet apprentissage dans la vie quotidienne.

Les résultats permettent donc de vérifier les deux sous-hypothèses et d'y répondre favorablement. Néanmoins, un élément important ressort de cette analyse : le rôle de l'éducateur. En effet, ce dernier a une forte influence sur les apprentissages effectués par les jeunes.

6.1.4 Conclusion

Au niveau du SEval de Monthey :

Toutes les hypothèses n'ont pas pu être validées, mais ont été toutefois vérifiées, à l'exception de la sous-hypothèse 2.b. Néanmoins, cette recherche relève surtout que le sport n'est pas une fin en soi, une « baguette magique » qui transforme le comportement d'un individu. Il est un moyen, qui **renforce** une prise en charge éducative : « *Les activités physiques et sportives ne sont que des outils entre les mains des animateurs (...)* » et « *L'outil ne dit rien de la valeur de l'artisan.* »⁶⁶. Il peut simplement provoquer un changement, produire une lente évolution chez la personne, pour autant qu'un accompagnement centré sur l'individu est mis en place. Une réflexion au préalable est par conséquent indispensable : « *Il est nécessaire de lutter contre les illusions et les représentations. Le sport n'est ni bon ni mauvais en soi ; il n'est que ce qu'en font les pratiquants, les encadrants et les institutions* »⁶⁷.

Au SEval, les activités de montagne sont un outil complétant le travail effectué en atelier et au suivi de référence. Nous pouvons donc répondre favorablement à la question de départ : les activités de montagne ont une influence positive, mais difficilement quantifiable, sur des adolescents en difficulté d'intégration professionnelle, pour certains également social. Néanmoins, des modifications (expliquées sous le point 7.1, pistes d'action) concernant l'organisation et l'animation de ces journées pourraient davantage poursuivre les objectifs recherchés.

Finalement, il est nécessaire d'être conscient de la complexité pour un jeune entre 15 et 20 ans de transférer les apprentissages effectués lors de ces journées dans la vie quotidienne. Cela demande de la part des éducateurs d'aider les jeunes à émettre des liens. Nous mettons donc encore une fois l'accent sur le rôle de l'éducateur.

Penchons-nous maintenant sur une conclusion plus générale pour le travail social.

Au niveau du travail social en général :

A l'heure actuelle, les activités de montagne sont un outil de plus en plus utilisé par les travailleurs sociaux. Dans la partie analytique de ce travail, nous avons pu en effet entrevoir les effets positifs de l'escalade et de la randonnée sur l'individu (renforcement de l'estime de soi, apprentissage du respect des exigences, apports physiques, bien-être mental, etc.). Nous avons également pu voir que la montagne n'est pas une fin en soi ; elle peut néanmoins renforcer un suivi pédagogique, être une étape dans le processus de socialisation d'un jeune.

Mais comme nous l'avons vu dans ce travail, la montagne n'est pas que source de bonheur ; elle est avant tout un univers spécifique, pouvant devenir dangereux et nécessitant suffisamment de connaissances de la part de ses adeptes. De plus, l'éducateur doit se sentir à l'aise afin de conserver la confiance des jeunes qu'il accompagne. Cet élément est très important, surtout pour des jeunes en situation de

⁶⁶LE BRETON, D. Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *Empan*, 2003, no 51, p. 64

⁶⁷CHOBEAUX, F., SEGRESTAN P. Le sport : un moyen d'intervention sociale... sous conditions. *Empan*, 2003, no 51, p. 49

difficultés. Souvent en manque de repères, ils ont besoin d'avoir en face d'eux un adulte clair et sûr de lui.

Bien entendu, nous ne pouvons exiger de la part des éducateurs de posséder suffisamment de compétences dans le domaine de la montagne. Néanmoins, pour que l'activité se déroule au mieux, certaines mesures de sécurité doivent être vérifiées. Lors de grimpe par exemple, il est important que chaque jeune ait un casque sur la tête et qu'il fasse vérifier les nœuds avant de grimper. Un mousqueton mal vissé peut être fatal pour la personne. Le responsable doit également être apte à prendre le choix le plus adéquat. En cas de météo défavorable ou d'un mauvais choix de course, le responsable doit également savoir adapter l'itinéraire, voir rebrousser chemin, lors d'une randonnée. Certains matériels ne doivent pas être négliger, tels qu'une pharmacie de secours ou une paire de lunette de soleil de réserve.

Nous pouvons toutefois imaginer un travail de collaboration entre les guides de montagne et les éducateurs, d'autant plus que le Valais possède tous les atouts pour offrir cette synergie. Lors de mon travail de recherche, j'ai découvert une association française, nommée En passant par la Montagne, dont le but est d'aider, grâce à la montagne, des jeunes en difficulté. Elle a été créée en 1995 par un guide, qui estimait que la montagne, formidable école de vie, était trop peu utilisée par les travailleurs sociaux. A l'heure actuelle, elle regroupe des guides, voulant mettre leurs compétences à disposition des travailleurs sociaux afin de monter des projets de plusieurs jours en haute montagne pour des jeunes en difficulté. Le rôle de l'Association est de faire le lien entre le monde de la montagne et celui du travail social.

Ce projet pourrait également être intéressant pour les institutions valaisannes, voir de Suisse Romande, travaillant avec des jeunes en difficultés sociales. Cela permettrait aux jeunes d'une part de reprendre contact avec eux-mêmes, avec leur corps, travailler sur la confiance en soi et ainsi favoriser leur construction identitaire. D'autre part, ils pourraient (ré)apprendre les valeurs collectives nécessaires pour devenir un membre de la société communautaire. Cette intégration sociale permettra finalement au jeune d'entreprendre une formation professionnelle ou de trouver un emploi, bref de s'insérer professionnellement.

6.2 LIMITES DE MA RECHERCHE

Sous le point 3.1.1 (Méthodologie et difficultés rencontrées), j'ai déjà soulevé les difficultés rencontrées lors de la recherche sur le terrain. Dans ce chapitre, l'accent est mis sur les principaux obstacles qui m'ont freinée de manière générale dans le cadre de cette recherche : le temps, l'inexpérience et la double casquette « chercheuse - employée » :

6.2.1 Le temps

Plus précisément, le manque de temps. En effet, j'ai eu l'opportunité de pouvoir mettre mes apprentissages en pratique dès la fin de ma formation. A peine mon deuxième stage terminé, je reprenais le travail avec une nouvelle casquette, accompagnée de responsabilités. Novice, j'ai débarquée dans le monde professionnel avec ma petite mais précieuse boîte à outils, remplie au fur et à mesure de ma formation. A la fois passionnante et fatigante, ma première année en tant qu'employée m'a sollicité un investissement allant au-delà des heures de travail. Par conséquent, j'ai éprouvé de la difficulté à trouver des heures supplémentaires pour mon mémoire de fin d'études. J'ai également décidé d'équilibrer mon emploi du temps avec mes passe-temps, bien que cela signifiait de prolonger mon statut en tant que formée non diplômée pendant quelques mois, années après la fin de ma formation. Grâce à la compréhension de mon directeur d'institution, lequel je remercie encore une fois, j'ai pu obtenir des journées de congé et un taux de travail réduit, me permettant ainsi de terminer, enfin, mon travail. Toutefois, je garde une légère frustration à l'heure actuelle, en pensant que si j'avais eu davantage de temps, j'aurais pu plus approfondir mon travail, en interviewant par exemple, davantage de jeunes.

6.2.2 L'inexpérience

Une limite supplémentaire a été mon inexpérience au niveau de la recherche en général. Malgré le fil conducteur enseigné lors de ma formation et l'aide précieuse de ma directrice de mémoire, j'ai avancé par tâtonnement tout au long de ce travail. Le flou et la crainte du début se sont finalement dissipés et m'ont permis de me rendre compte de la richesse que pouvait apporter un tel travail. Aujourd'hui, je suis satisfaite de posséder une vision globale de la méthodologie à suivre, ainsi que de l'investissement sommé pour un tel travail de recherche.

6.2.3 La double casquette : chercheuse - employée

Lorsque j'ai postulé au SEval dans le but d'effectuer ma deuxième formation pratique, je réfléchissais au thème de mon travail de fin d'années. Il s'avérait intéressant que mon terrain de recherche soit le SEval de Monthey. A partir de ce moment, je me suis questionnée sur la richesse et la difficulté que pouvaient poser ce double statut. Richesse, car le stage me permettait d'obtenir des informations supplémentaires pouvant m'aider pour mon travail de fin d'années. Difficulté, car la crainte d'une réaction négative de la part de mes collègues et de mon directeur aurait pu influencer mon travail. Ces réflexions se sont nettement ravivées lors de mon engagement au SEval en tant qu'employée. Arriverais-je à être le plus objectif possible malgré mon statut ? Car ce travail consiste également à remettre en question un outil de prise en charge du Semestre. Finalement, mes craintes se sont dissimulées au fil du temps. J'ai pu entrevoir au travers de cette recherche, mes collègues également, une opportunité afin de réfléchir et de remettre en question une prise en charge que nous avons, dans le but de l'améliorer. Je suis par conséquent satisfaite d'avoir choisi le SEval de Monthey comme terrain de recherche.

7 CONCLUSION

7.1 PISTES D’ACTION

Comme les résultats le démontrent, les activités de montagne sont un outil intéressant pour le travailleur social. Cependant, des modifications, indiquées en majuscule, pourraient améliorer les journées sportives organisées dans le cadre de SEval de Monthey.

7.1.1 La préparation avant l’activité

Premièrement, nous retirons de cette recherche la nécessité d’adapter l’activité de montagne par rapport au groupe de jeunes. Il est important de tenir compte du niveau de compétences (physique et technique) de chaque membre dans le choix de l’itinéraire, de la durée et de la difficulté de la course. Le but n’étant pas de dégoûter les jeunes, mais de leur faire plaisir. Il faut également réfléchir au but de l’activité. « Faire faire du sport » au jeune consiste uniquement à défouler les jeunes, à vivre un moment de détente. Si le travailleur social espère développer davantage les aspects énoncés dans ce travail (construction identitaire, développement des liens sociaux), une réflexion préalable concernant le (les) but(s) recherché(s) est indispensable. En plus de l’objectif de groupe, l’éducateur pourrait définir des **OBJECTIFS INDIVIDUELS** avec chaque jeune **AVANT** la journée sportive, selon ses besoins et ses difficultés. Un objectif clairement défini pourrait accentuer le sens de ces activités sportives aux yeux des jeunes. Comme nous l’avons vu dans la partie analytique, ils peinent à considérer ces journées comme des journées de travail ; ils semblent davantage les associer aux promenades d’école vécues à l’école primaire et secondaire, qui étaient des journées récréatives. De plus, cela pourrait être un élément moteur pouvant stimuler davantage leur participation aux activités sportives, en leur faisant prendre un rôle plus « acteur » lors de ces journées (cela donne naissance d’ailleurs à une nouvelle sous-hypothèse nécessitant d’être vérifiée).

L’éducateur pourrait également **INTÉGRER DAVANTAGE LES JEUNES DANS L’ORGANISATION** de ces journées, ceci dans le but de les responsabiliser. Par exemple, il pourrait exiger qu’ils préparent eux-mêmes le matériel selon le choix de l’activité. En plus du devoir de coordinateur, il serait également important que le responsable contrôle le matériel, car un oubli pourrait s’avérer dangereux concernant la sécurité des jeunes.

Nous pouvons également imaginer une ou deux **JOURNEES SPORTIVES DIFFERENTES** par année. Par exemple, il pourrait être intéressant d’organiser une journée randonnée avec des personnes plus âgées, des retraités par exemple, en collaborant avec ProSenectute. A travers cette expérience, la relation avec la

personne âgée, et tout ce qui en découle, seraient alors travaillés. Ainsi, la dernière hypothèse serait (aider à développer des liens sociaux adéquats) travaillée.

7.1.2 Gestion de l'activité

Les responsables du SEval privilégient les activités grimpe et randonnée, ce qui est par ailleurs intéressant. Néanmoins, lors des trois journées d'observations, nous constatons que les responsables planifiaient les deux activités (escalade et randonnée) durant la même journée. Au vu des résultats de l'analyse, il serait plus fructueux d'organiser UNE SEULE ACTIVITE par jour et d'aller plus loin dans l'activité (en définissant un objectif individuel par exemple). En effet, en organisant deux activités durant une seule journée, les jeunes ont à peine le temps de s'échauffer. L'activité ne semble alors pas réfléchi, cherchant uniquement à « défouler » les jeunes, à leur « faire faire » du sport, ce qui n'est pas le but initial des journées sportives mises en place par les responsables du SEval. En mettant l'accent sur une activité, cette dernière peut prendre davantage de sens aux yeux des jeunes et cela permet aux responsables d'avoir du temps pour travailler les buts recherchés. De plus, des animations ayant des objectifs précis peuvent également agrémenter ces journées.

Voici un exemple d'une journée type escalade :

Accueil : vérification du matériel et déplacement sur le lieu de l'activité
Echauffement : intégrer les jeunes dans l'échauffement en demandant par exemple à chacun de présenter un exercice (travailler l'expression orale face à un groupe, l'écoute et le respect d'autrui, etc)

EXERCICES : en groupe, seul ou par deux, selon l'objectif recherché (expression orale, dynamique de groupe, etc)

Activité escalade : CHAQUE JEUNE REFLECHIT ET SE FIXE, AVEC L'AIDE D'UN RESPONSABLE, UN OBJECTIF A ATTEINDRE DURANT LA JOURNEE

Pause midi

EXERCICES : en groupe, seul ou par deux, selon l'objectif recherché par les responsables. Par exemple : grimper les yeux bandés (développer le sens du toucher et la confiance en autrui), avec un autre jeune qui doit le guider, l'aider (exercice d'expression orale, de collaboration).

Activité escalade : CHAQUE JEUNE TRAVAILLE SUR SON OBJECTIF

FEED-BACK : exercice d'expression orale pour les jeunes

En organisant les deux activités durant une journée, l'activité randonnée devient limitée, obligeant les responsables à choisir un petit itinéraire, souvent en basse altitude (forêt), dont le point culminant n'est pas mis en évidence. Toutefois, comme nous l'avons vu dans la partie analytique, l'arrivée au sommet procure une grande satisfaction chez les jeunes. Pour la majorité, cet aspect est considéré très important. De plus, la réussite du sommet prend davantage de sens et la deuxième hypothèse sur la construction identitaire est alors davantage travaillée. Il serait alors plus judicieux d'organiser seulement l'activité randonnée, en planifiant une course adaptée aux niveaux physique et technique des jeunes, amenant à un SOMMET.

7.1.3 Après l'activité

J'aimerais également rajouter ce paragraphe, bien que dans le cadre de ce travail, je ne me suis pas intéressée réellement à ce qui se passait après les journées sportives. Toutefois, lors de mes échanges avec les responsables, ils m'ont expliqué qu'ils reprenaient régulièrement des éléments forts ressortis lors de ces journées en entretiens de référence. Il est en effet nécessaire que l'éducateur aide le jeune à transposer ses apprentissages lors de l'activité dans la réalité quotidienne, qu'il l'aide à émettre des liens entre les deux mondes. Les responsables peuvent également imaginer prendre un moment, A LA FIN DE LA JOURNEE, pour FAIRE UN BILAN DE GROUPE avec les jeunes. Durant cette discussion, ils peuvent reprendre un élément ou un événement qui s'est passé dans la journée.

7.2 NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS

De nouvelles recherches seraient intéressantes dans le but de compléter ou d'approfondir les résultats obtenus dans ce présent travail. En voici trois exemples :

7.2.1 Rôle de l'éducateur

Une seconde recherche pourrait se porter sur le travail effectué par les responsables. En effet, un élément fort qui ressort de cette recherche est l'importance du rôle du responsable lors de ces journées. Il serait par conséquent intéressant d'analyser ce « rôle » de manière scientifique : Quel est le rôle de l'éducateur durant les journées sportives ? Quel est son degré d'influence sur les jeunes ? Comment définir ce rôle ? Quelles sont ses limites, ses points forts ? Cela pourrait amener aux responsables du SEval des outils supplémentaires dans leur prise en charge.

7.2.2 Amélioration des journées sportives

Un des objectifs de ce travail était d'analyser et de comparer les effets des activités de montagne sur des jeunes du SEval. Nous avons par ailleurs pu constater les effets aux niveaux personnel et social du jeune. Toutefois, il serait maintenant intéressant d'entrevoir ce qui peut concrètement améliorer les journées sportives. En effet, sous le point pistes d'action, j'amène quelques idées, néanmoins, il serait judicieux de se pencher davantage sur une question spécialement : quelles animations peuvent améliorer les journées sportives et sous quelle forme ? Cette réflexion peut également s'adresser au travail social en général. En effet, en tant qu'éducateur, quel que soit l'endroit dans lequel nous travaillons, nous pouvons être amenés à organiser des activités pour des enfants ou des jeunes ; ainsi sommes-nous souvent confrontés à faire de l'animation dans notre travail. Nous pouvons concevoir l'animation de deux manières différentes : d'une part, elle peut être présente uniquement pour « défouler », « faire faire » une activité à des enfants ou des jeunes. D'autre part, elle sert à divertir son public tout en travaillant des buts recherchés et définis à l'avance par le responsable. Dans le cadre de ce travail, il est évident que le deuxième aspect nous intéresse davantage.

Lors de mes lectures et recherches internet, j'ai trouvé énormément d'animations pour des enfants, mais très peu pour des jeunes entre 15 et 20 ans. En discutant avec les deux responsables du SEval, un m'a avoué d'avoir également cherché, mais en vain, des animations pour les jeunes à faire lors des journées sportives ou lors du camp de montagne. Il s'inspire par conséquent des animations tirées de ses expériences personnelles et professionnelles. De plus, moi-même, dans ma pratique professionnelle, je me retrouve souvent démunie lors de la préparation d'animations (pour les camps par exemple). D'ailleurs, les mêmes animations reviennent chaque année. Néanmoins, je constate que les jeunes sont généralement preneurs de ces animations et montrent beaucoup d'enthousiasme.

Il serait alors intéressant de se pencher davantage sur la question. Pour ce faire, le chercheur pourrait questionner des jeunes occupant la structure, mais aussi des jeunes ayant suivi et étant sorti de la mesure (prise de recul par rapport à ces journées).

7.2.3 Délai de l'enquête du terrain plus long

Il serait également enrichissant de suivre des jeunes depuis leur entrée au Semestre jusqu'à leur sortie, dans le but d'analyser les apports de ces journées sportives sur une plus longue durée. En parallèle, il serait intéressant de confronter le jeune par rapport aux résultats obtenus lors des interviews et les observations des journées sportives. Cela nécessiterait de filmer des séquences lors des journées sportives et de les montrer au jeune afin de discuter sur des interactions, etc. Mais cette idée exige davantage de moyens, notamment au niveau du temps à disposition du chercheur.

7.2.4 Concept pédagogique des journées sportives

Cette présente étude s'intéresse aux effets des activités de montagne au niveau de l'identité et des liens sociaux. Avec du recul, je pense qu'actuellement il serait enrichissant de se pencher sur le concept pédagogique des activités de montagne mise en place par le SEval de Monthey. Comme nous l'avons vu dans le chapitre concernant la présentation de la structure, le SeMo s'est beaucoup agrandi ces dernières années. Alors qu'en est-il à l'heure actuelle de cette ligne pédagogique ? A-t-elle été remise à jour ? Pourrait-elle être améliorée ? En effet, un futur chercheur pourrait tenter d'évaluer la ligne pédagogique des journées sportives élaborée par le SEVal.

7.3 REFLEXIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

A ce stade de la recherche, je peux dire que ce travail m'a beaucoup apporté aux niveaux professionnel et personnel. Effectivement, il m'a notamment permis de confronter mes représentations et de me connaître davantage, en identifiant mes points forts, ainsi que mes faiblesses.

7.3.1 Niveau personnel

Interrogation sur ma propre représentation

Comme je l'ai déjà décrit dans l'introduction de ce travail, je pratique régulièrement des activités en lien avec la montagne. Cette dernière est une passion, un lieu que j'apprécie. Par ailleurs, j'entrevois beaucoup d'effets positifs à travers la nature. Mais grâce à cette recherche, mon regard au sujet de la montagne et ses bienfaits a évolué. Lors du choix du sujet, j'étais encore en effet très imprégnée par l'idée que la montagne amenait naturellement des bienfaits à autrui. Cette recherche m'a permise de prendre du recul et d'aller vérifier l'efficacité de mes préconstruits, et surtout, de les professionnaliser.

7.3.2 Niveau professionnel

Richesse théorique

De plus, ce travail m'a beaucoup apporté d'un point de vue professionnel. Dans un premier temps, les lectures effectuées tout au long de ce travail m'ont enrichie au niveau de ma pratique professionnelle. Je trouve effectivement important d'avoir un éclairage théorique sur le domaine dans lequel nous travaillons. Grâce à cette

recherche, j'ai pu approfondir mes connaissances dans divers thèmes liés au phénomène du chômage, ainsi que de me rendre compte de la complexité réelle que rencontre un jeune ayant des difficultés scolaires et personnelles lors d'une recherche d'une place d'apprentissage.

Développement de compétences – Identification des limites

Ensuite, mon enquête de terrain a été une grande opportunité que peu de professionnels peuvent s'offrir. En effet, derrière la contrainte d'aller « travailler » pendant mes journées de congé, j'ai eu la chance de pouvoir prendre du temps pour discuter plus longtemps avec les jeunes (entretiens), ainsi que d'aller les observer en journées sportives. Bien entendu, dans ma pratique professionnelle, nous faisons beaucoup d'entretiens avec eux et les observons pendant ces journées. Mais d'une part, nous sommes davantage impliqués de manière émotionnelle et, d'autre part, nous sommes dans l'action, avec parfois, d'autres préoccupations en tête (gestion de groupe, respect du cadre, discussion avec les collègues, etc). Lors de mon enquête sur le terrain, j'ai senti cette différence : poser ma casquette d'éducatrice pour mettre celle de chercheuse. J'ai adopté une attitude d'observatrice, essayant de me concentrer un maximum sur le jeune. Cette prise de recul m'a également permis de comprendre davantage le fonctionnement de certains jeunes, dont j'avais la référence.

Cette expérience m'a également aidée à identifier mes ressources et points faibles, ce qui est une grande utilité dans ma pratique professionnelle. J'ai pu développé certaines compétences, notamment la gestion d'un calendrier, le secret professionnel (anonymat des personnes) ou encore la capacité réflexive. Par l'intermédiaire de ce travail, j'ai également pu identifier mes limites, dont celles énoncées dans ce travail (animation des entretiens par exemple).

Enfin, j'aimerais souligner le contentement général que m'a procuré ce mémoire de fin d'études. Néanmoins, j'avoue avoir espérer, au départ, obtenir des réponses davantage concrètes (oui ou non) et des solutions plus claires, ainsi qu'applicables dans le travail social. A l'heure actuelle, je me rends compte finalement de l'utilité d'effectuer un tel travail et suis satisfaite de l'avoir pu élaborer, ainsi que d'avoir développer autant de compétences.

8 SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages cités :

- Association En passant par la Montagne. *En passant par la montagne....*Ed. Servoz : Edimontagne, 2005. 107 p.
- CASTRA, D. *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Ed. PUF, 2003. 243 p.
- CFPS. *Travail et exclusion, actes des journées de politique sociale*. Sion, 1996, 230 p.
- HALPERN, C. RUANO-BORBALAN, J.-C. *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*. Auxerre Cedex : Sciences Humaines Editions, 2004. 391 p.
- VERNIERES, M. *L'insertion professionnelle : analyses et débats*. PARIS : Economica, 1997, 197 p.
- DAMILANO, F., GARDIEN, C. *Montagne Passion : Tout sur la randonnée et l'alpinisme*. Vevey : Ed. spéciale Mondo, 1999, 231 p.
- ROSTAMI, C., BÖS, K. *Marcher pour son bien-être, Walking et Nordic Walking*. Paris : Ed. Amphora Sports, 2006. 174 p.
- REY, A. (et collab.). *Le petit Robert d'aujourd'hui*. Paris : Club France-Loisirs, 1992. 1091 p.
- BONNET-BURGENER, C., BROUZE, C., CHARDONNENS, E. *Prévenir la violence des jeunes : l'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne : Ed. Favre SA, 2007, 223 p.
- CASTEL, R., [in M.-H. Soulet dir.]. *La précarité : transformations historiques et traitement social. De la non-intégration : essai de définition théorique d'un problème contemporain*. Fribourg : éd. universitaires, 1994, p.
- NANCHEN, M. *Ce qui fait grandir l'enfant, Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Langres : Ed. St-Augustin, 2002, 160 p.
- REBUFFAT, G. *La montagne est mon domaine*. Paris : Hoëbeke, 1994, 279 p.

Ouvrages consultés :

- BORER-MORARD, C. *Le sport en tant qu'outil d'intégration*. Lausanne : éesp, 2004. ? p.
- LE BRETON, D. *L'éloge de la marche*, Ed. Paris : Métailié, 2000. 169 p.
- ROBERT, J. *Jeunes chômeurs et formation professionnelle*. Paris : Ed. l'Harmattan, 1997. 237 p.

- ECKMANN-SAILLANT, M. BOLZMAN, C. DE RHAM, G. *Jeunes sans qualification, trajectoires, situations et stratégies*. Genève : les éditions IES, 1994. pp. 11-76
- WEINECK, J. *Manuel d'entraînement*. Paris : Ed. Vigot (4^{ème} édition), 1997. 577 p.
- SCHILTE, C., Professeur RUFO, M. *Comprendre l'ado, Des réponses concrètes pour les parents d'aujourd'hui*. Italie : Ed. Hachette Livre, 2000, 416 p.
- BRICHE, C. *Sports et identités : Les adolescents marginalisés face au sport*. Agora, no 37, 2004. pp. 60-73
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Ed. Dunod (3^{ème} édition), 2006, 256 p.
- VALLERAND, R. J. (et collab.). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : gaëtan morin éditeur, 1994. 887 p.
- TERRETAZ, J. *Je grimpe dans mon estime – Montagne et estime de soi*. Sion : cfps, 1998. 73 p.
- BARTOLOME, S. *Passe-montagne ou la montagne et l'éducation pourquoi ? pour qui ?* Lausanne : éesp, 1992. 52 p.

Articles cités :

- CHOBEAUX, F., SEGRESTAN P. Le sport : un moyen d'intervention sociale... sous condition. *Empan*, 2003, no 51, pp. 48-50
- LE BRETON, D. Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *Empan*, 2003, no 51, pp. 58-64
- JELLAB, A. De l'insertion à la socialisation : Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, 1998 , no 62, pp. 33-47
- VINCENS, J. L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 199 ?, no 60, pp. 21-36
- O, M. Au Grand-Saint-Bernard avec Jean Bouchet, Soif d'indépendance. *In Montagnes Magazine*. Grenoble : Ed. Nivéales, 2008, no 333, 98 p.

Articles consultés :

- LORET, A. L'intégration par le sport au risque de l'innovation sportive. *Empan*, 2003, no 51, pp. 39-47
- PANTALEON, N. Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *Empan*, 2003, no 51, pp. 51-53
- BLANCHARD, G. Sport obligatoire et usage du temps. *Empan*, 2003, no 51, pp. 54-57

Dossiers cités :

- ACKERMANN, N., GFELLER, P. Etude sur la population en recherche d'emploi : chômage et âge. *Conférence Romande et Tessinoise des offices cantonaux de l'emploi*, février 2005, 23 p.
- CSIAS, Manque de formation et chômage des jeunes adultes. *Berne, janvier 2007, 10 p.*
- IMDORF, C. [et collab.] La sélection des apprentis dans les PME – Compte rendu. *Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, mars 2007, 8 p.*
- ARTIAS, Gouverner les pauvres. Les jeunes d'abord. *Yverdon-les-Bains, janvier 2007, p. 6*
- ROUFF, K. La montagne comme outil éducatif. *Lien Social, 2005, no 760, pp. 4-11*
- DEBARBIEUX, B. [in Y. Veyret dir.]. Les montagnes : discours et enjeux géographiques. *Paris : SEDES, 2001. p.1*

Dossiers consultés :

- En passant par la montagne, actes du colloque « La Montagne, un outil dans le travail social, quels enjeux, quelles pratiques ? ». *Chamonix, avril 2005, 47 p.*

Sites internet cités :

- Confédération Suisse. *La Confédération suisse* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.admin.ch> (Page consultée le 22 novembre 2006)
- Amstat. *Bienvenue sur le site de la statistique suisse du marché du travail* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.amstat.ch/infospc/public/index.jsp> (Page consultée le 28 décembre 2006)
- Canton du Valais. *Site officiel du canton du Valais* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.vs.ch/Navig/home.asp> (Page consultée le 13 décembre 2008)

Sites internet consultés :

- En passant par la montagne. *En passant par la montagne* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.montagne.org> (Page consultée le 22 novembre 2006)
- Semestres de Motivation. *Semestres de Motivation* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.semoromand.ch> (Page consultée le 22 novembre 2006)

9 ANNEXES

1. Consentement écrit du terrain de recherche
2. Guides des entretiens exploratoires
3. Guide de l'entretien semi-directif
4. Règlement du Semestre de Motivation de Monthey

Annexe no 1

Consentement écrit du terrain de recherche

Annexe no 2

Guides des entretiens exploratoires

ENTRETIEN EXPLORATOIRE NO 1

Personne ressource : Le responsable du Semestre de Motivation de Monthey, ainsi que le coordinateur des Semestres de Motivation Romand

Organisation des Semestre de Motivation en Valais

1. Pouvez-vous me décrire ce qu'est un SeMo (Semestre de Motivation) ?
 - *Quelle est la population accueillie ?*
 - *Quelle est la mission (les missions) de ces SeMo ?*
 - *Quels sont les critères d'admission pour un jeune souhaitant fréquenter un SeMo ?*
 - *Quelle est la prise en charge ? (durée du séjour, prestations offertes, règlement, etc) ?*
 - *Travaillez-vous en réseau ? Si oui, quels sont vos partenaires ?*
2. Le SeMo de Monthey propose une structure qui s'appelle le Semestre d'Evaluation. Pouvez-vous m'expliquer ce que c'est ?
 - *Quels sont les critères qui définissent l'orientation d'un jeune vers l'une structure par rapport à l'autre ? Problématiques des jeunes ?*
 - *La prise en charge du jeune est-elle la même ?*
 - *Quelles sont les valeurs du Semestre d'Evaluation ?*
 - *Existe-t-il une collaboration entre le SeMo et le Semestre d'Evaluation ? Si oui, sous quelle forme ?*
3. Il existe trois SeMo dans le canton du Valais : un à Monthey, un à Martigny et un à Sion. Sont-ils structurés et fonctionnent-ils de la même manière ?
 - *Existe-t-il une collaboration entre ces trois semestres ? Si oui, sous quelle forme ?*
 - *A Monthey, vous disposez d'un Semestre d'Evaluation en plus du Semestre de Motivation, qu'en est-il pour Martigny et pour Sion ?*
 - *Le Semestre de Monthey propose des activités sportives régulières. Est-ce que les Semestres de Martigny et de Sion en proposent-ils également ? Si non, savez-vous me dire pour quelles raisons ?*
4. Les SeMo sont financés par l'assurance chômage (LACI). Quelle est votre collaboration avec celle-ci ?
 - *Qu'est-ce que la LACI finance plus précisément ?*
 - *Sous quelle forme se déroule-t-elle ? (lien uniquement législatif ? colloque ?)*
 - *Comment jugez-vous cette collaboration ?*
 - *Qu'apporte-t-elle ?*
 - *Quelles sont les limites de cette collaboration ?*

ENTRETIEN EXPLORATOIRE NO 2

Personne ressource : Un éducateur spécialisé au Semestre d'Evaluation de Monthey

Activités sportives

1. A ce que je sache, vous organisez une journée sportive chaque vendredi. Quels genres d'activités proposez-vous aux jeunes ?
 - *Comment choisissez-vous ces activités ? par affinité ? par compétences ?*
 - *Quelles sont les activités de montagne ?*
 - *Sous quelle forme l'activité de montagne est-elle présentée au jeune ? loisir ? contrainte ?*
 2. Comment organisez-vous ces journées de montagne? (avant l'activité)
 - *Suivez-vous une certaine méthodologie ? (ou allez-vous plutôt par intuition ?)*
 - *Avez-vous un objectif de groupe et/ou individuel pour chaque jeune ?*
 - *Pouvez-vous me citer les buts éducatifs recherchés par l'intermédiaire de ces activités ?*
 - *Certaines activités « montagne » exigent un budget financier conséquent (achat du matériel, sécurité). Bénéficiez-vous d'une aide particulière pour le financement de ces activités ?*
 3. Pouvez-vous me raconter une journée type d'activité de montagne? (pendant l'activité)
 - *Quelles sont, en général, les comportements des jeunes lors de ces journées ? participatif ? provocateur ?*
 - *Constatez-vous une évolution au fil des semaines ?*
 - *Quelles sont leurs relations par rapport à l'effort ? Se plaignent-ils pendant l'activité ?*
 - *Est-ce difficile de motiver les jeunes à participer à une telle activité?*
 4. Quels sont les effets de ces journées de montagne sur les jeunes ? (après l'activité)
 - *Les jeunes apprécient-ils finalement ces journées ?*
 - *Comparées à d'autres activités sportives ou autres (travail, formation, etc.), qu'est-ce que les jeunes apprécient particulièrement dans ces activités de montagne ?*
 - *En reparez-vous avec les jeunes ? (bilan)*
- Arrive-t-il qu'un jeune propose une activité de montagne qui lui tient à cœur ?*

Annexe no 3

Guide de l'entretien semi-directif

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Je termine mes études d'éducatrice sociale à la Haute Ecole Spécialisée de Sion. Dans le cadre de mon travail de diplôme, j'effectue une recherche sur les effets des journées sportives sur les jeunes fréquentant une mesure Séval. C'est pourquoi, je te sou mets les questions suivantes.

Tout ce qui va ressortir de cet entretien sera traité de manière confidentielle. Cela signifie qu'aucun élément ne sortira de cette pièce. En aucun cas les autres jeunes ou les professionnels seront au courant des informations transmises.

Introduction :

1. Peux-tu te présenter brièvement ?

- âge
- sexe
- lieu d'habitation
- depuis combien de temps es-tu au Séval ?
- peux-tu me raconter comment et pourquoi tu y es arrivé ?

« Les représentations qu'a le jeune de la montagne influencent les effets qu'il peut retirer des journées sportives. »

« Contexte montagne connu » :

1. Que signifie pour toi le terme « montagne » ?

- Quel(s) mot(s) associerais-tu au terme montagne ?
- Décris-moi ce que c'est pour toi la montagne ?
- Quelle image as-tu quand tu penses à des activités de montagne ?
- Que signifie pour toi « les activités de montagne » ?
- Donne-moi un exemple d'une situation en montagne !

2. Avais-tu déjà pratiqué une activité de montagne avant le Séval ?

- Quelle(s) activité(s) ?
- Quand ? A quel âge ?
- Par quel biais ? (amis, famille, école, club)
- Dans quel cadre ?
- Comment ça se passait pour toi ? est-ce que tu aimais ? pourquoi ?

« Buts de ces journées compris par le jeune » :

3. Peux-tu m'expliquer qu'est-ce que les journées sportives dans le cadre du Séval?

- But ?
- Activités exercées ?
- Règlement ?
- Déroulement de la journée

4. Dans quel état d'esprit arrives-tu le vendredi matin, de manière générale ?

- Apprécies-tu de manière générale ces journées sportives ? (échelle 0 à 10)
- Qu'apprécies-tu en général ? (l'ambiance, le fait de ne pas travailler, etc)
- Ton jugement s'est-il modifié au fil des semaines ?
- As-tu des attentes concernant les journées sportives ?
- Est-ce que tes attentes sont satisfaites ? en quoi ?

- Si tu pouvais décider de les continuer ou pas, que choisirais-tu ?
5. Quelle activité préfères-tu lors de ces journées sportives ? (grimpe, marche)
- Pourquoi ?
 - Quels progrès as-tu fait au fil des semaines ?
6. Au mois de septembre, tu as participé à une semaine de camp itinérant en moyenne montagne. Aujourd'hui, quels souvenirs gardes-tu de ce camp ?
- Bon souvenir ? pourquoi ?
 - Mauvais souvenir ? pourquoi ?
 - Serait-ce une aventure que tu aimerais renouveler ? pourquoi ?

« La pratique d'une activité de montagne développe une identité « positive » chez le jeune. »

« Identité pour soi » (authenticité-estime de soi) :

1. Comment te sens-tu pendant les journées du vendredi ? pourquoi ?
 - Bien, à ma place...
 - Inférieur aux autres, mis à l'écart...
 - Intégré dans le groupe...
2. Que ressens-tu lorsque tu atteins un sommet ?
 - Est-ce important pour toi d'avoir été jusqu'en haut ?
 - Pensais-tu y parvenir ?
 - Est-ce que ça augmente ta confiance en toi ?
3. Selon toi, les activités de montagne peuvent apporter quels bienfaits en général ?
 - Quelles émotions ressens-tu lorsque tu es en montagne ?
 - Dans quel contexte ? (exemple)
 - De manière générale, est-ce plutôt des émotions positives ou négatives ?

« Identité pour autrui » (reconnaissance par autrui) :

4. Comment tu te définirais lors de ces journées sportives ?
5. Quel regard posent tes camarades sur toi pendant ces journées sportives ?
 - La réussite d'un camarade te motive à atteindre le sommet ?
 - Lorsque tu échoues, ressens-tu un jugement négatif de la part de tes camarades ?
 - Le regard des autres est-il important pour toi ?

« La pratique d'une activité de montagne aide le jeune à développer des relations sociales. »

« Collaboration-esprit de groupe » :

1. La présence des autres jeunes aux activités sportives te motivent à participer à ces journées ?
 - seul, entreprendrais-tu ce genre d'activités ?
 - et avec ton groupe d'amis en-dehors du cadre du Semestre ?
2. Qu'est-ce que ces journées t'apportent au niveau des relations avec les autres ?

- Est-ce que ça te permet de discuter avec des camarades avec lesquels tu as moins de contact pendant la semaine ?
 - Est-ce que tu aides tes camarades qui ont plus de difficulté lors des activités ?
3. En grimpe, il est nécessaire de faire confiance au matériel utilisé et à son camarade qui nous assure. Est-ce difficile pour toi ? Pourquoi ?
- Y parviens-tu facilement ?
 - Fais-le tu simplement parce que c'est exigé ?

« *Respect des règles* » :

4. Quels apprentissages penses-tu faire pour la vie de tous les jours lors de ces journées sportives ?
- Donne-moi un exemple concret
 - Quelles compétences utiles pour la vie en groupe penses-tu développer ?

« Les apprentissages effectués par le jeune lors d'une journée sportive sont influencés par sa motivation »

« *Bonne relation entre professionnel-jeune* »

1. Comme ça se passe de manière générale la relation avec le professionnel ?
- Est-ce différent des autres jours ? en quoi ?

« *Encouragements positifs* »

1. Quelles sont les responsabilités que tu as dû assumer pendant ces journées sportives ?
2. Te sens-tu encouragé lors d'un effort ?
- par qui ? les autres jeunes ? le professionnel ?
 - comment cela se passe-t-il ?
 - cela te motive à persévérer ?

Conclusion :

1. Selon toi, le Semestre devrait continuer à proposer ces journées ?
- Si oui, pourquoi ?
 - Si non, pourquoi ? et que faudrait-il faire à la place ?
2. As-tu une question que tu aurais voulu que je te pose ?
- La réponse ?
3. As-tu envie de rajouter quelque chose ?

Merci pour ta collaboration !

Annexe no 4

Règlement du Semestre de Motivation de Monthey

Règlement

SEMESTRE DE MOTIVATION – SEMESTRE D’ÉVALUATION

1. HORAIRE

L'horaire sera respecté scrupuleusement : 7h30 -12h00 (pause entre 9h00 - 9h20)
13h00 -16h30

En cas de retard < 5 minutes : 15 minutes plus tôt le lendemain

En cas de retard > 5 minutes : 15 minutes plus tôt le lendemain pour compenser le retard (voir plus) et un avertissement

En cas de petits retards répétés (dès le 3^{ème} retard) : un avertissement

En cas d'arrivée tardive jugée exceptionnelle et accidentelle par un responsable du Semestre, le jeune sera sanctionné, non pas par un avertissement, mais par une compensation du temps de travail équivalent.

2. TENUE DE TRAVAIL

Une tenue de travail adéquate en atelier est exigée:

Atelier technique et atelier artisanal : blouse de travail ou habits de travail répondant à des critères de sécurité (chaussures fermées)

Atelier commercial et atelier cours : tenue de travail correcte (pas de décolleté, ni de training, chaussures fermées)

3. ABSENCES

En cas d'absence, le jeune est tenu d'avertir un des responsables par téléphone entre 7h00 et 8h00.

Un certificat médical doit être amené dès le 3^{ème} jour d'absence pour cause maladie ou d'accident.

En cas d'accident professionnel ou non-professionnel, une déclaration d'accident sera remplie par nos soins.

4. COMPORTEMENT

La consommation d'alcool ou de stupéfiants est strictement interdite et le non respect de cette règle fera l'objet d'un renvoi à renvoi à effet immédiat. Le jeune jugé inapte au travail sous l'effet d'alcool ou de stupéfiants sera sanctionné, voir renvoyé.

La cigarette est tolérée uniquement à la pause et à l'extérieur du bâtiment.

Le jeune est tenu d'adopter un comportement adéquat favorisant le travail (solliciter du travail, écouter et respecter les consignes, etc).

5. RESPECT

Un comportement de respect envers les personnes, les consignes et le matériel est exigé.

6. STAGE

Le stagiaire s'adapte aux horaires de l'entreprise dans laquelle il effectue son stage. Il n'y a pas de compensation, sauf si la semaine de stage dure 6 jours au lieu de 5 jours.

Le stagiaire est tenu de terminer le stage commencé. Il ne peut en aucun cas l'interrompre sans l'accord d'un responsable du Semestre.

En cas d'absence, le stagiaire est tenu d'avertir au minimum 5 minutes avant le début du travail le responsable du stage et un responsable du Semestre.

Le stagiaire doit remplir son bilan de stage et le rendre dès son retour au Semestre à son référent. De plus, il doit amener un deuxième bilan à son responsable de stage et le récupérer une fois rempli.

7. JOURNEES SPORTIVES

Les journées sportives sont considérées comme des journées de travail. Rémunérées et obligatoires, le jeune doit participer aux activités tout en respectant le règlement qui encadre ces journées.

Un non respect d'un point du règlement peut entraîner les mesures suivantes:

Premièrement	:	un avertissement oral
Deuxièmement	:	un avertissement écrit au représentant légal
Troisièmement	:	l'exclusion du Semestre par écrit et averti aux différents partenaires (ORP – représentant légal - jeune).

Si le responsable du Semestre la juge utile ou nécessaire, une mise à pied peut être décidée à l'encontre d'un jeune qui a enfreint les règles.

La réintégration au Semestre passera par un entretien entre les différents partenaires et engagera le jeune à respecter certaines exigences spécifiques.