

¹
« Va, vis et deviens ! »

Le passage de l'école obligatoire à la formation
professionnelle

Mémoire de Master présenté à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Institut de Psychologie et Éducation
Université de Neuchâtel

Par
Noémie Londino

Sous la direction :
De la Professeure Tania Zittoun, Université de Neuchâtel, directrice de mémoire
Du Professeur Heinz Gilomen, Université de Neuchâtel, OFS, expert

Soutenu le 20 juin 2012

¹ Mihaileanu, Radu. *Va, vis et deviens* [Long-métrage]. Les Films du Losange, 2005 (consulté le 26 avril 2011)

Remerciements

Aux apprentis

Pour avoir accepté d'offrir de leur temps en me partageant leurs expériences et en me présentant leur trajectoire afin de m'aider à mieux comprendre cette thématique

À Madame Zittoun

Pour son suivi, sa disposition et ses conseils avisés

À Ernesto et mes parents

Pour leur soutien et leurs encouragements

À Manuelle et Nadia

Pour leurs précieuses relecture et remarques

À Laure et Aurélie

Avec qui j'ai pu partager mes réflexions, mes craintes et mes doutes

La dépendance par rapport à ce qu'apporte l'environnement est au début presque absolue ; mais elle devient vite relative, et la tendance générale est à l'indépendance. Côté environnement, le mot clé (correspondant à celui de « dépendance ») est « fiabilité » - fiabilité humaine, bien entendu, et non mécanique.

Winnicott, 1988, p. 89

Table des matières

Partie I : problématique et cadre théorique	1
1 Commencer une formation professionnelle de type dual	1
1.1 La formation professionnelle au sein du système de formation	1
1.2 La formation professionnelle initiale	1
1.3 L'articulation au sein du tissu économique	2
1.4 La transition et les parcours de formation : un éventail de recherches	2
1.5 Vous avez dit « en transition » ?	5
2 Comment cela se passe-t-il pour les jeunes ?	5
2.1 Les questions de départ	5
2.2 Quelle perspective théorique ?	6
2.3 Les approches socioculturelles du développement et de l'apprentissage	6
3 Choisir un métier	7
3.1 L'identité de métier	7
3.2 L'épreuve du réel	7
3.3 De nouvelles démarches et une autonomie à acquérir	8
3.4 Un travail d'élaboration psychique	8
4 Intégrer une entreprise	9
4.1 Le rôle du lieu de travail	10
4.2 Trois formes identitaires	10
4.3 S'engager dans les pratiques d'un groupe	10
4.4 Apprendre de nouvelles règles	12
4.5 Des composantes importantes	12
5 Les périodes de transitions	13
5.1 Les notions de rupture et de transition	14
5.2 Les processus de transition	14
5.3 Comment définir une transition développementale ?	15
5.4 Le passage à la vie adulte : une définition qualitative	16
5.5 Des ressources	16
5.6 Des cadres favorisant le développement	17
6 Les médiations sémiotiques	18
6.1 Les signes	18
6.2 Rendre pensable et représenter l'expérience	19
6.3 Des lieux ou des interactions pour soutenir la pensée et l'élaboration de l'expérience	20
6.4 Le rôle de l'institution	21
7 Les sphères d'expériences	23
7.1 Les sphères d'expérience : une définition	23
7.2 Différentes <i>I-positions</i>	23
7.3 Les différentes fonctions des objets : avoir un appartement, une voiture	24
7.4 Les possessions	25
8 La singularité de la personne	26
8.1 L'intégrité et l'intériorité de la personne	26
9 Problématique	26
9.1 Des questions de départ	26
9.2 ... Aux questions de recherche	26
Partie II: méthodologie de recherche	28
10 Réflexion sur la démarche de recherche	28
10.1 Le rôle des valeurs	28
10.2 Des conceptions à la base du processus de recherche : quel paradigme ?	30
10.3 Différentes implications pour l'objet d'étude	31

11 Stratégie de recherche : comment conduire la recherche ?	32
11.1 But : comprendre un phénomène	32
11.2 L'étude de cas, une approche pour étudier les trajectoires des jeunes	32
11.3 Une approche pour s'engager dans le terrain : quel processus de recherche ?	33
11.4 Les apports de la <i>Grounded Theory</i>	34
12 La population de la recherche	36
12.1 Choix de la population : des jeunes en transition.....	36
12.2 Différentes sphères d'expériences	38
12.3 L'accès au terrain et les questions éthiques	39
12.4 Anonymat et confidentialité	41
13 Méthodes de recherche : le choix des méthodes de récolte des données	41
13.1 Les différentes phases de la récolte des données.....	41
13.2 Les entretiens avec les apprentis.....	42
13.3 L'entretien d'expert.....	49
13.4 Analyse de document	50
14 Méthodologie d'analyse	51
14.1 La transcription des entretiens	51
14.2 Analyse de cas : les outils du codage thématique	52
14.3 Codage initial et codage sélectif.....	52
14.4 Les étapes d'analyse.....	54
15 La qualité de la recherche qualitative... À la recherche de stratégies	55
Partie III: discussion des résultats	59
<hr/>	
16 Les études de cas	59
16.1 Quatorze apprentis	59
16.2 Dans une école professionnelle	67
16.3 Devenir un acteur dans de nouvelles sphères d'expériences	68
17 Quelles ruptures ?	71
17.1 Une rupture en fin de scolarité obligatoire.....	72
17.2 Les débuts dans l'entreprise	83
17.3 Devenir adulte ?.....	93
18 Une discussion de trois études de cas	98
18.1 Eliot : « <i>un des moments les plus importants de mes dernières années</i> »	98
18.2 Antoine : « <i>ça ne suffisait pas</i> »	101
18.3 Eva : « <i>travailler, ce n'est pas la même chose</i> »	102
19 Comment caractériser les deux périodes de rupture ?	104
19.1 Des processus de transition facilités.....	105
19.2 Des processus de transition non facilités	121
20 Le monde du travail	130
20.1 Des caractéristiques intéressantes pour les jeunes	130
20.2 Le rôle des expériences professionnelles dans la trajectoire des jeunes.....	132
20.3 Le rôle des réseaux sociaux.....	133
Partie IV: conclusion	134
<hr/>	
21 Construire des significations	134
22 Le point de vue des jeunes sur le passage	134
23 Ouverture	135
24 Limites et prolongements	135
Bibliographie	137
<hr/>	
Annexes	144

Introduction

Ce travail examine la période du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle initiale de type dual dans le cadre du système de formation suisse. Cette formation fait partie du degré secondaire II et conduit à l'obtention du certificat fédéral de capacité (CFC). Cette voie de formation donne la possibilité d'accéder au marché du travail ou à des formations professionnelles supérieures. La formation professionnelle initiale de type dual s'effectue sur deux lieux de formation. En effet, les jeunes se rendent une à deux fois par semaine dans une école professionnelle pour y suivre une formation spécifique à leur profession. Les autres jours, ils se trouvent dans une entreprise afin d'acquérir des compétences pratiques. Une jeune personne qui doit effectuer ce passage et qui commence sa formation professionnelle va devoir traverser plusieurs étapes, ainsi que s'engager dans de nouvelles expériences au sein d'une entreprise. Plus spécifiquement, ce travail choisit d'intégrer la perspective de ces jeunes afin de mieux comprendre la manière dont ils ont vécu ce passage, les difficultés qu'ils y ont rencontrées et la façon dont ils les ont surmontées. Pour cela, il a fallu définir ce qu'est une transition, mais de façon non normative afin de préserver le point de vue des jeunes. Il a également été choisi de conserver les interactions entre le monde social et l'individu lors du passage d'une institution à une autre, mais sans pour autant perdre la perspective individuelle, ainsi que la trajectoire propre à chaque individu.

L'arrière-plan théorique de ce travail donne une place importante aux questions de sens qui permettent d'intégrer la perspective de chaque individu parallèlement aux questions de signification, c'est-à-dire la part collective ou partagée de la manière de donner sens aux situations (Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont, 2006). La psychologie culturelle du développement donne également une place aux processus de changements. Ainsi, le but de ce mémoire est de permettre une meilleure compréhension de cette période faite de nouveautés dans la trajectoire de ces jeunes personnes. En s'intéressant aux processus de changements, il est alors possible d'examiner la manière dont les individus se repositionnent dans de nouvelles situations, développent ou actualisent des connaissances et des compétences et, finalement, réussissent à donner sens à ce qui leur arrive (Zittoun, 2006b). Dans le cadre de cette recherche, quatorze jeunes personnes en formation professionnelle ont accepté de participer à des entretiens. Dans ce cadre-là, ils se sont exprimés au sujet du choix de leur formation, de leur métier, de leur apprentissage et de leurs futurs projets. Par ailleurs, ils ont également accepté de raconter leur trajectoire personnelle ainsi que leurs expériences lors du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Ces entretiens ont permis de montrer que ce passage ne se caractérise pas uniquement par la transition entre deux institutions, celles de l'école obligatoire et de l'école professionnelle. En effet, lors de ce passage, deux périodes peuvent être perçues comme une rupture par ces jeunes. Ainsi, ce travail donne à voir ces deux périodes où ce qui allait de soi est remis en question et où de nouvelles dynamiques vont être nécessaires pour que les jeunes puissent faire face à de nouvelles situations. L'analyse de ces deux périodes de rupture montre également ce qui facilite ou non les processus de transition et certaines dynamiques psychologiques tout au long de ce passage. Par ailleurs, cette recherche souligne également l'importance des échanges entre pairs sous formes de tutorat et de co-élaboration des tâches et de l'expérience. Finalement, ce travail montre aussi que le monde du travail est constitué de caractéristiques intéressantes participant au développement et à l'apprentissage, et que les expériences professionnelles ainsi que les réseaux sociaux, bien avant l'entrée en formation professionnelle de type dual, participent à la trajectoire professionnelle de ces jeunes personnes.

La première partie du travail propose d'apporter un éclairage sur la formation professionnelle pour ensuite montrer ce qui a suscité les questions de départ. Les chapitres suivants puisent des connaissances théoriques dans différents travaux afin de permettre une meilleure compréhension

de la thématique. Finalement, cette première partie se termine par la problématique et pose les questions de recherche.

La deuxième partie du travail décrit le processus de recherche adopté. Cela permet d'explicitier les choix effectués ainsi que l'ancrage de certaines idées théoriques. Dans un premier temps, les conceptions à la base du processus de recherche sont soulignées. Par la suite, le choix de l'étude de cas est expliqué. Le chapitre suivant correspond à une discussion des décisions effectuées au sujet de la population de la recherche. Ensuite, un chapitre est consacré aux choix des méthodes de recherche ainsi qu'à la méthodologie d'analyse. Finalement, le dernier chapitre de cette partie ouvre une discussion au sujet la qualité de la recherche qualitative.

La troisième partie correspond à la discussion des résultats. Un chapitre offre une vue d'ensemble des quatorze études de cas afin de mieux comprendre comment s'actualisent les trajectoires individuelles lors de ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Le chapitre suivant discute des importantes ruptures vécues par ces jeunes personnes. Ensuite, une discussion plus complète de trois cas permettra de revenir sur les principales périodes de rupture. Le chapitre suivant discutera des caractéristiques de ces ruptures en expliquant ce qui facilite ou contraint ce passage. Finalement, un dernier chapitre prolongera cette discussion en cherchant à mettre en évidence certaines composantes intéressantes pour le développement.

La quatrième partie conclut ce travail en soulignant un des éléments centraux de ce travail. Ensuite, un autre chapitre cherchera à répondre à la question : à quoi correspond la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle ? Ensuite, cela est suivi d'une réflexion sur ce que ce travail a permis de comprendre théoriquement. Finalement, le dernier chapitre présente les limites de ce mémoire, ainsi que ses prolongements possibles.

Partie I : problématique et cadre théorique

1 Commencer une formation professionnelle de type dual

Afin de mieux comprendre dans quel contexte s'inscrit le système de formation professionnelle de type dual, il semble intéressant de pouvoir le situer au sein de l'ensemble du système de formation suisse². Ainsi, la partie suivante vise à présenter le système scolaire obligatoire ainsi que le système de formation professionnelle.

1.1 La formation professionnelle au sein du système de formation

Le système scolaire obligatoire – degré primaire et secondaire I – se caractérise par un processus de distribution dans différentes filières qui mènent à plusieurs voies de formation (Lamamra & Masdonati 2009 ; OFS, 2006 ; Zittoun, 2006a). Au secondaire I, une première orientation prépare les élèves à suivre une formation gymnasiale (degré secondaire II) conduisant à la voie académique des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles universitaires (degré tertiaire). Une autre orientation conduit au système de formation professionnelle initiale et aux formations de culture générale (degré secondaire II) permettant par la suite d'effectuer des formations professionnelles supérieures (degré tertiaire) grâce à une maturité professionnelle ou une maturité pour adulte. Une dernière orientation rassemble les élèves qui n'ont pas les notes suffisantes. Cette dernière conduit également au système de formation professionnelle initiale et aux formations de culture générale (degré secondaire II).

La formation professionnelle initiale permet d'acquérir des qualifications professionnelles (OFFT, 2011). Elle est composée d'une première filière d'une durée de trois ou quatre ans conduisant à l'obtention du certificat fédéral de capacité (CFC). Cette voie de formation donne également la possibilité d'accéder aux formations professionnelles supérieures. Une deuxième filière de deux ans offre la possibilité aux élèves ayant « des aptitudes essentiellement pratiques de suivre une formation adaptée à leurs besoins et de recevoir un diplôme fédéral reconnu » (p. 4), il s'agit de l'attestation de formation professionnelle (AFP). Finalement, la maturité professionnelle permet de compléter la formation professionnelle initiale et donne ensuite la possibilité d'accéder aux hautes écoles spécialisées.

1.2 La formation professionnelle initiale

Lamamra et Masdonati (2009) expliquent que le système de formation initiale a une grande place au sein du système suisse de formation. La Suisse accorde beaucoup d'importance à la formation professionnelle puisque cette dernière représente l'une des filières post-obligatoires les plus répandues. Effectivement, près de deux tiers des jeunes empruntent cette voie de formation parmi les différentes filières qui y sont proposées. La plus grande partie d'entre eux effectuent une formation professionnelle de type dual, c'est-à-dire en alternance. Ainsi, au sein de cette filière, les apprentis rencontrent plusieurs lieux de formation (Gindroz, 2008; OFFT, 2011). Tout d'abord, les compétences professionnelles pratiques sont acquises au sein des entreprises. Ensuite, les écoles professionnelles dispensent une formation spécifique à la profession ainsi que l'enseignement de la culture générale. Parfois, des cours interentreprises organisés par une certaine branche professionnelle offrent un complément aux deux autres lieux de formation permettant d'acquérir des aptitudes fondamentales. D'un autre côté, quelques formations sont suivies à plein temps au sein d'écoles professionnelles.

La formation professionnelle initiale de type dual semble offrir aux jeunes des avantages tels que l'entrée rapide dans le monde professionnel, une valorisation des compétences pratiques pour ceux qui ont des difficultés scolaires et une transition progressive entre l'école et le monde du

² Les degrés de scolarisation indiqués dans ce travail ne prennent pas en compte les nouvelles appellations du concordat HarmoS.

travail (Lamamra & Masdonati, 2009). Cependant, depuis quelques années, certains de ces avantages disparaissent car les facteurs propres au système suisse de formation professionnelle entraînent des déséquilibres sur le marché des places d'apprentissage (Gindroz, 2008).

1.3 L'articulation au sein du tissu économique

Aujourd'hui, le système de formation professionnelle subit différentes pressions qui sont liées à son articulation avec le marché de l'emploi (Gindroz, 2008 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Zittoun, 2006a). En effet, l'accès à la formation professionnelle initiale de type dual dépend des places d'apprentissage proposées par les entreprises qui doivent elles-mêmes faire face aux fluctuations de la conjoncture économique. Ainsi, les élèves qui sortent du système de formation obligatoire et qui souhaitent entamer un apprentissage sont soumis à l'offre des entreprises. Gindroz (2008) montre que les entreprises choisissent d'offrir des places d'apprentissage en fonction de la situation économique, des décisions de gestion et de leur intérêt pour la formation. De plus, sous les pressions financières et de la concurrence, les entreprises préfèrent une souplesse dans l'engagement de la main-d'œuvre. Par ailleurs, la gestion de la productivité semble également plus difficile dans le cadre des petites et moyennes entreprises alors qu'elles occupent une place importante en Suisse romande (Lamamra & Masdonati, 2009). Gindroz (2008) explique alors qu'il y a souvent un décalage entre les places d'apprentissage offertes par les entreprises et les demandes des élèves qui sortent de l'école obligatoire. Outre cet écart quantitatif, Lamamra et Masdonati (2009) mettent également en évidence un écart qualitatif lié à la profession ou la région. Ainsi, les jeunes rencontrent des difficultés pour trouver une place d'apprentissage dans le métier qu'ils souhaitent exercer. Par conséquent, les auteurs constatent que la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle devient plus complexe. Ils remarquent aussi que le choix d'une voie professionnelle par défaut se généralise de plus en plus, ce qui risque d'augmenter les arrêts de formation.

De surcroît, les entreprises s'engagent dans un processus de sélection rendant les démarches difficiles pour les jeunes qui fréquentent la « section élémentaire » durant le secondaire I. En effet, ces dernières années ont vu apparaître la standardisation de certains tests d'évaluation dont les résultats sont parfois présentés – ou même demandés – lors des recherches de place d'apprentissage. Selon Gindroz (2008), ces processus sélectifs de plus en plus élaborés aggravent les « risques d'exclusion et de marginalisation » (p. 71) de certains jeunes puisque les entreprises favorisent les élèves qui proviennent des deux autres orientations du secondaire I. Ces différents éléments, à l'origine des difficultés de certains jeunes, ont découlé sur des réflexions liées à la situation de ceux qui n'ont pas de solution lorsqu'ils ont terminé leur scolarisation obligatoire.

La problématique de l'articulation du système de formation professionnelle au sein de ce tissu économique particulier suscite de nouvelles questions à propos de ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. En effet, au vu des problématiques actuelles présentées ci-dessus, cette transition a vu évoluer de nouveaux parcours, de nouvelles temporalités, ainsi que de nouvelles mesures.

1.4 La transition et les parcours de formation : un éventail de recherches

Padiglia (2007) s'est focalisée sur cette période de transition et montre que le modèle linéaire du passage de l'école à l'emploi tend à laisser place à « une arborescence de parcours » (p. 13). Les recherches soulignent donc l'existence de parcours faits de réajustements, de segmentations, mais aussi impliquant parfois des périodes faites d'attentes, de retours en arrière ou de choix provisoires. Selon elle, dans ce contexte de mutation et d'insécurité, les jeunes en fin de scolarité obligatoire doivent en outre effectuer une double transition : le passage de l'adolescence à la vie adulte et celui de l'école au marché du travail. Ces différentes constatations montrent que le passage entre l'école obligatoire et la formation professionnelle suscite effectivement de nouvelles interrogations, d'autant plus qu'un échec au cours de cette phase – comme par exemple un arrêt d'apprentissage – peut avoir des répercussions sérieuses pour les jeunes

concernés en engendrant marginalisation, précarisation et exclusion (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Padiglia, 2007). Alors qu'il existe de plus en plus d'études à ce sujet, il semble qu'il soit possible de les distinguer selon le moment de cette période de transition qu'elles examinent (Bachmann Hunziker, 2007).

Premièrement, certains travaux étudient les jeunes en fin de scolarité obligatoire. Ces études adoptent souvent une approche psychosociale. Par exemple, Cohen-Scali (2000) montre que différents éléments tels que les représentations de l'insertion, l'aptitude à supporter le changement, la motivation à mettre en place des projets et la perception de contrôle peuvent influencer les processus d'insertion lors de la formation professionnelle. Dans un même ordre d'idées, Masdonati (2007) montre l'influence de certaines stratégies psychosociales sur la façon dont les jeunes s'engagent dans ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Par exemple, il observe qu'il est important d'avoir des représentations concrètes du monde du travail. De son côté, Dumora (2002) analyse les préférences professionnelles des jeunes de l'école obligatoire. Elle souligne certains déterminants sociaux tels que le métier des parents ou encore le genre. D'autres travaux abordent l'anxiété que peut susciter la perspective d'avenir scolaire ou professionnelle chez les jeunes (Mallet, 1999). Grâce à une recherche exploratoire utilisant des questionnaires, cette chercheuse a montré que, au cours de cette période, l'anxiété suscitée par l'avenir tend à augmenter. Selon elle, l'avenir scolaire et professionnel évoquerait des menaces d'atteinte à l'estime de soi en référence à des évaluations sociales. Ce genre d'études tente, d'une manière générale, de souligner certains aspects psychosociaux qui ont une influence sur l'insertion en début de formation professionnelle.

Rostaldo, Kaiser & Evrard (2008) ont étudié la manière dont les apprentis évaluent les démarches qu'ils ont faites pour trouver une place d'apprentissage et leur sentiment par rapport au fait d'avoir participé au choix de formation. Ils montrent ainsi que certains jeunes se sont plus centrés sur un métier, alors que d'autres privilégient la formation. Ainsi, dans le premier cas, les jeunes suivent parfois un apprentissage de type dual parce qu'il permet d'exercer le métier souhaité. Dans le deuxième cas, ce sont plutôt les situations où il a été difficile de trouver une place d'apprentissage. C'est donc la formation qui est privilégiée puisqu'elle peut faire partie d'un parcours de formation ultérieure ou aussi parce qu'il s'agit pour la personne de la seule solution. Rostaldo (2006) s'était déjà focalisé sur ces questions d'« orientation idéale et effective ». Il avait alors montré que certains élèves, en fin de scolarité obligatoire, doivent développer un projet précis, mais que ce dernier est surtout contraint par des facteurs externes de sélection. Ce projet a donc tendance à s'éloigner de leurs aspirations et projets initiaux. D'autres, en général les élèves sans difficultés, n'ont pas vraiment de projets précis, mais choisissent une orientation qui leur permet d'explorer certaines idées sans devoir faire de choix. D'une manière générale, ce genre de travaux met en évidence les processus de sélection et d'orientation en fonction de différents aspects tels que les qualifications scolaires, les intérêts et la motivation. Cela permet de comprendre comment certains élèves doivent développer des stratégies pour adapter leur projet professionnel aux possibilités réelles. Il est alors souvent discuté de la situation des jeunes en échec scolaire (Puipe, 2005). En effet, ils doivent développer un projet professionnel pour obtenir une place d'apprentissage ou, parfois, pour entrer dans une solution transitoire, alors qu'ils se trouvent dans une période d'incertitude et se heurtent aux contraintes relatives à l'entrée dans les formations, ainsi qu'à la concurrence qui se trouve sur le marché des places d'apprentissage.

Par ailleurs, Neuenschwander (2007) constate des décalages entre les objectifs pédagogiques globaux des enseignants et ceux engendrés par les exigences de la formation professionnelle. Cet écart rend difficile la préparation des jeunes pour la formation professionnelle. En effet d'autres compétences personnelles et méthodologiques importantes aux yeux des entreprises sont reléguées en arrière-plan par l'école.

Deuxièmement, certaines études mettent en évidence le parcours de formation de l'école à la vie active. Sur la demande de l'OFFT, Dreher et Egger (2007) ont mené une étude approfondie au sujet du passage de l'école obligatoire au niveau secondaire II. Ce rapport concerne les différents cantons suisses pour l'année 2006. Cette étude apporte de nombreuses informations au sujet des dispositifs qu'il est possible de rencontrer dans certains cantons avant, pendant et après la transition. De plus, elle permet de mettre en évidence différents groupes de population concernés. Au terme de la scolarité obligatoire, alors qu'environ trois quarts des élèves entreprennent une formation scolaire ou professionnelle, un pourcentage d'élèves non négligeable (16%) choisit une solution transitoire – appelée aussi année de transition, dixième année ou préapprentissage et destinée aux jeunes sans solution au sortir de l'école obligatoire –, alors que seul 1% suit un semestre de motivation de l'assurance chômage. La population des 6% restant correspond aux cas pris en charge par l'assurance sociale ou pour lesquels il n'existe aucune information. Sur la durée, 2,5% à 3% de l'ensemble des élèves – soit 2'000 à 2'500 jeunes – ne réussissent pas à entrer dans une formation de niveau secondaire II. Cette population est donc soumise à des risques élevés d'exclusion et de marginalisation en restant attachée aux prestations de soutien des systèmes d'assurance sociale. Par ailleurs, l'étude nationale TREE³ a suivi, depuis 2001, le parcours d'élèves afin de souligner la manière dont se réalise la trajectoire de l'école obligatoire à la formation puis à l'emploi. Ces données ont été étudiées par différents chercheurs. Par exemple, Meyer (2006) met en évidence que les solutions transitoires sont nécessaires pour maintenir les jeunes dans le système de formation. De son côté, Amos (2007) montre l'arborescence de parcours qui suit actuellement la sortie de l'école obligatoire. De nombreux jeunes effectuent un parcours discontinu ou différé, fait de changements, par à-coups ou encore en cumulant ces éléments. Seulement près de la moitié des jeunes réalisent un parcours sans interruption et de façon linéaire. Amos (2007) souligne également le fait que la sélection devient très importante lors de l'entrée dans le secondaire II. Selon lui, le choix personnel est contraint par les critères d'accès aux filières et le marché des places d'apprentissage. Ces différentes études mettent plutôt en évidence des trajectoires au sein du système de formation, mais n'apporte pas forcément un éclairage sur l'expérience qu'en font les jeunes personnes.

Troisièmement, des solutions transitoires ont été développées pour les jeunes qui se trouvent sans solution au sortir de l'école obligatoire. Souvent, ces mesures sont considérées comme une possibilité de consolider les connaissances scolaires, mais aussi d'acquérir une certaine maturité (Bachmann Hunzicker, 2007). Par la suite, certaines études se sont penchées sur ces dispositifs « passerelle » appelés aussi année de transition, dixième année ou préapprentissage. Par exemple Bachmann Hunzicker (2007) a mené une recherche sur l'année de transition du canton de Vaud – Office de Perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle (OPTI) – afin de mieux comprendre la situation de ces jeunes au sein de ce dispositif. Elle souhaitait ainsi décrire le profil, les attentes et les projets des jeunes qui se trouvent en situation de transition. Zittoun (2006a) s'est penché sur un dispositif d'insertion qui a connu de bons résultats quant à l'insertion des jeunes dans une formation professionnelle. Ainsi, elle souligne les propriétés de ce dispositif et dégage l'expérience que les jeunes en font.

Il est aussi possible de souligner une étude qui se focalise plus précisément sur une rupture de parcours. Lamamra et Masdonati (2009) traitent plus précisément des arrêts de formation professionnelle de type dual. Dans ce cadre-là, ils abordent les différentes raisons invoquées par ces jeunes quant à l'arrêt de leur formation, la place de la souffrance dans cette expérience, ainsi que les différentes stratégies mises en place par ces derniers pour faire face à cette situation. En cherchant à conserver le point de vue de ces jeunes personnes, les deux chercheurs offrent une meilleure compréhension de l'expérience de rupture de formation vécue par les jeunes, les implications de cette rupture et leurs liens avec des questions identitaires. Ce troisième type de recherches s'efforce de mieux comprendre la situation des jeunes à un certain moment de leur

³ Transition de l'Ecole à l'Emploi, Université de Bâle

trajectoire et dégagent l'expérience que les jeunes en font. Ces études permettent de mieux documenter la trajectoire des jeunes personnes qui sortent de l'école obligatoire et offrent des modèles de compréhension concernant les aspects psychologiques de la personne.

D'une manière générale, cette littérature nous montre que les recherches abordent souvent la thématique de la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle sous un angle psychosocial en tentant de mettre en évidence quels facteurs influencent l'insertion dans une formation post-obligatoire. A cela s'ajoute les quelques études quantitatives qui fournissent un grand nombre de données sur le parcours effectif des jeunes. Grâce à ces données, il est possible de montrer qu'il se dessine aujourd'hui des trajectoires différentes entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans la vie active. D'autres ont choisi d'aborder le point de vue des jeunes au sein de ces solutions transitoires ou lors d'une rupture d'apprentissage par exemple.

1.5 Vous avez dit « en transition » ?

Alors que les recherches abordent la thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle et montrent que les types de parcours se multiplient, il semble de plus en plus difficile de définir ce qu'est finalement cette transition et ce qu'elle englobe. S'agit-il de choisir un métier et de trouver une place d'apprentissage ? Est-ce que cela correspond au moment où la personne se trouve dans un dispositif transitoire ? S'agit-il de l'insertion au sein de l'entreprise ? Comme vu précédemment, tous ces événements semblent susciter pour ces jeunes une période d'incertitude, de doute, d'essai, etc. Par ailleurs, la notion de transition semble également liée à des représentations spécifiques telles qu'une période d'attente, où il ne se passe rien, où la personne n'est pas sûre, etc. Cet élément est peut-être lié au fait que les transitions se déploient, dans le cadre de cette thématique, entre deux institutions. Cela peut également être lié au fait que cette notion renvoie à quelque chose d'intermédiaire.

A ce stade, il semble intéressant d'intégrer deux aspects. Premièrement, il s'agit de se focaliser sur la manière dont les jeunes ont vécu le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle afin de mieux comprendre comment ils vivent cette période de transition. Deuxièmement, il semble également intéressant de dégager les changements et obstacles rencontrés par les jeunes durant cette période afin de mieux saisir ce qu'implique effectivement le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. De cette façon, il semble possible de dégager à quoi correspond cette période de transition pour eux.

2 Comment cela se passe-t-il pour les jeunes ?

2.1 Les questions de départ

Les jeunes qui souhaitent suivre une formation professionnelle au terme de leur scolarité obligatoire vont devoir choisir un métier, chercher une place d'apprentissage, préparer des dossiers de postulation, effectuer des entretiens et, parfois, passer par des tests de sélection. Si la personne a trouvé une entreprise prête à la former, elle doit signer un contrat qui implique également l'entreprise formatrice. Cette dernière doit être habilitée à former. Par la suite, ces jeunes personnes vont passer de l'école obligatoire à de nouvelles sphères d'expériences telles que l'école professionnelle et le lieu de travail. Ainsi, un apprenti qui a effectué ce passage et qui termine sa formation professionnelle va devoir traverser toutes ces étapes, mais aussi s'engager dans de nouvelles expériences au sein de l'entreprise. *Comment ces jeunes ont-ils vécu ce passage ? Où ont-ils été bloqués et comment ont-ils réussi à poursuivre leur trajectoire ?*

En se focalisant sur ces différents aspects, il semble possible d'intégrer la perspective de ces jeunes afin de mieux comprendre la manière dont ils ont vécu ce passage, les difficultés qu'ils y ont rencontrées et la façon dont ils les ont surmontées.

2.2 Quelle perspective théorique ?

Comment définir ce qu'est une transition ? Quelle approche choisir pour conserver la perspective de la personne ? Comment tenir compte des interactions entre le monde social et l'individu lors de l'étude du passage d'une institution à une autre ? Alors que les questions de départ sont formulées, il se pose un grand nombre de questions théoriques. En effet, étudier cette thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle en conservant la perspective de l'individu implique de choisir une approche permettant d'intégrer aussi bien l'individu que le monde social et culturel avec lequel il est en interaction constante. Dans ce cadre-là, il s'agit également de prendre en compte les questions de construction de sens et la manière dont les significations partagées sont négociées lors de cette situation de passage d'une institution à une autre. Par ailleurs, il semble important de définir plus précisément ce qui est entendu par la notion de transition, à quelle période fait-elle référence lors du passage de l'école obligatoire à la formation ?

Ce travail va puiser des connaissances théoriques dans les approches socioculturelles du développement afin de mieux comprendre les changements rencontrés par ces jeunes personnes tout en intégrant le monde social dans lequel elles se trouvent.

2.3 Les approches socioculturelles du développement et de l'apprentissage

Comme le présentent Zittoun & Perret-Clermont (2009), les approches socioculturelles du développement ont apporté des contributions importantes au sujet de l'explication des changements auxquels une personne doit faire face. Les modèles qui en découlent permettent de poser un regard analytique sur différentes situations sociales en incluant non seulement la personne et l'objet avec lequel elle interagit, mais aussi le monde social.

Une première façon d'inclure ce dernier est d'examiner les interactions au moyen du triangle psychosocial qui inclut la personne, l'autre et l'objet. Par exemple, comment un expert et un novice interagissent au sujet d'une tâche mathématique à résoudre.

Deuxièmement, il est également possible de prendre en considération la situation sociale dans laquelle l'interaction se produit en se focalisant sur « le cadre institutionnel et socioculturel qui permet l'interaction » (ma traduction, p. 388). Cela conduit par exemple à des questions au sujet de la manière dont l'école, une institution éducative ou une entreprise définissent les situations entre les personnes au sein de l'établissement.

Troisièmement, lorsqu'une personne change de cadre, elle devra alors s'ajuster à cette nouvelle situation. Ainsi, la notion de transition permet de saisir le développement lorsque la personne se trouve face à de nouvelles personnes, de nouveaux objets ou d'autres cadres comme lorsqu'un individu commence à travailler après ses études par exemple.

Quatrièmement, une autre façon de prendre en considération le monde social est de se focaliser sur le rôle des outils culturels – c'est-à-dire les objets matériels qui offrent des moyens d'agir concrètement dans le monde et les signes qui permettent aux individus de penser, d'agir et d'élaborer leurs émotions (Zittoun, 2008a). Ces instruments culturels peuvent médiatiser la relation des individus au monde, aux autres et à eux-mêmes. C'est par exemple le cas lorsqu'une personne donne sens à un événement ayant suscité une incertitude grâce à un film qu'elle avait regardé.

Finalement, les auteurs mettent également en évidence le besoin pour la personne de rester elle-même à travers les différents changements qu'elle subit en maintenant un sens d'intégrité et d'intériorité.

La perspective théorique utilisée dans ce travail de recherche va donc puiser dans ces modèles des connaissances théoriques permettant de rendre visibles et de comprendre certains phénomènes mis en évidence dans les données empiriques. En effet, les jeunes personnes qui passent de l'école obligatoire à la formation professionnelle se trouvent dans des situations d'interaction inscrites dans des cadres particuliers. Elles sont également amenées à subir

différents changements en se trouvant au sein de nouvelles situations. Ensuite, certains éléments peuvent leur être utiles afin de donner du sens aux changements rencontrés. Finalement, ces jeunes personnes ont également besoin de maintenir ce qu'elles sont tout au long de ce passage. Les chapitres suivants visent donc à apporter ces connaissances théoriques. Tout d'abord, une première partie est consacrée à la situation en fin de scolarité obligatoire. Ensuite, un chapitre se focalisera sur les aspects qui permettent de mieux saisir la situation des jeunes au moment où ils commencent à travailler dans l'entreprise. Dans un troisième temps, les notions qui permettent de mieux comprendre les situations de changement de cadre – le passage d'une situation connue à une nouvelle situation – précise la manière dont la personne s'ajuste aux nouveautés. Une quatrième partie propose de discuter du rôle des outils culturels lors de telles situations. Finalement, une dernière partie se focalisera sur la personne et sur ce qui lui permet de rester elle-même malgré les différents changements.

3 Choisir un métier

L'élève en fin de scolarité obligatoire, qui veut entamer une formation professionnelle, doit choisir un métier. Ainsi, différentes dynamiques peuvent être soulignées lors de ce choix.

3.1 L'identité de métier

Selon Masdonati et Lamamra (2009), lorsque les jeunes entament une formation professionnelle, la construction d'une identité de métier se fait progressivement tout au long de l'apprentissage. L'identité de métier correspond à ce qui est spécifique à un métier, que cela soit en termes de gestes, de comportements ou de caractéristiques typiques. De plus, elle implique une reconnaissance de la personne par le milieu professionnel en question. Pour Masdonati et Lamamra (2009), il s'agit « d'un processus de construction identitaire en tant que « maçonne » ou « coiffeur » » (p. 42). Ceci implique aussi toutes les représentations sociales des métiers. Par exemple, certains métiers sont perçus comme étant des professions de garçon. D'autres métiers peuvent être définis comme étant essentiellement pratiques, etc. Ainsi, choisir un métier peut également impliquer un travail de catégorisation lié à ces différentes représentations. C'est ce que Coslin (2006) explique en parlant du projet professionnel :

[...] le projet puise son énergie dans les besoins, les désirs et les motivations du jeune. S'interstructurent aussi les représentations de soi et les représentations sociales de la réussite, de la profession et des rôles, les systèmes socioculturels producteurs de valeurs impliquant attentes et pressions et les modalités des personnes de hiérarchisation des valeurs. (p. 102)

Par ailleurs, la construction de cette identité est liée à la manière dont l'élève, en fin de scolarité obligatoire, s'implique dans le choix du métier, ainsi que la manière dont son projet idéal se concrétise. En effet, parfois un certain écart s'installe entre le métier rêvé et le métier effectué. Cette thématique est abordée plus spécifiquement dans la partie suivante.

3.2 L'épreuve du réel

Durant leur scolarité secondaire obligatoire, les jeunes qui veulent entamer une formation professionnelle vont devoir choisir un métier. Ils sont alors soumis aux offres des places d'apprentissage et aux processus de sélection des entreprises. Confrontés à la concrétisation de leur choix, de leur projet et de leur *soi futur*, les jeunes ont parfois la possibilité d'accéder à ce dont ils avaient rêvé (Zittoun, 2006a). D'autres fois, choisir un métier, c'est également accommoder ses rêves aux possibles, c'est-à-dire à ce qui s'offre concrètement aux jeunes. Ainsi, face à ce décalage, les jeunes vont devoir donner sens à leur situation. Par exemple, Tiziana voulait devenir photographe, mais s'est rendu compte qu'il était difficile de trouver du travail dans ce domaine. En effectuant un stage de réceptionniste dans un hôtel, elle réussit à

raccorder ce métier à certains souvenirs de vacances et d'enfance, ainsi que son intérêt pour le monde du luxe et de l'hôtellerie. Ce nouveau projet fait sens pour elle (Zittoun, 2006a).

Zittoun (2006a) montre que, face à la situation de décalage, certains jeunes mettent en place des plans réalistes qui leur permettent de rejoindre plus tard ce premier projet. Dans l'exemple cité ci-dessus, Tiziana va se rendre compte des exigences pour la formation, mais aussi de la concurrence sur le marché des places d'apprentissage. Elle va donc modifier ce projet, mais sans pour autant l'abandonner. Elle choisit la formation d'assistante d'hôtel puis imagine un parcours d'ascension professionnelle au sein de l'hôtel même. Dans d'autres cas, le jeune va recréer un lien entre son projet d'origine et la réalité en rêvant d'un moyen qui peut être plus ou moins flou. Certains devront parfois abandonner complètement l'idée d'atteindre le projet initial. Lorsque cette perte est difficile, l'accommodation peut l'être aussi.

Zittoun (2006a) a également mis en évidence le lien entre la façon dont les jeunes s'investissent à l'école et leur projet professionnel. Ainsi, certains semblent réussir à avoir de l'intérêt pour les apprentissages scolaires et comprennent que, pour accéder à leur projet, ils doivent travailler. D'autres comprennent la manière dont certaines branches peuvent être utiles pour accéder à une certaine profession, mais ont plus de peine à progresser réellement. Dans certains cas, les élèves ont de la peine à percevoir la manière dont leur travail scolaire peut s'articuler avec leur projet professionnel et préfèrent rester à l'école puisque leur formation professionnelle n'a pas de sens pour eux. Finalement, il arrive parfois que certains élèves fuient en rêvant de projets qui semblent n'avoir aucune réalité. L'école ne les intéresse pas et les possibilités professionnelles éventuelles les ont déçus. Ils cherchent alors parfois un « monde » plus facile.

3.3 De nouvelles démarches et une autonomie à acquérir

Durant le secondaire I, les jeunes sont invités à s'intéresser aux différents métiers existants, à se renseigner auprès des offices concernés, à faire des stages et à chercher une place d'apprentissage. Tous ces éléments nécessitent de nouvelles démarches qui, de plus en plus, doivent être entreprises par les jeunes eux-mêmes. Ainsi, ils doivent chercher dans les journaux, sur internet, dans un bottin de téléphone, des adresses d'entreprises pour pouvoir faire des stages et postuler pour une place d'apprentissage. Ils doivent également téléphoner à des adultes pour faire leur demande, écrire des lettres de postulation ou encore demander de l'aide à certaines personnes telles que les parents, mais aussi parfois les enseignants, des proches ou encore des personnes de l'office d'orientation scolaire et professionnelle⁴. Ayant étudié un dispositif de transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle, Zittoun (2006a) montre que les élèves de ce dispositif n'ont pas tous la même capacité à entreprendre ces démarches. Certains ont déjà une certaine autonomie qui leur permet de se prendre en charge et de se responsabiliser avec peu de soutien. D'autres, au contraire, ont besoin d'être relancés, suivis et soutenus durant les différentes démarches. Ainsi, l'auteure identifie une « zone proximale de développement vers l'autonomie et l'internalité : certains élèves sont en mesure de profiter d'eux-mêmes de la liberté offerte, d'autres doivent au contraire être accompagnés vers le point à partir duquel ils sauront se prendre en charge » (pp. 148-149).

3.4 Un travail d'élaboration psychique

Comme expliqué précédemment, choisir un métier peut impliquer plusieurs dynamiques liées aux représentations sociales de la réussite professionnelle ou aux préjugés et idées relatives à tel ou tel métier. Le point de vue psychanalytique permet également de se focaliser sur les dynamiques inconscientes à l'œuvre chez les individus. En effet, Tisseron (1995) explique que la vie psychique est mise en branle de façon plus intense à différents moments de la vie d'un individu. Parmi ces derniers sont bien connus la période des premiers rapports entre l'enfant et son environnement, celle qui se rapporte au stade œdipien ou encore celle qui confronte l'individu à la mort. Cependant, Tisseron explique que tout au long de la vie, certaines situations

⁴ Office et service d'orientation scolaire et professionnelle des cantons romands apportant un soutien lors du choix professionnel, des formations continues ou de la recherche de place d'apprentissage, de formation, etc. (lien pour le site : www.orientation.ch).

peuvent également demander un travail psychique important. Selon lui, les événements nouveaux peuvent conduire à un besoin de réélaboration psychique : « Par exemple, lorsque nous quittons le foyer parental, lorsque nous trouvons un emploi, achetons une maison, faisons des enfants, tombons malades, perdons des êtres chers, etc. La vie psychique est un travail d'auto-élaboration renouvelé » (Tisseron, 1995, p. 5).

Par ailleurs, des dynamiques psychiques, ainsi que certains enjeux psychiques peuvent également être à l'œuvre lorsque les jeunes doivent choisir un métier. En choisissant une approche clinique, Baudouin (2006) s'est plus particulièrement penché sur le sens de l'orientation scolaire et professionnelle. Elle décrit alors les questions inconscientes et conscientes auxquelles les jeunes sont confrontés lorsqu'ils pensent à leur devenir professionnel :

On sait que pour l'adolescent la question de ce qu'il va devenir est fondamentale. Quelle femme ? Quel homme sera-t-il ? Que feront-ils de leur vie ? Question le plus souvent angoissante qui interroge sur un avenir énigmatique, question qui s'enracine dans la nécessité de changer qu'impose en premier lieu le corps et que redouble la demande sociale. C'est en effet au moment où la question du devenir de soi envahit le sujet adolescent que la réalité sociale lui impose de questionner son devenir professionnel ou scolaire ». (Baudouin, 2006, p. 28)

Pour Baudouin (2006), il ne suffit pas aux jeunes de s'adapter aux offres de formation ou au marché de l'emploi. La question de l'orientation ne se résout également pas seulement à une adéquation entre une voie professionnelle et un profil décrit en termes d'aptitudes et d'intérêts. En effet, des enjeux psychiques sont à l'œuvre lorsque ces jeunes choisissent un métier : « retenons, sans prétendre être exhaustive, que le plus souvent, ils mettent en question le narcissisme et l'estime de soi, qu'ils relèvent de conflits œdipiens, et partant reposent sur des processus identificatoires, tous enjeux qui prendront des formes différentes selon l'histoire de chacun » (Baudouin, 2006, p. 207). S'interrogeant sur leur devenir professionnel, les jeunes qui doivent faire un choix peuvent alors être confrontés à des angoisses, des doutes et des souffrances qui découlent de ces enjeux psychiques. Ces situations peuvent demander un travail psychique important et engendrer un besoin de réélaboration.

Ce chapitre a permis de décrire différentes dynamiques pouvant intervenir au moment du choix d'un métier et de la recherche d'une place d'apprentissage. Le chapitre suivant se focalisera plus précisément sur ce qu'il se passe lors que des jeunes personnes intègrent une entreprise.

4 Intégrer une entreprise

Lorsque les jeunes débutent leur formation professionnelle, ils vont rencontrer de nouvelles sphères d'expériences. En effet, les jeunes se rendent une à deux fois par semaine dans une école professionnelle pour y suivre une formation spécifique à leur profession. Les autres jours, ils se trouvent dans une entreprise pour acquérir des compétences pratiques. Afin de mieux comprendre ce qu'implique cette période pour l'élève qui sort de la scolarité obligatoire, différents aspects vont être abordés. Tout d'abord, il s'agit de mieux comprendre le rôle du lieu de travail pour les jeunes. Ensuite, il s'agit de souligner certains processus identitaires liés à la formation professionnelle de type dual. Troisièmement, puisqu'au sein des entreprises, les individus partagent certaines activités, certains langages et outils, il semble utile de souligner la façon par laquelle des jeunes personnes s'engagent dans les pratiques d'un nouveau groupe. Finalement, une comparaison avec les organisations alternatives de jeunes semble intéressante afin de dégager certains aspects susceptibles d'enrichir les activités au sein des cadres autant formels qu'informels.

4.1 Le rôle du lieu de travail

Quelle fonction peut avoir le travail en lui-même quel qu'il soit pour ces jeunes ? Cette question est importante dans la mesure où les jeunes, qui se trouvent en situation d'apprentissage en mode dual, passent plus de la moitié de la semaine sur un lieu de travail. Ainsi, cette partie vise à montrer le rôle central du travail pour le développement des jeunes.

Pour Resnick et Perret-Clermont (2004), le travail ne semble plus seulement constituer un moyen économique permettant de gagner de l'argent, mais participe également à l'identité de la personne. Les jeunes se trouvent dans une période de transition. Passant de l'enfance à l'âge adulte, ils doivent passer d'une certaine forme de dépendance à une forme de responsabilité et de participation économique et civique. Dans ce cadre-là, le lieu de travail a souvent été pour les jeunes un endroit permettant la prise de responsabilités, l'apprentissage de compétences nécessaires dans le cadre du monde du travail – la ponctualité, les règles qui structurent les interactions, le rythme du travail, etc. Par ailleurs, la possibilité de produire et, ainsi, de faire quelque chose qui est jugé utile, offre une sorte de validation sociale prouvant que ces jeunes sont importants et reconnus comme faisant partie d'un groupe. Le travail permettrait ainsi aux jeunes de se définir en tant que membres productifs de la société. Il constitue donc pour eux un moyen important de participation sociale et couvre donc une certaine fonction de socialisation aux nouveaux rôles d'un adulte (Newmann, 1999, citée par Resnick & Perret-Clermont, 2004).

4.2 Trois formes identitaires

Comme l'explique Masdonati et Lamamra (2009), lorsqu'un jeune commence une formation professionnelle de type dual, certains processus de construction identitaire peuvent être observés. Plus précisément, selon eux, l'entrée en formation semble déclencher trois formes identitaires.

L'identité de métier a été décrite dans la première partie de ce chapitre puisqu'elle impliquait des représentations qui peuvent jouer un rôle lors du choix du métier. Comme expliqué plus haut, cette identité de métier se construit progressivement alors que le jeune apprenti s'identifie de plus en plus aux personnes au sein de la profession et se forge un sentiment d'appartenance au groupe (Masdonati & Lamamra, 2009).

L'identité professionnelle renvoie plus spécifiquement à une socialisation professionnelle qui se construit quotidiennement grâce à l'apprentissage des règles et des normes – implicites ou explicites – relatives au monde du travail ainsi que celles qui sont propres au domaine professionnel et à l'entreprise (Masdonati & Lamamra, 2009). Le jeune est alors un professionnel, indépendamment de la spécificité du métier. Cette construction identitaire implique également que les autres membres d'une entreprise considèrent la personne en tant que professionnel.

L'identité d'apprenti est liée à la spécificité de l'apprentissage de type dual. L'apprenti se rend encore dans une école une à deux fois par semaine et le reste du temps, il se trouve dans une entreprise. L'apprenti a un statut particulier puisqu'il n'est plus un vrai élève qui se trouve dans une école toute la semaine. Cependant, bien que se construisent déjà une forme d'identités professionnelle et de métier, l'apprenti est encore en devenir (Masdonati & Lamamra, 2009). Ce statut d'apprenti implique donc un travail assez important de positionnement au sein de l'entreprise et de définition de soi.

4.3 S'engager dans les pratiques d'un groupe

Puisque les jeunes vont devoir intégrer une entreprise, ils vont s'engager dans les pratiques d'un nouveau groupe ayant certaines activités, un certain langage et certains outils en commun. Ainsi, la notion de *communauté de pratique* semble utile puisqu'elle permet de désigner autant les

savoirs et les compétences développées au sein d'un groupe, que les relations entre les individus et la manière dont les activités s'organisent.

Un but commun et une validation externe

Une communauté de pratique est « un groupe de personnes qui s'engage dans une action coordonnée poursuivant un but partagé » (ma traduction, Resnick & Perret-Clermont, 2004, p. 18). Elle se caractérise par sa valeur économique ou sociale puisqu'il s'agit de fournir un produit ou un service à des personnes hors du groupe. Ainsi, cette valeur permet une certaine validation externe des activités menées au sein du groupe.

La participation périphérique légitime

Lave et Wenger (1991) définissent l'apprentissage en tant qu'activité située. Le concept d'activité située permet de saisir des activités quotidiennes en préservant le caractère relationnel de l'apprentissage et des connaissances, la négociation des significations et des rôles. Dans ce cadre-là, l'apprentissage contient un processus de *participation périphérique légitime* qui souligne la manière par laquelle de nouveaux participants s'engagent dans les pratiques d'une communauté. Ainsi, les nouveaux prennent part à la communauté de pratique, développent les connaissances et les compétences nécessaires à l'accomplissement des activités et, finalement, deviennent des participants à part entière des pratiques au sein du groupe. La participation périphérique légitime définit l'engagement dans des pratiques sociales, ainsi que les processus d'apprentissage qui permettent une participation complète à la communauté en question. Elle permet de prendre en compte tant les changements qui peuvent se produire chez la personne, que les transformations que peuvent subir les communautés de pratique par l'intégration de nouveaux membres. Il est donc intéressant de se pencher plus particulièrement sur ce que la notion de participation périphérique légitime désigne.

Premièrement, toute activité engage l'apprenti dans une situation de participation. Cette participation augmente et devient plus experte au sein de la communauté de pratique. Ainsi, l'apprentissage implique une élaboration continue des relations de la personne avec les membres de la communauté de pratique.

Deuxièmement, comme apprendre implique des relations avec les membres de la communauté de pratique, la personne doit également devenir un participant à part entière, c'est-à-dire devenir membre du groupe. En effet, alors que la participation se modifie au fur et à mesure que la personne apprend le langage de la communauté, participe aux relations sociales, endosse des responsabilités et développe des habilités et des connaissances, elle change de position au sein de la communauté de pratique. De plus, elle acquiert également la reconnaissance des autres membres qui la considèrent comme faisant partie du groupe. L'apprentissage est donc également lié à des questions identitaires.

Troisièmement, les activités, les tâches, les rôles, les fonctions et les connaissances sont inscrites dans ce système de relations. Les significations de ces éléments sont socialement construites, négociées et reconstruites durant les activités. Cela signifie que la participation périphérique légitime est autant liée à l'apprentissage de connaissances et d'habilités, qu'à la transformation des communautés de pratique.

Finalement, les auteurs montrent également que l'apprentissage s'inscrit dans un système culturel partagé faisant partie du monde social.

Le concept de participation périphérique légitime permet donc de montrer qu'apprendre, ce n'est pas seulement développer des compétences, mais que d'autres éléments sont importants. La personne doit trouver sa place au sein d'un système et acquérir la reconnaissance des membres du groupe. Elle doit apprendre à maîtriser les outils qui médient les activités de la communauté de pratique. De plus, le but de ces activités se caractérise par une certaine valeur économique ou sociale qui permet une validation externe des activités. Ce que la personne fait

est donc utile pour le moment et lieu présent. Mais comment les jeunes apprennent-ils les règles d'un nouveau groupe ?

4.4 Apprendre de nouvelles règles

Coulon (2004) s'est intéressé au processus par lequel une personne rejoint un nouveau groupe. Ce processus d'affiliation peut être décrit en trois étapes (Van Gennep, 1981, cité par Coulon, 2004). Premièrement, la personne est séparée de son groupe précédent. Ensuite, elle se trouve, pour un moment, dans une marge sociale qui n'est rattachée ni au passé, ni au futur. Finalement, la personne va s'engager dans différentes étapes d'appartenance au groupe. Grâce à certaines routines, elle est initiée à ce nouveau monde et en devient membre. La question de Coulon (2004) est de savoir comment, dans cette dernière étape, la personne passe du statut de novice à celui de membre. En conduisant des recherches à propos des étudiants de première année à l'Université, l'auteur montre que, durant cette période, la principale difficulté est d'apprendre les règles. En effet, les jeunes étudiants doivent entrer dans une nouvelle sphère d'expériences, apprendre de nouvelles règles et y donner sens. Dans ce cadre-là, Coulon (2004) explique qu'ils doivent apprendre *leur métier d'étudiant*. Durant cette phase, les étudiants échangent à propos de ces règles, au sujet de la manière de les comprendre et de les appliquer. En comprenant comment les règles fonctionnent, la personne acquiert des compétences qui lui permettent d'être reconnue en tant que membre du nouveau groupe. Ainsi, ces règles qui structurent les activités collectives facilitent l'acquisition de certaines compétences individuelles. De plus, elles permettent aussi de développer un sentiment identitaire positif. Ces éléments peuvent ensuite aider les jeunes à trouver un moyen d'être acceptés et reconnus au sein d'un espace institutionnel. Pour Coulon (2004), suivre ces règles ne va pas de soi. Les personnes ne les appliquent pas de façon mécanique. Elles les interprètent toujours car leur signification est toujours reconstruite. C'est seulement alors que les règles peuvent être mises en pratique. En d'autres termes, entre une règle et la mise en pratique de cette règle, il se trouve un espace de possibilités. Ces éventualités peuvent toutes conduire à des résultats différents.

Comme proposé précédemment, il semble intéressant de décrire quelques spécificités propres à certaines organisations non institutionnelles afin de peut-être dégager les aspects qui peuvent être considérés comme des composantes importantes dans les activités des jeunes autant au sein de cadres formels qu'informels.

4.5 Des composantes importantes

Comme expliqué précédemment, le travail a longtemps offert une sorte de socialisation aux nouveaux rôles de l'adulte parce qu'il offre aux jeunes la possibilité de prendre des responsabilités et d'apprendre certaines compétences nécessaires dans le monde professionnel. Cependant, actuellement, le processus d'entrée dans le monde du travail semble se complexifier et laisse ainsi de côté un grand nombre de jeunes. Se retrouvant sans emploi ou avec des emplois temporaires, les jeunes éprouvent donc plus de difficultés à endosser leur nouveau rôle d'adulte (Resnick & Perret-Clermont, 2004). Dès lors, certaines études se sont focalisées sur de nouvelles formes d'organisations sociales fournissant aux jeunes un environnement structuré dans lesquels ils peuvent s'engager et travailler (Heath, 2004 ; Hundeide, 2004 ; Roulleau-Berger, 2004). Ces espaces sociaux où se retrouvent les jeunes sont des petites sociétés alternatives créées et gérées par ces derniers – projets agricoles, groupes de sport, groupes d'arts visuels, de vidéo production, etc. Ils se déploient dans des espaces non-institutionnalisés – *gray zone organisations*.

Les travaux au sujet de ces organisations sociales semblent permettre de mieux comprendre les processus de développement et d'apprentissage en lien avec le passage à l'âge adulte (Resnick & Perret-Clermont, 2004). En effet, ces études ont permis de souligner le contenu principal de ces organisations parfois fortement investies par les jeunes.

Des règles et des rôles

Selon Heath (2004), ces organisations sont marquées par des structures organisationnelles. Les rôles sont distribués entre les jeunes. Quelques règles marquent également la vie des organisations. Ces dernières permettent de définir certains comportements et certaines attitudes qui doivent être poursuivis pour rester au sein des organisations. Hundeide (2004) a également montré la manière dont certains groupes de jeunes s'engagent dans une discipline interne en suivant des règles et en endossant des responsabilités. Ces aspects se concrétisent dans des pratiques quotidiennes qui offrent une définition précise des rôles et fournissent un sens fort d'appartenance.

Des activités concrètes : des conséquences effectives

Heath (2004) montre que les jeunes faisant partie de ces organisations alternatives doivent également prendre des risques qu'ils n'avaient jamais pris auparavant. Ces risques – prendre des décisions de dernières minutes, déterminer des coûts et la manière de soulever des fonds – viennent de situations concrètes qui nécessitent une analyse et des propositions de solutions. Les jeunes doivent alors parfois essayer des choses qu'ils n'ont jamais faites sous le regard de leurs pairs alors que les enjeux sont élevés. Ainsi, les activités menées au sein de ces groupes ont des conséquences effectives ; elles ont la caractéristique de faire partie du monde réel.

Une validation externe : être utile ici et maintenant

Par ailleurs, en ayant un but commun et en sachant qu'ils seront jugés sur leur performance, les membres du groupe maintiennent leurs efforts au niveau de leur engagement et leur travail. Les jeunes deviennent alors des ressources centrales pour l'organisation à laquelle ils appartiennent : « *Everyone has work – lots of it – to do here* » (p. 50). Dès lors, il apparaît qu'une activité productive utile pour quelque chose qui se situe ici et maintenant soit importante au sein des groupes alternatifs non-institutionnels. Ces organisations sont parfois plus investies que les écoles ou que certains centres de formation. En effet, ces derniers, en préparant les jeunes pour leur futur travail, offrent souvent des formes d'apprentissage décontextualisées et séparées des pratiques qui se déploient dans les lieux de travail.

Dans un premier temps, un éclairage théorique a été donné afin de mieux comprendre la situation lors de la fin de la scolarité obligatoire. Ensuite, ce chapitre a permis de dégager certains aspects liés à l'entrée dans le monde du travail ou dans un groupe ayant des activités, un langage et des outils communs. Finalement, certains aspects en lien avec les organisations alternatives de jeunes ont été dégagés afin de peut-être réussir à souligner ce qui est susceptible d'enrichir les activités au sein des cadres autant formels qu'informels. Il semble maintenant important de se focaliser sur le passage d'une institution à une autre puisque le sujet de ce travail porte sur le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Ce passage est, dans la littérature, souvent appelé une période de transition. Pourtant, les événements compris dans cette période de transition ne sont souvent pas précisés. Est-ce l'entrée dans une nouvelle institution ? Quels sont donc les concepts théoriques qui vont permettre de se focaliser sur les processus de développement qui se déploient durant le passage d'une institution à une autre ? Grâce aux notions de *rupture* et de *transition*, ces processus vont être décrits dans le chapitre suivant.

5 Les périodes de transitions

Zittoun (2009) utilise les notions de *rupture* et de *transition* pour étudier le développement des personnes au sein de leur trajectoire de vie. Cette notion montre que certains événements peuvent provoquer une rupture de continuité. A ce moment-là, la personne doit développer de nouveaux comportements pour s'ajuster à son nouvel environnement. La définition de la transition proposée ici permettra de préciser, de façon qualitative, ce qui est entendu par ce terme tout en conservant la perspective de la personne.

5.1 Les notions de rupture et de transition

Selon Zittoun (2009), la *rupture* signe la fin d'une certaine forme de certitude dans l'expérience et désigne donc les périodes de changements pour une personne. Ainsi, ce qui allait de soi est remis en question et de nouvelles dynamiques sont nécessaires pour que la personne puisse faire face à la nouvelle situation. Un changement – un événement susceptible de produire une forme d'incertitude – n'est pas toujours une réalité vécue en tant que rupture par une personne. Mais lorsqu'une personne considère l'événement en tant que rupture, il est susceptible de conduire la personne dans certains changements et appelle de nouvelles activités psychiques. En effet, une rupture perçue est suivie par de nouveaux comportements, de nouvelles idées, de nouvelles significations et conduit donc à des changements profonds que l'auteure appelle « des changements intransitifs » (ma traduction, p. 409). Pour les psychologues du développement, ces changements intransitifs sont intéressants puisqu'ils permettent de se focaliser sur les transformations que peuvent subir les personnes (Zittoun, 2006b). La notion de *transition* permet justement d'étudier ces changements puisqu'elle désigne l'ajustement de la personne avec son nouvel environnement socioculturel : « *Transitions can be defined as processes of catalysed change due to a rupture, and aiming at a new sustainable fit between the person and her current environment* » (Zittoun, 2009, p. 410). Elle ne se limite pas seulement à certaines périodes de la vie, ni à certains processus identitaires. Elle désigne plus largement les changements qui suivent des ruptures de différents types (Zittoun, 2004a, 2006b ; Zittoun & Perret-Clermont, 2001). Certaines ruptures peuvent être provoquées par certains changements propres à la personne (des changements physiques lorsque la personne grandit ou vieillit, des changements émotionnels, le développement de nouvelles idées ou acquisitions, un accident, etc.). Une rupture peut également découler des interactions de la personne avec d'autres personnes (une personne quitte la maison, une naissance, la perte, etc.) ou avec des objets (un appareil qui refuse de fonctionner). La rupture peut également provenir d'un changement de sphère d'expériences lorsqu'une personne change de lieu de travail par exemple. Certaines modifications de la sphère d'expériences elle-même peuvent également conduire à des ruptures comme lorsqu'une école subit un changement de direction ou lorsque de nouvelles technologies apparaissent dans un lieu de travail (Perret & Perret-Clermont, 1998). Finalement, une rupture peut également être liée à un changement important du contexte socioculturel. C'est le cas lorsqu'une guerre éclate.

Par ailleurs, une rupture peut être composée de différents changements. En effet, Zittoun (2009) souligne le fait que l'expérience de rupture n'est pas forcément liée à un événement unique. Par exemple, une personne peut subir différents changements progressifs parce que sa sphère d'expériences se modifie. De plus, certaines ruptures peuvent également être provoquées par les processus de transition dans lesquels une personne est engagée.

5.2 Les processus de transition

Pour rendre compte des changements psychologiques lors du travail de transition, Zittoun (2009) propose de prendre en compte autant les changements intra-psychologiques, que les changements interpersonnels. Ainsi, les transitions impliquent des processus de repositionnement et de redéfinition identitaire, des apprentissages spécifiques et de nouvelles compréhensions, ainsi que des processus de construction de sens (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2006b). A quoi correspondent ces trois types de processus ?

Premièrement, lors d'une transition, la personne peut s'engager dans certaines *dynamiques identitaires* parce qu'elle doit trouver une nouvelle place dans un espace social donné (Zittoun 2006a, Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Ainsi, une situation nouvelle peut rendre nécessaire un repositionnement ou une redéfinition de la personne car elle doit négocier de nouveaux rôles, statuts, sa relation aux autres, son image de soi, etc. Ces repositionnements remettent en question le sens de continuité de la personne, ses propres valeurs et son orientation. De plus, il en découle également de nouveaux objectifs, de nouvelles possibilités et orientations, mais aussi certaines pertes (Zittoun, 2006b). Par exemple, un jeune considéré comme « un mauvais élève » peut

retrouver une identité positive restaurée grâce à différentes mesures mises en œuvre dans un dispositif d'insertion. Ce dernier peut aussi participer à la construction d'une future identité d'apprenti grâce aux activités liées au choix d'un métier et de la recherche d'une place d'apprentissage (Zittoun, 2006a).

Ensuite, ces remaniements identitaires impliquent également *l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances* ou leur actualisation dans de nouvelles sphères d'expériences (Zittoun, 2006b ; Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Ainsi lorsqu'une personne devient parent, elle devra mobiliser d'anciennes connaissances et compétences (savoir cuisiner), les transformer pour les adapter à la situation nouvelle (adapter la préparation à un bébé), ce qui permettra ainsi un remaniement identitaire (être parent). Cette restructuration des connaissances est donc liée à cette redéfinition identitaire. Parfois, ce sont des compétences cognitives qui sont nécessaires comme par exemple de nouveaux modes de raisonnement, certains savoir-faire, des connaissances, etc. Les compétences peuvent également être sociales lorsque la personne doit « maîtriser de nouvelles normes explicites ou implicites, du langage propre à de nouveaux cadres d'activité ou à leur modification » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, p. 2) ; il s'agit de la socialisation à de nouvelles sphères d'expérience. Certains jeunes n'ont pas accès à certains codes sociaux implicites – être à l'heure à un rendez-vous, serrer la main à un interlocuteur pour lui dire bonjour, etc. – en raison de leur arrière-plan familial et doivent être en mesure de les apprendre pour pouvoir entrer dans le monde professionnel (Zittoun, 2006a, 2008b).

Finalement, *la construction de sens* est importante lors de ces remaniements identitaires et ces apprentissages. En effet, les personnes sont amenées à construire des compréhensions symboliques des transitions. En d'autres termes, elles doivent pouvoir donner du sens à ce qui leur arrive, ce qui suppose également une élaboration de l'expérience et des émotions qui en découlent (Zittoun, 2006b). La personne a également besoin de maintenir un sens de continuité dans cette expérience de l'incertitude. C'est en ayant la possibilité de « relire sa propre expérience dans une perspective temporelle » qu'elle peut maintenir un sens de continuité et s'inscrire « dans un nouveau récit de soi » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, p. 2). La période d'incertitude peut également faire surgir des émotions et prolongations non-conscientes qui devront être reconnues et élaborées de façon symbolique. Dans le cas de la transition à la parentalité (Zittoun, 2004b, 2004c), les futurs parents sont confrontés à des questions inconscientes liées aux relations intergénérationnelles – leur propre vieillissement et celui des futurs grands-parents –, des questions liées au genre – sa propre relation à un certain genre et à son propre partenaire –, ainsi que des questions qui peuvent conduire à de l'anxiété comme par exemple le risque de maladie et de handicap. Ainsi, cette transition nécessite des remaniements au niveau émotionnel, inconscient et de la construction de sens.

Ces trois processus sont reliés entre eux. En effet, les études au sujet du développement montrent qu'une personne engagée dans une situation ne doit pas seulement faire face à la tâche elle-même, mais est constamment en train de donner sens à la situation, d'être confrontée aux problèmes de présentation de soi et d'intersubjectivité, ainsi que de mobilisation de connaissances et compétences (Hundeide, 1998). Ainsi, ces trois processus sont interdépendants et présents lors de toutes transitions où une rupture est perçue en tant que telle (Zittoun, 2008b).

5.3 Comment définir une transition développementale ?

Selon Zittoun (2004b), une transition développementale doit offrir à une personne la possibilité de visiter différentes manières de penser et d'agir lui permettant d'élaborer de nouvelles régularités lors de la transition. Premièrement, d'un côté, la personne doit pouvoir transformer, reconstruire ou recomposer quelque chose qui lui était utile jusque-là en l'ajustant à la situation nouvelle. Elle est donc amenée à essayer et réessayer en explorant ces nouvelles façons d'agir. D'un autre côté, la personne doit pouvoir maintenir une certaine continuité lors de cette période

de changement. Lorsque ce n'est pas le cas, la personne peut subir certaines souffrances psychiques dues à la difficulté de s'ajuster à la nouvelle situation ou à celle de maintenir une continuité de soi. Deuxièmement, la personne ne doit pas être coupée de son environnement social, matériel ou symbolique. Troisièmement, une transition développementale est une transition qui ouvre sur de nouveaux changements. Lorsque les futurs changements sont limités ou empêchés, la transition ne génère pas de nouvelles transitions (Zittoun, 2006b ; 2008b).

5.4 Le passage à la vie adulte : une définition qualitative

La population à laquelle s'intéresse ce travail est constituée de jeunes qui sont sur le point d'être confrontés au passage à l'âge adulte. Quels sont les processus qu'il est possible d'identifier durant les différentes phases d'incertitudes – ruptures et transitions – qui vont conduire à la vie adulte ? Certains processus psychologiques peuvent définir l'arrivée à l'âge adulte. Ces modifications psychologiques qualitatives permettent ainsi de s'éloigner de certains critères socioculturels :

Youth is defined as a period in which, through multiple transitions, a person defines a time perspective, a system of orientation, and the spheres of experiences in which these can be actualized. These are the basis for meaning-making, which are required for identity transformation and learning to be possible. (Zittoun, 2006, p. 19)

Trois processus peuvent être soulignés (Zittoun, 2006b). Premièrement, les jeunes personnes sont amenées à une certaine autonomie psychique grâce à une stabilisation des choix, valeurs et orientations. Ensuite, ceci doit être concrétisé par un engagement réel dans l'environnement de la personne, mais implique aussi la perte d'autres vies possibles. Finalement, la personne doit se construire une continuité entre son enfance passée et les sois possibles, ce qui lui permettra d'intégrer une perspective temporelle.

5.5 Des ressources

Quels moyens peuvent être utilisés par une personne lors de l'engagement de ces différents processus de transitions ? Cette question est intéressante car cela permet de comprendre si les jeunes ont trouvé dans leur environnement ou leurs expériences des éléments qui facilitent le travail de transition au moment du passage de l'école obligatoire ? En effet, une personne peut mobiliser de l'aide, du soutien, des étayages, ainsi que des ressources. Des dimensions sociales ainsi que cognitives et affectives sont au travail lorsque la personne s'engage dans un bricolage lui permettant de s'ajuster à la nouvelle situation. C'est le cas lorsque des jeunes acquièrent des connaissances et savoir-faire sociaux leur permettant d'entrer dans le monde du travail (Zittoun, 2006a). Lors de la transition vers la parentalité, de futurs parents utilisent parfois des récits pour symboliser certaines questions auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils attendent un enfant (Zittoun, 2004c). Des futures mères peuvent également utiliser des communautés virtuelles pour acquérir certaines formes de connaissances facilitant la transition vers la maternité (Wuetrich, 2011). Ainsi, comment définir ces différents types de ressources que peuvent mobiliser les personnes lors des périodes de transition ?

Certaines *ressources peuvent être sociales*. C'est le cas lorsque la personne peut mobiliser d'autres personnes pour lui apporter un certain soutien expert ou relationnel. Lorsque la personne se trouve dans de nouveaux cadres d'activités, elle peut parfois avoir besoin d'apprendre à agir avec des personnes ou maîtriser certaines normes explicites ou implicites. Certaines connaissances sociales peuvent donc être mobilisées pour soutenir les apprentissages. Les personnes peuvent trouver dans les ressources sociales des moyens utiles permettant les remaniements identitaires nécessaires durant les périodes de transition (Zittoun, 2006b).

Selon Zittoun (2006b), d'autres *ressources sont cognitives* et soutiennent les nouvelles acquisitions de connaissances. Ainsi, la personne peut mobiliser des connaissances autant pratiques, théoriques que techniques. Elle peut également avoir recours à des modes de raisonnement ou d'expertises heuristiques.

Finalement, pour construire de nouvelles significations, une perspective temporelle et un système d'orientation, la personne doit pouvoir prendre de la distance par rapport à la situation immédiate. C'est grâce *aux médiations sémiotiques* – « signes, langage ou entités symboliques plus complexes » (ma traduction, Zittoun, 2006b, p. 20) – que la personne pourra s'arrêter sur l'immédiat et prendre de la distance. Le rôle des médiations sémiotiques sera abordé dans le chapitre suivant.

5.6 Des cadres favorisant le développement

Sur la base de différentes situations de transition, il est possible de mettre en évidence certaines composantes qui favorisent le développement lors des transitions :

[...] facilitant un travail de construction de signification, certaines composantes matérielles, sociales et symboliques des cadres spatiaux et temporels dans lesquelles se déroulent les transitions soutiennent plus particulièrement un travail développemental. En veillant au maintien de ces composantes, il est peut-être possible de soutenir la capacité des personnes à travailler leur expérience et à construire de la signification, à lier présent et passé, à développer des projets personnels, à se redéfinir et à s'engager dans des apprentissages. (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 4)

Le rôle du cadre social semble important grâce à son rôle structurant. Pour qu'il puisse jouer ce rôle, il doit être composé de normes explicitées, de modes de régulation autant pratiques que normatives, ainsi que d'une forte cohérence.

Ensuite, *la qualité des rapports interpersonnels* constitue également une composante importante qui doit permettre à la personne de douter, de se sentir encouragée et soutenue. Les rapports doivent donc se construire autour du dialogue tout en offrant une reconnaissance des spécificités de l'autre. Les relations interpersonnelles peuvent être composées des échanges entre pairs et certaines personnes proches. Ces dernières sont importantes dans la mesure où la personne peut se sentir soutenue émotionnellement. Elle peut aussi effectuer un « travail de co-élaboration de l'expérience et de signification, de co-résolution de tâches et d'échanges des savoirs » ((Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 3) grâce à ce type de relation. La présence de relations intergénérationnelles au sein des lieux et espaces de transition peut également être importante pour différentes raisons. Tout d'abord, les adultes participent à cette construction des connaissances et des compétences. Ensuite, ils transmettent également des ressources. Finalement, ils peuvent également endosser le rôle de modèle identificatoire grâce à leurs propres expériences.

Troisièmement, *les éléments symboliques* que les personnes peuvent trouver dans leur environnement peuvent participer à la construction de signification. En effet, les expériences des autres sont contenues dans les histoires, récits, fictions, etc.

Par ailleurs, il semble que, lorsque les dispositifs permettent d'entrer dans *le monde extérieur* et sont orientés vers un après, le développement est favorisé.

Les auteures montrent également qu'une *marge d'essai et d'erreur* peut être nécessaire puisque les transitions sont des périodes de changement. Les personnes peuvent prendre le temps de rêver en pensant au présent et au futur, mais aussi d'essayer, de se réorienter, etc. Ainsi, dans cette marge où l'erreur est autorisée, il est possible d'explorer, de réfléchir, d'acquérir de

l'expérience et, finalement, d'apprendre. Les cadres doivent donc offrir le temps qui permet de s'arrêter sur l'expérience, d'en prendre distance et de visiter cet espace dans tous les sens pour avoir une meilleure prise sur l'expérience.

Dans cette partie, nous avons vu que, lorsque la personne passe par des périodes de changement, elle est confrontée à de nouveaux rôles. Elle doit également acquérir des connaissances et des compétences de différents types et redéfinir le sens qu'elle donne à sa propre expérience de transition, ainsi qu'à ce qui a changé. Pour faire face à cela, elle peut trouver dans son environnement des ressources, des aides et des étayages qui vont lui permettre de s'engager dans ces processus de transition, c'est-à-dire de construction de sens, d'apprentissages et de redéfinition identitaire. La qualité de certains cadres semble également soutenir la personne durant de telles périodes. A cette étape, une autre question peut alors surgir : comment décrire les processus par lesquels la personne peut s'arrêter sur l'expérience, l'explorer et l'élaborer ? C'est ce que le prochain chapitre se propose de discuter.

6 Les médiations sémiotiques

Ce chapitre va permettre de se focaliser sur le rôle des médiations sémiotiques. Pourquoi cela est utile dans ce travail ? Qu'est-ce que les apports de la psychologie culturelle du développement permettent de souligner ?

La relation d'une personne à une autre ou avec un objet est médiatisée par les questions de signification (Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont, 2006) ; la pensée est donc médiatisée par des « outils culturels ». Un élément culturel est une entité matérielle ou sémiotique, ou les deux, qui portent les significations données par les humains. Parce que les outils culturels incarnent l'expérience et les interprétations d'autres personnes, ils peuvent aider la personne à prendre de la distance par rapport à l'expérience incarnée et lui donner du sens. Ainsi, l'apport de la psychologie culturelle du développement au sein de ce travail est triple. Tout d'abord, cela permet de souligner les processus psychologiques activés par les médiations sémiotiques – c'est-à-dire le rôle des signes dans l'activité des individus. Prendre en compte ces différents processus permet d'intégrer aussi bien l'individu que le monde social et culturel avec lequel il est en interaction. Ensuite, cela permettra également de montrer la manière dont les personnes peuvent s'arrêter sur l'expérience immédiate et prendre de la distance grâce aux médiations sémiotiques. Finalement, il s'agit de souligner le rôle des institutions dans de telles dynamiques.

6.1 Les signes

La psychologie culturelle examine les interactions des individus avec leur environnement social et symbolique (Zittoun, 2008c). Afin de comprendre comment ces échanges se produisent et la manière dont le monde social devient mental, il est possible de se focaliser sur le rôle des signes. En effet, le signe permet aux individus de sortir du flux de l'expérience et de l'organiser :

L'expérience humaine se maintient par des signes, se transmet et se structure au travers de l'espace et des générations. Ce sont également ces signes qui, d'une certaine manière, trouvent une traduction dans le psychisme. C'est encore par ces signes que la personne internalise son expérience unique dans ce monde face aux autres. (Zittoun, 2008c, p. 3)

En effet, les personnes interprètent constamment ce qu'elles perçoivent. Grâce à une forme de dialogue interne rendu possible au moyen des médiations sémiotiques, l'individu peut donner du sens à son environnement (Lawrence & Valsiner, 2003). Ces dynamiques sont possibles au moyen des processus d'internalisation et d'externalisation (Lawrence & Valsiner, 2003 ; Zittoun, 2009). Grâce aux processus d'internalisation, les signes dans le monde deviennent psychiques ;

les significations partagées deviennent intrapsychiques. Ensuite, grâce aux processus d'externalisation, les contenus psychiques deviennent partageables. Ceci montre que les médiations sémiotiques ont une grande importance dans les activités de l'individu. En effet, le rapport de l'individu au monde et aux autres est médiatisé par les signes. C'est également par ces derniers que les individus peuvent entretenir une sorte de dialogue interne médiatisant le rapport à soi dans une sorte de réflexion personnelle (Gillespie, 2007).

En d'autres termes, par l'intermédiaire de ces deux processus, il est possible d'observer la construction de sens ; il y a toujours une reconstruction qui est faite par chaque individu.

6.2 Rendre pensable et représenter l'expérience

Passer de l'école, un lieu structuré matériellement d'une certaine façon – un pupitre, des chaises, un tableau noir, le pupitre de l'enseignant – à un salon de coiffure ou à un atelier de production peut avoir certaines conséquences physiques dues au changement de type d'activités, au rythme de travail, aux horaires, aux positions physiques de la personne pour réaliser la tâche, etc. Ainsi, il semble important de prendre en considération de tels changements. Pour pouvoir en rendre compte, il est utile de retourner à la notion d'émotion qui va permettre de saisir la perception d'un changement physique.

En suivant les idées pragmatistes de James (1884), la perception – l'expérience physique – est première et l'action ou les changements physiques suivent immédiatement cette dernière. Ainsi, la prise de conscience de ces changements ou de l'action produit les émotions ; selon le fameux exemple utilisé par James, l'homme a peur parce qu'il fuit l'ours et ce n'est pas parce qu'ils a peur qu'il fuit l'ours. En d'autres termes, la peur survient suite à l'action. De son côté, Janet considérait également les émotions comme une conséquence de l'action (Zittoun, 2008e). Une émotion a lieu à un moment et à un endroit, et découle des perceptions de la situation et des conduites dans lesquelles une personne s'engage. Ainsi, un état émotionnel se construit dans un réseau complexe de souvenirs de situations plus ou moins similaires ayant produit les mêmes émotions et pensées à propos de la situation :

A felt emotion appears to emerge as a result of a vast composite of modified basic feelings, perceptions, mental conducts, memories, internalized social regulation, that have personal and shared meanings and prolongations in the social and symbolic world. (Zittoun, 2008e, p. 201)

Valsiner (2007b) montre qu'il est possible d'organiser la vie affective en différents niveaux partant de ce qui est proche des processus physiologiques immédiats à un niveau hypergénéralisé et donc plus abstrait. Grâce aux médiations sémiotiques, une élaboration de ces émotions peut se faire à ces différents niveaux de généralité. En retour, chacun de ces niveaux de généralité peut modifier les conduites d'une personne (Valsiner, 2007a ; Zittoun, 2006b, 2008e). C'est le rôle des médiations sémiotiques dans la distanciation de l'expérience. En d'autres termes, les élaborations sémiotiques transforment les expériences immédiates telles que les perceptions, intuitions, sentiments, impressions, les désirs ou actions en pensées ou représentations (Valsiner, 2007a, Zittoun, 2007a). Cette élaboration est possible grâce à la création de signes et leur utilisation. De cette façon, une personne peut puiser dans son environnement sémiotique ou dans ses expériences antérieures ce dont elle a besoin pour rendre possibles ces transformations d'un niveau à un autre :

Une personne expérimente un champ diffus de sentiments et d'impressions liés à une situation immédiate. Elle se situe à un niveau physiologique de l'activité humaine.

Ensuite, les sentiments deviennent regroupés, ce qui aide la personne à différencier les sentiments qu'elle ressent sur la base des activités physiologiques. Cela permet de favoriser la

reconnaissance d'un certain état (*Julia ressent un état émotionnel particulier lorsqu'elle pense à l'endroit où elle a grandi*).

À un niveau ultérieur, les sentiments sont comme « étiquetés », ce qui permet de les identifier, les nommer (*Julia se sent triste*). L'expérience devient alors pensable, mais aussi communicable. Le fait de nommer certaines émotions permet alors d'élaborer l'expérience à un niveau de réflexion.

Par la suite, la généralisation devient plus abstraite de façon à englober les sentiments du niveau 2 et de les exprimer par une catégorie ou une classe (*elle est révoltée contre les injustices qu'elle perçoit*).

Au dernier niveau, l'élaboration conduit à une hypergénéralisation des sentiments définissant des principes, engagements qui, à leur tour, organisent les élaborations qui ont lieu aux niveaux précédents (*Julia définit des valeurs politiques qui vont guider ses choix au niveau de sa profession*).

Ces différents niveaux permettent de mieux comprendre comment se concrétise l'élaboration des émotions. Ce qui va être retenu pour ce travail, c'est que les médiations sémiotiques sont de puissants moyens permettant de rencontrer l'expérience immédiate, de la rendre pensable et de la représenter. De cette façon, il semble que les émotions peuvent être reliées à la prise de conscience des perceptions d'une situation. Elles peuvent donc rendre compte de certains changements tout en sachant qu'elles résultent de cette élaboration sémiotique complexe.

6.3 Des lieux ou des interactions pour soutenir la pensée et l'élaboration de l'expérience

Comme vu précédemment, la spécificité des moyens sémiotiques est qu'ils peuvent transformer les émotions à différents niveaux de généralité en les fixant, en les capturant ou en les étiquetant par exemple. Ainsi, les dynamiques émotionnelles trouvent une sorte de traduction au moyen des médiations sémiotiques (Zittoun, 2006b). Ce travail peut être réalisé grâce aux médiations sémiotiques offertes par les éléments culturels puisqu'ils ouvrent des espaces transitionnels où les personnes peuvent rencontrer des significations socialement partagées offrant des formes symboliques à leurs émotions. Les personnes peuvent donc mobiliser dans leur environnement des ressources symboliques pour ce travail de traduction (Zittoun, 2006b). De plus, certains lieux thérapeutiques ou certaines interactions soutiennent également de tels processus. En offrant « un point de réflexion, un espace d'exploration et une structure sémiotique qui capture, articule et communique » (ma traduction, Zittoun, 2006b, p. 53), ils peuvent soutenir la pensée, l'élaboration de l'expérience et les émotions. Ainsi, autant les lieux thérapeutiques que les éléments culturels peuvent offrir de tels espaces.

Pontecorvo (2004) a effectué des études au sujet des interactions verbales à l'école et au sein des familles. Grâce à cela, elle contribue à la réflexion au sujet des conditions dans lesquelles les enfants et jeunes peuvent penser. Certains espaces sociaux – qu'ils soient non formels ou gardés par un enseignant par exemple – offrent les conditions permettant aux jeunes d'exprimer ce qu'ils pensent à propos d'un sujet spécifique qui les perturbent et auquel ils veulent répondre. Ces groupes n'offrent pas seulement des moyens qui permettent de partager plus facilement ses idées, mais supportent aussi les difficultés que certains peuvent rencontrer lorsqu'ils sont amenés à réfléchir :

Group interaction is not only a communicative facilitator but also a mean of sharing the pain of thinking and reasoning and the difficulties of facing new problems. Such interaction is a strong facilitator of thinking, because these pains and difficulties associated with Learning can be shared in a process of cooperative thinking. (Pontecorvo, 2004, p. 227).

C'est grâce à une co-construction durant les interactions que cela est rendu possible. De plus, selon les études de l'auteure, il semble que les discussions en classe peuvent faciliter cette pensée collective lorsqu'elles sont guidées par un enseignant. Ainsi, cela montre le rôle des interactions dans le développement. L'auteure montre également que lorsque les jeunes se trouvent dans une situation naturelle de conversation qui permet de faire apparaître les différences, les oppositions et les erreurs, il est possible de faire émerger des discours plus productifs. Grâce à ces conditions naturelles de conversation et en attribuant une autonomie, mais aussi une responsabilité à chacun, ces cadres peuvent faciliter l'entrée des jeunes dans la société.

Dans le cadre de l'ethnopsychiatrie, Nathan (1991) a souligné le rôle important du groupe et de l'altérité lors des thérapies. Ainsi, les consultations se réalisent en la présence de plusieurs thérapeutes provenant de différentes origines. Le groupe peut ainsi offrir des représentations multiples et, par conséquent, plusieurs interprétations possibles. Il acquiert également une fonction de « portage – tant culturel que psychique » (p. 302). C'est également un médiateur entre la personne et son thérapeute principal. Comme Nathan (1991) se penche sur la manière de prendre en considération la culture lors de troubles, il met également l'accent sur le fait que le groupe offre un *cadre métissé* pour contenir les peines du patient en souffrance et en situation d'acculturation. Ceci permet à nouveau de souligner une des fonctions que peut revêtir le groupe.

6.4 Le rôle de l'institution

Puisque la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle prend place dans des cadres institutionnels, il est intéressant de comprendre comment une institution peut faciliter ou contraindre le travail de transition. Les recherches menées par Zittoun (2008b) lui ont permis de définir quel rôle l'institution peut jouer dans les dynamiques de transition.

Le modèle du prisme sémiotique

Le prisme sémiotique permet d'articuler le triangle psychosocial – personne, autre et objet – et le triangle sémiotique qui souligne la manière dont ces relations sont médiatisées par des questions de signification (Zittoun, Cornish Gillespie & Psaltis, 2007 ; Zittoun, 2008c). Ce modèle contient quatre pôles. *L'élément culturel* qui contient une signification socialement partagée. *La personne*, avec ses pensées et ses émotions, qui peut se relier à l'élément culturel et qui va entrer dans un dialogue intrapsychique (Zittoun, 2008c). Ce dernier est donc autant ancré dans les souvenirs, les compréhensions et émotions de la personne que dans une réalité socialement partagée. Ceci est représenté par le *sens* de l'objet pour la personne. Dans ce modèle, le pôle *autre* garde un rôle important puisqu'il médiatise les rapports de l'élément culturel et de son sens à la personne. Cet autre peut être « réel ou imaginaire, individuel ou généralisé » (Zittoun, 2008c, p. 5).

Comment représenter les processus transitionnels dans ce modèle ? Tout d'abord, le *repositionnement identitaire* peut être représenté par l'axe qui relie la personne à l'autre. Ensuite, *l'acquisition de connaissances et de compétences* est reliée à l'axe personne-objet. Troisièmement, *la construction de sens* est reprise par l'axe qui met en lien la personne avec le sens (Zittoun, 2008b). L'axe qui relie l'autre à l'objet représente *les significations*, c'est-à-dire les significations qui sont socialement partagées à propos de l'objet. Finalement, l'autre relié au sens de l'objet permet de représenter la manière dont l'autre personne légitime ou non les pensées – c'est la *reconnaissance* donnée par l'autre.

Zittoun (2008c) utilise la métaphore de « l'espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001 ; 2004) pour l'intégrer au prisme sémiotique et ainsi montrer ce qui peut encourager ou contraindre l'activation des différentes dynamiques du prisme. L'espace de pensée est le lieu où les personnes interagissent – un thérapeute avec son patient (Grossen & Perret-Clermont, 1992), un

sujet et une expérimentatrice lors d'une situation de recherche (Perret-Clermont, 2001) ou encore un élève et un enseignant lors de la situation pédagogique par exemple. Il contient également un cadre qui donne forme à ces interactions puisque ce cadre définit des limites, des règles ou des frontières. Le cadre du cadre correspond au contexte et souligne le rôle des institutions, des valeurs, de la tradition, etc.

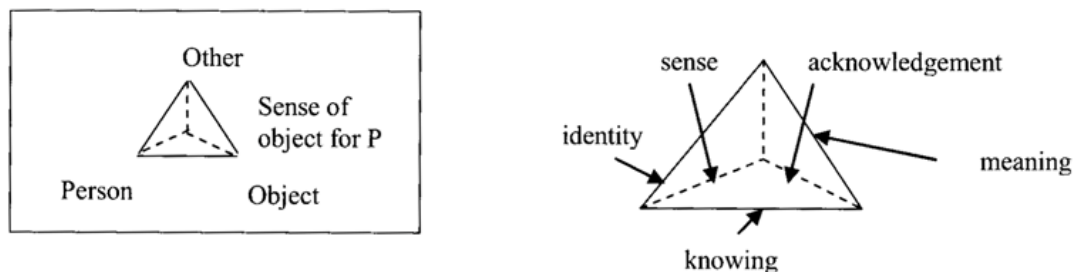


Figure 1 : prisme sémiotique (Zittoun, 2008b)

Le rôle de l'institution

Lorsqu'une personne est confrontée à une rupture de ce qui allait de soi dans sa trajectoire, dans ses relations interpersonnelles et interactions, dans sa sphère d'expériences, lors de changement de sphère, elle vit un changement concernant l'une des composantes de ce modèle – prisme et cadre – ou des relations entre ces composantes. Les processus de transition – le *repositionnement identitaire*, *l'acquisition de connaissances et de compétences* et *la construction de sens* – perdent leur stabilité. Une nouvelle configuration doit émerger en laissant place à la nouveauté. Ainsi, la transition implique une transformation de la configuration du prisme en une nouvelle (Zittoun, 2008b). Des composantes de la situation peuvent cependant contraindre de tels processus. Par exemple, une personne ne réussit pas à apprendre les compétences nécessaires lui permettant de remplir son nouveau rôle. Ainsi, un des processus de transition peut être bloqué ce qui rend difficile la dynamique de changement qui conduit le prisme dans sa reconfiguration.

Comment une institution peut faciliter ou contraindre le travail de transition ? Tout d'abord, la disponibilité et l'accessibilité des éléments qui peuvent être utilisés en tant que ressources dépendent du discours de l'institution. Ensuite, pour que ces éléments soient utilisables, ils doivent souvent être médiatisés par un autre qui reconnaît, légitime et valide les usages ou mobilisations de ces ressources. Finalement, pour que ces ressources soient mobilisables dans d'autres cadres, il semble que l'institution doit pouvoir offrir une ouverture vers un après – un préapprentissage ouvert vers le monde professionnel par exemple (Zittoun, 2004d ; 2006a) ou les trajectoires plausibles de développement dans un programme d'intervention éducatif auprès d'enfants désavantagés au sein d'une société donnée (Hundeide, 1991). En d'autres termes, la manière dont l'institution définit le cadre – explicitement ou implicitement – peut faciliter ou contraindre le travail de transition : la disponibilité et l'accessibilité de ressources, la manière dont l'institution légitime, valide et reconnaît l'usage des ressources et l'ouverture vers un après. C'est ce qui sera retenu ici.

Dans ce chapitre, une première partie se focalise sur la construction de sens ainsi que le rôle des médiations sémiotiques dans les activités humaines. L'importance des médiations sémiotiques dans l'élaboration de l'expérience, ainsi que des émotions a également été soulignée, ce qui a permis de montrer que certains lieux peuvent offrir aux jeunes des sphères d'expérience leur permettant de telles élaborations. Ensuite, l'accent a également été mis sur la manière dont les institutions peuvent contraindre ou, au contraire, encourager, la personne à s'engager dans le travail des processus de transition en se basant sur le modèle du prisme sémiotique. Ceci a permis de prendre en compte tant le rôle des institutions, que celui de la culture en montrant le

rôle des moyens sémiotiques dans la construction de sens. Cependant, afin de saisir la façon dont la personne s'engage dans ces différentes situations sociales, symboliques et matérielles, un autre concept doit être mobilisé. En effet, la question des sphères d'expériences et aux positions des jeunes au sein de ces différentes sphères doit finalement être abordée.

7 Les sphères d'expériences

Comment définir la position d'une personne dans différents lieux sociaux et de quelle façon est-il possible de prendre en compte ces multiples positions ? Comment cela peut-il être articulé avec l'expérience de rupture et la création d'incertitude ? Cette partie va tenter d'aborder certaines connaissances théoriques permettant de répondre à ces questions.

7.1 Les sphères d'expérience : une définition

Chaque personne peut se trouver dans des situations ou lieux sociaux différents. Chacune de ces situations sociales est définie par des règles spécifiques implicites ou explicites, est organisée par des significations partagées définissant des cadres pour les individus. Ceci prend part à la définition de différentes positions qui, elles-mêmes, conduisent à des expériences possibles multiples. Chacune de ces situations sociales crée une sphère d'expériences. Les personnes s'engagent alors dans une organisation des expériences en les classant et en les définissant ; certaines d'entre elles sont ensuite groupées dans des catégories qui peuvent être formelles ou basées sur une pertinence plus personnelle et affective. (Zittoun, *in press*). Ainsi, ici se pose la question de savoir comment faire le lien théorique entre ces sphères d'expériences et la personne.

7.2 Différentes *I-positions*

Le self est social

Certains auteurs tels que Hermans, Kempen et van Loon (1992) montrent que le *self* s'organise et est incarné spatialement, et qu'il est donc social. Ainsi, il peut occuper plusieurs positions – *I-positions* – qui conduisent alors à une relation dialogique entre ces dernières. Les *I-positions* représentent ces différentes positions internalisées dans chacune des situations sociales spécifiques (Herman & Kempen, 1993). Ceci permet de mettre en évidence que différentes positions sont créées par les expériences faites dans différents lieux et différentes institutions et, par conséquent, que les positions du *self* peuvent varier et même être opposées. Ainsi, le modèle du self dialogique représente ces différentes dynamiques entre les multiples *I-positions* et propose une métaphore spatiale du *self* (Gillespie, 2007). En s'appuyant sur les idées de Mead, Gillespie (2007) montre que tout ce qui peut s'étendre spatialement implique également une extension temporelle. Ainsi, les expériences passées et les futurs possibles doivent être pris en compte.

La construction d'une continuité

Pour comprendre les dynamiques du self dialogique en se focalisant sur l'expérience du temps, Zittoun (2008d) a également développé cette notion sous ses aspects sémiotiques. Dans ce cadre-là, les *I-positions* sont associées à une définition de soi grâce à des groupes de médiations sémiotiques. Ces dernières peuvent trouver une forme plus stable lorsque la personne s'engage dans des questions liées à la définition de soi, à certaines relations ou encore des émotions. En prenant l'exemple des jeunes de cette recherche, lors de la discussion au sujet de son lieu de travail, le jeune pourrait donner un sens plus stabilisé des multiples expériences qu'il y rencontre grâce à une position de « moi en tant qu'apprenti » ou de « moi en tant que professionnel ». Il peut également mobiliser une position « moi en tant qu'élève » pour parler de ses expériences à l'école professionnelle ou de « moi en tant que cycliste » dans ses expériences sportives. Ces différentes positions sont également localisables dans l'expérience du temps : « *Im sum, I-positions are semiotic constructions which give the person the possibility to extend his/her*

present experience into the past and future, in time and space » (Zittoun, 2008d, p. 4). Cela signifie que les expériences passées, lors d'interactions avec d'autres personnes, des objets ou la réalité socialement partagée, participent à la définition de ces *I-positions* grâce au processus d'internalisation de l'expérience et de dialogue interne (Valsiner, 2007b ; Zittoun, 2008d). Sur cette base, la personne peut également établir des projets dans un futur plus ou moins proche. On peut donc voir qu'un dialogue constant entre les *I-positions* futures et passées se réalise et que la construction d'une continuité est possible. Lors des périodes de rupture, ces liens entre positions passées et futures peuvent être remis en question. La personne doit donc faire face à ces processus de transition et s'engager dans un travail qui va lui permettre de restaurer cette continuité.

Lorsque la personne trouve des moyens sociaux à disposition

Certaines utilisations personnelles d'éléments culturels peuvent permettre un travail de construction de sens et, par conséquent, une élaboration symbolique de l'expérience, la construction d'une perspective temporelle et une élaboration des émotions. Par ailleurs, certains moyens sociaux portant la voix des injonctions sociales peuvent également participer à ce travail. En effet, pour faire face à ces ruptures, une personne peut aussi utiliser des moyens sociaux lui permettant de réduire l'incertitude. Ces dernières contiennent des attentes plus ou moins normées pour les *I-Positions* (Zittoun, 2008d).

7.3 Les différentes fonctions des objets : avoir un appartement, une voiture...

We feel and act about certain things that are ours very much as we feel and act about ourselves. Our fame, our children, the work of our hands, may be as dear to us as our bodies are, and arouse the same feelings and the same acts of reprisal if attacked.

James (1890/2007, p. 291)

Au sein de ces différentes sphères d'expériences, la personne est entourée d'objets. Quel rôle peuvent jouer ces choses pour la personne ? De quelle manière acquièrent-elles un sens personnel et une signification partagée ? De quelle façon ces choses peuvent-elles prendre de l'importance dans notre quotidien ?

Csikszentmihalyi et Rochber-Halton (1981) ont étudié la relation entre les choses et les personnes grâce à une étude ethnographique effectuée au sein de quatre-vingt-deux familles dans la région métropolitaine de Chicago. Ils montrent par quel processus les gens attribuent aux choses des significations sociales. En s'appuyant sur les approches sémiotiques, il est possible de définir le signe en tant qu'« objet qui remplace un autre objet pour un esprit donné (ma traduction, Pierce, 1873/1986, cité par Valsiner, 2007b, p. 40). Les objets prennent donc une configuration reconnaissable dans la conscience sous la forme de signes. Ainsi, l'activité psychique d'un individu est médiatisée par des signes ou des systèmes de signes. La propriété de ces unités sémiotiques est qu'elles permettent la construction de signification parce qu'elles médiatisent l'expérience. Ce processus de signification permet de construire le rapport entre l'esprit et le monde social. En effet, les expériences passées permettent d'interpréter les choses et c'est à ce moment qu'elles peuvent signifier quelque chose (Csikszentmihalyi et Rochber-Halton, 1981 ; Zittoun, 2006b).

Csikszentmihalyi et Rochber-Halton (1981) montrent comment le travail de symbolisation peut jouer un rôle important pour les individus en rapport avec certains objets. Premièrement, en s'appuyant sur les travaux de Freud, Jung et Winnicott, les auteurs montrent que les choses peuvent offrir un travail de transformation symbolique parce qu'elles incarnent certains besoins, sentiments, idées. Ensuite, pour eux, les objets peuvent également être liés à certaines qualités du

Self – par exemple, un homme se sent plus libre parce qu’il roule sa propre voiture. Ainsi, il semble que les individus utilisent des objets symboliques pour traduire ou exprimer certains aspects de leur *Self* ou pour explorer certaines possibilités. Un des aspects de cette présentation de soi est l’utilisation d’objet pour exprimer un statut ou un rôle. Le statut incarne les standards et les normes partagées et contient donc de fortes significations. Ainsi, Par exemple, les médailles d’un officier représentent les honneurs qu’il a reçus. Troisièmement, les objets peuvent également être employés en tant que moyen d’appartenance, d’intégration sociale et, par conséquent, de différenciation par rapport aux autres et aux groupes. De plus, certains objets peuvent cristalliser la relation de l’homme au monde, ainsi que représenter certaines questions existentielles. Finalement, les auteurs mettent également l’accent sur le fait que les individus peuvent utiliser des objets portant des significations culturelles pour en faire un usage plus privé. Par exemple, une maman peut offrir une alliance qui a été transmise de génération en génération et qui représente cette continuité familiale à son fils qui vient de se fiancer. Ainsi, la mémoire des personnes et les souvenirs, les émotions et les pensées qui y sont rattachées sont contenus ou incarnés par l’objet. Une jeune fille (Zittoun, 2007b) peut également recréer l’ambiance qu’elle avait chez elle, en déposant des objets de couleur violette ou certaines photos de ses proches dans sa nouvelle chambre universitaire. Ainsi, ces objets semblent avoir une fonction de « *holding* » (Tisseron, 1999 ; Winnicott, 1971, cités par Zittoun, 2007b). Ils peuvent avoir le rôle de *ressources privées* car ils permettent la création d’un sens de continuité avec l’enfance de cette jeune fille.

Ces différents éléments montrent de quelle façon les objets peuvent jouer un rôle dans la vie des gens. Un retour aux idées de James va permettre d’aller un peu plus loin dans la réflexion au sujet des possessions, ces objets qu’un individu peut appeler comme sien.

7.4 Les possessions

James (1890/2007) voit en la possession une extension ou un prolongement de la pensée. Les choses sont perçues comme étant des instruments permettant de se présenter au monde et aux autres :

[...] a man’s Self is the sum total of all that he CAN call his, not only his body and his psychic power, but his clothes, and his house, his wife and children, his ancestors and friends, his réputation and Works, his lands, and yacht and and bank-account ».
(James, 1890/2007, p. 291)

Ainsi, pour James (1890/2007), tout ce qu’un individu peut appeler « sien » constitue le *Self* au sens large. En s’appuyant sur ces idées, Yamamoto et Takahashi (2007) montrent que les possessions peuvent porter un sens important pour les individus et qu’elles structurent le *Self*. Pour les auteurs, l’argent et les possessions doivent être compris dans un contexte historique et culturel spécifique qui donne forme aux significations qu’ils transportent. Par ailleurs, l’argent est perçu comme un outil culturel qui permet aux enfants de changer leur participation à la société en s’appropriant cet outil.

Ainsi, en revoyant de quelle manière les processus sémiotiques permettent la relation de l’individu à soi, aux autres, aux objets et au monde, cela a également permis de montrer plus précisément la manière dont certains objets peuvent mettre en évidence un travail de sens chez la personne parce que ces derniers véhiculent des significations partagées ou plus personnelles pour les individus.

8 La singularité de la personne

Les parties précédentes ont permis de rendre compte de la personne au sein de son environnement socioculturelle, ainsi que de sa trajectoire faite d'expériences, d'interaction avec des autres et des objets dans des cadres qui régulent ces dynamiques. Plus particulièrement, ces trajectoires sont également faites de périodes de transition qui peuvent conduire la personne dans certains changements et appellent de nouvelles activités psychiques. La personne peut donc être amenée à réfléchir à son expérience en prenant de la distance. Comme le soulignent Zittoun et Perret-Clermont (2009), alors que la personne est exposée à ces changements et doit elle-même constamment changer, il est intéressant de se demander comment elle peut rester elle-même. En se focalisant sur les processus intra-psychologiques et en considérant la personne dans sa singularité (Zittoun & Perret-Clermont, 2009 ; Zittoun, 2008b), il semble que deux éléments soient importants pour que la personne puisse rester ce qu'elle est.

8.1 L'intégrité et l'intériorité de la personne

Premièrement, une personne a besoin de maintenir son sens d'intégrité, c'est-à-dire le fait qu'elle est unique malgré les situations de changement qu'elle rencontre. Ainsi, cette *intégrité* doit être maintenue dans le temps et l'espace tout au long de la trajectoire de la personne. Zittoun et Perret-Clermont (2009) caractérisent cette intégrité par des aspects physiques, psychiques et moraux.

Deuxièmement, puisque la personne a besoin de donner sens à ses expériences, il est important de prendre en compte autant la personne dans un environnement social que dans son *intériorité* (Bruner, 1990 ; Winnicott, 1971 ; Zittoun, 2004b ; 2006b cités par Zittoun & Perret-Clermont, 2009). En effet, chaque personne a un espace intérieur qui lui appartient et qui est inaccessible aux autres. Cet espace de pensée constitue son intériorité où ses désirs, ses souvenirs, ses rêves, ses sentiments, ses espoirs sont en dialogue avec ses interactions avec le monde.

Lorsqu'une personne se trouve dans une situation où son intégrité ou son intériorité sont atteintes, le développement, l'apprentissage et la pensée sont menacés. Ainsi, ses possibilités de changements futurs sont réduites. C'est le cas lorsque la personne se trouve dans une situation de négligence ou de manque de respect par exemple, de stigmatisation, de violence, d'humiliation ou de menace physique ou psychique (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Ainsi, il s'agit également de considérer la personne, son intégrité et son intériorité, puisqu'ils constituent des besoins essentiels pour que la personne puisse rester elle-même durant les périodes de changement comme étudié dans le cadre de ce travail.

9 Problématique

9.1 Des questions de départ...

L'ensemble de ces considérations théoriques a permis d'affiner les questions de départ. Ces dernières cherchaient à prendre en considération les changements dans lesquels les jeunes qui souhaitent suivre une formation professionnelle vont devoir s'engager – choisir un métier, chercher une place d'apprentissage, préparer un dossier de postulation, etc. Les questions de départ se focalisaient alors sur la manière dont les apprentis ont vécu ce passage de l'école secondaire à la formation professionnelle : *Comment ont-ils réussi leur trajectoire ? Où ont-ils rencontré des difficultés ?*

9.2 ... Aux questions de recherche

Grâce au travail théorique qui a été fait durant le travail de recherche, les questions se sont affinées, précisées, structurées et ancrées dans certaines approches théoriques. Ainsi, cela a permis de définir trois axes principaux pour les questions de recherche.

Le premier axe de recherche concerne les changements vécus par la personne et la manière de les appréhender : comment le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle est vécu par les apprentis en formation ? Quels sont les changements ou ruptures perçus et qu'est-ce qui les engendre ? Cet axe permet donc d'aller au-delà d'une définition normative de la transition du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle en se focalisant sur les événements que les personnes vivent réellement en tant que rupture et impliquant donc des processus de transition.

Le deuxième axe de recherche concerne la manière dont les apprentis font face à ces changements. Il s'agit alors de se focaliser sur les processus de transition, les médiations sémiotiques, ainsi que les ressources mobilisées. Une analyse de ces différents aspects pourrait permettre de mieux comprendre le développement et l'apprentissage lors de ce passage.

Le troisième axe de recherche concerne l'expérience des jeunes au sein des différentes sphères d'expériences : de quelle manière les jeunes articulent leurs différentes positions, en construisent de nouvelles et élaborent une continuité entre elles dans l'expérience de transition ? Quels sont les difficultés et conflits rencontrés lors du passage d'une institution à une autre (école obligatoire, entreprise, école professionnelle) et comment les ont-ils surmontés ? Cela semble contribuer à une meilleure compréhension de la trajectoire des jeunes dans son ensemble. Par ailleurs, c'est également un moyen de préserver la spécificité de chaque cas.

Partie II : méthodologie de recherche

10 Réflexion sur la démarche de recherche

La recherche qualitative est une activité située. Ainsi, le chercheur est localisé dans le monde. Il interprète et rend visible le monde (Denzin & Lincoln, 2005). En d'autres termes, le processus de recherche transforme le monde en une série de représentations sous la forme de notes de terrain, d'interviews, de photographies, d'enregistrements et de mémos par exemple. Derrière ces activités se trouve un chercheur qui s'ancre dans un champ théorique particulier. Ce dernier a également une biographie personnelle singulière qui se caractérise par son genre, sa culture ou encore sa classe sociale par exemple. De plus, le chercheur « approche le monde avec un éventail d'idées, un cadre (théorie et ontologie) qui spécifie certaines questions (épistémologie) qu'il examine ensuite d'une façon spécifique (méthodologie et analyse) » (ma traduction, Denzin & Lincoln, 2005, p. 21).

Afin d'adopter une posture réflexive par rapport à l'activité de recherche et de développer une réflexion sur la démarche et le savoir scientifique, il semble utile de réfléchir à ces étapes et d'explicitier la manière dont sa propre activité de recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire s'ancre dans certaines idées théoriques. De cette façon, cette partie méthodologique vise également à discuter, de manière critique, les idées sur lesquelles se base la méthodologie de recherche. Cette démarche réflexive permettra non seulement d'explicitier les choix effectués, mais aussi de les justifier. En effet, faire de la recherche nécessite de rendre explicite les idées théoriques et les cadres de référence, mais surtout d'être attentif à l'influence que cela a sur la conduite de la recherche (Creswell, 2007). Ainsi, les choix effectués durant les différentes phases du processus de recherche seront discutés dans cette partie de réflexion méthodologique.

10.1 Le rôle des valeurs

Comme l'ont mis en évidence Guba et Lincoln (1994), chaque chercheur a une biographie personnelle singulière qui caractérise ce qu'il est, son parcours, son histoire et son entourage. Pourquoi un chercheur choisi tel ou tel sujet d'étude ? Quel intérêt se cache derrière les différentes questions qu'il se pose ? C'est ce que Creswell (2007) nomme *les prémisses axiologiques*. En d'autres termes, chaque recherche est imprégnée de valeurs. Ainsi, ces dernières ont un rôle qui doit être discuté comme l'explique l'auteur : « *we say that they position themselves in a study* » (p. 18).

Comme discuté dans la problématique de ce travail, depuis quelques années, certains avantages liés au système de formation professionnelle ont entraîné des déséquilibres sur le marché des places (Gindroz, 2008). Par conséquent, le parcours linéaire entre école obligatoire et la formation professionnelle n'est plus le modèle type de trajectoire ; une arborescence de parcours différents s'est développée – parcours discontinus, différés, par à-coups, parcours avec des changements, des réajustements, des phases d'attente. Dans ce contexte, les jeunes en fin de scolarité obligatoire qui envisagent de commencer une formation professionnelle doivent effectuer des choix professionnels importants. Comment se positionner soi-même face aux interrogations que peuvent soulever ces constatations ? Deux éléments qui s'inscrivent dans le cadre des prémisses axiologiques permettent d'examiner et d'explicitier ce positionnement dont parle Creswell (2007).

L'un de ces éléments correspond à mon propre parcours biographique. Ayant continué un cursus gymnasiale après l'école obligatoire, il m'a été possible de choisir une direction professionnelle bien plus tard. D'une certaine façon, il m'aurait été difficile de fixer un choix professionnel durant la dernière année d'école obligatoire. Bien que les questions de recherche ne se situent

pas directement à ce niveau, il semble important de souligner une certaine attitude empathique – justifiée ou non – face aux difficultés que pourraient rencontrer les jeunes durant cette période de transition d'où l'intérêt pour un cadre théorique qui prend en considération la perspective de la personne. De plus, le choix d'une population qui a réussi à faire face à cela révèle cet intérêt pour ce que ces jeunes ont eux-mêmes mis en place pour y parvenir. Finalement, en arrière-fond de ces questions de développement se trouvent des intérêts ancrés dans ma première formation dans l'enseignement primaire et dans mes expériences professionnelles dans ce domaine.

Le second élément correspond au choix d'une définition théorique pour le développement permettant ainsi une préférence pour certains changements – discussion déjà menée dans le cadre d'autres travaux sur le développement (Zittoun, 2004d ; Zittoun, 2006b ; Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Zittoun (2006b) définit le développement en tant que transformation qualitative de la pensée d'une personne. Cela implique donc différents types de changement, ce qui permet d'éviter certains critères normatifs et de parler en termes de processus dynamiques (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). De cette façon, il est possible de penser certains espaces sociétaux dans lesquels les identités des jeunes en difficultés sociales se restaurent. En effet, c'est par le biais d'une socialisation transitionnelle en marge du marché du travail (Roulleau-Berger, 2004) ou encore de certaines organisations associatives telles que les *youth-based organizations* (Heath, 2004) que certains jeunes expérimentent différents rôles, différentes règles et s'habituent à prendre des risques ou des décisions au travers d'activités collectives. Cependant, tous les changements ne sont pas nécessairement positifs. Comment mieux définir le développement ? Voici la définition que Zittoun (2006b) propose pour répondre à cette question :

I would say that a qualitative change is optimal, if, first, it opens new ranges of possible conduct, that is, it is generative for further transition [...]. Second, to be developmental, such changes should not prevent a person from maintaining a sense of continuity and consistency. Third, these changes must enable the person to maintain satisfying relationships with her social, material, and symbolic environment. If these two last conditions are not fulfilled, changes can bring the person to feel alienated (from herself or from others), which reduces his or her degree of freedom to generate new possibilities. In that sense, such changes could not be called developmental. (Zittoun, 2006b, p. 4)

Cette définition permet à l'auteure de faire une distinction entre des espaces dits « ouverts » et d'autres plutôt « fermés ». Les premiers permettent justement une trajectoire développementale puisqu'ils offrent de nouvelles possibilités. A l'inverse, le second type d'espace ne conduit par la personne à une autonomie psychique. Cette dernière est comme coupée de son environnement, comme l'a montré Hundeide (2004, cité par Zittoun, 2004d). En effet, certains mouvements alternatifs donnent un style de vie et un cadre identitaire spécifiques aux jeunes rendant difficile l'ouverture sur de nouvelles conduites. Dans d'autres études, Hundeide (1991) avait déjà souligné l'importance de cette ouverture. Dans le cadre d'un programme d'intervention éducative au sein d'autres cultures, il montre qu'il est nécessaire d'aider les enfants à trouver les ouvertures disponibles dans leur propre système social. Selon lui, cela implique de mettre en évidence les voies de développement ou de carrières possibles pour obtenir un accès à une société donnée.

Après avoir souligné certaines prémisses liées à ma position face au sujet d'étude, il semble nécessaire de préciser plus particulièrement quelles sont les conceptions à la base du processus de recherche. En effet, ces dernières vont déterminer la manière avec laquelle chaque chercheur approche le monde. Ainsi, la position spécifique qu'il adopte va influencer la façon avec laquelle il va entreprendre sa recherche (Creswell, 2007). Dans la partie suivante, les idées et le cadre choisis pour approcher le monde, la manière dont ces derniers déterminent le genre de questions

qui vont être posées et la façon dont le monde va être examiné vont être discutés. Finalement, les implications qui en découlent pour ce travail pourront être soulignées.

10.2 Des conceptions à la base du processus de recherche : quel paradigme ?

Guba et Lincoln (1994) montrent qu'un paradigme consiste en un éventail de convictions et représente une manière de voir le monde définissant ainsi sa nature, la place de l'individu dans ce dernier et les relations possibles qui s'y trouvent. Les auteurs expliquent alors qu'il est possible de définir un paradigme en réfléchissant à trois types de questions fondamentales et interreliées, c'est-à-dire les prémisses ontologiques, épistémologiques et méthodologiques.

Positionnement ontologique : des réalités multiples

En s'intéressant à la perspective de la personne, la manière dont elle donne sens aux situations et à ses expériences dans différentes sphères, le cadre théorique dans lequel s'ancre ce mémoire provient d'une perspective psychosociale et culturelle. Cette dernière propose plutôt des modèles ternaires qui incluent toujours la personne, l'objet et le monde social (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Il existe alors plusieurs manières d'introduire le monde social en incluant par exemple les personnes avec lesquelles le sujet interagit, les outils qu'il utilise, le rôle des médiations sémiotiques ou encore les lieux dans lesquels ces situations se déploient. Selon cette perspective, la réalité peut être multiple et subjective alors que les individus développent des significations individuelles par leurs expériences. Creswell (2003) montre que le constructivisme social vient des idées de Mannheim et du cadre des travaux de Berger et Luckmann (1967, cités par Creswell, 2003) qui parlent de construction sociale de la réalité. Ces auteurs postulent que les individus cherchent à donner sens à l'environnement dans lequel ils vivent. Ainsi, ils développent des significations subjectives de leurs expériences. La réalité est appréhendée dans des formes multiples et des constructions mentales. Elle est basée socialement au travers des expériences et est donc de nature située :

A partir du moment où l'on abandonne l'idée que « le monde » est là une fois pour toutes, et qu'il est immuable ; où l'on y substitue l'idée que ce que nous prenons pour « le monde » n'est rien d'autre qu'une stipulation formulée dans un système de symbole, la forme même de la discipline change radicalement. Nous sommes enfin en position d'affronter la multitude de formes que peut prendre la réalité parmi lesquelles les réalités créées par des histoires ou celles créées par la science. (Bruner, 2000, p.130)

Cela correspond aussi au relativisme dont parlent Guba et Lincoln (1994) et qui conduit le chercheur à étudier la complexité des points de vue au lieu de réduire les significations à quelques catégories et idées. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante en abordant des questions mettant en évidence la relation entre le chercheur et le sujet d'étude.

Position épistémologique : des connaissances construites

Selon un point de vue constructiviste, le chercheur et l'objet de recherche sont interreliés, ce qui découle sur des connaissances construites et créées par le processus de recherche (Guba & Lincoln, 1994). Charmaz (2001) met également en évidence qu'une telle perspective conçoit les données et l'analyse comme étant créées par des expériences partagées entre le chercheur et les participants. Ainsi, les données de l'analyse sont des constructions localisées dans le temps, à un endroit, dans une culture et un contexte et, de plus, reflètent les pensées du chercheur. Selon les conceptions constructivistes, toute connaissance implique une construction. Schütz (1962) part effectivement des principes suivants :

We are, however, highly interested in the basic view which Withehead shares with many other prominent thinkers of our time such as William James, Dewey, Bergson

and Husserl. This view can be, very roughly, formulated as follows : all our knowledge of the world, in commonsense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e., a set of abstractions, generalizations, formalizations and idealizations, specific to the relevant level of though organization. (Schütz, 1962, p. 4-5)

Selon la tradition de Schütz (1962), toute forme de connaissance est construite par un processus sélectif et de structuration. En d'autres termes, les faits ne sont pas de simples portraits de la réalité, mais les individus les sélectionnent tout d'abord parmi un éventail d'autres possibilités. Ensuite, ils sont interprétés par un processus d'abstraction qui les détache de leur contexte. Ainsi, la compréhension du monde que chaque individu élabore est une construction socialement, historiquement et culturellement située (Flick, 2006). Par conséquent, la réalité est subjective et peut être multiple. Cette perspective montre qu'il peut être intéressant de se focaliser sur les significations individuelles que les personnes construisent par leurs expériences (Charmaz, 2001). Au niveau méthodologique, cela implique une prise en considération du point de vue des individus.

Prémises méthodologiques : le point de vue des jeunes

L'objectif de la recherche est alors de s'appuyer sur le point de vue du participant au sujet de la situation. Selon les positions ontologiques et épistémologiques, les significations subjectives ne sont pas seulement individuelles, mais sont formées dans l'interaction avec les autres et les normes culturelles et historiques. Dès lors, le chercheur se penche également sur le contexte dans lequel les sujets se situent afin de comprendre la situation historique et culturelle (Creswell, 2003).

10.3 Différentes implications pour l'objet d'étude

La question est alors de savoir ce que cela implique par rapport à la thématique de ce projet de recherche. Tout d'abord il s'agit de prendre en considération la perspective de la personne au sujet du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Par conséquent, les méthodes qui seront choisies devront offrir un accès au point de vue des jeunes, mais cela n'est pas toujours si évident. En effet, Zittoun (2009) souligne le fait que de nombreuses recherches étudiant les changements psychologiques se focalisent sur les interactions verbales uniquement, ce qui a pour conséquence la perte de la perspective de la personne. Deuxièmement, il s'agit également de saisir la construction des significations des individus afin de souligner la manière dont ils donnent sens à cette situation de transition. Alors que ces processus de signification sont rendus possibles grâce à diverses formes de médiations sémiotiques (Vygotsky, 1930/1998, cité par Zittoun, 2009), il semble important d'utiliser des méthodes de recherche qui puissent saisir de tels processus. Troisièmement, une prise en compte de la nature sociale et culturelle des conduites humaines doit également être possible en observant des composantes sociales ou culturelles du développement. De cette façon, les méthodes choisies devront donner accès à la nature sociale et culturelle des changements vécus par ces jeunes, mais aussi à certains processus psychologiques liés aux différentes sphères d'expériences dans lesquelles ces changements sont situés. D'une manière plus générale, le but est d'essayer de comprendre le rapport entre une situation et les individus en sachant qu'il y a toujours une transformation du monde qui s'effectue par ces derniers. En effet, ce sont les perspectives des participants, leurs significations et leurs points de vue subjectifs qui nous intéressent, c'est-à-dire la manière dont ils construisent le monde, comment ils l'interprètent et lui donnent du sens. Finalement, s'appuyant sur la perspective de Denzin et Lincoln (2005), il s'agit de considérer le fait que chaque chercheur a une position face à l'objet d'étude qui lui-même est dans le monde. Ainsi, sachant que le chercheur est un instrument clef pour la collecte des données, il s'agit également d'effectuer un travail de réflexion et d'explicitation durant tout le processus de recherche.

11 Stratégie de recherche : comment conduire la recherche ?

Selon Creswell (2003), le choix d'une stratégie de recherche fournit une direction aux procédures de recherche. Il s'agit de réfléchir au choix du matériel empirique et, par conséquent, à la manière de récolter les données et de les analyser dans le but de répondre aux questions de recherche (Flick, 2006). Quel est donc le but de la recherche ? Est-ce de fournir des prédictions et de contrôler les phénomènes ou vise-t-il une transformation sociale par exemple ?

11.1 But : comprendre un phénomène

En effet, selon une perspective constructiviste, le but général de la recherche est de comprendre et mettre en évidence les constructions des individus (Guba & Lincoln, 1994). Ici, la problématique de ce travail se focalise sur la manière dont les jeunes, en fin de formation professionnelle, ont vécu cette période de transition et ce qu'ils mettent eux-mêmes en place pour se l'approprier. Dans les termes de Maxwell (1996), il s'agit de comprendre la signification d'une situation, ici, le passage de l'école secondaire à la formation professionnelle. Maxwell (1996) montre qu'un tel objectif est lié non seulement à ce qui se passe au plan de la cognition, mais aussi sur celui des affects, des intentions et tout ce qui peut être compris sous le terme « perspective du participant ». Pour cet auteur, il s'agit donc de comprendre une part de la réalité, la manière dont le participant construit le sens d'une situation et, finalement, comment cela influence ses comportements.

Après avoir déterminé les buts de la recherche, il s'agit de décrire la manière dont il est possible de les atteindre ; c'est ce que Flick (2006) nomme « *the research design* ». Cette étape ultérieure lie le cadre théorique, les questions de recherche, les buts de la recherche avec les méthodes utilisées (Flick, 2006).

11.2 L'étude de cas, une approche pour étudier les trajectoires des jeunes

A partir des conceptions théoriques présentées ci-dessus, comment étudier la trajectoire de ces jeunes qui passent de l'école obligatoire à la formation professionnelle de type dual ?

Précédemment, les implications des conceptions théoriques de cette recherche ont été présentées. Cependant, à cette étape, il s'agit de discuter de l'approche et des méthodes qui permettront de prendre en compte de telles considérations. En effet, tout d'abord, en choisissant d'étudier la perspective de la personne, ce travail cherche à souligner les changements, les difficultés et les ruptures perçues. Ensuite, afin de mieux comprendre la manière dont la personne donne sens à ces changements, une focalisation sur les processus de signification a été choisie afin de mieux saisir la manière dont les jeunes s'engagent dans de nouvelles dynamiques de changement. Finalement, le choix s'est également porté sur des composantes sociales et culturelles des conduites humaines en cherchant à mettre en évidence les ressources mobilisées, mais aussi le contexte dans lequel ces changements se produisent en se focalisant également sur les différentes sphères d'expériences des jeunes personnes. Quelle approche permet de se focaliser sur la perspective des individus et sur les processus de développement dans lequel ils sont engagés tout en permettant de mieux appréhender le contexte dans lequel se produit leur trajectoire ?

A cette étape, il semble que la stratégie la plus adaptée soit l'étude de cas. En effet, cette dernière implique une description ou une reconstruction précise d'un cas (Flick, 2006). Elle implique une exploration en profondeur au moyen de plusieurs sources de données (Creswell, 2007). Le terme de cas peut être utilisé pour une personne, pour une communauté sociale, une organisation, une institution, un lieu ou encore un événement (Flick, 2006 ; Hayes, 2000). Comme les questions de recherche se focalisent sur les expériences vécues en tant que rupture par les jeunes en formation, sur la manière dont ils s'engagent dans de nouvelles expériences et sur ce qui leur permet de surmonter leurs difficultés, les études de cas porteront plus précisément sur les apprentis en formation professionnelle de type dual. Dans cette perspective, explorer des cas

individuels permet d'apprendre quelque chose sur la trajectoire de ces jeunes. La population qui constitue les cas de cette recherche et la manière dont l'accès au terrain a été réalisé sont présentés plus en détail dans le prochain chapitre. Ces études de cas n'ont pas pour objectif de dégager des lois générales au sujet des comportements humains, mais cherchent plutôt à explorer les aspects des expériences humaines et à donner des éclaircissements au sujet de certains processus psychologiques (Hayes, 2000). Il s'agit donc d'investiguer plusieurs cas en profondeur, c'est-à-dire la trajectoire de certains apprentis durant le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle.

Que peuvent apporter ces études de cas à la thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle ? Au vu des trois axes des questions de recherche de ce projet de mémoire, plusieurs avantages peuvent être soulignés. Tout d'abord, les études de cas permettent d'étudier des changements non provoqués, contrairement à l'expérimentation par exemple. Ainsi, comme il s'agit d'étudier ce que ces jeunes ont vécu comme rupture, il semble utile de chercher à comprendre la perspective de la personne. Les situations expérimentales peuvent être utiles lorsque le chercheur détermine à l'avance ce qui pourrait être vécu comme rupture (Zittoun, 2009). Cependant, notre objectif est justement de se décentrer de notre perspective normative afin d'étudier quels sont les conflits et obstacles que les jeunes rencontrent – « les ruptures perçues » comme les nomme Zittoun (2006b, ma traduction, p. 75). Ensuite, les situations réelles permettent d'observer des processus de construction de sens et de signification. Cela rejoint donc le deuxième axe de recherche qui s'intéresse à la manière dont les apprentis s'engagent dans les nouvelles dynamiques de changements provoquées par ces ruptures perçues. Il semble qu'il soit possible d'explorer l'expérience de ces jeunes et de mettre en évidence certains processus psychologiques (Hayes, 2000). Troisièmement, les études de cas donnent accès à certains phénomènes qui ne peuvent pas être saisis avec d'autres moyens. Ici, il s'agit de se focaliser sur l'expérience des jeunes dans les différentes sphères d'expérience qu'ils rencontrent lorsqu'ils passent de l'école obligatoire à la formation professionnelle – troisième axe de recherche. Ainsi, les études de cas offrent une porte d'entrée intéressante pour étudier en profondeur ce genre d'expérience : « *the value of the single case is precisely in its expression, in unique detail, of the processes of generating a pre-adaptation fort the expected but not guaranteed, circumstances* » (Valsiner, 2007b, p. 387). Finalement, l'étude de cas semble appropriée car elle permet de rendre compte de la complexité de ce genre de phénomènes dans leur contexte (Flyvbjerg, 2007).

11.3 Une approche pour s'engager dans le terrain : quel processus de recherche ?

Cette partie a plus particulièrement pour objectif de mettre en évidence l'approche choisie par rapport au processus de recherche. S'agit-il de tester des hypothèses ou d'interpréter des données ? Ces questions sont importantes dans la mesure où il existe plusieurs approches qui vont, à leur tour, déterminer l'orientation d'analyse. En effet, chacune des approches développe ses propres méthodes de récolte de données et d'interprétation, mais aussi sa propre position théorique par rapport à un champ d'application. Rendre explicite le choix d'une approche semble intéressant dans la mesure où cette dernière a une forte influence sur la manière de mener la recherche et l'analyse des données, c'est-à-dire la manière d'aborder les étapes ultérieures de la recherche. De plus, au premier abord, il semble que l'approche qui traite de la perspective subjective des participants, appelée également « phénoménologique », soit plus appropriée pour ce travail car il est vrai qu'un certain accent est mis sur la perspective des jeunes lors d'une période de transition. Cependant, les caractéristiques de cette dernière ne semblent pas pouvoir répondre complètement aux objectifs et questions de recherche et c'est pour cette raison qu'il semble utile de se positionner plus précisément sur ce point.

Une approche déductive

L'étude des transitions et celle de la construction de sens et de significations sont au centre de cette recherche. Ces dernières mettent en évidence les processus de changement permettant d'identifier l'ajustement de la personne à son nouvel environnement. Cette perspective théorique apporte donc des outils permettant de récolter les données empiriques et de les aborder de façon déductive dans la mesure où les questions de recherche constituent trois axes qui s'ancrent dans cette perspective. Cependant, une seconde démarche se combine à la première.

Une approche inductive

Une approche inductive semble également utile car elle permet de rester ouvert à de nouvelles idées et explications possibles (Hayes, 2000). Quels sont les événements qui sont vécus en tant que rupture par ces jeunes ? De quelle manière ont-ils vécu ces changements ? Qu'ont-ils mobilisé durant cette période pour faire face à ces changements ? Les trois axes de recherche visent à mettre en évidence l'expérience des jeunes lors de ce passage, les difficultés qu'ils ont rencontrées et la manière dont ils les ont surmontées. Ici, une ouverture peut être utile afin d'aller au-delà des présupposés et dans l'objectif de mieux comprendre l'expérience vécue par les participants à la recherche. L'approche offerte par la *Grounded Theory* peut être utile car elle fournit des stratégies d'analyse permettant d'atteindre un tel objectif.

11.4 Les apports de la *Grounded Theory*

Selon Charmaz (2006), la *Grounded Theory* est apparue dans le cadre d'une recherche au sujet des personnes mourantes dans les hôpitaux. Cette étude a été menée par deux sociologues, Glaser et Strauss (1965, 1967, cités par Charmaz, 2006), durant les années 60. Lors de cette collaboration, ces chercheurs ont développé des stratégies méthodologiques qui pouvaient également être utiles dans le cadre d'autres recherches. Ces dernières devaient permettre de développer des théories « ancrées » dans les données empiriques. Il est important de souligner dans quel contexte ces deux chercheurs ont développé leurs idées. En effet, à cette époque, les approches quantitatives devenaient toujours plus dominantes aux Etats-Unis, alors que la recherche qualitative en sociologie perdait du terrain. Dans ce cadre-là, leur ouvrage « *The Discovery of Grounded Theory* (1967) » (cité par Charmaz, 2006) cherche à donner une légitimité à la recherche qualitative. Les auteurs vont mettre à l'épreuve les croyances de cette époque. En effet, les méthodes qualitatives étaient perçues comme étant plutôt impressionnistes et, par conséquent, non systématiques. La collecte des données et l'analyse devaient être deux phases de recherche séparées. La recherche qualitative n'était utile que pour précéder les recherches quantitatives et n'était pas sensée générer de théorie. Ainsi, les stratégies méthodologiques développées par ces deux auteurs ont pour objectif d'aider les chercheurs durant le processus de recherche et d'augmenter le travail analytique. Selon Charmaz (2006), les impulsions données par ces chercheurs ont permis des avancées dans la recherche qualitative. Cette dernière n'est plus seulement descriptive, mais doit fournir des compréhensions conceptuelles et abstraites des phénomènes étudiés. De plus, grâce aux travaux de ces deux chercheurs, des indications et des conseils concernant la conduite de la recherche qualitative trouvent une forme écrite. A cette époque, les étudiants et jeunes chercheurs apprenaient à conduire une recherche grâce à une immersion prolongée sur le terrain et aux conseils donnés par un chercheur expérimenté.

Par la suite, Glaser et Strauss vont prendre des directions différentes selon leur tradition de recherche respective. En effet, Glaser a un arrière-plan plus positiviste, alors que Strauss conserve des idées proches des traditions pragmatistes de l'Université de Chicago (Charmaz, 2006). Par la suite, la *Grounded Theory* va inspirer de nombreux chercheurs en sciences sociales dans des approches différentes. Par exemple, Charmaz soutient une perspective plus constructiviste et propose de voir les théories ancrées dans les données comme des constructions et non comme des représentations directes de la réalité (Charmaz, 2001 ; Flick, 2009). Pour les constructivistes de la *Grounded Theory*, les données sont créées par l'expérience partagée entre

le chercheur et les participants, mais aussi par la relation qu'ils ont (Charmaz, 2001). L'analyse des données doit également être localisée à un endroit, à un moment précis et dans un contexte particulier. Par ailleurs, elle reflète également les pensées du chercheur. Ce dernier se focalise plus particulièrement sur la manière dont les individus construisent du sens et des significations.

Les stratégies de la *Grounded Theory*

Sur la base des derniers développements et débats, quelques caractéristiques propres à la méthodologie de la *Grounded Theory* peuvent être soulignées (Charmaz, 2001 ; Flick, 2009). Premièrement, la collecte des données et l'analyse se font simultanément, ce qui engendre une relation réciproque entre ces dernières. Ceci permet au chercheur de laisser émerger de nouvelles questions dès les premières analyses et de retourner sur le terrain en adaptant la collecte des données aux nouvelles questions (Charmaz, 2001 ; Flick, 2009). Ensuite, la phase de codage commence dès le premier entretien et l'écriture d'un journal de bord incluant les impressions du chercheur, la description du déroulement des entretiens, etc. Ceci permet de mettre en évidence la manière dont la recherche avance, de documenter le processus de recherche et d'ouvrir un espace de réflexion. Parallèlement, une autre pratique essentielle à la *Grounded Theory* correspond à l'écriture de mémos : « *Memos are written, reread and rewritten in order to advance to more abstract levels of theorizing* » (Lempert, 2007, cité par Flick, 2009, p. 434). L'écriture des mémos permet donc au chercheur de prendre de la distance par rapport aux données, de faire ressortir des idées, de mettre en évidence des lacunes, de définir les catégories (Charmaz, 2001) tout en incluant des éléments de la littérature, des croquis esquissant les liens entre les catégories et la définition de premiers concepts (Flick, 2009). Quatrièmement, la notion de *theoretical sampling* correspond à une redéfinition et un affinement continu de la question de recherche, de la population et des catégories d'analyse. Charmaz (2006) précise que ce processus ne constitue pas le point de départ de la recherche, mais intervient plus tard dans le déroulement de la recherche. Plus précisément, puisqu'un processus de redéfinition continu caractérise la *Grounded Theory*, la saturation théorique fait référence au moment où de nouvelles données n'apportent plus rien de nouveau aux catégories théoriques (Bryant & Charmaz, 2007 cités par Flick, 2009). Finalement, Flick (2009) décrit la phase de codage des données comme un processus central de la *Grounded Theory*. Le codage comprend un processus en plusieurs étapes partant de codes ouverts ayant la caractéristique d'utiliser des mots et concepts des données, continuant par une phase plus structurée en développant des relations entre les différents codes pour arriver, finalement, à des catégories. A nouveau, la phase de codage se base sur un processus circulaire et non linéaire.

Sachant que la *Grounded Theory* constitue une école de pensée et qu'elle s'est développée dans le cadre de plusieurs débats en lien avec la valeur de la recherche qualitative (Hayes, 2000), ces procédures sont parfois relativement longues et, de plus, ne sont accessibles qu'au moyen d'une certaine expérience de la part du chercheur. C'est pour cette raison que Flick (2009) parle d'une combinaison entre art et méthode, c'est-à-dire rassemblant une certaine créativité et ouverture tout en incluant un certain systématisme. Bien que certaines idées soient intéressantes, il ne s'agit donc pas d'appliquer toutes les procédures développées par cette approche. Ce que nous apporte la *Grounded Theory* par rapport au modèle inductif plus général est ce processus itératif ou circulaire à chaque étape de la recherche comme nous l'explique Flick (2009) : « *research in grounded theory consists of theoretical sampling, constant comparison of data to theoretical categories, and the focus on the development of theory via theoretical saturation of categories rather than substantive verifiable findings* » (p. 439). Ainsi, pour développer une attitude d'ouverture à de nouvelles idées et explications possibles, certains éléments inspirés de la *Grounded Theory* serviront de stratégies pour enrichir le processus inductif du travail de recherche.

Pour ce mémoire

Dans le cadre de ce travail, la collecte des données et l'analyse se sont réalisées simultanément. Pour soutenir la relation réciproque entre ces deux activités, l'écriture des mémos a permis de prendre de la distance par rapport aux données et d'adopter une attitude plus réflexive suite aux activités de collecte des données et de transcription des entretiens. En effet, les premières idées étaient posées par écrit. Ce travail de réflexion a permis de maintenir une certaine ouverture en revenant sans cesse aux données empiriques collectées. L'écriture des mémos a également permis d'inclure des descriptions relatives au déroulement des entretiens en les contextualisant et en laissant une trace de certaines impressions.

Ensuite, dans l'objectif de mieux comprendre l'expérience vécue par les participants, l'analyse du matériel empirique s'est basée sur les principes de codage de la *Grounded Theory* et sera discutée plus précisément dans la partie soulignant la méthodologie d'analyse de ce travail de recherche. A nouveau, l'accent a été mis sur la mise en place d'un processus circulaire au sein même de la phase de l'analyse des données afin de tendre à une redéfinition et un raffinement continu des catégories.

L'échantillonnage de la population s'est inspiré du principe *theoretical sampling*. Après que les premières idées aient émergées, deux nouveaux types de cas ont été inclus afin de redéfinir et affiner les catégories qui ont émergé.

Finalement, la tenue d'un journal de bord a été réalisée dès les premiers questionnements à propos de la thématique. Ce dernier comprend donc l'ensemble des impressions durant tout le déroulement de la recherche et la description des rencontres faites avec différentes personnes à propos du mémoire. En outre, il a permis de réfléchir à différentes remarques faites durant ces rencontres, ce qui a permis un travail de distanciation et d'élaboration des idées.

12 La population de la recherche

La population choisie est constituée de jeunes du secondaire II suivant une formation professionnelle en mode dual, c'est-à-dire selon le modèle de l'alternance. Comment la population a-t-elle été définie et comment la recherche s'est-elle inspirée des principes du *theoretical sampling* ?

12.1 Choix de la population : des jeunes en transition

Des apprentis en deuxième année de formation professionnelle de type dual

Comme la recherche se concentre sur l'expérience des jeunes lors de cette période de transition, il était important de choisir une population qui avait déjà effectué le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Ainsi, il s'agissait de choisir des jeunes qui faisaient partie d'un centre de formation professionnelle. Lors de leur première année d'apprentissage, ces jeunes étaient susceptibles de rencontrer des nouveautés et de devoir faire face à des changements. Puis, afin de ne pas toucher à des thématiques concernant la sortie de la formation et l'insertion professionnelle, des jeunes qui commencent leur dernière année de formation n'ont pas été choisis. Ainsi, des apprentis qui se trouvent en deuxième année d'apprentissage ont permis de constituer la population de cette recherche.

La singularité des cas

Sachant que c'est la trajectoire de ces jeunes qui est intéressante pour ce travail, il était intéressant d'avoir la possibilité de faire des entretiens avec des jeunes provenant de différents horizons et effectuant leur formation dans plusieurs domaines professionnels. De cette façon, aucune restriction liée à la classe socioculturelle, à la langue – dans la mesure où il était possible de faire un entretien en français –, du genre, de la confession et de la filière de formation professionnelle n'ont été imposées. En effet, par la diversité des caractéristiques de ces personnes, il semble intéressant de rassembler les points communs en se focalisant sur les

processus afin d'éclairer cette problématique. Pour des raisons pratiques, un seul centre de formation professionnel a été choisi.

Choix des participant

Durant la phase d'accès au terrain, plusieurs classes au sein d'une école professionnelle ont été visitées afin de présenter ce travail. A ce moment-là, chaque apprenti a eu la possibilité de remplir un document et d'indiquer s'il était prêt à faire un entretien. Ces documents permettaient aux apprentis d'indiquer différentes informations à leur sujet. Ainsi, durant la phase de récolte des données, la sélection des cas s'est réalisée en plusieurs étapes.

Tout d'abord, quelques entretiens ont été faits avec des apprentis en formation professionnelle de type dual.

Ensuite, deux apprentis effectuant un apprentissage en école ont été choisis – appelés cas scolaires. Ces apprentis rejoignent ceux qui effectuent leur apprentissage de type dual pour certains cours. Ils s'étaient également inscrits pour les entretiens lors des visites au sein des classes. Cependant, ils ont été mis de côté dans une première phase. C'est seulement par la suite, qu'il est apparu intéressant d'effectuer des entretiens avec eux. Ainsi, ils ont été choisis dans une seconde phase afin d'affiner la réflexion au sujet des points qui ont surgi durant les premiers entretiens.

La troisième phase a permis de continuer des entretiens avec des apprentis qui sont en formation professionnelle de type dual afin de continuer la récolte des données, mais aussi d'approfondir certains éléments.

Finalement, deux cas, que j'appelle ici réflexifs, ont été choisis à la fin des entretiens pour affiner les résultats. Ces deux cas sont deux apprentis participant au projet de « La parole aux apprentis » présenté plus précisément ci-dessous.

Caractéristique des différents cas

Il semble utile de définir un peu plus spécifiquement ces différents cas afin de dresser un portrait plus complet de l'ensemble de la population.

Les apprentis en formation professionnelle de type dual effectuent différentes professions. Le groupe d'apprenti ayant participé aux entretiens est composé de deux apprenties coiffeuses, deux apprenties pâtisseries-confiseuses, deux apprenties cuisinières, trois apprentis polymécaniciens et un apprenti constructeur.

Les apprentis en formation professionnelle en école suivent une formation de micromécanicien dans un lycée technique. Cette formation est le parallèle de l'apprentissage de polymécanicien en entreprise. Par ailleurs, comme déjà expliqué, ils apprennent le même métier, mais ne développent pas les mêmes compétences.

Les apprentis faisant partie du projet de « La parole aux apprentis » font un apprentissage de type dual en tant qu'employés de commerce. La spécificité de ces deux cas est qu'ils ont accepté de faire partie de ce projet. Ce dernier existe maintenant dans quelques cantons de la Suisse. Il est financé en partie par l'OFFT et les cantons, parfois en collaboration avec les écoles professionnelles ou les centres d'orientation et d'information professionnelle. Des délégués se trouvent dans les écoles professionnelles afin d'opérationnaliser le projet. Le but de cette action est que les apprentis en cours de formation puissent informer les élèves du secondaire I au sujet de la formation professionnelle de type dual. Ils se rendent ainsi, par groupe de deux, dans des classes de huitième année pour parler de leurs expériences en entreprise et pour répondre aux questions des élèves. Dans ce cadre-là, les apprentis ont suivi une formation d'une journée les préparant à ces rencontres. Le but de cette formation était de leur permettre de réfléchir sur la manière dont ils ont effectué un choix professionnel et la manière de communiquer leurs expériences à une classe. Ainsi, il semble intéressant d'inclure ces deux apprentis à l'échantillon car ces derniers ont déjà dû réfléchir à leurs propres expériences lors de ce passage. De plus, ils rencontrent directement les élèves du secondaire I au moment de ces visites dans les classes. Cela permet de les confronter à nouveaux aux questions qui surgissent à ce moment-là du

passage, mais après avoir déjà vécu certaines expériences. Ainsi, la spécificité de ces cas semble intéressante pour ce travail de recherche.

Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'échantillon des quatorze apprentis, il semble utile de présenter quelques caractéristiques générales.

Sept apprentis ont 17 ans. Un apprenti a 18 ans. Quatre autres apprentis ont 19 ans. Les deux derniers sont âgés de vingt ans.

L'échantillon est composé de huit filles et de six garçons.

Neuf d'entre eux ont entamé leur formation professionnelle directement après l'école obligatoire.

Un apprenti avait effectué une dixième année avant de commencer son apprentissage. Une apprentie a refait la neuvième année et a ensuite commencé un apprentissage. Deux apprenties ont eu un parcours fait d'arrêts de formation et ont finalement repris un apprentissage. Une apprentie, qui habitait l'étranger, a effectué une école de coiffure⁵ après l'école obligatoire avant de commencer un pré-apprentissage suivi d'un apprentissage en Suisse.

12.2 Différentes sphères d'expériences

Différents apprentis...

Cette recherche vise à se focaliser sur la perspective de ces jeunes afin de mieux comprendre la manière dont ils ont vécu ce passage, les difficultés qu'ils ont rencontrées et la façon dont ils les ont surmontées. Ainsi, ce travail ne se fonde pas sur « une *méthodologie* de l'étude de cas de dispositif de formation » comme c'est le cas pour l'étude monographique de la filière passerelle au sein du Centre professionnelle du littoral neuchâtelois réalisée par Zittoun (2006a, p. 8). La perspective de cette recherche choisit de documenter plusieurs études de la trajectoire de jeunes personnes faisant le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Par ailleurs, la particularité de ce passage est qu'il fait intervenir différentes sphères d'expériences qu'il s'agit de prendre en compte – l'école obligatoire, l'école professionnelle, l'entreprise formatrice, ainsi que d'autres lieux selon les cas. Afin de documenter l'expérience de ces jeunes apprentis, une approche permettant de se focaliser sur la perspective des individus et sur les processus de développement dans lesquels ils se sont engagés a été choisie. Ainsi, ce travail s'appuie sur une méthode de collecte de données permettant de documenter l'expérience de transition de ces jeunes personnes. Ce sont donc plusieurs études de cas qui ont été menées.

... Dans une école professionnelle

Débuter une formation professionnelle, c'est aussi rencontrer un nouveau contexte qui est celui de l'école professionnelle. Cette institution est centrale dans la formation professionnelle initiale puisqu'elle est obligatoire selon la Loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002. Elle réunit donc les apprentis de différentes entreprises au sein de classes communes afin de dispenser la formation scolaire – enseignement professionnel, du sport et de la culture générale. Ainsi, ce sont plusieurs apprentis qui se retrouvent chaque semaine au sein d'un même dispositif. Les écoles professionnelles ont ainsi un mandat qui leur est propre et qui se trouve sous la surveillance de chaque canton.

Comme souligné précédemment, un seul centre de formation professionnelle a été choisi pour avoir accès à ces apprentis. Le choix du centre de formation professionnel s'est effectué en s'appuyant sur des raisons pratiques, d'accessibilité et d'ouverture de l'école au regard extérieur. Pour des raisons de confidentialité, il semble important de ne pas mentionner de quel centre de formation professionnelle il s'agit. En effet, les informations liées au métier des apprentis permettraient de retrouver, par exemple, l'enseignant de culture générale qui a participé à un entretien. Ainsi, pour parler du centre de formation professionnelle concerné dans cette recherche, la majuscule sera utilisée pour faire la distinction (Centre de formation professionnelle ou École professionnelle).

⁵ École de coiffure qui dure deux ans et qui offre une formation uniquement en école

12.3 L'accès au terrain et les questions éthiques

Il semble important de se questionner quant à l'accès au terrain puisque ce dernier est un processus constructif faisant intervenir différentes dimensions (Flick, 2006). Dans le cadre d'un projet de recherche qui nécessite l'entrée au sein d'une institution – ici, une école professionnelle –, l'accès se fait à deux niveaux (Flick, 2006). Premièrement, il s'agit de faire une requête formelle auprès de la personne responsable de l'autorisation de la recherche au sein de l'institution. Ainsi, dans un premier temps, un premier contact a été fait avec la direction d'une école professionnelle pour présenter le travail de recherche, ses implications, ses méthodes et les caractéristiques de la population recherchée. Deuxièmement, une fois que l'accès au terrain a été autorisé, il s'agissait d'établir un contact avec plusieurs personnes qui étaient prêtes à investir leur temps et leur volonté dans un entretien. Ces différentes étapes sont décrites plus bas.

Wolff (2004, cité par Flick, 2006) décrit l'entrée dans une institution comme une intervention dans un système social où se trouve une opacité mutuelle entre le projet de recherche et le système social. En d'autres termes, durant ces processus d'accès au terrain, le chercheur adopte, ou se fait attribuer, un certain rôle ou une certaine position qui résulte d'un processus de négociation entre le chercheur et les participants, alors qu'une certaine méfiance peut apparaître chez certains individus. De plus, la distance, ou proximité, avec les personnes étudiées est également construite dans un processus de négociation. Dans l'objectif d'avoir accès au maximum d'informations de la part des participants, il semble utile de garder le statut d'une personne de l'extérieur afin de pouvoir questionner les routines et évidences du terrain, c'est-à-dire toutes ces choses qui sont devenues familières pour les participants. Cette position permet de mettre en évidence le but de la recherche qui est de comprendre comment les jeunes, en fin de formation professionnelle, ont vécu cette période de transition, ce qui est différent d'une évaluation faite pour l'institution par exemple. Cependant, il faudra que la distance ne soit pas trop grande de façon à pouvoir construire une relation de confiance et d'avoir accès à des informations intéressantes pour investiguer ces différents cas en profondeur. En effet, Flick (2006) précise que les informations auxquelles il est possible d'avoir accès découlent de cette position et c'est pour cette raison qu'il est important d'y réfléchir. Il préconise le développement d'une confiance suffisante envers le chercheur de façon à minimiser les divergences de perspectives pour que le travail de recherche devienne possible. Durant ce processus de négociation, le chercheur doit également réfléchir à la transparence – c'est-à-dire au nombre d'informations qui seront échangées –, à la négociation des attentes, des buts et des intérêts. En effet, Flick (2006) conseille de rechercher un accord et de prendre soin de ne pas faire des promesses au sujet de l'utilité de la recherche pour l'institution.

Entrée dans l'institution

Dans un premier temps, une lettre présentant le travail de recherche, ses implications, ses méthodes, ainsi que la population recherchée a été envoyée au directeur du Centre de formation professionnelle. Après avoir accepté la démarche, ce dernier m'a attribué une personne de contact ayant le rôle de référent durant toute la durée du travail de terrain.

Ainsi, le deuxième contact a été fait avec cette personne. Un entretien a été défini pour présenter à nouveau le travail de recherche, les implications et les méthodes, ainsi que la population recherchée. Cette rencontre a permis de définir un lieu au sein du Centre de formation professionnelle pour mener les entretiens, la manière dont les autorisations seront récoltées, ainsi que la manière dont la prise de contact se ferait avec les participants. La personne m'a également donné le contact des enseignants de culture générale et des maîtres de classe par lesquels il était possible d'avoir accès à des apprentis de deuxième année de formation. Il m'a également mise en contact avec les personnes qui pourraient me fournir de nombreuses informations concernant le Centre de formation professionnelle. La personne a également donné son autorisation quant aux différents documents qui devront être distribués aux apprentis. Par ailleurs, cela a également été l'occasion de me définir un rôle et une position pour laquelle nous nous étions mis d'accord.

Position et rôle du chercheur

Comme l'objectif de la recherche est de mieux comprendre la perspective des personnes en formation, une relation de confiance était nécessaire comme expliqué auparavant. Ainsi, il a été décidé que je pourrais me définir comme une étudiante qui effectue son travail de fin d'étude. Par conséquent, il a été expliqué aux apprentis que je ne travaillais pas pour le Centre de formation professionnelle, mais que j'avais reçu l'autorisation de la direction pour pouvoir proposer des entretiens aux apprentis.

Rencontre avec les apprentis

Par la suite, une prise de contact avec deux enseignants de culture générale a été nécessaire pour leur présenter leur travail, ses implications, les méthodes et la population recherchée. Cela a permis de définir un document général d'autorisation de participation aux entretiens et de présenter le document qui serait distribué aux apprentis lors de la présentation du travail de recherche.

Suite à cela, je me suis rendue dans les classes d'apprentis pour présenter la thématique du travail. Cela a permis d'expliquer pourquoi j'avais besoin de leur aide et de présenter les buts de ces entretiens. Il a également été expliqué les implications liées à la confidentialité des données et à l'anonymat. Ensuite, ma position et mon rôle au sein du Centre de formation professionnelle ont été explicités. Par ailleurs, le déroulement de la prise de contact avec les personnes intéressées a été présenté. Finalement, deux documents ont été distribués aux apprentis. Premièrement, une lettre était destinée aux parents et expliquait pourquoi je souhaitais faire des entretiens avec les apprentis de deuxième année. Il s'agissait également d'avoir leur autorisation en leur demandant de s'adresser à l'enseignant de culture générale dans le cas où ils ne seraient pas d'accord que leur enfant participe à cet entretien. Deuxièmement, les apprentis devaient remplir un document qui permettait de récolter les coordonnées de prise de contact. Ils devaient également indiquer s'il souhaitait ou non participer à un entretien dans le cadre de ce travail.

Suite à cela, un contact par mail ou téléphone a permis de fixer des rendez-vous pour les entretiens avec les apprentis.

Après avoir mené l'entretien, il était demandé à l'apprenti de remplir deux documents. Le premier était une autorisation d'enregistrer et d'utiliser des extraits des enregistrements rendus anonymes. Cette autorisation devait être signée par un représentant légal lorsque l'apprenti était encore mineur. Le deuxième document était un questionnaire démographique permettant de récolter des informations relatives à l'apprenti (son âge, sa nationalité, ses loisirs), sa formation professionnelle (le type de formation, le lieu de travail, le type d'entreprise, etc.), sa situation familiale (le métier des parents, des indications concernant les frères et sœurs) et son parcours scolaire (les écoles effectuées, des remarques relatives à ce parcours).

Présentation du travail

Comme expliqué ci-dessus, la thématique du travail de recherche a été présentée aux apprentis lors de la visite dans les classes. Lors de mon arrivée, je me suis présentée comme étant étudiante de l'Université de Neuchâtel. J'ai ensuite expliqué que je faisais un travail de fin d'études et que, dans ce cadre-là, je m'intéressais à la période du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. J'ai également précisé que, ce qui m'intéressait, c'était la manière dont s'était déroulé ce passage pour les jeunes qui commencent une formation de ce type.

Le projet « La parole aux apprentis »

Afin de prendre contact avec les apprentis faisant partie du projet de « La parole aux apprentis », une lettre présentant le travail de recherche, ses implications, ses méthodes, ainsi que la demande de pouvoir faire un entretien avec deux apprentis faisant partie du projet, a été envoyée à la personne responsable de ce projet pour la région. Cette personne a ensuite accepté en précisant qu'il fallait attendre le mois de mai pour faire ces entretiens car les apprentis concernés étaient en train de faire les visites des classes. De plus, pour des raisons d'organisation, cette personne a

demandé que je fasse un entretien avec les deux apprentis qui ont été choisis par lui-même. Ainsi, pour les deux cas réflexifs, le type d'entretien a été modifié. Cela sera encore précisé lors de la présentation des méthodes de recherche. Ainsi, je n'ai pas eu de contact avec les deux apprentis avant la rencontre fixée pour l'entretien.

12.4 Anonymat et confidentialité

Lors de la retranscription des entretiens, les données ont été traitées avec une garantie de l'anonymat pour tous les participants. Cela signifie que toutes les données qui permettent de reconnaître les personnes ont été enlevées ou modifiées.

Les données ont également été traitées de façon confidentielle. Aucune information concernant ce que les jeunes ont dit durant les entretiens n'a été transmise aux enseignants, maître professionnel ou maître d'apprentissage. Ainsi, ce qui a été dit durant les entretiens n'a été utilisé que dans le cadre de ce qui est relatif à ce travail de mémoire.

Ce chapitre a permis de se focaliser sur la population de cette recherche, la manière dont elle a été choisie et certaines de ses caractéristiques. Cela a également été l'occasion d'explicitier cette phase d'accès au terrain et de prise de contact avec les participants de la recherche. Le chapitre suivant discutera du choix des méthodes de récolte des données. Cet aspect constitue une réflexion importante qui se base, comme explicité dans cette partie méthodologique du travail, sur des conceptions et convictions théoriques. De cette manière, il me semble utile de prolonger la discussion à ce niveau. En effet, il s'agit de choisir les outils qui permettent de récolter le matériel empirique au regard des questions de recherche, du paradigme, de la stratégie de recherche et de l'approche retenue.

13 Méthodes de recherche : le choix des méthodes de récolte des données

Les questions de recherche portent sur trois axes principaux qui permettent de souligner la manière dont l'étude va être explorée. En effet, un premier axe porte sur les changements, les difficultés et les ruptures perçues. Ensuite, afin de mieux comprendre la manière dont la personne donne sens à ces changements, le deuxième axe se focalise sur la manière dont les jeunes s'engagent dans de nouvelles dynamiques de changements en mettant un accent sur les processus de signification et les ressources mobilisées. Finalement, un dernier axe concerne le contexte dans lequel ces changements se produisent en prenant en considération les différentes sphères d'expériences des jeunes personnes.

13.1 Les différentes phases de la récolte des données

Différentes phases ont permis de récolter le matériel empirique. Tout d'abord une première phase a permis de contextualiser la trajectoire de transition des jeunes en formation professionnelle. En effet, il semble également important de mieux appréhender le Centre de formation professionnelle afin de mieux saisir le contexte dans lequel il se trouve, son organisation et le cadre qu'il offre ainsi que son évolution. Deux méthodes de récolte des données ont été combinées : l'entretien d'expert et l'analyse de document.

Ensuite, une deuxième phase visait à explorer le point de vue subjectif du participant et sa trajectoire de transition lors de son passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle au moyen d'entretiens effectués avec les apprentis du Centre de formation professionnelle.

Finalement, dans l'objectif de mieux appréhender les ressources identifiées dans les entretiens menés avec les personnes en formation, une dernière phase consistait à se documenter au sujet des éléments mentionnés comme ressources par ces jeunes. Cet élément sera discuté plus précisément dans la partie qui traite de l'analyse des données.

Les parties suivantes visent à discuter un peu plus précisément les types de méthodes utilisées pour récolter les données durant ces différentes phases afin de souligner leurs apports et leurs

limites. Le point central de cette recherche est la perspective des jeunes. En effet, il s'agit de mieux comprendre comment ils ont vécu le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Les données empiriques issues des entretiens effectués avec les apprentis constituent donc le cœur de ce travail. Pour cette raison, la première partie vise à décrire en profondeur la méthode d'entretien utilisée avec les apprentis, le contenu de ces entretiens, ainsi que la manière dont les entretiens se sont déroulés. Ensuite, il s'agira d'aborder la méthode utilisée pour faire les entretiens avec le maître de culture générale, l'ancien directeur, ainsi que les deux cas réflexifs. Finalement, l'analyse de document sera discutée.

13.2 Les entretiens avec les apprentis

Afin de mieux comprendre la trajectoire de transition de ces jeunes personnes, il s'agit d'étudier les processus de changements, ainsi que la perspective de la personne (Zittoun, 2009). La méthode choisie doit donc permettre de documenter les processus de réorganisation qui suivent des ruptures vécues en tant que telles par les individus. L'entretien semble permettre aux apprentis de décrire les phénomènes qui ont eu lieu dans le passé. Au moment de l'entretien, il y a une reconstruction qui se produit dans le présent au sujet d'un événement passé. Il s'agit alors d'interroger la personne sur les changements qui sont survenus dans son passé alors que le discours de cette dernière est considéré comme une externalisation (Zittoun, 2009). Puisque ce sont des processus ayant une dimension temporelle qui sont intéressants à étudier, il est possible de se demander si une étude en temps réelle n'aurait pas été plus adaptée.

Selon Zittoun (2009), une étude en temps réelle vise à suivre la transition et les processus de changement au moment où ils se produisent par une collecte de donnée longitudinale. Cette alternative semble plus difficile à mettre en place dans le cadre de ce travail. En effet, comme la transition se déroule sur une période de plus d'une année, il semble difficile de recueillir des données durant toute la période qui nous intéresse dans le cadre d'un travail de mémoire. Il aurait également été possible de demander aux participants de faire des rapports réguliers tout au long de la transition ou de les questionner à plusieurs reprises. Cette stratégie nécessite un investissement important de la part des participants, mais aussi de l'institution. De plus, ces différentes interventions participent aux changements que les personnes sont en train de vivre en raison de la distanciation que peut produire l'écriture d'une expérience (Zittoun, 2004d ; 2009). Ces différentes considérations semblent difficiles à soutenir, de par la lourdeur méthodologique et les questions éthiques qu'elles occasionnent, dans le cadre de ce travail de mémoire. Pour ces différentes raisons, il s'agit de choisir des techniques reconstructives (Zittoun, 2009) pour récolter le matériel empirique.

13.2.1 L'entretien en profondeur - *in depth interview*

Pourquoi pas un entretien narratif ?

Comme il s'agit de souligner le point de vue subjectif du participant et sa trajectoire de transition à un certain moment de sa vie, il est possible de se demander pourquoi un entretien narratif n'a pas été choisi. En effet, ce type d'entretien a l'avantage d'offrir une certaine liberté à l'interviewé, ce qui l'encourage à partager sa propre expérience subjective. L'entretien narratif cherche à déclencher un récit principal chez l'interviewé alors qu'il raconte l'histoire d'un événement depuis son début jusqu'à la fin. Par la suite, l'interviewer peut approfondir certains aspects de son expérience. Finalement, il termine l'entretien en abordant quelques questions liées à des considérations théoriques. Ainsi, ce type d'entretien vise à donner une grande liberté à l'interviewé tout en apportant une direction quelque peu limitée de ce qui est mentionné. En ce sens, Flick (2009) explique que l'entretien narratif résout le dilemme « ouverture-direction » des entretiens semi-structurés (Flick, 2009). Cependant, cet auteur explique également que l'un des problèmes de l'entretien narratif est la supposition selon laquelle le chercheur peut avoir un meilleur accès à l'expérience et aux événements du participant. Par conséquent, il est important

de discuter de manière critique si l'entretien narratif est bien réellement approprié à la question de recherche.

Bien que la thématique de recherche se focalise sur la trajectoire de transition, les questions de recherche recouvrent un certain nombre de thématiques qu'il s'agit également de recouvrir – les changements vécus et la manière de les appréhender lors de la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle, les ressources utilisées, l'expérience dans différentes sphères d'expériences, les obstacles rencontrés, les processus de réorganisation. Comme ces différentes thématiques sont également centrales aux questionnements de recherche, il semble qu'un entretien en profondeur permettrait de mieux explorer ces différents domaines tout en ayant accès à la perspective de la personne.

L'entretien en profondeur

Selon Johnson (2001), l'entretien en profondeur – *the in-depth interview* – est un type d'entretien qui vise à récolter des informations ou des compréhensions approfondies. Ainsi, il se focalise sur la vie quotidienne des personnes dans leurs activités, au sein de certains milieux ou événements. Il explore également la nature de l'expérience en approfondissant les explications des participants tout en cherchant à articuler les différents points de vue ou significations. Selon Legard, Keegan et Ward (2004), l'entretien en profondeur poursuit différentes priorités selon l'approche dans laquelle il s'inscrit. Toutefois, au sein de ces différentes perspectives, il existe certaines caractéristiques régulières communes permettant de définir ce que ce type d'entretien peut apporter. Premièrement, l'entretien en profondeur a l'avantage de combiner la flexibilité avec la structure. Ainsi, le chercheur peut explorer certains thèmes qu'il souhaite recouvrir durant l'entretien en s'appuyant sur un guide d'entretien par exemple. Cependant, cette structure est suffisamment souple de façon à ce que les thématiques puissent être abordées dans l'ordre qui convient le mieux aux interviewés. Cela permet également à l'interviewer d'explorer certains sujets en profondeur ou d'être réceptif à certaines questions ayant surgi en cours d'entretien. Deuxièmement, les auteurs soulignent la nature interactive de ce type d'entretien. En effet, le chercheur pose une question initiale qui encourage l'interviewé à prendre la parole et continue d'intervenir en proposant des questions qui sont déterminées par les réponses précédemment apportées. Troisièmement, l'interviewer recherche une compréhension plus profonde et plus complète des significations des participants en utilisant des techniques permettant d'explorer leurs réponses. Finalement, ce type d'entretien engendre également de nouvelles connaissances et idées alors que les participants explorent des sujets qui ont surgi durant l'entretien et qu'ils n'ont jamais examinés auparavant. Par conséquent, l'entretien en profondeur semble plus approprié pour explorer les questionnements de ce travail. En effet, il offre une souplesse permettant d'explorer en profondeur la perspective de la personne tout en recouvrant les thématiques prédéfinies dans l'ordre qui convient à l'interviewé. Il a également l'avantage de laisser émerger certains sujets qui peuvent être importants à examiner. Ainsi, les particularités de l'entretien en profondeur conviennent particulièrement au processus de recherche adopté dans cette recherche, processus explicité dans le prochain chapitre. En effet, selon Charmaz (2001), l'exploration en profondeur et l'ouverture de ce type d'entretien s'accorde aux approches inductives.

Contenu de l'entretien

La première phase de l'entretien correspond aux questions d'ouverture qui ont pour objectif de mettre à l'aise l'interviewé et de déclencher une première narration. Ainsi, durant cette phase de l'entretien, le participant est invité à parler de son métier, c'est-à-dire de le présenter. Cela permet ensuite d'explorer la manière dont la personne a choisi son métier. Par la suite, deux axes principaux structurent et sous-tendent le reste de la trame d'entretien. Zittoun proposait déjà cette structure pour mener des entretiens dans le cadre de recherche au sujet de la transition vers la parentalité (Zittoun, 2004c) ou les transitions de la jeunesse par exemple (Zittoun, 2006b). Ainsi,

la possibilité d'avoir deux dimensions permet d'englober les différents aspects de la problématique : les changements et ruptures vécues ; les ressources utilisées et l'expérience des jeunes dans les différentes sphères d'expériences.

Premièrement, *un axe chronologique* a pour objectif d'explorer les ruptures réelles et la manière dont la personne en a fait l'expérience. Dans le but de mieux appréhender le cheminement des participants, ainsi que leur parcours et le contexte dans lesquels ils s'inscrivent, cet axe propose comme point de départ une activité qui se base sur les outils méthodologiques développés par Hviid (2008a, 2008b). Cette chercheuse demande aux enfants de dessiner, sur un plan, les espaces ou lieux dans lesquels ils sont allés et leur propose ensuite de les commenter. Ainsi, elle utilise une complémentarité des modes d'externalisation pour reconstituer les processus (Zittoun, 2009). Les apprentis sont donc invités à dessiner, sur une grande feuille, les lieux et endroits visités depuis le début de l'école obligatoire et jusqu'à aujourd'hui. Cette activité constitue un support permettant d'explorer les différentes sphères d'expériences liées à ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle initiale. Ainsi, après avoir discuté de leur situation actuelle, les dessins permettent également aux participants d'explorer leurs anciennes expériences. Ces expériences sont saisies par l'approfondissement des différentes thématiques prédéfinies ou soulevées par l'interviewé en cours d'entretien. Voici les thématiques qui ont été prédéfinies :

Le choix du métier constitue un premier thème. Ainsi, les interviewés sont tout d'abord amenés à discuter des raisons du choix de leur métier et ce qui les a conduits à faire ce choix.

Afin d'explorer *la dimension sociale* active durant cette période de choix professionnel, les personnes sont également invitées à parler du rôle de leur entourage.

Une thématique est également consacrée au vécu lié aux choix d'effectuer une formation professionnelle initiale de type dual impliquant la recherche d'une place d'apprentissage et l'inscription dans une école professionnelle. Ces démarches impliquent la signature du contrat d'apprentissage. Ainsi, dans la section *avant de commencer une formation professionnelle*, il s'agit de saisir les expériences des interviewés durant ces démarches, ainsi que leurs motivations et intentions.

Une autre partie est consacrée *au début de la formation*. Cette dernière cherche à saisir et la manière dont la personne s'est préparée pour commencer l'école et le travail, et la manière dont elle a vécu ce début de formation.

Une nouvelle thématique, appelée *changements et obstacles*, permet d'aborder un peu plus précisément les changements que la personne a vécus et les obstacles qu'elle a rencontrés.

Finalement, une dernière thématique vise à discuter des *perspectives futures* de l'interviewé.

Le deuxième axe est *transversal* et vise à identifier *les ressources* utilisées par les personnes durant cette période. Il s'agit de mettre en évidence les éléments qui ont été utiles pour la personne lors des situations de ruptures et de souligner la manière dont la personne en a fait usage. Dès lors, il semble important de proposer des entretiens qui permettent aux jeunes de discuter d'éléments concrets afin qu'ils puissent s'appuyer sur ces derniers pour parler de ce passage. Finalement, il s'agit également de saisir la position vécue par les jeunes dans les différentes institutions rencontrées lors de la transition afin de mieux appréhender *l'expérience des jeunes dans ces différentes sphères d'expériences*, la manière dont ils articulent leurs différentes positions et élaborent une continuité entre elles dans l'expérience de transition.

13.2.2 Présentation de la situation d'entretien

La première phase vise à accueillir le participant en le mettant à l'aise. Il s'agit d'être conscient que l'interviewé peut se sentir anxieux et qu'il a besoin d'avoir le sentiment qu'il ne perd pas le contrôle de cette expérience (Legard & al., 2004). Ensuite, les deux interlocuteurs se placent en angle droit pour éviter l'accentuation de l'asymétrie que pourrait produire un face à face.

La deuxième phase vise à introduire l'entretien en clarifiant la nature et l'objectif de la recherche (Hermans, 2004). Ces dernières sont présentées ainsi : « Je m'intéresse donc aux personnes qui ont entamé une formation professionnelle en mode dual après l'école obligatoire. Plus précisément, je m'intéresse aux expériences des personnes qui ont fait ce passage et c'est pourquoi je mène ces entretiens. Je souhaiterais donc que vous me racontiez comment s'est passée pour vous votre entrée dans une première formation de ce type après avoir terminé l'école secondaire ». Il s'agit également de discuter de mon rôle par rapport au Centre de formation professionnelle. En effet, cette recherche est effectuée dans le cadre d'un mémoire de fin de formation à l'Université de Neuchâtel et non pour le compte du Centre de formation professionnelle. Mon rôle est donc celui d'une étudiante qui, avec l'autorisation du Centre de formation professionnelle, cherche à récolter des données empiriques pour son travail de mémoire. Afin d'établir également une relation de confiance suffisamment bonne pour que l'interviewé puisse parler de ses expériences, il semble également important de contrebalancer la relation asymétrique chercheur-participant par une autre relation inégale ; celle de l'informant expert au sujet de l'expérience de ce passage et de l'interviewer novice à ce sujet. En effet, selon Johnson (2001), un entretien peut également revêtir cet aspect instructif avec un participant plus expérimenté qui « enseigne » l'interviewer novice. Cela permet également de clarifier l'objectif de l'entretien et le rôle du participant (Hermans, 2004). Par ailleurs, c'est également pour cette raison que la forme du vousoiement avec les apprentis a été adoptée. Cette dernière semble appropriée puisqu'elle offre une forme de respect envers la personne. De plus, il semble important d'expliquer le fait que le but de l'entretien est de comprendre le point de vue des personnes en formation et non de les évaluer et qu'il n'y a pas de juste ou mauvaise réponse. En effet, il s'agit d'encourager le participant à s'ouvrir à propos des thématiques abordées et d'en discuter selon son propre point de vue. Par conséquent, il est également rappelé que les données seront rendues anonymes et confidentielles tout en expliquant en quoi cela consiste.

La troisième phase de l'entretien est introduite par une question d'ouverture qui permet à l'interviewé de parler de sa situation actuelle et de son métier. Suite à cela et afin de mieux comprendre le discours de l'interviewé en le contextualisant dans un parcours et univers singulier, il lui est proposé de représenter, sur une grande feuille, les lieux et endroits visités depuis le début de l'école obligatoire et jusqu'à aujourd'hui.

Durant la quatrième phase, il s'agit d'explorer en profondeur les différents thèmes proposés par l'interviewer – l'axe chronologique et l'axe transversal –, mais aussi ceux qui ont surgi au cours de la discussion et grâce au dessin du participant.

La cinquième phase signale la fin de l'entretien et permet à l'interviewé de sortir peu à peu de la situation d'entretien. Il s'agit de vérifier que le participant ne parte pas avec des idées ou sentiments inachevés et si des choses importantes ont été oubliées.

La sixième phase de l'entretien a pour but de mieux appréhender la manière dont l'entretien a été vécu par le participant et quel est, selon lui, le point central de ce dernier. Après cela, il s'agit de remercier l'interviewé pour sa contribution à ce travail.

Finalement, une septième phase permet de remplir un formulaire sociodémographique avec l'interviewé. L'autorisation d'enregistrer est également signée à ce moment. La fin de l'entretien semble être un moment plus agréable pour remplir ce type de documents puisque la relation a déjà été établie.

Comment gérer l'asymétrie ?

La réflexion au sujet de la préparation des entretiens prend également en compte le fait que la forme de conversation durant un entretien se caractérise par une forte asymétrie (Kvale & Brinkmann, 2009). Premièrement, l'interviewer définit la situation en imposant une certaine forme de discours, une thématique ou un sujet et des questions spécifiques. Il prend également des décisions au sujet du choix des éléments qu'il souhaite approfondir et le moment où il estime que l'entretien peut prendre fin. Ensuite, comme c'est en grande partie l'interviewer qui pose des questions, le dialogue de la situation d'entretien est souvent unidirectionnel. En effet,

l'interviewé suit le mouvement imposé par l'interviewer, répond aux questions, approfondit lorsque cela lui est demandé et pose rarement, voire jamais, de questions. Troisièmement, ce type d'entretien est instrumental puisque le but de l'entretien est de récolter des données. La conversation n'est pas un but en soi. Kvale et Brinkmann (2009) montrent également qu'une forme de manipulation se trouve dans la situation d'entretien puisque l'interviewer a un certain objectif plus ou moins explicite. Finalement, c'est le chercheur qui détient le « monopole de l'entretien » (ma traduction, p. 33) puisqu'il est le seul à interpréter et reporter les propos de l'interviewé. Malgré ces différentes caractéristiques, le pouvoir ne doit pas pour autant être éliminé des situations d'entretien puisqu'il reste inhérent aux conversations et relations humaines (Kvale & Brinkmann, 2009). Cependant, il est nécessaire de réfléchir aux aspects éthiques de cette asymétrie afin de la gérer de façon responsable et morale. De cette manière, il peut poursuivre son objectif de co-construire une situation d'interaction – *the interview-drama* (Hermans, 2004) – lui permettant d'explorer les différentes thématiques de recherche.

Revaloriser la position de l'interviewé

Comme l'expliquent Eder et Fingerson (2001), lors des recherches menées avec des enfants ou des adolescents, les questions éthiques sont souvent limitées à la protection des droits de l'enfant et aux modalités relatives aux autorisations parentales. Pourtant, cette question de dynamique de pouvoir et d'asymétrie semble également importante à prendre en considération. Selon elles, il est important de diminuer la différence de pouvoir entre le participant à la recherche et le chercheur. En effet, comme vu précédemment, le chercheur a le contrôle du processus de recherche et de la situation d'entretien. Par conséquent, des dynamiques de pouvoir peuvent être identifiées dans toutes les situations d'entretien. Au sein des recherches effectuées avec de jeunes participants, une dynamique de pouvoir liée à l'âge peut être ajoutée. Afin de réduire cette asymétrie, Eder et Fingerson (2001) proposent au chercheur de créer un contexte naturel au moyen de différentes techniques. Dans le cadre de ce travail, l'une d'entre elles semble particulièrement appropriée à la méthode de l'entretien en profondeur. En effet, ces auteures conseillent d'inviter les jeunes personnes à poser des questions et à émettre des commentaires, ce qui permet de redonner un certain pouvoir au participant. Il s'agit également d'éviter l'association avec une situation scolaire où c'est l'enseignant qui pose des questions – dont il connaît les réponses – et l'élève qui répond.

Dans le cadre de ces travaux effectués au moyen d'entretien d'explicitation, Vermersch (1994/2006) a souligné de quelle manière l'interviewer pouvait accompagner et encourager le participant. En effet, il s'est rendu compte que, malgré le fait que toutes les techniques de l'entretien d'explicitation aient été appliquées, le processus de verbalisation propre à ce type d'entretien pouvait parfois être bloqué en raison de certaines dimensions relationnelles. Ainsi, il semble important de prendre ces dimensions pour accompagner le participant dans son discours. Deux éléments centraux ont été pris en compte. Le premier concerne la dimension contractuelle de l'entretien. Comme l'explique Vermersch (1994/2006), mener un entretien implique une certaine ouverture de la part de l'interviewé quant à son « intimité psychique » (p. 108). Par conséquent, le participant doit adhérer personnellement à la situation particulière d'entretien et d'échange. La responsabilité de l'interviewer est donc de formuler un contrat de communication avant de débiter l'entretien, mais aussi tout au long de la conversation. Il s'agit donc de demander à l'interviewé s'il est d'accord d'aller plus loin au niveau d'un certain sujet ou de reprendre plus en profondeur un certain point.

Le deuxième élément central de cette dimension relationnelle est celui de la création de conditions permettant d'établir la communication. L'auteur propose différents ajustements de la part de l'interviewer par rapport à la personne qui participe à l'entretien. Le premier est celui du rythme et de la tonalité de la voix. Le deuxième correspond à « une synchronisation posturale » (p. 112) et une reprise discrète de certains gestes. Vermersch (1994/2006) propose également encore d'autres ajustements provenant de la Programmation Neuro-Linguistique. Cependant, ces

deniers requièrent de plus grandes connaissances en la matière et c'est pour cette raison qu'ils ne seront pas retenus. L'idée générale à retenir est que, si l'interviewer se présente d'une manière proche de l'interviewé, la communication peut être facilitée.

Quelques considérations

Cette partie vise à présenter quelques aspects qui ont été pris en compte pour la conduite des entretiens. En effet, les décisions de l'interviewer durant la situation d'entretien ont certaines implications.

Premièrement, avant de commencer l'entretien, il s'agit d'aborder différents éléments qui constituent le cadre de l'entretien : la nature et l'objectif de la recherche, le lien avec l'institution, les rôles de chacun, le type d'entretien et son but, la confidentialité et l'anonymat des données comme déjà abordé à différents endroits de ce chapitre. En effet, puisque les entretiens se déroulent dans une salle du Centre de formation professionnelle, ce contexte est familier aux participants. Par conséquent, ils y ont un statut et un rôle spécifique, y développent des représentations et attentes en lien avec les situations quotidiennes qu'ils rencontrent. Dans ce contexte institutionnel, quel genre de définition les jeunes personnes en formations, qui vont être interviewées, vont-elles attribuer à la situation d'entretien. Celle d'une définition scolaire ? Celle d'une évaluation ? Celle d'un contrôle ? Puisqu'une intersubjectivité peut se construire sur la base des expériences passées, il semble important de définir et expliciter le cadre de cet entretien et ce qui est envisagé dans la phase introductive de l'entretien.

Deuxièmement, une certaine naïveté qualifiée peut être utile durant les entretiens (Kvale & Brinkmann, 2009). Cette dernière fait référence, d'une part, aux connaissances sur le sujet qui offrent une certaine sensibilité durant l'entretien et, d'autre part, à une attitude liée au fait de n'avoir que peu de compréhension sur le sujet. Pour les auteurs, cette posture semble permettre d'explicitier l'implicite. Selon Hermans (2004), être naïf dans la situation d'entretien signifie laisser l'interviewé expliquer ce qu'il raconte, les situations, les procédures, etc. Il explique qu'il est important, en tant qu'interviewer, de ne pas se sentir coupable de poser des questions au sujet de choses qui peuvent paraître évidentes. Il conseille d'essayer de comprendre au mieux ce que l'interviewé raconte, son monde et ce qui lui arrive. Ainsi, il semble qu'il est utile d'approfondir autant les implicites que les ruptures de sens (Abbey & Zittoun, 2010). Les ruptures de sens correspondent à une perte de l'intersubjectivité, ce indique justement le besoin d'approfondir l'ambiguïté. L'interviewer peut ainsi faciliter sa compréhension de l'autre en prenant en considération sa propre expérience subjective durant l'entretien (Abbey & Zittoun, 2010). Cependant, cela n'a pas toujours été possible. En effet, il fallait également tenir compte de l'interviewé lors de ces situations. Parfois, certains pensaient avoir assez dit sur une thématique et à ce moment, les relances aurait pu susciter une irritation chez l'interviewé. Il s'agissait également de tenir compte du temps à disposition pour l'entretien et de la fatigue des interviewés, mais aussi de l'interviewer ! En effet, en général, les entretiens étaient relativement long et demandait un investissement assez important pour les deux personnes. Ainsi, avoir ses idées méthodologiques en tête a permis, dans une certaine mesure, d'approfondir certains aspects.

13.2.3 Le guide d'entretien et ses questions

Les thèmes et questions du guide d'entretien (*Guide d'entretien – les apprentis, annexe 2*) correspondent aux thématiques à explorer avec l'interviewé. Alors que l'entretien propose une structure chronologique, il s'agit d'explorer les thèmes de l'axe transversal en suivant au mieux la logique de la personne et de formuler des questions si la personne ne les aborde pas spontanément. Comme l'explique Rapley (2007), il s'agit de suivre le discours de l'interviewé et de travailler avec lui. Ainsi, le guide d'entretien constitue un support permettant de rappeler à l'interviewer les thèmes à explorer. Cependant, l'auteur explique qu'il peut également être utilisé pour écrire certains mots clefs du discours de l'interviewé de façon à pouvoir y revenir plus

tard. Ainsi, le guide d'entretien est un support utile permettant d'explorer le discours de l'interviewé autour de certains thèmes, mais aussi d'approfondir certains points au moyen de nouvelles questions et discussions.

Ruquoy (1995) conseille également de « traduire » les questions de l'entretien en des termes concrets et compréhensibles pour la personne qui participe à l'entretien. Le chercheur ne doit donc pas reprendre le vocabulaire qu'il emploie dans le cadre de ses propres questionnements de recherche. Cette démarche de traduction a été facilitée par deux moyens pratiques. Premièrement, les questions ont été discutées avec une personne qui suit une formation professionnelle initiale, mais qui ne participe pas à la recherche. Cela a permis de confronter les questions de l'entretien avec la réalité d'une personne ayant vécu cette transition. Deuxièmement, deux entretiens ont été menés avec des apprentis en deuxième année de formation afin de faire deux essais qui ont permis d'apporter des remédiations. Finalement, des questions ont été ajoutées ou modifiées suite aux différents entretiens afin d'approfondir certaines dimensions. Ces démarches semblent importantes dans la mesure où le chercheur n'a pas vécu ce passage ; il est donc novice (Johnson, 2001). En effet, bien que cette dernière position ait l'avantage de permettre à l'interviewer de repérer des implicites qui doivent être explicités durant l'entretien, il est également plus difficile de percevoir les nuances ou différences dans les significations des participants.

13.2.4 L'entretien des deux cas réflexifs

Comme déjà expliqué, l'entretien mené avec les deux apprentis dits « réflexifs » s'est déroulé dans un cadre imposé. L'entretien devait être fait avec les deux apprentis et 50 minutes étaient à disposition. Ceci a donc nécessité de revoir la forme de l'entretien pour ces deux cas. La préparation de cet entretien s'est basée sur les réflexions et décisions faites pour les entretiens effectués avec le reste des apprentis. En effet, le but était toujours de récolter des compréhensions approfondies en se focalisant sur leur vie quotidienne et sur leurs expériences dans le cadre du projet de « La parole aux apprentis » et en approfondissant leurs explications. Cependant, les aspects liés à la trajectoire personnelle ont été moins approfondis puisque deux personnes étaient présentes. De plus, il a fallu inclure des questions liées à leur participation au sein du projet et leurs expériences faites dans ce cadre-là.

Par ailleurs, les questions liées aux restrictions de temps sont apparues. Ainsi, ceci a demandé une gestion du temps qui n'a pas toujours été facile. En effet, il s'agissait d'approfondir certains aspects, mais tout en couvrant l'ensemble des thématiques de l'entretien alors que les deux personnes prenaient la parole. Cependant, les deux apprentis semblaient très à l'aise avec cette situation, ce qui a permis de discuter de nombreux aspects.

13.2.5 Limites et nature des données

Gubrium et Holstein (2002) perçoivent l'entretien comme un site de production de significations. Selon eux, l'interviewer et l'interviewé participent à une construction interactive de la réalité. Ainsi, lors de la situation d'entretien, les données empiriques sont créées par l'expérience partagée entre le chercheur et le participant (Charmaz, 2001).

Cet échange peut donc se définir plus précisément par des caractéristiques relationnelles et conversationnelles, contextuelles et linguistiques spécifiques (Kvale & Brinkmann, 2009) qu'il est important d'explicitier. Pour ces raisons, les descriptions relatives à la présentation de la situation d'entretien et du guide d'entretien visent donc à rendre explicite les caractéristiques des situations des entretiens menés dans le cadre de cette recherche.

Il semble que l'entretien soit également une situation clef qui produise des récits permettant de donner une signification aux expériences quotidiennes (Kvale & Brinkmann, 2004). Zittoun (2009) explique que le simple fait de raconter ses expériences sous la forme d'un récit transforme les données. En effet, la construction de récit pour relier entre eux des événements qui ne l'étaient pas lorsqu'ils se sont produits :

Narration is also submission to canonical genres, of which the most elementary structure is that of an accident, being then resolved (Bruner, 1991 ; McAdams, 1993 ; Propp, 1928/1968) – narratives genres invite the narration of ruptures and transitions (Gillespie, 2005). (Zittoun, 2009, p. 418)

De plus, certains auteurs rappellent également que la narration permet de se positionner en tant qu'héros de sa propre biographie (Atkinson & Silverman, 1997, cités par Rapley, 2007).

Cette partie du travail a permis de mettre en évidence le choix de la méthode de récolte des données permettant d'explorer le point de vue subjectif du participant et sa trajectoire de transition au moment de son passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Cela a également permis de souligner quelques aspects méthodologiques et théoriques liés à ce choix tout en décrivant le contenu, la situation et le guide d'entretien. De plus, certains aspects éthiques et épistémologiques ont également été discutés. Ces discussions permettent de souligner les caractéristiques de ces situations d'entretien et la nature des données qui en découlent. Les deux parties suivantes présentent les deux méthodes qui ont été utilisées durant la première phase du travail de recherche sur le terrain.

13.3 L'entretien d'expert

L'entretien d'expert est une forme spécifique de l'entretien semi-structuré (Flick, 2009). En effet, le participant peut donner son point de vue sur une thématique par sa position d'expert dans le domaine. Ce n'est donc pas toute l'histoire de la personne qui intéresse, mais plutôt ses capacités d'expertise qui peuvent être autant réflexives que pratiques : « *Thus, expert knowledge does not only consist of systematized and reflexively accessible specialist knowledge, but it has the character of practical knowledge in big parts* » (Bogner & Menz, 2002, cités par Flick, 2009, p. 166).

Pourquoi l'entretien d'expert constitue-t-il un type de méthode de recherche utile dans le cadre de cette recherche ? Pour répondre à cette question, il est utile de revenir aux questions de recherche et aux objectifs de recherche. La problématique se focalise sur la manière dont les jeunes, en fin de formation professionnelle, ont vécu cette période de transition. Dans l'objectif de mieux comprendre cette thématique en contextualisant les propos de ces jeunes personnes en formation, il semble utile de documenter cette trajectoire de transition. Ainsi, les informations relatives au Centre de formation professionnelle peuvent compléter la compréhension des récits des jeunes apprentis. De plus, il semble également utile d'avoir le point de vue des enseignants de l'École professionnelle au sujet de ce passage. Comme l'explique Flick (2009), l'entretien d'expert est plus souvent utilisé comme une méthode complémentaire et comme un exemple de triangulation de différentes perspectives. Comment choisir les personnes qui vont être interviewées ? Dans le cadre de cette recherche, un entretien a été mené avec deux types de personne.

L'ancien directeur

Les informations relatives au Centre de formation professionnelle étaient facilement accessibles grâce à différents types de documents. Ces derniers ont permis d'éclairer de nombreux aspects liés au fonctionnement actuel du Centre de formation. Ainsi, il ne semblait pas nécessaire de faire un entretien avec le directeur puisque les informations fournies dans les différents rapports, prospectus, documents pédagogiques, etc. étaient accessibles et très complets. Cependant, il semblait intéressant de comprendre quelques dynamiques propres à ce Centre de formation en ce qui concerne les réajustements réalisés ces dernières années. Cela devait permettre de mieux comprendre la manière dont les objectifs et les modalités sont actuellement définis (*Guide d'entretien – ancien directeur, annexe 3*).

L'enseignant de culture général

Un autre entretien a été fait avec un enseignant de culture générale qui était également maître de classe de certains apprentis ayant participé à la recherche. Le point de vue de l'enseignant de culture générale permet de compléter le récit des apprentis en apportant son point de vue d'expert. Ainsi, il semblait intéressant de comprendre les observations que cet enseignant pouvait faire sur le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Par ailleurs, la manière dont il décrit son propre rôle au sein du Centre de formation professionnelle permet également de mieux comprendre certains aspects décrits par les apprentis lorsqu'ils discutent de l'École professionnelle (*Guide d'entretien – enseignante de culture générale, annexe 4*).

Limites et apports

La limite que Flick (2009) souligne pour cette méthode est liée au fait qu'elle est plutôt un instrument complémentaire de récolte de données. Cela est lié aux questions de restriction de temps par exemple ou à d'autres problèmes techniques. Se pose également la question liée à la confidentialité et à l'anonymat de la personne dite experte. Ainsi, c'est également pour cette raison que le Centre de formation professionnelle n'est pas localisé.

13.4 Analyse de document

Selon Flick (2009), l'analyse de documents est une méthode qui permet de mieux appréhender certains phénomènes sociaux inscrits dans des contextes institutionnels (Flick, 2009). En effet, de nombreux aspects de la vie personnelle ou collective sont enregistrés sous différentes formes de documents. Certaines données sont produites dans les activités institutionnelles de tout genre tel que les naissances ou décès, les mariages, les statistiques, etc. A un autre niveau, les individus produisent également des documents personnels tels que lettres, journaux intimes, etc. Comme l'explique Flick (2009), bien que la création de ces documents ne soit pas toujours liée à des fins de recherche, il est tout de même possible d'utiliser ces différentes formes de documents pour la recherche.

Les documents

Ici, des documents déjà existants ont été choisis. En effet, sachant que le Centre de formation produit plusieurs types de documentations relatives aux activités d'organisation, de présentation, d'information et pédagogiques, plusieurs sources de données ont été rassemblées. Premièrement, plusieurs brochures créées par le Centre de formation professionnelle et fournies aux futures ou actuels apprentis, aux parents, aux entreprises ou à toutes les personnes intéressées ont été récoltées. Deuxièmement, des documents relatifs à la présentation et à l'organisation du Centre de formation ont également été rassemblés au travers du site internet officiel, de certaines brochures et des rapports annuels. Troisièmement, le Centre de formation professionnelle a choisi de suivre des principes de qualité reconnus par des audits externes. Les documents relatifs à ces évaluations ont également été combinés. Quatrièmement, des sources de données relatives à l'enseignement ont également été rassemblées et sont composées de documents présentant des indicateurs, des projets et de cahiers des charges, ainsi que des plans d'études. Ensuite, des brochures destinées aux apprentis présentant les attentes du Centre de formation à leur égard ont également été analysées. Finalement, le règlement de l'école, un guide des valeurs, ainsi que le règlement légal du Centre de formation professionnel sont également inclus dans cette analyse. Ces différentes sources de données ont pour objectif de mieux appréhender ce Centre de formation en essayant de mieux comprendre le contexte dans lequel il s'inscrit, le cadre qu'il construit, son organisation ainsi qu'une part de son contenu. Cette démarche offre une nouvelle perspective sur le Centre de formation et sur ses dynamiques en allant au-delà de celles des membres du terrain. Cependant, cette perspective ne se veut pas objective. En effet, il est important de noter que tous documents ont été produits par des personnes spécifiques, ayant des objectifs plus ou moins précis et sont également utilisés dans un contexte particulier. Quelles sont donc les limites et apports de ce type de données ?

Limites et apports

Les documents peuvent constituer une source de données utiles dans le cadre de cette recherche puisqu'ils constituent un moyen d'enregistrer certaines routines institutionnelles ou certaines informations ayant un objectif de légitimation (Flick, 2009). Ces documents sont donc utilisés dans un contexte particulier et, par conséquent, donnent accès à une version spécifique d'un événement. Flick (2009) souligne deux problèmes liés à l'utilisation de cette source de donnée. Premièrement, les documents semblent construire des informations qui ne se trouvent parfois pas reliées à leur processus et leur histoire. Ensuite, il semble souvent difficile de conceptualiser le contexte de la création de ces documents et de la prendre en considération dans l'analyse.

Dans ce cadre-là, il est donc possible de souligner un premier contexte de production de documents. Il s'agit des documents destinés au public et créés pour permettre de présenter le Centre de formation à différentes personnes : les brochures de diffusions, les documents de présentations, les certificats de qualités, les rapports annuels et les organigrammes. Ensuite, il y a les documents d'organisation interne et de formation qui contiennent les cahiers des charges, les plans d'études, les horaires, les projets, le règlement d'école, etc. Finalement, il y a les documents légaux tels que les règlements, les ordonnances de formations, etc. De plus, certains de ces documents peuvent également être utiles dans le cadre de ces différents objectifs. En d'autres termes, chacun de ces documents ne représente pas la réalité du Centre de formation professionnelle, mais un moyen de communication poursuivant des objectifs spécifiques (Flick, 2009).

14 Méthodologie d'analyse

La combinaison de l'induction et de la déduction a également conduit à une méthodologie d'analyse qui s'enrichit de différentes procédures permettant de traiter le matériel empirique. Ces outils d'analyse vont être puisés au sein de deux approches ; celle de la *Grounded Theory* et celle du codage thématique. Mais avant de discuter de cela, il semble important de montrer de quelle manière les entretiens ont été retranscrits.

14.1 La transcription des entretiens

« *lost in transcription* »

(Bourdieu, 1999, cité par Kvale & Brinkmann, 2009, p. 178)

Aborder la manière dont les transcriptions ont été faites peut se révéler importante. L'entretien correspond à une conversation en face à face entre deux personnes. Durant cette interaction, la tonalité de la voix peut varier, les expressions corporelles soutiennent le langage. Lors de la transcription, l'interaction entre les deux personnes est plus abstraite et ces éléments ne sont pas accessibles (Kvale & Brinkmann, 2009). En effet, l'enregistrement audio implique déjà une perte de tous les aspects non-verbaux. De plus, le passage de l'oral à la transcription écrite du discours enregistré engendre également une transformation. Par ailleurs, les règles du langage oral et du langage écrit ne sont pas les mêmes. Vermersch (2009) effectue une description fine de toutes ses étapes de transformation en partant du moment où la personne prend pour objet de pensée une expérience jusqu'à l'analyse des données. A l'étape de la transcription de l'entretien, il aborde des questions intéressantes : est-ce qu'il faut prendre en compte les répétitions ou les intonations, la description du non-verbal et de l'atmosphère lorsque cela est possible, etc. ?

Kvale et Brinkmann (2009) expliquent également que l'étape de transcription constitue déjà un processus analytique. Pour choisir la forme des transcriptions, ils conseillent de prendre en compte les objectifs de la recherche, la nature du matériel et le temps à disposition. Ainsi, différents choix ont été faits en réfléchissant à ce qui pouvait être utile pour l'objectif de recherche (*Signes utilisés dans la transcription des entretiens, annexe 5*).

Premièrement, les intonations, les emphases et les augmentations de volumes ont été préservées et marquées d'un signe. Cependant, durant la transcription, il semble plus facile de repérer des intonations montantes, les intonations descendantes marquant plutôt les fins de phrase. Ces informations semblaient utiles dans la mesure où elles permettent parfois de conserver certains aspects émotifs lors de la conversation.

Deuxièmement, les pauses moyennes et les longues pauses sont également spécifiées dans la mesure où elles permettaient d'indiquer une réflexion de la part de l'interviewé. Cela offre un meilleur retour à la situation de conversation.

Troisièmement, les syllabes étendues ont également été indiquées. Ces dernières spécifient les hésitations, ainsi que les moments où le discours devient moins spontané.

Quatrièmement, certains commentaires relatifs aux rires ou aux expressions corporelles lorsque cela a été gardé en mémoire ont été ajoutés.

Finalement, les moments de coupure – comme lorsque la personne effectuait la représentation de son parcours sur une feuille – ou les segments non identifiables ont également été spécifiés.

Par ailleurs, les points, les virgules ainsi que les termes de négations ont été ajoutés par souci de clarté pour le lecteur. Comme ces éléments sont liés à la tradition écrite du langage, les insérer lors de la transcription engendre un processus d'interprétation (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ces indications permettent de montrer comment s'est effectué le passage du langage oral au langage écrit. Cela permet à nouveau de montrer que cette étape est constituée de différents choix soulignant la nature construite des transcriptions.

14.2 Analyse de cas : les outils du codage thématique

Flick (2009) a développé le codage thématique comme procédure d'analyse en s'appuyant sur les idées de Strauss au sujet des études comparatives. L'idée est de préserver la spécificité du cas en effectuant une analyse plus profonde de ce dernier. Ainsi, la perspective de la personne et la singularité de sa trajectoire sont maintenues en développant un système de catégories propre au cas.

La procédure d'analyse

Le codage thématique s'effectue en plusieurs étapes (Flick, 2009). Dans ce cadre-là, chaque cas est abordé de façon singulière. Il s'agit de faire une description du cas. Cette dernière peut être revue et modifiée à chaque moment de l'analyse du cas si cela est nécessaire.

Premièrement, cette description inclut une phrase qui décrit la spécificité du cas, c'est ce que Flick (2009) appelle « *the moto of the case* » (p. 319).

Ensuite, il s'agit de donner des informations au sujet de la personne en relation avec les questions de recherche. Dans le cadre de ce travail, cela inclut également la description de son parcours ou de sa trajectoire personnelle.

Finalement, une présentation des thématiques centrales abordées par l'interviewé est effectuée.

Tous les cas ont été analysés de cette façon, à l'exception des deux cas réflexifs puisque la spécificité de la trajectoire personnelle était beaucoup moins apparente. Par ailleurs, cette phase de codage thématique rend possible le retour au cas et la vérification du développement des catégories transversales. Cette comparaison entre les différents cas constitue ainsi une seconde phase. Cette procédure permet de prendre en compte la singularité des différents cas.

14.3 Codage initial et codage sélectif

Un processus circulaire

Selon l'approche d'analyse des données de la *Grounded Theory*, il est possible de souligner plusieurs procédures permettant de traiter le matériel empirique. Bien que ces procédures puissent être distinguées, Flick (2009) explique qu'elles constituent des manières de traiter les transcriptions des entretiens dans un mouvement circulaire de va-et-vient. Ces stratégies sont identifiées sous les termes *open coding*, *axial coding*, *selective coding* (Charmaz, 2006 ; Flick,

2009 ; Strauss & Corbin, 1998). Actuellement, les différentes variantes de cette approche soulignent l'importance de cette première phase de codage initiale, ainsi que la nécessité de développer les liens entre les différentes catégories. Pour cela, le chercheur utilise l'induction et la déduction : « *the researcher moves continuously back and forth between inductive thinking (developing the concepts, categories, and relations from the text) and deductive thinking (testing the concepts, categories, and relations against the text, especially against passages or cases that are different from those from which they were developed)* » (Flick, 2009, p. 311). Cependant, Strauss et Corbin (1998) ont développé leurs étapes ultérieures d'analyse – *axial and selective coding* – sur la base d'un modèle paradigmatique de codage. Certains chercheurs ont critiqué ce dernier car il semble forcer les données dans la structure de ce modèle (Flick, 2009).

Comme l'explique Charmaz (2001), les différentes approches qui se basent sur la *Grounded Theory* ont développé, à la suite des travaux de Strauss et Corbin, différentes stratégies assez souples permettant de récolter et d'analyser le matériel empirique. Ainsi, afin de permettre une certaine induction, cette recherche a utilisé quelques-unes de ces stratégies. Dès lors, il s'agit de présenter les éléments qui ont permis de maintenir une certaine induction dans l'analyse des données.

La procédure d'analyse

La première phase d'analyse s'est appuyée sur celle de l'*open coding* (Strauss & Corbin, 1998) appelé *initial coding* chez Charmaz (2001, 2006). Les auteurs expliquent qu'il s'agit de découvrir le point de vue de l'interviewé et c'est pourquoi le codage segmente des petites parties du texte. Ainsi, cette étape a permis de segmenter le texte en unités de signification pouvant comprendre un seul ou plusieurs mots, des phrases ou une partie du texte. Chaque unité est attachée à un code décrivant soit un concept ou une annotation. Charmaz (2001) conseille de préserver les processus lors de cette phase de codage, ainsi que de rendre visibles les actions afin d'éviter de rester trop spécifique ou, à l'inverse, de faire de trop grands écarts. En rendant visibles les actions, Charmaz explique qu'il est également plus facile d'effectuer une analyse transversale à travers tous les cas. Afin de faciliter ces différents éléments, il semble utile d'utiliser des expressions provenant directement des entretiens pour construire les codes – *in vivo codes* (Charmaz, 2001, 2006 ; Flick, 2009). Cependant, ils peuvent également utiliser des concepts de la littérature – *constructed codes* (Flick, 2009). Bien que cette phase vise à rester proche des données, le chercheur effectue des décisions analytiques au sujet des données, ce qui engendre une conceptualisation des entretiens. Ainsi, les codes reflètent inévitablement la perspective et les intérêts du chercheur comme le souligne Charmaz (2001). A cette étape de l'analyse, on peut se demander comment passer des codes à des catégories et comment synthétiser les différents entretiens ? Pour cela, une autre stratégie de codage va être appliquée au matériel empirique.

En effet, afin de synthétiser l'ensemble des données, Charmaz (2001, 2006) propose une deuxième phase appelée *selective or focused coding*. Ces codes sont plus abstraits et recouvrent plus de données. Ainsi, ce deuxième codage a permis une analyse transversale des différents cas car les codes traversent les différents entretiens. Les codes ont été regroupés pour former des catégories pertinentes par rapport aux questions de recherche, à chacun des cas et à l'ensemble des cas. Durant cette deuxième phase de codage, l'élaboration d'une première liste de codes et de catégories décrivant les phénomènes étudiés a été constituée. De plus, elle est également complétée par le contenu des mémos. En effet, comme expliqué plus haut, l'écriture des mémos a permis de souligner certaines idées qui surgissaient au fil des entretiens et des analyses. Cela a été possible grâce aux choix d'effectuer les entretiens et les analyses en parallèle. Ainsi, cela a permis d'intégrer de nouveaux cas en s'inspirant du modèle de l'échantillonnage théorique. Les nouveaux cas peuvent permettre au chercheur de clarifier ses interprétations. Il a donc semblé

intéressant d'effectuer deux entretiens avec deux cas scolaires à la moitié de la récolte des données, ainsi que deux entretiens avec des cas plus réflexifs à la fin de la phase de terrain.

Les limites

Cette procédure est la partie principale du processus de recherche qui conduit à développer une théorie. Cependant, Flick (2006) relève quelques limites. Tout d'abord, il est parfois difficile de distinguer les méthodes et « l'art » du chercheur, ce qui requiert une certaine expérience pour mieux maîtriser ce genre d'analyse. Ensuite, le codage peut être infini et il peut être difficile de savoir quand il faut s'arrêter. Finalement, la méthode donne peu de conseils au sujet de la sélection des passages et des critères correspondant à la fin du codage. Il semble alors utile de revenir assez souvent aux questions et buts de la recherche et d'établir une liste de priorités comme le conseille Flick (2006). L'appui de l'approche déductive et certains outils développés pour la procédure d'analyse thématique permettent également de conserver un cadre pour l'analyse, mais aussi d'effectuer une analyse plus profonde du cas individuel afin de préserver sa perspective – les études de cas.

Comment ont été combinées ces différentes stratégies ? La partie suivante tente de décrire les étapes d'analyse afin de les rendre explicite.

14.4 Les étapes d'analyse

Comme la récolte des données et l'analyse ont été faites en même temps, les différentes étapes d'analyse doivent être comprises dans le contexte d'un va-et-vient entre le terrain et un travail d'analyse.

Le travail de transcription de chaque entretien a été fait peu après que ce dernier ait été effectué avec les interviewés. Durant cette phase, les mémos sont également écrits, ce qui permettait de prendre quelque peu de la distance par rapport aux entretiens. Ensuite, le codage initial a été réalisé (*Exemple de codage d'un entretien, annexe 6*). Comme expliqué auparavant, il s'agissait de coder le texte en restant proche des données afin de découvrir le point de vue de l'interviewé. Ceci découle donc sur une liste de codes propres au cas. En ayant bien le cas en tête, la description du cas selon les étapes décrites au sein du codage thématique a été effectuée. Ainsi, chaque cas contient une description contenant une phrase qui décrit sa spécificité, des informations concernant son parcours, des indications en lien avec les questions de recherche et les thématiques centrales abordées. Cette première phase a été réalisée durant toute la récolte des données. Par ailleurs, alors que les premières idées ont émergé, de nouveaux types de cas – scolaires et réflexifs – ont été inclus.

Ensuite, après avoir analysé tous les cas de cette façon, une analyse transversale de ces derniers est effectuée. Cela permet de traverser l'ensemble des cas. Cette étape correspond au codage sélectif qui implique une élaboration de codes plus abstraits et recouvrant plusieurs cas, la création de catégories transversales qui rassemble des codes sous une même thématique et une mise en évidence des liens entre les différentes catégories. De façon très concrète, chaque cas a été repris en élaborant une liste de codes et de catégories permettant d'inclure tous les cas. De cette façon, il est possible de vérifier le développement de ces catégories transversales par rapport aux catégories et codes développés au sein de chaque cas (*voir annexe 6, codage transversal*). Les catégories restent ainsi plus facilement ancrées dans le matériel empirique, ainsi que dans la singularité des différents cas.

Les deux entretiens d'experts, ainsi que les différents documents ont été analysés en suivant les procédures du codage initial et sélectif. En effet, une analyse thématique ne semblait pas pertinente dans le cadre de l'analyse des entretiens effectués avec le maître de culture général et l'ancien directeur. En effet, le but de ces entretiens est de contextualiser les propos de ces jeunes en formation en apportant des informations relatives au Centre de formation professionnelle.

Ce chapitre a permis de montrer les choix relatifs à la transcription des entretiens, ainsi que la manière dont ces dernières ont été analysées. Lors de la discussion des résultats, plus de détails seront donnés concernant le choix des extraits sélectionnés parmi l'ensemble des entretiens et le choix des études de cas présentées plus en profondeur.

15 La qualité de la recherche qualitative... À la recherche de stratégies

La question des critères de qualité de la recherche est une thématique importante d'autant plus que cela a suscité de nombreux débats. En effet, en arrière-fond de ces questions se trouvent les discussions relatives à la valeur de la recherche qualitative en tant qu'approche spécifique (Flick, 2009). Il existe de nombreuses perspectives qui discutent de la manière de définir la validité de la recherche (Creswell, 2007 ; Drapeau, 2004 ; Flick, 2009 ; Gohier, 2004). Creswell (2007) met en évidence le fait que certaines perspectives tentent de trouver des critères équivalents à ceux utilisées pour les recherches quantitatives, alors que d'autres cherchent à promouvoir des critères alternatifs. Certains chercheurs ont également tenté de combiner différentes perspectives. Certains se sont éloignés des procédures de validation afin de promouvoir d'autres objectifs. Ces différentes tentatives nous montrent qu'il existe plusieurs critères et modalités ayant pour but d'atteindre une certaine qualité dans la recherche qualitative. Au travers d'un travail d'analyse des problèmes que peut soulever le fait d'appliquer à la recherche qualitative des critères traditionnels provenant de la recherche quantitative, mais aussi des questions que peuvent soulever le choix de critères alternatifs dans l'évaluation de la qualité, Flick (2009) propose différentes stratégies allant au-delà des critères : « *quality in qualitative research cannot be reduce to formulating criteria and benchmarks for deciding about good and bad us methods. Instead, the issue of quality research is located on the level of research planning* » (p. 401). Ainsi, il s'agit de se focaliser plutôt sur le processus de recherche. Voici les différentes stratégies qui ont été adoptées dans le but d'entrer dans une telle démarche.

Expliciter ses choix

Selon Flick (2009), l'explicitation des démarches permet de construire la crédibilité et la transparence de la recherche. Pourquoi choisir telle ou telle méthode ? Est-elle appropriée pour répondre à ces questions ? Quels groupes de personne ou quel terrain doit être étudié ? Du choix des méthodes à l'interprétation des données, il semble important de chaque fois revenir à la question de recherche et aux objectifs de la recherche pour trouver les outils, la population et le terrain adéquats. Ce processus de réflexion sur le plan théorique permet de mettre en évidence le point de vue du chercheur et les enjeux épistémologiques. Ces éléments nous ramènent à la nature construite du savoir. En effet, dans toutes démarches méthodologiques, il y a une fabrication de connaissances. Par exemple, dans ce travail, l'entretien reconstructif conduit à une reconstruction dans le présent d'événement passé. Ainsi, pour l'interviewé, cela peut être une occasion de donner une signification aux expériences quotidiennes ou de relier des événements qui ne l'étaient pas lorsqu'ils se sont produits. En explicitant les choix effectués, cette partie méthodologique a tenté de permettre au lecteur de suivre le raisonnement mené tout au long de ce travail.

Par ailleurs, il semble également important de conserver un lien entre les données empiriques et leurs interprétations. Par conséquent, le traitement des données doit être explicité par le chercheur pour que le lecteur comprenne son cheminement. De plus, il semble important de séparer la phase d'analyse des données ayant conduit à certains résultats et l'interprétation de ces résultats. C'est pourquoi ce travail donne, en annexe, une présentation des résultats (*Définition des catégories, annexe 7*).

Ensuite, il m'a paru important d'explicitier le choix des codes et leur lien avec les catégories pour rendre la démarche visible. Ceci a été fait lors de l'analyse transversale en créant une liste des codes sélectifs – codes transversaux à l'ensemble des cas. Cette liste donne une description précise pour chacun des codes et son lien avec la catégorie. Ajouté à cela, le prénom des cas où

le code apparaissait était mentionné à chaque fois. Lors de la sélection de passages ou de citations, cette manière de procéder m'a également permis de revenir aux données empiriques et de vérifier leurs significations comme Bertaux (1997) nous le conseille.

Finalement, la transparence me semble être un élément important dans toute recherche, puisque des risques de *surinterprétation* sont présents (Olivier de Sardan, 1996). Cela est d'autant plus présent dans ce travail dans le sens où peu de cas ont été étudiés. Bien que la recherche qualitative ne cherche pas à être représentative, elle permet d'arriver à des généralisations et des abstractions à moyen terme au moyen d'une certaine réflexivité et rigueur méthodologique.

La triangulation

La triangulation se définit comme étant un moyen d'utiliser au moins deux points de vue différents pour approcher une question de recherche (Flick, 2004). Une attention particulière a été également apportée à la triangulation en tant que stratégie de validation de la recherche qualitative. Flick (1992 ; 2004) explique que Denzin (1978 ; 1989) distinguent différents types de triangulation permettant d'augmenter la validité de la recherche. La triangulation des données permet d'utiliser différentes sources de données à des moments et lieux différents ou provenant de personnes différentes. La triangulation des personnes allant sur le terrain engage différents observateurs ou interviewers. La triangulation théorique découle sur l'utilisation de plusieurs perspectives théoriques pour approcher les données empiriques. La triangulation méthodologique est une combinaison de différentes méthodes ou de différents moyens au sein d'une même méthode (comme l'utilisation de différentes échelles dans un même questionnaire). Après la prise en compte de différentes critiques et en adoptant une perspective plus interprétative, Flick (1992, 2004) montre que Denzin, dans ses récents travaux, perçoit moins la triangulation comme une stratégie de validation. En effet, un des reproches était d'oublier le fait que chaque méthode construit le sujet étudié. Ainsi, il y a un doute quant à la possibilité de constituer une image complète et objective grâce à la triangulation. Dans cette optique, Köckeis-Stangl (1982, cité par Flick, 1992) utilise la métaphore du kaléidoscope pour montrer que la triangulation offre non pas une image uniforme, mais une combinaison de perspectives. Ainsi, la triangulation devient plutôt un moyen de gagner de la profondeur dans la compréhension des questions étudiées. Comment cela s'est concrétisé dans le cadre de ce travail ?

Premièrement, au moyen de l'entretien reconstructif et de l'entretien d'expert, une triangulation des données devient possible. En effet, deux types de participants ont participé aux entretiens : les jeunes personnes en formation qui ont effectué le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle ; deux experts dont le discours a permis de contextualiser la trajectoire de transition des jeunes en formation professionnelle et d'apporter des informations concernant le Centre de formation professionnelle. En d'autres termes, différentes sources de données ont ainsi été choisies. Deuxièmement, une triangulation des méthodes est également effectuée. En effet, l'entretien reconstructif permettra d'accéder à la reconstruction de la transition perçue par l'apprenti en l'interrogeant sur les processus et les changements survenus durant cette période. Les données qui en découlent seront combinées avec celles provenant des analyses des documents relatifs au Centre de formation professionnelle et des éléments mentionnés comme ressources par les jeunes. Cependant, il ne s'agit pas seulement de cumuler les données, mais bien de les confronter afin d'en augmenter la qualité de la recherche, mais aussi d'enrichir et mieux comprendre en profondeur les questions étudiées.

Méthode comparative

Cette stratégie s'ancre dans l'idée de circularité de la *Grounded Theory* et définit une procédure d'interprétation des données qui se fait dans une constante comparaison des codes, des catégories, des cas et des résultats. Par exemple, un entretien qui a été déjà codé ne contient pas une classification de codes fixes. Il est possible d'y revenir afin d'intégrer les nouveaux cas. C'est également dans cette optique que le travail utilise certaines stratégies de la *Grounded Theory* telles que la mise en place d'un processus circulaire au sein même de la phase de

l'analyse des données afin de tendre à une redéfinition et un raffinement continu des catégories. De plus, en suivant les principes du *theoretical sampling*, deux types de cas ont été ajoutés en cours d'analyse ce qui permet d'autant plus ce travail de comparaison.

Debriefing avec les pairs

L'idée de confronter ses idées avec celles de pairs qui ne sont pas impliqués dans la recherche se trouvait déjà dans les stratégies proposées par Guba & Lincoln (1985) dans leur discussion au sujet de critères alternatifs pour évaluer la recherche qualitative. Ainsi, ces rencontres régulières permettent au chercheur de se rendre compte de certaines zones floues ou de discuter des résultats. Cette stratégie a été mise en pratique de plusieurs manières. Tout d'abord, les présentations du mémoire au sein du colloque des mémorants – cours permettant l'accompagnement des travaux de mémoire des étudiants à l'Institut de Psychologie et Éducation de l'Université – a permis d'exposer l'avancée du travail et d'en discuter en intégrant le point de vue des différents intervenants. Ce lieu permet donc un travail de distanciation par rapport à son propre travail et est donc utile pour mettre en évidence certaines taches aveugles du chercheur. Dans un même ordre d'idée, la présentation d'autres travaux dans le cadre de ce colloque a également permis de développer une certaine réflexion quant au processus de recherche puisque certaines difficultés rencontrées par d'autres peuvent éclairer certains questionnements concernant son propre travail. Par ailleurs, certains échangent régulièrement avec d'autres étudiants ont également permis de discuter des choix méthodologiques, mais aussi des premiers résultats et interprétations. Finalement, un troisième type de regard a été également utile. En effet, certaines discussions avec des personnes n'ayant pas de lien avec le travail de recherche en général ont également été la source de remise en question et de décentration. Finalement, tous ces regards ont contribué à enrichir la réflexion méthodologique, l'explicitation du processus de recherche, ainsi que le travail d'analyse et de présentation des résultats.

Généralisation

Flick (2006) conseille également de prendre en compte les buts au niveau de la généralisation. En effet, cet élément semble important dans la mesure où, selon les objectifs recherchés, la démarche de recherche et les dimensions étudiées peuvent être sensiblement différentes. Dans la question de la généralisation, deux éléments doivent être pris en considération selon Flick (2009). Le premier point à souligner est celui de l'analyse. Il s'agit alors d'explicitier les considérations et étapes qui ont été choisies pour ce travail de mémoire. Afin d'y parvenir, une attention particulière a été portée sur plusieurs éléments tels que la démarche de recherche, l'interprétation des données et les étapes de l'analyse comme vu auparavant. De plus, il est également important de montrer quelles sont les dimensions démographiques devant être considérées au vu des questions de recherche et des buts de généralisation. Le deuxième élément à prendre en compte est celui des étapes permettant d'arriver à un certain niveau de généralisation. Pour relier les différents cas entre eux, il ne s'agit pas de faire une moyenne de cas, car il y a un risque de perdre ce qui fait justement l'intérêt du cas (Zittoun, 2009). Par conséquent, Zittoun (2009) conseille d'esquisser plutôt les processus qui peuvent justement être impliqués dans chaque cas permettant, ainsi, de tenir compte de la spécificité de chacun d'eux. Il s'agit alors de mettre en évidence les relations entre les éléments importants des situations différentes (Zittoun, 2009). Cette démarche ne correspond donc pas à une généralisation numérique, mais théorique mettant l'accent sur les processus qui se déploient au sein de chacun des cas (Flick, 2006). Dans une telle perspective, chaque cas intègre une description qui peut être continuellement reprise ou modifiée si nécessaire comme expliqué dans la partie discutant des procédures d'analyse.

Limites

D'autres possibilités existent également afin d'augmenter la crédibilité mais n'ont pas pu être appliquées dans cette étude. En effet, la validation communicative aurait permis d'impliquer les

participants dans le processus de recherche pour discuter de l'interprétation des données, mais n'a pas été entreprise car cela demandait une grande implication des participants déjà fortement sollicités. De plus, la période qui aurait permis cette étape de validation communicative se situait durant les périodes de vacances d'été au Centre de formation professionnelle. De cette façon, les démarches n'auraient pas été facilitées.

Partie IV : discussion des résultats

Trois axes principaux ont permis de définir les questions de recherche. Le premier axe concernait les changements vécus par la personne. Le deuxième axe cherche à prendre en compte la manière dont la personne fait face à ces changements. Le troisième axe se focalise plus précisément sur l'expérience des jeunes au sein des différentes sphères d'expériences rencontrées lors de ce passage. Les études de cas ainsi que les différentes phases d'analyse des données ont permis d'identifier des catégories transversales sur la base des codes développés au sein de chaque cas (*Définition des catégories, annexe 7*). Ces catégories peuvent être liées aux trois axes de recherche définis dans la problématique. Concernant la discussion des résultats, une lecture qui suit les trois axes de recherche a été effectuée dans une première phase. Cependant, la mise en rapport des différentes catégories a permis de souligner certains aspects nouveaux. Ainsi, la discussion des résultats présentée ici ne reprendra pas la trame des trois axes de recherche, mais choisit une nouvelle structure qui intègre mieux les nouveautés ayant surgi en cours de route et qui permet d'éviter certaines répétitions dues au chevauchement des thématiques des trois axes de recherche. Il s'agit aussi de mieux faire ressortir les études de cas qui ont été effectuées. Premièrement, une vue d'ensemble des quatorze études de cas sera donnée. Ceci permettra de mieux comprendre comment peuvent s'actualiser des trajectoires individuelles dans cette thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Deuxièmement, le chapitre suivant offre une vue d'ensemble des importantes ruptures perçues par ces jeunes personnes lors de ce passage. Ensuite, une discussion plus complète de trois cas permettra de revenir sur les principales périodes de rupture. Ces éléments vont conduire à deux questions auxquels il s'agira de répondre : Comment caractériser ces périodes de rupture ? Est-ce que certains éléments peuvent contraindre ou faciliter ce passage ? Finalement, un dernier chapitre choisira de croiser ces éléments avec d'autres travaux dans le but de souligner certaines composantes intéressantes pour le développement.

16 Les études de cas

16.1 Quatorze apprentis

Dans le cadre de cette recherche, quatorze jeunes personnes en formation professionnelle ont accepté de participer à un entretien. Dans ce cadre-là, ces apprentis se sont exprimés au sujet du choix de leur formation, de leur métier, de leur apprentissage et de leurs futurs projets. Par ailleurs, ils ont également accepté de raconter leur trajectoire personnelle ainsi que leurs expériences lors du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Cette partie vise à dresser le portrait de chacune de ces personnes, mais n'a pas pour objectif de présenter une analyse détaillée. Ces descriptions résultent plutôt de la phase de codage thématique. Pour chacun des cas, une phrase qui décrit la spécificité du cas a été choisie. Ensuite, la trajectoire, les ruptures ainsi que certains thèmes centraux liés au cas sont résumés.

Afin de préserver l'anonymat des personnes, certains changements ont été nécessaires. Les prénoms de chaque apprenti ont été modifiés. De plus, les lieux ainsi que certains détails qui permettaient d'identifier les personnes ont également été changés. Par contre, le métier et le type d'apprentissage ainsi que l'âge ont été conservés puisque ces éléments permettent d'apporter du relief à ces descriptions sans pour autant risquer l'anonymat.

Louis (19 ans, apprentissage de type dual de constructeur) : « vas, vis et deviens ! »

Louis fait un apprentissage de constructeur dans une entreprise privée. Son début de scolarité s'est bien déroulé, mais peu à peu, il explique s'être désintéressé de l'école. Rencontrant différentes difficultés dans le cadre scolaire, ses parents ont décidé de l'envoyer en Belgique pour qu'il finisse sa scolarité obligatoire. Il a été placé dans une école privée religieuse. Par la

suite, il est revenu en Suisse pour effectuer une dixième année. Il a effectué des stages afin de découvrir différents métiers. La période de recherche d'une place d'apprentissage était difficile pour Louis car il ne savait pas encore quel métier il voulait faire. Par ailleurs, la période de postulation, d'entretien et de stages a également engendré des craintes et des doutes. Ensuite, après plusieurs postulations, il a été engagé chez Marcha où il effectue actuellement sa deuxième année d'apprentissage.

Pour Louis, le début de l'apprentissage marque son indépendance. Le salaire qu'il reçoit, l'entourage qu'il rencontre au sein de l'entreprise et le fait de pouvoir prendre des décisions sont des éléments importants par rapport à cette indépendance. Louis mentionne également souvent le rôle important de son maître d'apprentissage qui le guide, l'intègre au sein de l'entreprise et l'encourage ou le corrige. Par ailleurs, Louis remet également en question les valeurs de sa famille et cherche à définir les siennes. Grâce à son salaire, il peut faire ses propres choix et financer sa passion pour la musique en achetant des équipements. Un film auquel Louis repense souvent lorsqu'il se sent triste ou déprimé est « va, vis et devient ! ». Après son apprentissage, Louis envisage différentes possibilités : entamer une maturité professionnelle, suivre des cours du soir pour devenir ingénieur ou directement commencer à travailler.

Le cas de Louis peut être défini comme un cas extrême car il illustre de façon complète les différents types de ruptures et plusieurs processus développementaux. Louis a donné beaucoup d'exemples et était particulièrement réflexif.

Norah (19 ans, apprentissage de type dual de cuisinière) : « un apprentissage, un diplôme, un futur »

Norah vient d'Italie. Elle est arrivée en Suisse lors de sa huitième année d'école obligatoire. Après une année en classe d'accueil – classe qui accueille des élèves qui ne parlent pas le français –, elle a effectué sa dernière année d'école obligatoire en section pré-professionnelle où elle a fait plusieurs stages. Elle a ensuite décidé de commencer un apprentissage technique en école, mais les cours théoriques étaient difficiles à suivre pour elle. Pour des raisons personnelles – un événement qui peut être qualifié de rupture –, elle a dû décider d'arrêter son apprentissage en cours d'année. Elle a ensuite entrepris de nombreuses démarches pour pouvoir trouver une place d'apprentissage de type dual. Ayant effectué 100 postulations et reçu 99 refus, cette période de recherche a été très difficile pour Norah. Durant ses recherches, le type de métier n'importait plus à ce moment-là, elle voulait surtout trouver une place d'apprentissage en entreprise. Finalement, elle a reçu une proposition pour un apprentissage de cuisinière dans un restaurant d'un village. Actuellement, elle y travaille seule avec son patron qui est également son maître d'apprentissage.

Dans le cas de Norah, cette nécessité de travailler et d'avoir un diplôme est particulièrement liée à sa situation de vie actuelle. Pour Norah, le diplôme représente effectivement cet élément nécessaire pour trouver du travail et pour devenir indépendante : « *un travail, une maison, toute une vie quoi* ». Ainsi, l'apprentissage de type dual, parce qu'il offre un salaire aux apprentis – ce qui n'est pas le cas dans un apprentissage en école – permet à Norah de ne plus dépendre de ses parents et de se prendre en charge. Cependant, commencer cet apprentissage de cuisinière va également engendrer de multiples changements liés au rythme de travail, aux nouvelles responsabilités ainsi qu'aux aspects physiques de ce type de métier. Son maître d'apprentissage va jouer un rôle important dans la manière de lui donner des responsabilités progressives et de lui offrir un statut important dans le restaurant. Lorsque Norah parle de ses projets futurs, elle explique qu'elle souhaite trouver une place de travail dans son métier afin de retrouver une certaine stabilité personnelle. Par la suite, elle serait prête à recommencer une école de mode pour devenir créatrice.

Dans ce cas, la rupture survenue au cours de son premier apprentissage va conduire cette jeune personne à privilégier l'apprentissage de type dual comme un impératif. Malgré cela, certains processus ont été identifiés ; la manière dont elle va se sentir intégrée au sein d'une communauté

de pratique, le travail de construction de sens et d'une continuité qui ressurgira au moyen de futurs projets et de la valeur que peut le CFC durant sa formation.

Elie (17 ans, apprentissage de type dual de cuisinière) : « une cercle vertueux : l'apprentissage, l'église, les hobbies »

Elie habitait un petit village. Elle travaillait de moins en moins pour l'école au moment où elle a commencé l'école secondaire. Dès la huitième année, elle a consacré beaucoup de temps à différents stages. En tout, elle a fait près de vingt stages dont seize dans le domaine de la cuisine. Elle a également effectué des stages dans d'autres domaines liés à ses loisirs tels que la menuiserie ou le travail avec les animaux. Finalement, Elie était convaincue de vouloir faire le métier de cuisinière. Cette période de stages était difficile car elle devait s'habituer au rythme de travail dans les entreprises. De plus, comme elle effectuait de nombreux stages, elle devait également rattraper les contenus scolaires et ses devoirs. L'attente des réponses était également difficile pour Elie. Elle a reçu quatre offres, mais seulement au mois d'avril de sa neuvième année. Jusque-là, elle ne savait pas si elle pouvait commencer un apprentissage au moins d'août suivant. Cette période était éprouvante pour elle qui n'attendait que de trouver une place d'apprentissage pour pouvoir « *se reposer* ». Au moins d'avril de sa neuvième année, elle a reçu quatre offres de place d'apprentissage dans ce domaine. Elle a ainsi pu choisir sa place à l'endroit qu'elle préférerait parmi ces quatre propositions. Elle a décidé de faire son apprentissage dans un établissement pour personnes âgées, institution basée sur des valeurs chrétiennes. Ainsi, elle a déménagé pour pouvoir travailler dans cette institution située assez loin de chez elle. Au début de son apprentissage, Elie a eu des difficultés à trouver sa place au sein de l'équipe de travail. Peu à peu, elle s'est sentie intégrée et va commencer de partager avec ses collègues ses loisirs et ses croyances. Les valeurs chrétiennes de l'établissement lui ont permis de créer un lien entre sa vie professionnelle et personnelle, mais aussi avec ses expériences antérieures. En effet, depuis son enfance, elle aidait aux fêtes de Noël de l'église et faisait également des camps où elle était animatrice et participait à la confection des repas.

Le fait de commencer un apprentissage de type dual dans ce lieu va permettre à Elie d'acquérir une nouvelle autonomie et une indépendance par rapport à ses parents. Elle va également remanier son système de valeurs et de croyances tout en tissant des liens entre ce qu'elle apprend dans le cadre de son travail. La sortie de l'école obligatoire et le début de l'apprentissage marquent, chez Elie, son nouveau statut d'adulte. Après son apprentissage, Elie envisage de faire un voyage humanitaire. Ensuite, elle aura peut-être la possibilité de travailler dans l'établissement où elle a fait son apprentissage. Cependant, elle n'est pas encore décidée car elle a différentes idées telles que commencer une école de massage ou l'école de police. Ainsi, elle serait prête à reprendre une nouvelle formation.

Dans ce cas, le fait d'avoir commencé un apprentissage de type dual va conduire à des remaniements à plusieurs niveaux. Elie se sent plus adulte et indépendante grâce au nouveau statut que lui offre l'apprentissage. Elle va développer un ensemble de nouvelles habilités et compétences en lien avec son métier, mais aussi en lien avec son nouveau rôle d'adulte. Elle crée de liens étroits entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle. Elle vit avec ses collègues plus qu'une relation professionnelle et partage avec eux ses loisirs. Elle intensifie ses engagements en lien avec ses propres valeurs et croyance en prévoyant un voyage humanitaire par exemple.

Martine (17 ans, apprentissage de type dual de pâtissière-confiseuse) : « Tout d'un seul coup »

En fin d'école obligatoire, Martine souhaitait faire un métier qui lui permettrait de travailler avec des enfants. Elle s'est renseignée et a découvert qu'elle devait faire une école. Comme elle n'avait pas les notes scolaires suffisantes pour entrer dans cette école, elle a cherché d'autres possibilités. Elle s'est intéressée au métier de cuisinière, d'informaticienne et d'employée de commerce. Martine ne se sentait pas tout à fait prête à commencer un apprentissage. Ainsi, elle a envisagé de partir en Suisse allemande pour faire une année en tant que jeune fille au pair. Sous l'impulsion de son père qui constatait que Martine cuisinait souvent des pâtisseries à la maison,

elle a tout de même effectué un stage de pâtissière-confiseuse qui lui a finalement beaucoup plu. Le patron lui a proposé une place d'apprentissage qu'elle a voulu reconduire pour l'année suivante puisqu'elle envisageait de partir en Suisse allemande. Elle a fini par accepter réalisant qu'elle n'était pas prête à partir de la maison. Martine a donc commencé son apprentissage directement après l'école obligatoire.

Le début de cette nouvelle formation a été très difficile pour Martine. Chaque nouvel apprentissage lui a demandé beaucoup d'effort : des petites gestes simples pour s'organiser seule, le fait d'intégrer une équipe, de travailler et de collaborer, les nouvelles responsabilités, le fait de devoir se débrouiller seule, la peur de faire faux, le stress, la fatigue physique, etc. Tous ces changements ont été difficiles à vivre pour Martine. Pour elle, les relations avec les autres apprentis sont très importantes car ils peuvent partager leurs expériences. Par la suite, Martine envisage différentes possibilités : se perfectionner dans son métier, apprendre un autre métier proche de celui de pâtissière-confiseuse (un métier dans un domaine voisin) ou faire une maturité professionnelle pour ensuite continuer une nouvelle formation.

Le cas de Martine montre certaines difficultés que peuvent rencontrer les jeunes lorsqu'ils doivent choisir un métier ou une formation. Ce cas souligne également tous les changements liés au fait de commencer un apprentissage : « *tout d'un seul coup* » !

Eliot (17 ans, apprentissage de type dual de polymécanicien) : « l'apprentissage, un cadre pour devenir adulte »

Eliot était très indécis au sujet du métier qu'il voulait faire. Plusieurs domaines l'intéressaient : la mécanique, la mécanique sur voiture et l'informatique. Eliot s'est beaucoup renseigné à l'office d'orientation scolaire et professionnelle. Il a alors réalisé les différentes restrictions d'entrée dans les écoles qui l'intéressaient. Il s'est alors engagé dans la recherche d'une place d'apprentissage pour effectuer une formation professionnelle de type dual. Il a effectué une première postulation chez Gaam et a dû attendre quatre mois pour obtenir une réponse. Durant cette attente, Eliot a effectué d'autres postulations pour lesquelles les réponses ont été négatives. Finalement, il a reçu une réponse positive de Gaam où il a été convoqué pour faire un stage.

Actuellement, Eliot effectue un apprentissage de polymécanicien dans cette entreprise. Après son apprentissage, il souhaite travailler dans son domaine pour ensuite réfléchir à son avenir et à de nouvelles possibilités. Eliot s'est beaucoup exprimé sur cette période de recherche d'une place d'apprentissage qui implique, selon lui, beaucoup de tension, de peur et de stress. Il a également expliqué toutes les difficultés liées aux restrictions d'entrée dans les formations du secondaire II et à l'écart entre le métier rêvé et le métier qui s'offre concrètement aux futurs apprentis. Pour Eliot, les nouveautés rencontrées en début d'apprentissage sont également sources de stress et de tension : la peur de faire des erreurs, la manière de respecter les adultes, s'intégrer dans une nouvelle équipe, la gestion de l'autonomie, gérer son budget etc. Par rapport à ces différentes situations, Eliot mentionne l'importance des échanges d'informations et d'expériences entre apprentis. Selon lui, les apprentis plus avancés dans leur formation ont également un rôle important pour aider les apprentis de première année sur le lieu de travail. Finalement, Eliot réfléchit à la manière dont il est devenu plus mature grâce aux nouveaux contacts sociaux établis avec des adultes au sein de l'entreprise. Il a également dû apprendre à se gérer soi-même et à établir son propre budget puisqu'il reçoit un salaire. Selon lui, « *dans un apprentissage, on n'apprend pas seulement un métier, mais aussi un peu les bases pour apprendre à devenir autonome dans la vie* ».

Le cas d'Eliot est très intéressant car, durant cet entretien, il a été très réflexif par rapport aux différentes thématiques abordées. Il a également donné de nombreux exemples et exposait souvent ses sentiments face aux différentes situations rencontrées (*voir chapitre 18*).

Antoine (17 ans, apprentissage de type dual de polymécanicien) : « l'apprentissage, un pas vers la liberté »

Antoine voulait faire un apprentissage d'horloger. Il se rappelait encore de son grand-père qui travaillait sur des montres. Malheureusement, il n'a pas trouvé de place d'apprentissage dans ce domaine. Il a donc cherché un autre métier qui pourrait lui plaire car il ne voulait pas se retrouver sans solution à la fin de l'année. Après s'être renseigné à différents endroits, il a découvert le métier de polymécanicien pour lequel il a fait plusieurs postulations. Il a finalement trouvé une place d'apprentissage en fin de neuvième année. Cette période de recherche d'une place d'apprentissage est difficile pour Antoine puisqu'elle est marquée par la frustration de ne pas pouvoir faire le métier qu'il souhaite, par la pression face aux difficultés de trouver une place d'apprentissage, aux énervements liés aux différents refus, etc. Pour Antoine, le fait d'avoir trouvé une place d'apprentissage est un réel soulagement ; « *toute la pression s'enlève* ».

Après son apprentissage, Antoine envisage différentes possibilités. Il doit faire l'armée et pense à peut-être évoluer dans ce domaine. Comme il aime beaucoup le sport, il souhaiterait aussi faire une école de sport. Dans tous les cas, Antoine veut encore apprendre de nouvelles choses. Pour Antoine, l'apprentissage lui permet d'accéder à une certaine indépendance alors qu'il peut maintenant faire ses propres choix. Comme il reçoit un salaire, il peut se déplacer comme il veut, aller là où il le souhaite. Cela lui donne également la possibilité de faire les activités qu'il aime : du sport et des voyages. Pour Antoine, obtenir le CFC correspond à la possibilité d'avoir son propre logement, d'habiter là où il désire : « *c'est le début de la vie* ».

Le cas d'Antoine montre un jeune en recherche d'indépendance ; il veut faire ses propres choix. Ainsi, Antoine mentionne de nombreux exemples d'autonomie dans les décisions prises, mais aussi d'engagements concrets dans ses loisirs où il investit beaucoup d'argent et de temps. Durant l'entretien, Antoine est revenu sur une grande partie de sa trajectoire, montre de quelle manière chaque étape est importante pour lui et y relie des projets et un futur qui ont du sens pour lui (*voir chapitre 18*).

Jane (20 ans, apprentissage de type dual de coiffeuse) : « le départ de ma vraie vie »

Jane a passé le début de sa scolarité en Suisse. Ensuite, elle est repartie en Espagne avec sa famille. Vers la fin de sa huitième année d'école obligatoire, elle a décidé de faire une école de coiffure qui a duré deux ans. Parallèlement à cette formation, elle a décidé de travailler dans un salon de coiffure. Cependant, elle y subissait de mauvaises conditions de travail. Elle n'avait pas d'assurances. Le salaire était très bas et les horaires difficiles. Par ailleurs, elle ne pouvait pas acquérir une certaine pratique car elle était uniquement responsable des shampoings des clientes. Comme un membre de sa famille habitait en Suisse, Jane a demandé à ses parents si elle pouvait partir pour s'y former. Elle est venue tout d'abord durant les vacances pour trouver une place d'apprentissage. Jane a ensuite eu l'occasion d'effectuer un stage chez le coiffeur de sa tante. Après trois jours de stage, le patron lui a proposé de faire une année de préapprentissage afin d'améliorer ses connaissances en français, puis de commencer ensuite trois ans d'apprentissage. Malgré le fait que Jane avait déjà un peu travaillé dans le domaine, son début d'apprentissage était marqué par de nombreuses nouveautés et changements. Elle a dû apprendre les habitudes de ce nouveau lieu de travail et intégrer une nouvelle équipe de travail. Elle a aussi dû apprendre à prendre confiance en elle pour faire les différentes choses qu'elle n'avait jamais faites auparavant.

Grâce à son apprentissage, Jane apprend à devenir plus autonome et à faire ses propres choix. Elle apprend des habilités sociales qu'elle applique aussi dans d'autres sphères d'expériences. Le cas de Jane montre également le rôle important du maître d'apprentissage et des autres employés pour intégrer le nouvel apprenti dans l'équipe de travail. Différentes situations se déploient alors et permettent à Jane d'apprendre la pratique de son métier. Les nouvelles responsabilités qu'elle reçoit progressivement montrent également la manière dont on lui fait confiance. Elle se sent alors reconnue. Jane prend pour modèle son maître d'apprentissage auquel elle peut s'identifier : « *C'est comme un dieu entre guillemets, mais pour la coiffure quoi* ».

Eva (19 ans, apprentissage de type dual de coiffeuse) : « l'apprentissage, une communauté de pratique »

Eva a toujours aimé la coiffure. Elle se souvenait d'avoir coiffé sa maman, ses amies ou ses poupées. Assez rapidement, Eva a été convaincue de vouloir faire un apprentissage de coiffeuse. Dès la huitième année d'école, elle a effectué plusieurs stages en tant que coiffeuses, mais aussi en tant que fleuriste et éducatrice de la petite enfance afin de découvrir d'autres domaines professionnels. Finalement, c'était lors d'un stage dans un salon de coiffure où elle a plus particulièrement aimé l'endroit et l'ambiance d'équipe qu'Eva a souhaité faire son apprentissage. Le patron du salon lui a proposée alors un deuxième stage. Suite à cela, il lui a offert une place d'apprentissage et lui a donné l'opportunité de venir travailler tous les mercredis après-midis. Grâce à cela, Eva a pu intégrer en douceur l'équipe de travail. Elle a également acquis certaines compétences qui lui ont permis de commencer son apprentissage plus facilement. Eva a donc trouvé une place d'apprentissage assez rapidement en début de sa neuvième année.

Eva explique que grâce à son apprentissage elle a changé, grandi et appris. Le fait d'avoir commencé un apprentissage a engendré des changements qualitatifs valables aussi dans d'autres sphères d'expériences. Elle est devenue plus indépendante, plus autonome et fait maintenant ses choix seule dans les différents domaines de sa vie. Grâce au salaire, elle a plus de possibilité d'action. Eva prend également pour modèle des adultes au sein de l'entreprise dans laquelle elle effectue son apprentissage. Elle explique que le fait d'être quotidiennement avec eux l'a faite mûrir et changée. Ainsi, Eva donne de nombreux exemples des implications liées à l'intégration dans une équipe de travail. Elle décrit quelles sont les différentes situations qui lui permettent d'apprendre la pratique de son métier. Elle montre également ce qu'impliquent pour l'apprenti le fait de trouver sa place au sein d'une équipe de travail, d'apprendre à connaître les personnes et à interagir avec des adultes. Finalement, pour Eva, commencer un apprentissage, c'est aussi être confrontée à de nombreux changements : prendre des responsabilités, faire des choses nouvelles, un nouveau rythme de travail, la fatigue physique. Après son apprentissage, Eva souhaiterait suivre des cours dans le domaine des soins corporels.

Le cas d'Eva a permis d'approfondir de nombreuses thématiques qui ont surgi tout au long des entretiens précédents. Elle a ainsi utilisé de nombreux exemples pour expliquer les changements liés à l'apprentissage ainsi que les différents aspects en lien avec l'intégration de l'apprenti dans une équipe de travail. A plusieurs reprises, Eva a insisté sur le fait que tout cela l'a changée et l'a faite grandir (*voir chapitre 18*).

Camille (19 ans, apprentissage de type dual de pâtissière-confiseuse) : « l'apprentissage pour mûrir et grandir »

Durant les dernières années d'école obligatoire, Camille a effectué plusieurs stages. La profession qu'elle privilégiait était celle de pâtissière-confiseuse, métier qu'elle avait découvert grâce à un ami qui faisait son apprentissage dans ce domaine. A la fin de la neuvième année, elle n'a malheureusement pas trouvé de place d'apprentissage. Par conséquent, elle a refait la neuvième année d'école obligatoire. Durant cette nouvelle année, elle a dû à nouveau reprendre les démarches de recherche d'une place d'apprentissage. Camille explique qu'elle déprimait souvent durant cette période et qu'elle avait très peur de ne rien trouver. Il était également difficile pour elle de rentrer de l'école et de devoir encore faire les recherches, les lettres et les téléphones. C'est seulement à la fin de l'année qu'elle a trouvé une place de pâtissière-confiseuse dans l'entreprise où elle est actuellement. Les premiers mois de l'apprentissage ont été difficiles pour Camille qui a dû s'habituer au travail de production. Les horaires étaient très différents de ce qu'elle connaissait jusqu'alors. Les exigences élevées de son patron lui ont donné également un sentiment de n'être pas à la hauteur. Elle a souvent pensé à arrêter son apprentissage. Par ailleurs, l'intégration au sein de l'équipe de travail était également pénible pour elle. Elle se retrouvait souvent à faire le travail que les autres employés ne voulaient pas faire. Par ailleurs, elle explique que là où elle travaille, les apprentis sont souvent dénigrés et rabaisés. Finalement, fatiguée physiquement par ce nouveau rythme de travail, Camille a dû

arrêter tous ses loisirs. D'un autre côté, Camille réalise que ce qu'elle fait au travail est utile puisqu'elle reçoit un salaire. Ce dernier lui permet également d'être plus autonome et de faire ses propres choix. Les nouvelles responsabilités qu'elle doit endosser à son travail lui prouvent à nouveau que ce qu'elle fait au travail est utile. Après sa formation, Camille souhaite découvrir d'autres pays et apprendre d'autres langues. Elle envisage aussi de faire l'école de police, un métier qu'elle désire faire depuis toute petite. Elle pense également à la possibilité d'élargir ses compétences dans les métiers de la bouche.

Dans le cas de Camille, les périodes de recherche d'une place d'apprentissage ainsi que l'entrée dans l'apprentissage impliquent beaucoup de changements et de nouveautés. Camille apprend à faire ses propres choix, à gérer son propre budget, à prendre des responsabilités. Elle voit qu'elle a alors changé, mûrit et évolué.

Maxime (18 ans, apprentissage de type dual de polymécanicien) : « un apprentissage pour donner sens à ce qu'on apprend »

Dans la famille et l'entourage de Maxime, il y avait déjà beaucoup de personnes qui avaient une formation de polymécanicien. Maxime baignait déjà dans cet univers. Il visitait souvent des foires en lien avec le domaine ou trafiquait son vélomoteur avec son père. Il s'est rapidement intéressé à ce métier et a effectué des stages dans cette branche. Il a également fait un stage d'imprimeur qui lui a beaucoup plu. Cependant, lorsqu'il a appris que la première année se déroulait dans une école à Lausanne, il a abandonné cette idée. Il a aussi effectué un stage de ferblantier qui ne lui a pas plu. Maxime a ensuite postulé chez Xovier, une entreprise horlogère, où il a été accepté pour effectuer son apprentissage. Il a ainsi rapidement trouvé sa place d'apprentissage en début de neuvième année. Le début d'apprentissage ont été difficile pour Maxime. Il a été confronté au changement de rythme de travail et à la fatigue physique. Il a également dû faire face au stress quotidien lié au travail de production.

Pour Maxime, le fait d'être avec des adultes constitue un élément important dans ce passage à la vie adulte. Il explique que cela permet de se rendre compte de la réalité de la vie. Concernant ses projets futurs, Maxime a plusieurs idées. Il souhaite apprendre l'anglais. Il envisage aussi d'apprendre les bases du métier d'horloger en travaillant six mois de plus dans une entreprise.

L'élément qui est particulièrement ressorti dans ce cas est celui du sens que l'apprentissage de type dual peut donner à ce qu'il apprend grâce à différentes composantes présentes au sein de ce système de formation. Maxime comprend que ce qu'il fait est utile pour l'entreprise parce qu'il participe à la production. Pour Maxime, l'apprentissage c'est aussi le passage « à la vraie vie ». Il a des responsabilités au sein de l'entreprise et doit respecter des délais, des quotas de production, etc. Finalement, ce cas donne aussi des exemples au sujet du rôle des apprentis plus anciens qui intègrent les nouveaux dans l'entreprise et qui les aident également dans leurs apprentissages pratiques et théoriques.

Emile (17 ans, apprentissage en école de micromécanicien, cas scolaire) : « un voyage humanitaire pour changer »

Emile a travaillé dans un magasin de vélos dès l'école primaire. Il a rencontré le patron du magasin grâce au club de vélo duquel il faisait partie. Emile pratiquait le vélo en compétition. Dès la sixième année d'école, Emile était convaincu de vouloir faire de la mécanique son métier. A l'école secondaire, il s'est inscrit auprès d'une école technique et n'a donc pas effectué de recherche de place d'apprentissage. Suite à un rendez-vous à l'office de l'orientation scolaire et professionnelle pris par sa mère, Emile a appris qu'il pouvait aussi faire ingénieur automobile. Pour cela, il devrait d'abord effectuer un CFC de mécanicien sur voiture. Il a alors décidé de faire un stage dans un garage. Emile explique avoir laissé tomber cette idée suite à cette semaine de stage. Le rythme du travail dans ce domaine était très fatigant et le métier en soi ne lui plaisait pas assez. Après sa neuvième année d'école obligatoire, Emile a commencé une école technique pour effectuer un CFC de micromécanicien. Pour Emile, ce changement d'école n'a pas impliqué beaucoup de difficultés, si ce n'est celles liées au niveau théorique élevé des

connaissances. Au niveau de sa trajectoire personnelle, Emile explique que c'est un voyage humanitaire avec une association qui va le faire changer. Il a découvert comment certaines personnes réussissaient à être heureuses avec très peu. Ceci lui a ouvert les yeux sur la chance qu'il a d'être en Suisse et de faire cette école technique. Sur la base de cette expérience de vie dans le cadre de cette association, il définit de nouvelles opinions et valeurs. C'est également cette expérience qui va lui permettre de « *se remettre en chemin* » face aux difficultés scolaires qu'il rencontrait.

Le cas scolaire d'Emile a permis d'étudier un apprenti qui n'est pas confronté à la recherche d'une place d'apprentissage, ni au travail en entreprise durant la formation. Ainsi, le cas d'Emile montre une certaine continuité entre l'école obligatoire et sa nouvelle formation qui se déroule également entièrement dans le cadre d'une école. Chez Emile, ce sont d'autres événements de son parcours qui vont marquer son indépendance et certains changements – par exemple le voyage humanitaire.

Maude (20 ans, apprentissage en école de micromécanicienne, cas scolaire) : « un apprentissage pour ensuite voler de ses propres ailes »

A la fin de l'école secondaire, Maude souhaitait faire un apprentissage de mécanicienne sur voiture. En effet, elle a une passion pour le domaine automobile. Par ailleurs, son père travaillait dans un magasin de fourniture pour ce domaine. Cependant, elle n'a pas trouvé de place d'apprentissage. Elle a donc décidé de commencer l'école de commerce. Malheureusement, elle a de la peine à suivre les cours et, après six mois, elle n'a pas pu continuer cette formation n'ayant pas les moyennes suffisantes. Après cet arrêt de formation, Maude a tenté de rechercher une place d'apprentissage en tant que mécanicienne. Elle a fini par en trouver une. Cependant, après une année et demie, elle a arrêté son apprentissage en raison de problèmes de dos. Elle a alors décidé de chercher une place d'apprentissage dans l'horlogerie, mais n'a rien trouvé. Elle s'est alors inscrite dans une école technique. Les places de formation en tant qu'opératrices en horlogerie étaient toutes prises. Le directeur de l'école lui a donc proposé de faire la formation dans le domaine de la micromécanique. Sous les conseils du directeur, elle a effectué un stage dans une entreprise, puis a décidé de commencer cette école.

La période de la fin de l'école obligatoire semble difficile pour Maude. À plusieurs reprises, elle se retrouve sans solution en fin d'année scolaire. Le principal objectif qui était de trouver une place d'apprentissage en tant que mécanicienne sur voiture est remplacé par celui de trouver une place pour faire un CFC et travailler au plus vite. Après son apprentissage, Maude souhaite travailler en tant que micromécanicienne « *pour enfin voler de ses propres ailes* ». Elle souhaite peut-être retourner dans le domaine automobile, mais sans passer par une nouvelle formation. Maude regrette d'avoir arrêté son apprentissage de mécanicienne car si elle ne l'avait pas fait, elle aurait déjà fini son apprentissage et commencé à travailler.

Le cas de Maude est particulier car cette jeune personne a dû faire face à deux arrêts de formation. Son premier choix était de faire un apprentissage en entreprise, cependant, elle va finir par devoir faire une formation en école faute d'avoir trouvé une place d'apprentissage en entreprise. La fin de son apprentissage est attendue avec impatience car elle marquera pour elle le début d'une nouvelle étape où elle gagnera son salaire et pourra faire ses propres choix. Elle ne dépendra ainsi plus de ses parents. Elle pourra avoir son propre appartement et acheter des choses qui lui feront plaisir.

Thibaut (17 ans, apprentissage de type dual d'employé de commerce, cas réflexif) : « on était vraiment comme eux ? »

En fin de scolarité obligatoire, Thibaut a choisi de faire un apprentissage, mais il ne savait pas exactement quel métier il voulait faire. Finalement, c'est un apprentissage d'employé de commerce qu'il a choisi d'effectuer. Il a dû faire près de trente postulations pour trouver une place d'apprentissage. Pour Thibaut, cette période était difficile car il avait peur de ne pas faire le bon choix au niveau du métier et de ne pas trouver de place d'apprentissage.

Selon lui, toutes les démarches de postulations ne sont pas faciles. Il faut rédiger des lettres, effectuer des entretiens, des stages et parfois même des tests de connaissances. Il explique que cette période est particulièrement pesante pour tout élève du secondaire I. Les débuts en entreprises sont également une période de changements. Selon Thibaut, à ce moment, les jeunes deviennent plus autonomes et apprennent à prendre des responsabilités. Ils doivent pouvoir se gérer eux-mêmes et organiser leur travail.

Thibaut fait partie des cas réflexifs de cette recherche. Il participe au projet « La parole aux apprentis ». Parce qu'il s'est rendu dans les écoles du secondaire I pour parler de ses différentes expériences face aux passages de l'école obligatoire à la formation professionnelle, il a dû réfléchir à son propre parcours. Au moment où il a été confronté aux élèves du secondaire I durant ses visites dans les classes, Thibaut a réalisé combien il avait changé. Ainsi, selon lui, l'apprentissage est « *un apprentissage de vie* ».

Mathilde (17 ans, apprentissage de type dual d'employée de commerce, cas réflexif) : « Ça nous apprend la vie, à nous débrouiller »

Mathilde a hésité longtemps entre une maturité gymnasiale et le CFC. Finalement, à la fin de la huitième année, elle s'est décidée pour l'apprentissage de type dual d'employée de commerce. En effet, elle pensait qu'en faisant cet apprentissage, elle pourrait travailler au bout de trois ans. D'un autre côté, si elle voulait continuer, elle pourrait encore faire une maturité professionnelle. Cette période de choix faisait peur à Mathilde qui voyait l'échéance s'approcher. Elle savait qu'elle devait se décider pour ensuite trouver une place d'apprentissage. Une autre période qui a été difficile pour Mathilde est la phase de postulation. Bien qu'elle ait trouvé assez rapidement une place d'apprentissage d'employée de commerce, Mathilde s'est beaucoup inquiétée car elle avait peur de ne pas trouver de place. Elle se sentait en compétition par rapport aux autres élèves de sa classe.

Selon elle, il faut aussi pouvoir se responsabiliser pour suivre toutes les démarches : faire des téléphones pour effectuer des stages, rédiger et envoyer des lettres à tel ou tel moment, se préparer pour les entretiens, etc. Par ailleurs, selon Mathilde, commencer un apprentissage implique beaucoup de nouveautés. Il y a moins de vacances, il faut pouvoir gérer le travail et les devoirs. Les apprentis ont des responsabilités au travail. Le patron attend également qu'ils aient de bonnes notes. D'une manière générale, il faut apprendre à se gérer soi-même et à devenir plus autonome.

Mathilde fait aussi partie des cas réflexifs. Son cas montre surtout tous les changements auxquels les élèves sont confrontés durant ce passage. Mathilde donne de nombreux exemples et explique ce qui lui semble important de partager aux élèves de l'école obligatoire durant ses visites dans les classes.

16.2 Dans une école professionnelle

L'élève, qui débute une formation professionnelle de type dual, rencontre de nouvelles sphères d'expériences : celle d'une école professionnelle et celle de l'entreprise. Alors que chaque apprenti se forme dans des entreprises différentes, il se retrouve une à deux fois par semaine au sein d'une institution, celle de l'école professionnelle. Il s'agit ainsi de rendre explicite ce contexte particulier dans lequel se retrouvent les apprentis faisant partie de cette recherche. Ce chapitre vise à montrer quels sont les objectifs principaux de l'École professionnelle et la manière dont les jeunes en font l'expérience dans leur trajectoire. Un éclairage plus complet, qui n'était pas directement utile dans le cadre de cette problématique, se trouve en annexe (*L'École professionnelle, annexe 1*).

Le mandat de l'École professionnelle

Il s'agit ici de présenter le mandat de l'École professionnelle afin de mieux comprendre la manière dont les objectifs de cette école sont définis. L'École professionnelle « veut préparer les jeunes au quotidien de la vie professionnelle en collaboration avec les entreprises formatrices »

(DE⁶, 2010). Ainsi, la charte adoptée par l'École professionnelle (DE, 2010) aborde les aspects suivants. Tout d'abord, l'École professionnelle souhaite que les jeunes puissent apprendre le « bon métier ». Cela signifie pour elle qu'il est important que les jeunes apprentis puissent construire « une identité relative à un métier ». Ensuite, elle souhaite pouvoir transmettre aux jeunes « les connaissances et les aptitudes nécessaires » leur permettant de terminer leur apprentissage. L'École dit également accorder beaucoup d'importance à « la communication de façon à ce que tous les partenaires (personnes en formation, parents, entreprises formatrices, corps enseignant) soient informés des contenus de formation ».

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale, le mandat de formation de l'École professionnelle est repris dans celui indiqué dans la Loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002 (DE, 2010). L'École professionnelle souhaite favoriser non seulement « la transmission des connaissances théoriques qui sont nécessaires à l'exercice de la profession », mais aussi « l'épanouissement de la personnalité », « le développement de compétences sociales », ainsi que de « la culture générale ». Elle veut également fournir « un suivi adéquat autant aux personnes qui ont de la facilité que celles qui éprouvent des difficultés ». Finalement, elle veut également soutenir « l'égalité entre les sexes » et fournir des « programmes de formation adaptés aux personnes handicapées ».

16.3 Devenir un acteur dans de nouvelles sphères d'expériences

« La préparation des jeunes à la vie professionnelle » est centrale au sein de l'École professionnelle (DE, 2010). Afin de comprendre de quelle manière cet objectif se concrétise, il est important d'avoir un aperçu de l'enseignement obligatoire de toutes les professions au sein de l'École. Le schéma de base de tous métiers comprend le domaine des connaissances professionnelles, la culture générale et le sport.

Le sport

Le sport fait partie de l'enseignement de l'École professionnelle, l'enseignement du sport dans les écoles professionnelles étant régi dans la Loi fédérale du 17 mars 1972 (RS 415.0, art. 2.1). Dans le cadre de l'École professionnelle, l'enseignement du sport vise « le bien-être des apprentis en touchant la santé, l'adresse, le jeu et l'amusement ».

Le domaine des connaissances professionnelles

Pour l'École professionnelle, l'enseignement des connaissances professionnelles transmet les « bases théoriques en complément de la formation pratique dispensée par l'entreprise » (DE, 2010). Cet enseignement se base sur les ordonnances de la formation qui ont été introduites par la nouvelle Loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002. En effet, selon cette loi (LFPr, article 16), les ordonnances définissent les nouveaux plans de formation pour la formation à la pratique professionnelle qui se déroule au sein d'une entreprise formatrice, d'un réseau d'entreprises formatrice, d'une école des métiers ou d'une école de commerce, mais aussi pour la formation spécifique à la formation qui fait partie de l'enseignement dispensé au sein d'une école professionnelle. Il se peut également que certaines formations organisent des cours interentreprises. Dans ce cadre-là, ces cours complémentaires à la formation pratique et théorique se basent également sur ces plans de formation. Les ordonnances sur la formation contiennent les plans de formation et définissent les objectifs de formation, les répartitions de la

⁶ DE : Documents de l'École professionnels. Dans cette analyse, le corpus des données est constitué de différents documents tels que les documents de présentation du Centre de formation professionnelle et ses brochures de diffusion, des documents relatifs à l'enseignement ainsi que les plans de formation. Lorsqu'il s'agit du discours des acteurs de la formation, cela sera indiqué plus précisément. Pour des raisons de confidentialité, il a fallu enlever tous les extraits de textes qui paraissaient dans les documents analysés. Une première version a donc été faite en laissant, pour chaque point, les extraits des données empiriques. Cependant, pour la version de ce mémoire, ces derniers ont été résumés le plus souvent avec d'autres termes en indiquant la source (DE, année). Ceci a tout de même été mis entre guillemet afin de permettre au lecteur de comprendre qu'il s'agit des données empiriques, c'est-à-dire des documents produits par l'École professionnelle.

formation entre l'entreprise formatrice et l'école professionnelle, l'évaluation, ainsi que la durée et la répartition des cours interentreprises. Le plan de formation définit des objectifs liés à des « compétences professionnelles », « méthodologiques », « personnelles et sociales » qui doivent être maîtrisées par l'apprenti à la fin de sa formation.

Pour l'École professionnelle (DE, 2010), « les compétences doivent être au centre des processus d'apprentissage de la formation de type dual ». En effet, le Centre de formation professionnelle veut que les apprentis soient non seulement capables d'« acquérir certaines connaissances ou de comprendre certaines informations », mais aussi de les « appliquer dans différents contextes tout en analysant les situations » (DE, 2010). Les personnes en formation doivent donc développer ces « compétences professionnelles, méthodologiques, personnelles et sociales » qui leur permettent de gérer de nouvelles situations. Pour l'École professionnelle, l'apprenti est appelé à « devenir acteur en faisant appel à ses connaissances, ses aptitudes ou certains comportements lui permettant d'identifier des problèmes et de les résoudre ». Ce développement de compétence n'est pas uniquement propre au domaine professionnel. Il est également central au sein de l'enseignement de la culture générale qui vise à familiariser l'apprenti à de nouvelles sphères d'expériences.

L'enseignement de la culture générale

L'enseignement de la culture générale (ECG) se base également sur les ordonnances de la formation qui ont été introduites par la nouvelle Loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002. Cependant, le plan de formation et les contenus d'apprentissage sont choisis par les écoles professionnelles. Au sein du Centre de formation professionnelle, cet enseignement est composé de deux domaines centraux (DE, 2010). Premièrement, le domaine « Société » correspond aux choix de différents thèmes d'enseignement qui se rapportent aux réalités personnelles, professionnelles et sociales des personnes en formation. Deuxièmement, le domaine « Langue et communication » comprend le développement de compétences linguistiques et de communication. Ainsi, les différents thèmes du domaine « Société » ne sont pas abordés selon une logique disciplinaire. Chacun des thèmes contient des « objectifs de formation », des « notions fondamentales » à acquérir, des « compétences linguistiques » à développer et des « compétences méthodologiques, personnelles et sociales » à travailler.

Une analyse plus fine du plan de formation de l'enseignement de la culture générale (ECG) a permis de mettre en avant la logique de cet enseignement (DE, 2010). Différents thèmes sont abordés et touchent les différentes sphères d'expériences de l'apprenti. Tout d'abord, il y a celle qui est proche de l'apprenti et qui aborde le thème de « l'apprentissage », c'est-à-dire sa formation. Ensuite, d'autres thèmes tels que ceux de la « consommation », des « assurances », des « diverses formes de vie commune » sont également travaillés. Lorsque l'apprentissage dure quatre ans, les apprentis ont également l'occasion de réfléchir aux thématiques « des loisirs, des arts, de la culture et des formes d'expression », ainsi que de quelques grands « enjeux liés aux changements de la société et à l'activité de l'homme sur l'environnement ». Ces thèmes touchent donc leur environnement naturel et social. Finalement, la dernière année de formation vise à familiariser les apprentis avec « le monde du travail », ainsi que les « institutions politiques suisses ». De cette façon, les apprentis sont également préparés à réfléchir à leur avenir professionnel et à leur rôle de citoyen. Les idées directrices et les objectifs de formation, ainsi que les compétences qui sont travaillées montrent qu'en arrière-plan de chacune de ces thématiques se trouve l'objectif de former des jeunes qui deviennent acteurs de leurs nouvelles sphères d'expériences. C'est ce que l'enseignant de culture générale (Ens.) explique dans l'extrait suivant : « *Ens. : Ouais on a dans le plan d'études, un système qui part de leur personne, de l'école, place d'apprentissage, famille et puis c'est une sorte de-, je ne sais pas comment on appelle ça- (...) socialisation, ouais. [...] Donc on part d'eux, puis après on élargit petit à petit. On les situe dans les différents secteurs. [...] Ben, par exemple, on commence par l'École. Bon on leur montre l'École comment ça se passe, il y a déjà pas mal de choses à*

expliquer. Le fonctionnement, les notes, puis tous les bâtiments, où ils sont déjà ce jour-là. Puis après on leur demande de faire un travail sur leur place d'apprentissage, d'écrire, le nom de l'entreprise, les personnes qui travaillent avec eux, combien il y a d'apprentis, qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce qu'ils ont déjà appris, et cetera. [...] ». Finalement, un accent est également donné sur les connaissances qui leur permettent de se familiariser avec ces différentes sphères d'expériences et de comprendre leur fonctionnement.

Dans ce cadre-là, le rôle de l'enseignement de la culture générale peut prendre différentes formes comme l'explique l'enseignant de cette branche. Ce dernier explique qu'il peut avoir différents rôles et que ces derniers vont au-delà de celui lié à la transmission des connaissances : « **Ens.** : *Après il y a un rôle:::(..) Ouais d'accompagnateur un peu, de les accompagner (..). Bon première année alors justement, transition:::(..) Bon je pourrais en dire plus après mais enfin::: c'est intéressant. Il y a pas mal de choses à mettre en place au départ. Pour que ça se passe bien après par la suite. Toutes les règles, comment ça se passe. Et puis tout l'accompagnement au niveau de l'apprentissage où ils peuvent s'adresser s'ils ont des problèmes, si ça ne va pas, qui fait quoi, (..) ouais en cas de problème. Et puis après le rôle et ben, (..) ouais un petit peu de psychologue, aussi d'éducateur, ouais il faut un petit peu jongler entre::: le coach et puis::: le maître qui tape un peu sur les doigts de temps en temps. Rappeler les règles (..). **I:** Le coach tu veux dire quoi par-là? **Ens.** : Ben les soutenir, (..) psychologiquement ou les écouter, les suivre, les motiver de temps en temps. Leur dire, ouais ben c'est bien là t'as bien travaillé, continue comme ça, vas-y. Ou bien toi, ouais je trouve en ce moment que tu te laisses un peu aller, qu'est-ce qui se passe et tout etcetera. Ouais un petit peu les-, individuellement les (..) les soutenir, les pousser un peu, c'est un peu dans ce sens-là un peu dans ce sens-là ».*

L'analyse des entretiens menés avec les apprentis montre que ces derniers considèrent l'enseignement de la culture générale comment étant utile parce qu'il leur permet de mieux comprendre leur fonctionnement de leurs différentes sphères d'expériences. C'est ce qu'Eliot explique en parlant du fonctionnement de la vie : « **Eliot** : *Ben, justement comment on fonctionne après dans la vie. Ce n'est pas seulement savoir faire son métier, c'est savoir s'occuper de soi-même, être autonome, euh :: justement on est dans ce thème des assurances maintenant en culture générale, savoir faire ça. Donc l'apprentissage, c'est aussi une part d'enseignement là-dedans. C'est un peu ça. L'apprentissage ne sert pas seulement à faire que le métier, mais il y a aussi une part d'apprentissage de un peu tout ce qui va se passer après, être autonome. [...]* Ouais ouais, bien sûr. Surtout en culture générale. C'est surtout là-dedans qu'on nous sensibilise pour ce qu'il y a après. Ouais, on ne dit pas après tu feras ça, ça, ça et ça. On nous dit après ce qui- on nous présente ce qui doit être fait, ce qui est bien d'être fait plutôt, ce qui va se passer après, ce qui nous attend euh ::, qu'est-ce qui nous attend pour être autonome, euh ce que ces choses-là coûtent, qu'est-ce qu'il faut gérer. Moi je trouve ça vraiment super comme c'est. Un bon enseignement ».

Par ailleurs, ces connaissances sont parfois déjà mobilisées par les apprentis. Dans l'extrait suivant, Camille explique cela lui a appris à faire certaines démarches administratives seules : « **Camille** : *Ca m'apprend à comment gérer mes factures, des trucs comme ça, des trucs de la vie quoi. [...]* Je ne sais pas, pour faire les démarches pour faire les papiers tout ça. Je suis quitte de faire tout avec ma mère, comme ça je peux faire toute seule ». Antoine explique qu'il apprend des choses utiles pour la vie de tous les jours : « **Antoine** : *On apprend- ben, par exemple, c'est les assurances maintenant. C'est des choses qui nous servent dans la vie de tous les jours, de savoir comment ça marche, quelles sont les franchises, tout ça, c'est quelque chose d'utile qu'on fait. Souvent, on est très captivé* ». Parfois, il explique que cela sera utile comme l'expliquait déjà Eliot ci-dessus. Ainsi, pour la plupart des apprentis, il semble que cet enseignement leur permet d'apprendre des connaissances importantes qui leur permettent de « devenir acteurs » au sein des nouvelles sphères d'expériences qu'ils vont rencontrer dès leur début de formation.

D'une manière générale, l'École professionnelle souhaite encadrer les apprentis afin de les préparer à la vie professionnelle en leur transmettant non seulement des connaissances, mais aussi différents types de compétences comme mis en évidence ci-dessus. Outre les connaissances, un accent semble également être donné sur certaines qualifications clefs tels que « l'autonomie, la flexibilité, la responsabilité, l'aptitude au travail en équipe, la créativité, l'aptitude à l'apprentissage autonome et les compétences sociales » (DE, 2010). Ces dernières sont discutées en annexe (*L'École professionnelle, annexe 1*).

17 Quelles ruptures ?

Le chapitre précédent a permis de donner une vue d'ensemble des différentes études de cas soulignant ainsi la trajectoire de chacune de ces jeunes personnes lors de ce passage. Par ailleurs, puisque ces différents apprentis font partie d'une même École professionnelle, il a été choisi d'explicitier quelques éléments liés à ce lieu de formation afin de préciser quelque peu ce contexte spécifique où les apprentis se retrouvent une fois par semaine.

Dans ce nouveau chapitre, il s'agit d'identifier les différentes ruptures perçues par ces jeunes personnes au moment de leur passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Afin d'aller au-delà d'une définition normative de cette transition, la notion de rupture développée au chapitre 5 choisit de conserver les processus de signification en rendant centrale la manière dont les personnes donnent sens à leurs expériences. Selon cette perspective, pour étudier les transitions, ces dernières doivent suivre des ruptures qui sont perçues en tant que telles par les personnes (Zittoun, 2009). Zittoun (2006b, *in press*) faisait déjà une différence entre différents types de rupture. Certaines ruptures perçues sont des événements qui sont déjà reconnus comme conduisant un groupe défini de personnes à des transitions. Ainsi, des études ont été faites sur l'entrée à l'université (Coulon, 2004), le passage de l'école au travail (Perret-Clermont, Carugati & Oates, 2004, cités par Zittoun, 2006b). A l'inverse, certaines ruptures peuvent sembler conduire un certain groupe de personnes à des transitions alors qu'en réalité ce n'est pas forcément le cas pour ce groupe de personnes. C'est le cas lors du déménagement des enfants diplomates qui ont changé de lieux de vie et d'écoles régulièrement durant leur enfance (Gyger Gaspoz, *en préparation*). D'autres ruptures peuvent être perçues du point de vue de la personne, mais pas forcément par les autres. Ce type de ruptures, plus subjectives, ont également été étudiées par certains chercheurs : des jeunes qui reviennent de Yeshiva, une haute école rabbinique (Zittoun, 2006c) ; la mort d'une grand-mère (Zittoun, 2007b) ; etc.

Une rupture objective n'étant pas toujours une réalité vécue en tant que telle par une personne, ce chapitre propose de montrer, dans la trajectoire de ces jeunes personnes au moment du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle, quels sont les importants événements vécus en tant que ruptures. Si un événement est considéré en tant que rupture, il doit être vécu en tant que telle par la personne. Ainsi, cet événement peut conduire la personne dans certains changements et appelle de nouvelles activités psychiques de sa part. Comment identifier ces ruptures perçues dans les entretiens effectués avec les apprentis ? Selon Zittoun (2009), il est possible d'identifier différents indicateurs permettant de montrer qu'un événement a été vécu en tant que rupture par une personne. Voici ceux qui ont été retenus. Premièrement, la personne peut identifier explicitement dans son expérience un événement qu'elle caractérise elle-même comme ayant été un changement. Ainsi, la personne peut verbalement signaler des ruptures dans son discours en utilisant une expression pertinente. Deuxièmement, la personne peut expliquer qu'elle s'est sentie déprimée après un tel événement, qu'elle était perdue face à telle ou telle situation ou encore qu'elle était soucieuse de l'avenir. Dans ces cas-là, la personne décrit comment elle s'est sentie suite à un événement ou une expérience qui pourraient être perçus comme une rupture. Troisièmement, la personne pourrait avoir réagi d'une telle ou telle façon suite à une expérience particulière. Par exemple, une personne qui a vécu une perte pourrait chercher à rencontrer des personnes qui ont vécu la même expérience. Ainsi, certaines actions

d'une personne peuvent suivre une rupture perçue. Par ailleurs, il est possible d'ajouter les indicateurs apparus lors de l'activité du dessin de la trajectoire en début d'entretien. Par exemple, une personne pourrait entourer plusieurs fois un événement précis parce qu'il caractérise une période particulière pour elle. Elle pourrait aussi structurer son dessin de façon à laisser apparaître une interruption dans le parcours, etc. À nouveau, ces éléments peuvent indiquer si certains événements semblent être vécus en tant que ruptures par une personne.

Les entretiens avec les quatorze apprentis ont permis d'identifier quels étaient les événements perçus comme des ruptures au moment du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Ce chapitre découle des différentes phases d'analyse présentées dans la partie méthodologique. En effet, les différentes études de cas ont également conduit à une analyse transversale. Comment se présente ce chapitre ? Les deux périodes où ce qui allait de soi est remis en question durant ce passage seront définies et présentées. Comment les extraits de cette discussion des résultats ont-ils été choisis ? Différents critères ont guidé ce choix pour cette première partie de présentation des résultats. Tout d'abord, les extraits doivent permettre d'illustrer les différents indicateurs permettant de signaler le fait qu'un événement ait été vécu en tant que rupture. Ensuite, les extraits ont aussi été choisis parce qu'ils permettaient de rendre explicite les différentes actions, pensées et émotions des personnes dans ces situations. Finalement, il a également été choisi de suivre l'analyse transversale en choisissant de conserver la richesse des variations propres aux différents cas. Par exemple, certains ont dû refaire la neuvième année, d'autres sont passés par une année de préapprentissage ou ont arrêté un apprentissage en cours avant d'en recommencer un autre, etc. Afin de montrer comme se concrétise une trajectoire individuelle lors de ce passage, le chapitre suivant dégagera l'expérience de rupture de certains apprentis grâce à la présentation plus détaillée de trois études de cas.

17.1 Une rupture en fin de scolarité obligatoire

Une lecture transversale des quatorze cas a permis de montrer que la fin de scolarité obligatoire peut être perçue comme une rupture par ces jeunes personnes. En effet, durant cette période qui se caractérise par le choix d'un métier et la recherche d'une place d'apprentissage, ce qui allait de soi peut être remis en question. Ainsi, de nouvelles dynamiques vont être nécessaires pour que les jeunes puissent faire face à ces deux nouvelles situations.

17.1.1 Quand il faut choisir un métier...

Un travail de redéfinition de soi

Les jeunes en fin de scolarité obligatoire sont appelés à définir un projet professionnel et donc une certaine orientation. Le fait d'envisager un avenir professionnel et de se projeter au sein d'une communauté de métier va participer à la construction de leur future « identité de métier » (Masdonati & Lamamra, 2009). Cette période de questionnement implique donc un travail de redéfinition de la personne et de son image. Les entretiens avec les apprentis ont montré que, au moment du choix du métier, très souvent les élèves réfléchissent à leurs intérêts personnels, puis à leurs aptitudes pour ensuite réussir à se projeter dans une communauté de métier. L'extrait suivant montre comment Eva, en partant d'intérêts personnels durant son enfance, va commencer à se projeter de plus en plus dans ce métier. Elle sera finalement convaincue après avoir effectué quelques stages dans le domaine : « *Eva : J'ai choisi parce que j'aime bien le contact déjà avec les gens et depuis toute petite, je ne sais pas, ça me plaît. Aussi de coiffer les gens, c'est ouais il faut avoir (.) ouais, de l'imagination un peu. C'est assez spécial, ce n'est pas toujours très facile. (.) et puis déjà ben avant quand j'étais aussi plus petite, j'aimais souvent coiffer, j'aimais tout ce qui était avec la mode un peu. Alors j'essayais de coiffer ma mère ((sourire)), ça ne donnait pas toujours vraiment ça, mais ouais/ voilà quoi. C'est assez intéressant vu que la coiffure, j'ai toujours aimé, j'ai toujours aimé me faire les cheveux, je me suis dit qu'un apprentissage comme ça, ça ne pouvait qu'être bien pour moi. [...]* Ben déjà, je ne sais pas, je me voyais un peu plus

dans ce métier là qu'autre chose et puis vu que ça faisait vraiment depuis toute petite et que ça me plaît/- Et que j'ai déjà fait beaucoup de stages en fait. [...] j'ai fait justement une semaine dans une crèche avec les enfants/ et puis c'était sympa. Ouais, je ne sais pas, ce n'était pas un truc qui- où je disais, ouais ça ça me plaît, je vais faire ça. Et puis chez la fleuriste, je ne sais pas, je trouvais ça un peu ennuyant. Ouais, il n'y avait pas grand grand chose à faire à part les fleurs et puis ouais, ce n'était pas trop mon truc. Et après bon ben, j'ai continué dans les stages euh pour coiffeuse quoi/. Et puis je suis allée dans plusieurs salons de coiffure/ essayer de faire des stages et puis j'ai vu en fait que c'était ça qui me plaisait et puis ouais, alors je me suis bon, je vais essayer avec ça. ». Cet extrait montre donc tout ce processus en fin de scolarité obligatoire où les jeunes essaient de se définir un projet professionnel. Eva décrit ce qui est spécifique au métier de coiffeuse : un métier lié à la mode, un métier qui permet d'être en contact avec des personnes, un métier où il faut de l'imagination, etc. Comme l'expliquait Coslin (2006), il est ici possible de voir la façon dont « s'interstructurent » les représentations qu'Eva a d'elle-même, ainsi que ses désirs et les représentations qu'elle a du métier. Dans la partie qui discute du passage à l'âge adulte, les questions de choix du métier seront abordées plus spécifiquement puisqu'elles semblent impliquer le choix d'une certaine orientation, d'un style de vie et de valeurs.

Une demande et une échéance sociales

A la fin de la scolarité obligatoire, l'élève doit avoir fait le choix d'un métier ou, du moins, d'une orientation professionnelle pour entamer les démarches de postulation permettant de trouver une place d'apprentissage. Cette dernière est nécessaire pour débiter une formation professionnelle de type dual. Les élèves sont alors encouragés à faire ce choix par leurs parents, les enseignants puis les personnes des offices de l'orientation scolaire et professionnelle lorsqu'ils s'y rendent. À l'école secondaire, les enseignants doivent faire un premier travail de sensibilisation auprès des élèves par rapport au choix, au dossier de postulation, ainsi qu'à la présence de l'office d'orientation scolaire et professionnelle. Face à cette demande de faire un choix, certains élèves peuvent se retrouver face au doute et à la peur. Dans l'extrait suivant, Norah, actuellement apprentie cuisinière, explique qu'elle se sentait « confuse » durant cette période alors qu'elle ne savait pas quel métier choisir : « **Norah** : En neuvième année, il y a les profs qui s'intéressaient à ce qu'on faisait après l'école. Et puis, ils ont dit qu'on doit chercher à faire des stages pour connaître le métier. Et puis j'ai pensé "je veux faire peut-être coiffeuse, je vais voir, je vais demander". **I** : Pourquoi coiffeuse ? **N** : Ouais, je me disais. Du coup, j'étais trop confuse, je ne savais pas du tout quoi faire, j'ai essayé de prendre à peu près, un peu tout quoi ». Dans l'extrait suivant, Mathilde parle également de cette échéance et décrit ses sentiments de peur face à cette dernière : « **Mathilde** : Ah de le choisir. Pff :: ça fait peur parce qu'il y a le terme qui s'approchait toujours et puis j'étais "il faudrait que je sache, il faudrait que je sache". Et puis je savais qu'il y avait toujours le gymnase au pire, mais j'étais là bon. Et puis tout à coup à la fin de la huitième je me suis dit ben je veux faire ça. Et puis une fois que j'avais la place, la peur c'était plus "hhh quand je vais arriver dans cette entreprise avec tous ces adultes, ils vont me dire de faire des choses et puis euh : je serai là comme ça". Ouais c'était un peu ça ». Par ailleurs, les entretiens ont montré que les apprentis arrivent souvent à situer si leur choix a été fait plus ou moins. Ceci montre que les apprentis ont clairement conscience de cette échéance. Ici Eliot explique que choisir un métier durant la neuvième année d'école obligatoire est assez tard : « **Eliot** : Et puis bon, je me suis décidé pour le métier assez tard je dirais. En neuvième année, comme ça, dans le courant et puis ils nous disent de plutôt décider en huitième année même septième si c'est bien ». Dans cet extrait, Eliot fait également référence aux enseignants qui encouragent les élèves à faire ce choix assez rapidement. Ainsi, cette période où les élèves doivent choisir un métier est contrainte par la demande sociale – les parents, les enseignants, etc. –, ainsi que par l'échéance liée à la fin de la scolarité obligatoire.

La question du devenir, des enjeux psychiques importants

Pour ces jeunes, il ne s'agit pas seulement de trouver une voie professionnelle qui correspond à leurs intérêts et leurs aptitudes. Comme expliqué au chapitre 3, lorsque les jeunes s'interrogent sur leur avenir professionnel, ils se posent également la question plus générale de leur propre devenir : « Que feront-ils de leur vie ? » comme l'explique Baudouin (2006, p. 28). Dans l'extrait suivant, cette question de devenir est visible chez Louis qui réfléchit au niveau de vie qu'il souhaite pouvoir atteindre. Ainsi, il prend conscience de l'importance de son travail à l'école pour pouvoir ensuite s'assurer un métier qu'il juge bon par rapport à d'autres métiers qu'il juge plus bas : « **Louis** : [...] *mais il faut pouvoir quand même bien travailler pour s'assurer un bon métier pour gagner sa vie parce que je veux dire- ce n'est pas pour critiquer les métiers plus- on va dire placés plus bas, mais je pense qu'on gagne mieux en tant que dessinateur qu'en tant que boulanger, pâtissier, voilà quoi* ». Il n'aurait effectivement pas choisi d'être boulanger ou pâtissier en raison du salaire comme il expliquera plus tard. Par la suite, Louis réfléchit aussi si la possibilité de créer une famille et d'avoir des enfants est liée au revenu financier propre à un type de métier : « **Louis** : (...) *Ben, il y avait (..) à nouveau cette histoire de niveau financier. Donc je me souviens, il y avait une phrase qui disait plus ou moins la raison pour laquelle il est mieux d'entamer des études supérieures comme quoi ça apporte xxx ça veut dire que vous serez capable d'avoir une plus grande famille. Puis là de nouveau, je ne suis pas très convaincu, parce que je connais des gens, c'est une grande famille, mais malgré les problèmes, les métiers un petit peu à la production derrière une machine à longueur de journées. Ce n'est pas parce qu'on a ce genre de métier, qu'on ne peut pas se permettre d'avoir, on va dire, trois ou quatre enfants* ». Parfois, ces questions sont également liées au style de vie qu'implique un certain métier (les horaires des métiers de la restauration ou des métiers de la bouche par exemple). Durant une période, Louis souhaitait faire carrière dans l'hôtellerie. Il avait effectivement l'occasion d'aller travailler dans l'hôtel d'un membre de sa famille. Cependant, il explique qu'il a abandonné cette idée en raison des contraintes qu'implique un tel métier : « **Louis** : *On va dire faire carrière là-dedans-. I : Dans la restauration ? Mais dans les cuisines ou dans l'hôtellerie ? L : Un petit peu les deux, mais avec les horaires et tout ça, je me suis vite rendu compte que je ne saurais pas gérer tout ça.* ».

Parfois, les enjeux liés aux rêves des parents pour leur enfant ou le métier des parents et des grands-parents qui cristallisent une certaine histoire dans la famille peuvent aussi être rejoués durant cette période de questionnement. Ici, Antoine, un apprenti polymécanicien, repense au métier de son père et de son grand-père : « **Antoine** : *Non. Je pense que personne aurait pu m'aider, parce que c'est mon choix, c'est moi qui vais le faire, personne ne peut choisir à ma place/. (...) Juste mon père qui m'avait demandé si je voulais faire le même métier que lui, mais je ne le supporte déjà pas à la maison donc euh. [...] I : Et puis je me demandais juste encore, pour revenir sur le métier d'horloger, qu'est-ce qui vous a amené à vouloir faire horloger ? A : Bon, j'avais mon grand-père qui était horloger, j'ai vu- ben quand j'étais plus petit, je le voyais travailler à la maison des fois. Il montait des montres et puis ça, j'étais assez fasciné.* ». Plus tard durant l'entretien, il expliquera que les rapports avec son père sont plutôt difficiles. Ainsi, dans le choix de son métier, il est possible qu'il se rejoue la relation entre Antoine et son père. L'extrait suivant montre la manière dont Louis réfléchit aux rêves de formation de ses parents pour lui : « **Louis** : *Euh, ils sont pour- ils ont envie évidemment que ::: que- on va dire que leurs enfants, moi je fasse des écoles supérieures, devienne haut placé xxx tout ça, mais d'un côté c'est compréhensible/, mais (...) disons que pour l'instant, je ne crois pas trop que j'en ai les capacités [...]* ». Norah, apprentie cuisinière, voulait être créatrice de vêtements. Parce que ce métier n'est pas réellement reconnu dans sa famille, elle va abandonner son rêve et essayer de choisir un autre métier : « **Norah** : *C'est ça que je veux vraiment faire dans ma vie, mais*

toujours mes parents, ils m'ont toujours dit "non ça ce n'est pas un métier, ça ce n'est pas un métier". Ils ont dit que ce n'était pas un métier alors du coup je cherche un métier que je peux faire ».

Le discours des apprentis montre également qu'ils pensent que le choix du métier est quelque chose d'important. Ils expliquent à plusieurs reprises qu'il est important de bien choisir son métier, qu'il doit plaire, que la personne doit être contente de se lever le matin pour aller travailler. Dans l'extrait suivant, Maxime, apprenti polymécanicien, explique les conseils qu'il donnerait à une personne qui va commencer son apprentissage. Ces derniers sont justement en lien avec le choix du métier : « **I** : *Et puis si vous deviez donner des conseils à une personne qui va commencer un apprentissage, vous lui diriez quoi ?* **Maxime** : *Ben de ben choisir ce qu'il va faire, parce que si cela ne lui plaît pas, ce n'est pas facile de se mettre dedans. [...] Ben choisir son métier pour être sûr qu'on va aimer, s'il y a un intérêt ou pas ».* Ainsi, certains apprentis ont fait beaucoup de stages pour découvrir des métiers durant les dernières années d'école obligatoire. Certains se rendent aux offices d'orientation scolaire et professionnelle pour se renseigner au sujet des métiers. Pourtant, bien que ce choix soit important, beaucoup d'apprentis ont reconnu leurs difficultés à faire leur choix. L'exemple suivant est celui de Martine, une apprentie pâtissière-confiseuse, qui a eu du mal à choisir son métier parmi ceux qu'elle connaît et qu'elle a rencontrés lors des sensibilisations au choix du métier à l'école secondaire : « **I** : *Vous avez eu pas mal d'idées en fait ? Vous étiez curieuses ou bien vous ne saviez pas encore trop quoi faire ?* **Martine** : *C'est surtout, c'était difficile de savoir ce que je voulais faire et puis comment c'était et puis vraiment, c'était ouais. Avoir plein d'idées, voir [...] des fois c'est difficile de choisir un métier en peu de temps et puis en un stage d'une semaine, c'est court/. Les patrons aussi, ils ne voient pas bien comment on travaille/, si c'est ce qu'on veut vraiment faire ».* Dans cet extrait, les propos de Martine montrent qu'il est difficile pour elle de réfléchir à son avenir professionnel. Comme l'explique Baudouin (2006), cette question peut être angoissante ; la personne doit faire face à la nécessité de changer qui s'impose et à cet avenir énigmatique qui interroge.

Ces différents éléments montrent que le fait de choisir un métier est lié à un changement imposé par la demande sociale de faire un choix et implique la question de devenir de ces jeunes : « Quelle femme ? Quel homme sera-t-il ? Que feront-ils de leur vie ? » (Baudouin, 2006, p. 28). Des doutes, des angoisses et des souffrances peuvent apparaître, ce qui peut conduire à un besoin de réélaboration psychique. Il ne suffit donc pas aux jeunes de s'adapter aux offres de formation ou de choisir une voie professionnelle qui correspond à leur profil. Ils sont aussi confrontés à des enjeux psychiques importants. Par ailleurs, les jeunes qui veulent commencer une formation professionnelle de type dual, lorsqu'ils sont en fin de scolarité obligatoire, ne sont pas seulement confrontés au choix du métier, mais aussi à l'épreuve du réel. En effet, ces jeunes doivent parfois adapter leur choix aux possibilités qu'ils ont par rapport aux exigences des différentes formations professionnelles et aux offres de places d'apprentissage.

L'épreuve du réel

Lorsque les jeunes sont confrontés à la concrétisation de leurs choix, certains d'entre eux vont pouvoir accéder à ce qu'ils avaient rêvé (Zittoun, 2006b). Cependant, les analyses de cas ont montré que plusieurs jeunes ont dû accommoder leur rêve aux possibles, alors que certains – quatre apprentis sur les quatorze entretiens – vont devoir abandonner leur projet initial pour choisir un métier qui ne faisait pas partie de ce qu'ils avaient projetés. Les entretiens montrent que, lorsque les jeunes abordent cette étape où l'élève est confronté à cette épreuve de la réalité, le discours des jeunes est chargé de termes faisant référence à des états émotionnels : « impressionné », « étonné », « inquiété », « stressé », « peur », « déception ». Le choix d'un métier « par défaut » peut être difficile à vivre alors que la personne ne réussit pas à donner sens au nouveau projet. C'est le cas de Norah déjà rencontrée plus haut : « **Norah** : *C'était dur parce que :: pfff, pour moi la cuisine, c'est presque pas comme un métier, mais après j'ai commencé*

quand même cet apprentissage- I : Pourquoi, pour finir, vous avez accepté ? N : J'ai accepté parce que je n'avais plus de choix. C'était la dernière chose et c'est la seule qui m'avait acceptée pour faire un apprentissage/ et je n'avais pas le choix ». Dans cet extrait, Norah explique qu'elle a dû entreprendre un apprentissage de cuisinière alors qu'elle n'avait pas le choix. Comment donner sens à une telle situation ? Norah ne le pouvait pas sur le moment. Avant son apprentissage, elle avait une représentation négative de ce métier, ce qui rendait difficile cette construction de sens.

Les analyses des entretiens montrent donc qu'il y a un moment où l'élève doit vérifier si son projet est réalisable, c'est ce que l'Eliot, apprenti polymécanicien, exprime par le fait d'être « compatible » : « **Eliot** : Ben justement, c'est plutôt- ben justement, regarder si on est compatible/. Ça donne, je dirais, une forme de peur je dirais parce qu'on veut y aller et puis ça donne justement une forme de peur ». Pour Eliot, cette peur est liée au fait de savoir s'il sera possible d'accéder à ce qu'il avait rêvé. Ce qui est intéressant à ajouter, c'est que les apprentis avec lesquels ces entretiens ont été menés ont souvent mentionné le fait d'avoir envisagé une solution de secours même s'ils n'ont pas dû l'utiliser. C'est le cas d'Emile qui, pourtant, n'a pas eu de peine à accéder à ce qu'il avait choisi : « **Emile** : Bon ils ont vu que j'étais vraiment motivé pour aller là donc je me suis vraiment pas fait de soucis. Au pire, si je n'étais pas pris, j'avais encore les papiers pour l'école de com (l'école de commerce). Je ne l'ai pas rempli, je ne voulais pas faire ça, mais je me suis dit "si jamais quand même que j'aie quelque chose" ».

Jusqu'ici, il était question du choix du métier. Choisir un métier, ce n'est pas seulement construire un projet professionnel comme l'ont souvent étudié les recherches. En effet, les entretiens avec les apprentis ont permis de montrer que choisir un métier engage différents types de questionnements et plusieurs processus psychologiques. Par ailleurs, le contexte dans lequel cela se produit peut impliquer parfois des obstacles importants pour ces jeunes. Par ailleurs, les élèves en fin de scolarité obligatoire et qui veulent commencer une formation professionnelle vont devoir chercher une entreprise prête à les former.

17.1.2 Quand il faut rechercher une place d'apprentissage...

Chercher une place d'apprentissage signifie faire des recherches pour trouver des entreprises ou des offres de place d'apprentissage, construire un dossier de postulation, faire des téléphones et passer des entretiens. Comme Zittoun (2006a) l'a déjà mis en évidence, tous les élèves n'ont pas la même autonomie pour se prendre en charge et se responsabiliser à ce moment-là. De plus, il semble que ces différentes démarches soient des activités relativement nouvelles. Les élèves sont alors confrontés à ces situations inconnues. Ceci va leur demander de gros efforts qu'ils aient besoin de soutien ou non.

De nouvelles démarches

Lorsque les jeunes sont confrontés au choix d'un métier et à la recherche d'une place d'apprentissage, ils doivent faire face à des préoccupations relativement nouvelles et va également imposer des démarches qu'ils n'avaient jamais entreprises.

Tout d'abord, ces jeunes personnes ont dû se renseigner au sujet des métiers existants. Par exemple, dans l'extrait suivant, Eliot explique avoir trouvé ces informations à l'office de l'orientation scolaire et professionnelle. « **Eliot** : Alors justement, quand on arrive là-bas (à l'office d'orientation scolaire et professionnelle), il y a toujours un guichet et puis euh, là ils ont d'énormes bibliothèques, ils ont beaucoup de cassettes justement de présentation d'énormément de métiers. Des brochures aussi énormément, le site internet aussi a des pages sur les métiers qui sont très bien structurés parfois/. Bon pour dire simplement, c'est vraiment- l'orientation professionnelle, la boussole de l'élève en secondaire quoi. C'est vraiment la boussole quoi ».

Comme les jeunes sont aussi en recherche d'une place d'apprentissage, ils doivent également se renseigner sur le marché des offres des places d'apprentissage. Ces recherches ont souvent été faites sur Internet, à l'office de l'orientation scolaire et professionnelle ou encore dans le journal.

Dans l'extrait qui suit, Eliot explique qu'il lit les journaux afin de savoir dans quel domaine professionnel des apprentis sont recherchés : « **Eliot** : *Par exemple, comme horloger, au bout d'un moment, peut-être vers 2008, 2007, dans le journal ou bien comme ça, je regardais. Souvent, ils parlaient d'une descente d'apprentis de ça justement et puis euh c'est ça qui incitait parfois des personnes à y aller* ».

Les apprentis doivent également préparer un dossier de postulation et se préparer pour les entretiens. Ainsi, ils doivent essayer d'apprendre comment écrire une lettre de postulation ainsi que ce qui est nécessaire de maîtriser pour un entretien avec un employeur. Dans l'extrait suivant, il est possible de voir comment un apprenti a dû réfléchir au sujet de toutes ces démarches afin d'améliorer son dossier et la manière d'effectuer les entretiens : « **Antoine** : *S'ils nous disent (pourquoi la personne n'est pas prise), on n'est pas surpris ou alors on essaye de chercher ce qui ne vas pas, on regarde les notes, on contrôle le CV, la lettre de postulation, on réfléchit si on a fait une boulette pendant l'entretien/ et puis on essaye de changer si on trouve quelque chose pour que la prochaine fois ça soit la bonne* ».

Ces jeunes personnes ont également été confrontées à certaines normes explicites ou implicites propre au monde du travail. Eliot raconte comment il a voulu se montrer professionnel lors de son stage d'essai. En étant poli et en se montrant intéressé par exemple, il pensait donner une bonne image de lui, espérant ainsi obtenir la place d'apprentissage : « **Eliot** : *Et puis après, c'est là qu'on commence, c'est là qu'il nous présente la place de travail/, un peu les plans qu'on va faire. [...] Quand on voit ces choses à faire, on se dit "Ouais, il faut que je fasse le mieux que je peux", euh on donne toujours une bonne présentation de soi, la politesse, l'attention c'est des atouts majeurs justement. [...] Et puis après, bien sûr, on se met au boulot, il y a des pièces qui sont faites, on est observé, on regarde. Et puis ce que j'ai fait, c'est prendre des notes parfois/, ne pas oublier pour redemander, c'est des atouts justement, c'est des choses auxquelles il faut penser* ». Souvent, ils ont recherché des conseils auprès des personnes de leur entourage. Dans l'extrait suivant, Mathilde explique que ses parents lui ont donné quelques conseils avant de se rendre à l'entretien : « **Mathilde** : *Et puis ouais, ils (les parents) m'avaient dit « tu dis oui, tu ne dis pas ouais, tu attends qu'ils te disent que tu t'asseyes". "Ah ouais, bon d'accord euh ::" »*. Les entretiens menés avec les apprentis montrent aussi que ces différentes normes sont également discutées entre élèves. Ils se partagent les informations et les conseils. Dans l'extrait qui suit, cela est visible dans la discussion au sujet de la manière d'écrire une lettre de postulation : « **Mathilde** : *Moi en neuvième, mes parents me disaient "Ouais mais nous on écrivait à la main.", alors euh, les parents des autres copines aussi "Ouais, mais moi j'écris à la main parce que mes parents ils m'ont dit". Je dis "ouais mais euh, ce n'est plus d'actualité d'écrire à la main, à part s'ils le demandent". Et puis dans une banque, j'aurais écrit à la main, avec mon écriture, je pense qu'ils ne m'auraient pas prise ((rire)). Donc euh, c'est meilleur temps que ce soit une belle lettre à l'ordi propre et tout* ».

Ces différents extraits montrent que les démarches imposées par le choix d'un métier et la recherche d'une place d'apprentissage constituent des préoccupations relativement nouvelles. Ainsi, les différents points discutés ci-dessus montrent que les jeunes doivent s'engager dans différentes activités et actions leur permettant de faire face aux différents questionnements et nouveautés rencontrés durant cette période. Ils commencent à découvrir une nouvelle sphère d'expérience, celle du monde professionnel. Par ailleurs, ces différentes démarches impliquent également une nouvelle autonomie pour se prendre en charge et se responsabiliser. Comment vivent-ils cela ?

Apprendre à se débrouiller seul et commencer à travailler

D'une manière générale, les jeunes apprentis ont expliqué qu'ils devaient commencer à se débrouiller seul durant toutes ces démarches. Ils se rendent compte qu'ils doivent se prendre en charge et se responsabiliser. Ici, Elie explique les différentes démarches qu'elle a elle-même prises en charge : « **Elie** : *[...] parce que j'ai dû aller au fin fond de la Suisse, je ne connaissais personne euh, voilà, j'ai dû me débrouiller pour trouver l'endroit/, connaître les gens si je ne*

connaissais pas quelqu'un, [...]. Donc euh : j'étais assez démerde, j'allais faire des stages, ils me donnaient des fois des travaux à faire, j'avais jamais faits, mais voilà quoi ». De plus, faire des stages demande une grande organisation puisqu'il faut aménager ces journées dans les entreprises en parallèle de l'école. C'est aussi à ce moment que l'élève commence à travailler durant une semaine par exemple. Elie raconte justement comment elle a vécu cette période où elle doit gérer l'école et les stages : « **Elie** : Normalement, je n'avais pas le droit, légalement je n'ai pas le droit/ de travailler 14 jours sans congé, mais comme bon voilà/ c'était le temps des stages, il fallait faire vite et tout/ et puis ils m'ont demandé un peu tous en même temps/ donc je devais un peu, trois jours ici, trois jours-là et tout/, mais à plusieurs places. [...] C'est vrai que c'était fatiguant. Je n'avais pas forcément l'habitude et puis euh le voyage, le métier, être tout le temps debout pendant neuf heures et puis et cetera euh :: c'était fatiguant, mise à part que je devais encore aller après à l'école faire des devoirs, faire du rattrapage parce que voilà, il y avait des trucs qu'il fallait que je rattrape ». Durant les stages, les élèves doivent, en général, effectuer un trajet plus important que celui de l'école, adopter un nouveau rythme de travail, ainsi que de nouvelles postures physiques, ils doivent continuer à travailler pour l'école et rattraper ce qu'ils ont manqué durant les stages. Ainsi, comme le montre l'extrait ci-dessus, cette période peut être très fatigante pour les élèves.

Par ailleurs, les propos des différents apprentis a permis de souligner également une autre contrainte ; celle de la fatigue liée au fait de commencer à travailler. C'est ce qu'Eva, actuellement apprentie coiffeuse, raconte : « **Eva** : J'ai fait justement une semaine dans une crèche avec les enfants/ et puis c'était sympa. C'était vraiment- mais alors j'étais **fatiguée**, c'était incroyable ». Dans l'extrait suivant, Émile décrit plus précisément cette fatigue : « **Émile** : Ben je vais dormir chez mes grands-parents donc j'avais quoi, deux minutes en vélo/. J'étais crevé, j'avais mal au dos, j'étais à huit, neuf heures au lit/, le matin je me levais- j'ai fait une semaine avec mon réveil sur le natel après j'ai pu enlever cette sonnerie, je ne pouvais plus l'entendre ((rire)). J'étais là, non non non, le réveil sonnait, oh ! **I** : C'était le rythme du travail qui était ? **E** : Oh, je n'avais pas l'habitude hein, j'étais à l'école obligatoire. Déjà, j'étais crevé parce que j'étais tout le temps debout/, moi qui n'aime pas trop- j'aime bien changer, assis, debout- toute la journée assis, je deviens fou/. Toute la journée debout, je n'arrive pas. Donc, j'aime bien pouvoir changer. Des fois, on allait tester des voitures/, voir si tout va bien, j'étais là ah, je peux m'asseoir, je peux m'asseoir, j'étais heureux. Après, de nouveau, debout. Mais euh : je me disais toujours ouais, non ce n'est pas pour moi. Je ne me vois pas tous les matins six heures et demie. En plus, c'était un stage, je commençais à sept heures ».

Pour l'enseignant de culture générale, cette période de recherche est difficile puisque les jeunes doivent sortir de leur routine : « **Ens.** : Ben c'est de sortir un petit peu de leur train-train quotidien, les difficultés c'est d'aller discuter vers quelqu'un, écrire des lettres, des postulations, puis t'es obligé de-, d'aller te présenter, d'aller te montrer un petit peu comme tu es, donc (..) faire bonne figure tout ça ». Par conséquent, selon lui, ces jeunes devraient pouvoir bénéficier du soutien de leurs parents alors qu'ils entreprennent ces nouvelles démarches : « **Ens.** : Ah ben c'est de tout faire::: pour les aider pour qu'ils trouvent quelque chose. Qui leur plaît. Qui correspond plus au moins. Mais de l'aider à faire les démarches, de lettres heu:::, lui donner des conseils pour les entretiens, donner des pistes quoi, pour essayer ça, pour essayer ça. Tu connais ton enfant donc tu pourrais peut-être lui dire ça, ça serait peut-être bien, puis qu'il essaye. En tout cas le soutenir, à un moment difficile je pense. Là, il aurait besoin de soutien. Faut pas le laisser tout seul, ouais ben débrouille-toi (..) ».

Attendre des réponses

Outre les différentes nouveautés que les élèves vont rencontrer, un aspect qui est particulièrement ressorti dans le discours des jeunes apprentis est celui de l'attente de réponses et le poids de telles démarches. Camille explique comment elle a vécu cette période de recherche d'une place d'apprentissage : « **Camille** : Ben je faisais tout le temps des stages. Souvent, j'avais même pris sur des demi-jours de congé exprès. Euh, ouais. Je faisais tout le temps des

téléphones quand je rentrais de l'école. Ouais, en fait, ils (personnes proches) ne me lâchaient pas. Dès que je rentrais, il fallait que je me mette devant l'ordi et puis que ouais, que je cherche des listes pour téléphoner. [...] **I** : Et puis comment vous avez vécu cette phase où vous deviez envoyer ces lettres, vous attendez les réponses/ ? **C** : Ouais, c'est un peu angoissant quand même. Je ne sais pas comment expliquer. C'est un peu son avenir qu'on joue. [...] Je ne sais pas, je déprimais un peu. Je rentrais le soir et je me mettais dans mon lit. Ouais, je ne sais pas comment expliquer ». Les propos de Camille montrent que toutes ces démarches constituent une véritable préoccupation qui peut être difficile à gérer. En effet, comme l'explique Camille, elle a l'impression de jouer son avenir. Dans l'extrait suivant, Eliot exprime également la façon dont sa sœur plus âgée a vécu cette période de recherche de place d'apprentissage. En effet, il a utilisé cet exemple pour expliquer cette préoccupation : « **E** : Des fois, elle laissait ça de côté un moment pour ne plus vraiment y penser parce que des fois ça fait tellement de la peine. Je ne dirais pas de la peine, mais ça pèse tellement sur l'esprit que ça nous fait mal et qu'on ne veut plus y penser un moment, on veut se décontracter ». Ainsi, ces démarches peuvent briser une certaine stabilité puisque la question de leur devenir est en jeu. Leur vie psychique semble être mise en branle de façon plus intense. En effet, ces jeunes personnes parlent d'angoisses, de déprime, de poids, de douleurs.

Mathilde et Thibaut – les deux cas réflexifs, c'est-à-dire ayant participé au projet de « La parole aux apprentis » – expliquent également comment ils se sentaient durant cette période : « **Thibaut** : Moi je n'étais pas- je veux dire on n'est pas pas bien, mais ça fait réfléchir quand même. On s'inquiète un petit peu jusqu'à ce qu'on l'ait vraiment (la place d'apprentissage). Il faut juste être attentif à suivre. **I** : Etre attentif à suivre juste ? Ça veut dire quoi ? **Mathilde** : Ouais, je ne sais pas, il ne faut pas attendre trop, maintenant j'envoie mes lettres, ah j'ai reçu cette réponse, il faut que je téléphone pour ce stage, il faut y aller quand même, se dire ouais j'ai le temps. **T** : Je pense que ça dépend aussi de tous les moments. Tu auras les moments où tu te dis "ah, je n'ai toujours rien, euh : de toute façon, il n'y a personne qui va me prendre". Tu te sens nul, tu ne te sens pas quelqu'un. Et puis euh, je pense aussi, quand tu arrives dans ces classes-là/, tout ton entourage te demande ce que tu vas faire après. Ça je pense que ça peut être pesant pour quelqu'un qui n'est pas :: très fort moralement, ça peut être pesant. Ainsi, cette préoccupation semble constante durant la recherche d'une place d'apprentissage. De cette façon, il est plus facile de comprendre pourquoi Elie parle de cette envie de pouvoir se reposer après avoir trouvé une place d'apprentissage : « **Elie** : j'en avais marre d'attendre parce que des fois ça allait très long et puis euh je voulais, mon but c'était vraiment, ma neuvième année, ok la huitième, j'ai fait beaucoup de stages, beaucoup de trucs, mais vraiment trouver rapidement une place d'apprentissage puis après, me reposer après la fin de ma neuvième année. Je voulais bien me reposer un petit peu et puis aller tranquille à l'école et puis plus trop se faire de soucis après ». Alors que cette période fait appel à de nouvelles démarches, à une plus grande autonomie, à une responsabilisation et à un travail psychique important, ces jeunes semblent se trouver dans une période de rupture ; ils semblent également rechercher une nouvelle stabilité. En effet, les apprentis ont souvent exprimé ce « besoin de repos » comme dans l'extrait ci-dessus tiré de l'entretien effectué avec Elie.

Finalement, ces différents extraits soulignent le poids de la recherche d'une place d'apprentissage et de l'attente des réponses. Ainsi, les entretiens ont permis de montrer qu'il ne suffit pas seulement d'apprendre à se débrouiller seul dans ces nouvelles démarches de recherche, de postulation et de stage, mais que le souci de trouver une place d'apprentissage est bien présent durant toute la période de recherche. De plus, les apprentis font leurs recherches dans un contexte de concurrence plus ou moins important selon les domaines d'activité.

La concurrence sur le marché des places d'apprentissage

Les apprentis ont raconté à plusieurs reprises la manière dont ils ont été confrontés à cette concurrence. Après avoir regardé ce qu'il était possible de faire – l'épreuve de la réalité –

certain ont défini de nouveaux projets qu'ils ont encore dû adapter en raison de cette concurrence. C'est le cas de trois des apprentis de cette recherche. L'extrait suivant est celui d'Antoine, actuellement apprenti polymécanicien, qui aurait voulu faire horloger : « **Antoine** : Ouais, au début, je cherchais d'abord plutôt dans l'horlogerie, j'ai fait des stages un peu partout où c'était possible. On postule et puis on est beaucoup et puis ben. Après, j'ai cherché autre chose et c'est là que je suis tombé sur polymécanicien ». Antoine s'exprime ensuite sur cette période de recherche dans l'horlogerie, période de postulation qui s'est faite en septembre de sa neuvième année. « **Antoine** : Il faut que je cherche. Et puis on regarde, on a reçu des listes de l'orientation professionnelle et puis ouais tous les mois, on pouvait aller voir et puis chaque fois la pile des places, elle diminuait beaucoup, de plus en plus tôt. **I** : Ça vous faisait quoi ça ? **A** : Je n'ai pas envie de me retrouver sans rien quoi. Me dire voilà, je perds une année/. J'ai envie d'avoir un apprentissage, pour finir aussi le plus vite possible. Parce que, si je reste comme ça à rien faire, une année de perdue, ça m'aurait embêté ». Ensuite, il aborde plus précisément cette concurrence : « **Antoine** : Ben, j'ai postulé à plusieurs endroits, j'ai postulé chez Rouvoix (entreprise horlogère), mais bon là, c'était- février, ils n'avaient déjà plus de place. Donc, ils en prennent six ou sept. Je ne sais pas combien il y en a. [...] Si on est en pré-gymnasial et qu'on a six de moyenne partout et qu'on est en G et qu'en a trois de moyenne partout, ça donne un premier aperçu/. Un employeur, il ne va pas se poser 40 fois la question/. Faire quoi, celui qui bosse un peu plus à l'école/, que celui qui en fout rien ? Donc ouais, ça aide. **I** : Et puis vous, vous avez senti ça ? **A** : Oui, je pense que je n'ai peut-être pas réussi à avoir un stage dans l'horlogerie à cause de ça/. Bon, il y en a déjà du gymnase qui postulaient en même temps que nous/. Voilà, je pense que ça a pu jouer un rôle. Ils préfèrent assurer le coup, je pense, en prenant quelqu'un qui a de meilleures notes ».

L'analyse des différents entretiens montrent que la plupart des apprentis étaient conscients de cette concurrence lors de leurs recherches d'une place d'apprentissage. Cette conscience de la concurrence va découler sur de nouvelles stratégies de recherche comme l'explique Eliot : « **Eliot** : Ben justement, des conseils par rapport à ce qu'on aimait, les métiers qui nous intéressaient peut-être déjà/, des métiers justement- ben justement ils disaient des métiers où il manque du personnel. Par exemple, comme horloger, au bout d'un moment, peut-être vers 2008, 2007, dans le journal ou bien comme ça, ils disaient de regarder. Souvent, ils parlaient d'une descente d'apprentis de ça justement et puis euh c'est ça qui incitait parfois des personnes à y aller. [...] Moi, je m'étais décidé assez tard, donc j'ai plus pris les conseils par rapport au hobby. Mais bien sûre, comme j'ai parlé du journal, j'ai été un peu influencé par-là/. En lisant le journal, on voit les places d'apprentissage disponibles. S'il y a, où est-ce qu'il manque de la place et puis c'est ça aussi qui vous aide un peu à nous diriger toujours un peu dans le même domaine. Et puis, c'est vrai que polymécanicien, au bout d'un moment, il y en avait plus énorme énorme. On voyait pas mal de places d'apprentissage libres et puis il fallait un peu miser cette carte-là justement, un peu là-bas qu'il fallait aller. Et puis justement, si je peux dire ça aussi, c'est- en parlant de l'informatique/, c'est aussi quelque chose qui m'aurait plu, mais quand je voyais le nombre de personnes qui faisaient informaticiens ou bien qui étaient en rapport avec l'électronique/, c'est vrai que ça a donné des restrictions justement. Ça a donné un peu un empêchement, une buttée sur le fait qu'il y ait beaucoup de personnes qui veulent le faire et puis s'il y a d'autres personnes qui sont formées, après il manque les métiers et puis ça devient compliqué et puis après il faut changer de branche. C'est vrai que quand on est en sept-, huitième, neuvième/, parfois on pense à l'apprentissage, mais même au-delà de l'apprentissage, ce qui vient après donc. On pense, je dirais, aussi assez souvent à ça je dirais. Ce qui peut subvenir après le- l'apprentissage ».

D'une manière générale, les apprentis de cette recherche ont dû faire plusieurs postulations avant de trouver une place d'apprentissage. Quatre d'entre eux ont trouvé leur place à la fin de la neuvième année alors qu'ils ont postulé jusqu'au dernier moment. Norah a trouvé sa place d'apprentissage en août lorsqu'une entreprise l'a rappelée car l'apprenti qui était engagé s'est

désisté. Elie a finalement pu choisir sa place entre quatre offres arrivées en fin de neuvième année. Antoine a trouvé une place d'apprentissage après de nombreuses postulations. Martine s'est décidée très tard pour une place d'apprentissage. Trois apprentis ont dû opter pour des solutions intermédiaires. Camille, n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage, a dû faire à nouveau sa neuvième année. Maude, de son côté, a choisi de commencer une école de commerce qu'elle a dû arrêter six mois après car elle ne réussissait pas à suivre. Louis a choisi de faire une dixième année. Ainsi, cette période de postulation est marquée par des phases d'essais, de tentatives et d'attente dans un cadre de concurrence assez important et dont les jeunes ont conscience. Ceci permet à nouveau de comprendre pourquoi de telles démarches peuvent être pesantes pour ces jeunes, comme expliqué auparavant. De plus, dans ce cadre de concurrence, les jeunes éprouvent une certaine crainte de ne rien trouver.

Essayer des refus

Les apprentis se sont également exprimés sur la manière dont ils ont vécu les refus des entreprises. Parfois, cela a suscité de l'incompréhension et de la frustration, d'autres fois de la déception et de la tristesse comme le montrent les extraits suivants. Ici, Louis avait postulé dans une grande entreprise au sein de laquelle il espérait trouver une place. Face à une réponse négative de la part cette entreprise, il exprime sa déception : « **Louis** : *Donc euh, Rangers (une entreprise) pour revenir, je ne suis pas allé parce qu'ils ne m'ont pas pris. Soit disant qu'ils ne formaient pas des dessinateurs alors qu'ils en ont plus d'une centaine, alors je trouve bizarre. I* : *Comment vous avez réagi face à cela ? L* : *J'étais extrêmement déçu. Mais ma foi, on fait avec, mais oui j'étais assez déçu parce que j'aurais vraiment espéré ». Dans les extraits suivants, Antoine et Eliot expliquent la manière dont ils ont vécu les refus et quels sentiments ils ont éprouvés à ce moment-là. Antoine parle de frustration : « **I** : *Et puis ça faisait quoi de recevoir des refus ? Antoine* : *Justement, on est frustré, on se demande pourquoi/. Qu'est-ce qu'on a fait de mal. Qu'est-ce qui ne vas pas, parce qu'ils ne nous donnent pas forcément pourquoi on n'a pas été pris. Des fois, ils nous disent, des fois pas, ça dépend. Une fois, ben par exemple, après l'entretien, il m'ont dit que c'était très bien l'entretien, que j'ai fait un bon entretien et puis quand ils ont téléphoné, ce n'est pas moi qui avait répondu, mais après euh ma mère elle m'a dit qu'au téléphone, ils avaient dit que c'était l'entretien qui m'avait pénalisé, donc euh voilà. Ils ne nous disent pas vraiment ». Eliot explique cette impression d'avoir manqué une étape : « **Eliot** : *Et puis après ça, j'ai reçu une lettre comme quoi ma candidature n'est pas acceptée et puis quand on reçoit ce genre de lettres-là, c'est toujours énervant, ça fait peur, ça fait presque envie de- on sent qu'on a raté une étape qui est importante. On se sent mal quoi, on se sent vraiment mal. On sent que c'est vraiment pas super, qu'il faudrait faire autre chose ».***

Certains des apprentis se sont également questionnés au sujet de leurs capacités. Dans l'extrait suivant, Camille explique qu'elle s'est sentie incapable : « **Camille** : *pour finir, j'en avais trop marre moi parce que ça faisait déjà- j'avais dû refaire deux fois la neuvième parce que je n'avais pas trouvé de place et puis j'en avais un peu trop marre. [...] Ouais, pour finir, j'en avais marre, je me sentais incapable un peu parce ouais, déjà refaire une année et puis je n'avais rien trouvé. Il y a tout le monde qui trouve là et puis ouais. Parce que la deuxième fois-là, j'ai trouvé droit à la fin de la neuvième, de la deuxième (la deuxième fois qu'elle a fait la neuvième année) ». Ces différents éléments montrent que non seulement ces jeunes personnes doivent faire face à la nouveauté, mais ils doivent aussi apprendre à gérer leur déception lorsqu'ils reçoivent des réponses négatives de la part des entreprises.*

La peur de ne rien trouver

L'analyse des entretiens a également montré que, durant cette période de postulation, ces jeunes ont également ressenti cette peur de ne rien trouver dont parle Eva dans l'extrait suivant. Cette dernière a pourtant eu de la facilité à trouver sa place d'apprentissage : « **Eva** : *J'ai refait un stage d'une semaine et puis j'allais travailler les mercredis et puis il m'a dit, ouais que c'était bon, qu'il n'y avait pas de problème, que je pouvais aller signer le contrat et tout, voilà. En fait,*

c'est allé super vite quoi. J'étais un peu étonnée moi-même parce que comme j'entendais les autres, ouais non, je ne sais pas et tout. Moi j'étais là, ouais j'avais quand même peur (.) de ne pas avoir de place, (.) mais pour finir, ça s'est bien passé ouais ».

Cette peur semble également liée au fait de ne pas savoir quoi faire s'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage. Comme Elie dans l'extrait suivant, plusieurs jeunes ont expliqué qu'ils ne souhaitent pas perdre une année : « **Elie** : Ouais. (.) Et puis c'est ça le truc, après à la dernière minute, qui sait, il y a peut-être déjà quelqu'un qui a demandé et puis après on doit de nouveau attendre une année/ et puis c'est quand même une année sans rien faire. Alors moi, je ne voulais pas ça. Et puis je voyais déjà où je travaille maintenant/, qu'il y avait plein de monde qui allaient pour demander et puis je me suis dit, je préfère demander avant qu'en neuvième quand je finis et puis après, il n'y a plus de place. Et heureusement qu'il (son patron actuel) a pris trois apprentis ». Pour Antoine, cela correspond à une année de perdue où ils ne font rien comme il est possible de le comprendre dans ses propos : « **Antoine** : Je n'ai pas envie de me retrouver sans rien quoi. Me dire voilà, je perds une année/. J'ai envie d'avoir un apprentissage, pour finir aussi le plus vite possible. Parce que, si je reste comme ça à rien faire, une année de perdue, ça m'aurait embêté ».

Trouver une place : une étape importante

Comme abordé dans la problématique, les travaux qui se portent sur la fin de la scolarité obligatoire se penchent souvent sur la construction du projet (Puipe, 2005) – la manière dont les élèves envisagent leur formation et orientation – sur leur type de choix et la manière dont ils s'impliquent (Rostaldo, 2006, 2008) ou encore leur accès à l'apprentissage (Gindroz, 2008 ; Amos, Silver & Tomei, 2004). D'autres travaux se penchent plus particulièrement sur les représentations que les élèves se font à propos de l'apprentissage (Masdonati, 2006 ; 2007). L'analyse des entretiens avec les apprentis de cette recherche a permis de montrer que, pour ces jeunes, choisir un métier et trouver une place d'apprentissage impliquent beaucoup d'autres questionnements, nouveautés, changements. Comme les extraits l'ont également montré jusqu'à maintenant, cela est souvent empreint de différentes émotions. Alors que les questionnements liés au choix du métier et à la recherche d'une place d'apprentissage sont intriqués dans un système complexe de demandes sociales, de contraintes, de rêves et de deuils, de responsabilisation, il est maintenant plus facile de comprendre le soulagement que peut ressentir un élève dans cette situation. Dans l'extrait suivant, Louis explique que la période de recherche d'une place d'apprentissage engendre un stress important. La suite de ses propos montre le soulagement qu'il a éprouvé après avoir reçu une réponse positive : « **Louis** : Eh ben donc, justement pendant ma dixième année, j'ai fait ces stages/. Et puis, point de vue mécanique justement, ils ont dit que c'était pas mal, mais point de vue technique à Marcha, ils ont été très satisfait malgré l'énorme nombre de candidats euh. J'ai été vraiment soulagé d'être choisi. Parce qu'ils en prennent un tous les deux ans. Disons que c'était comme assez- on va dire stressant. [...] Et puis là justement je leur ai téléphoné, c'est là justement qu'ils m'ont dit qu'ils m'ont oublié et qu'ils m'ont répondu qu'ils ont décidé de me choisir/. J'étais énormément soulagé évidemment. Mais après, la dixième année, voilà quoi. Quand on a son apprentissage/ et puis qu'on a pas grand-chose à faire à la dixième année, j'étais quand même obligé de suivre. J'avoue qu'après je suis passé d'une moyenne de six à cinq parce que, voilà au bout d'un moment on a sa place. Ben disons que, je pense que l'élément central euh (...). Donc c'est surtout le fait que j'ai réussi à obtenir un apprentissage ». Ainsi, comme Louis, les apprentis ont souvent expliqué ce soulagement lorsqu'ils racontent le moment où ils trouvent une place d'apprentissage. De plus, ils ont souvent justifié leur relâchement scolaire, après avoir trouvé une place d'apprentissage, comme un droit à se reposer maintenant qu'ils ont réussi cette étape. Comme dans l'extrait de Louis, Antoine justifie ce relâchement au moment où il a trouvé sa place d'apprentissage : « **Antoine** : Une fois qu'on a trouvé notre place d'apprentissage, on se dit, ça y est, c'est bon, on n'a plus vraiment besoin de bosser, donc euh, on se met aussi moins de pression, autrement on se dit il faut que j'aie aussi les notes pour trouver un apprentissage.

I : Donc avant, il y a beaucoup de pression pour vous ? A : Ouais, moi j'en avais, enfin, je m'en mettais. I : Pourquoi ? A : Ben parce que j'avais envie de trouver quelque chose et de pouvoir faire quelque chose qui me plaise et puis voilà. Et puis après voilà, on s'est relâché et puis surtout une année tranquille. J'ai surtout profité de ceux qui étaient avec moi en classe pour voilà dans la classe. [...] Dès que tout le monde avait plus ou moins trouvé, plutôt tranquille, voilà. Les gens, ils étaient moins dans les cours aussi. Les profs ça les embêtait un peu, mais voilà, ils le savent. Voilà ».

17.2 Les débuts dans l'entreprise

L'analyse des différents entretiens a aussi permis de montrer que la période où les jeunes débutent leur nouvelle formation peut être perçue comme une rupture par ces jeunes personnes. En effet, durant cette période, les jeunes doivent intégrer le monde du travail et une nouvelle équipe quatre jours par semaine ce qui va impliquer de nombreux changements. Selon Masdonati et Lamamra (2009) le jeune qui commence un apprentissage va devoir se détacher de son ancien rôle d'élève pour « s'orienter vers celui de professionnel » (p. 40). C'est donc pour lui une première phase de socialisation professionnelle qui se construit jour après jour au sein de l'entreprise formatrice. A ce moment-là, il doit acquérir les règles et les normes de l'entreprise et du monde du travail. Comment est vécue cette période par les jeunes qui commencent leur apprentissage ? Quelles sont les difficultés qu'ils ont rencontrées ?

17.2.1 Intégrer le monde du travail

Beaucoup de changements

Mathilde et Thibaut – les deux cas réflexifs – abordaient souvent la thématique de la différence entre une formation en école et un apprentissage lorsqu'ils se rendaient dans les classes de huitième année pour faire leur présentation liée au projet de « La parole aux apprentis » : « **Mathilde** : Et puis après, on a mis au tableau la différence entre faire un apprentissage en école et puis en entreprise et puis ouais, ils disaient "Ah mais il y a le salaire, mais là il y a les vacances". Après, moi je leur expliquais un peu la vie de l'entreprise. Un peu comme quoi il y avait des responsabilités/, que ce n'est plus pareil parce que le maître d'apprentissage était derrière/ par rapport aux notes et tout. Qu'il fallait se donner quand même parce que c'était des adultes et puis pas qu'ils croient qu'on entre en entreprise et puis qu'on fait comme on veut comme ça ». Selon eux, l'apprentissage de type dual implique des nouveautés auxquelles les élèves du secondaire I ne sont pas encore confrontés. En effet, tous les apprentis ont mentionné cette rupture d'avec l'école obligatoire. En effet, en commençant à travailler dans une entreprise, les apprentis ont de nouveaux horaires et moins de vacances. Ils ne rentrent pas à la maison pour manger à midi comme ils le faisaient lorsqu'ils étaient à l'école obligatoire. De plus ils se rendent compte que certains aspects liés à la scolarité obligatoire – par exemple une course d'école – n'existent plus. Dans l'extrait suivants, Martine explique ces différences entre l'école et le travail : « **Martine** : Euh :: ben on change complètement de milieu, on change d'horaire, on change euh ::- ben ce n'est plus l'école, c'est le travail maintenant. On a quand même un jour par semaine d'école/. On a moins de devoirs/ et puis euh ::: on a beaucoup moins de temps pour soi en fait, beaucoup plus d'heures au travail que quand on était avant à l'école/. Et puis euh, on voit des autres personnes, on découvre d'autres personnes, d'autres amis, d'autres copains. Euh ::: (...) [...] des fois, c'était dur de ne pas rentrer à la maison. C'était long, ça faisait encore plus la journée en fait, et puis aussi, le matin quand je partais avant, il y avait toujours mon papa, mon frère qui était debout, la maison était déjà réveillée. Tandis que, maintenant, quand je pars, il y a tout le monde qui dort. [...] On a beaucoup moins de vacances, c'est beaucoup plus long, plus dur. **I** : Plus long, plus dur, ça c'est par rapport aux journées de travail ? **M** : Aux journées de travail ouais. Et puis euh, ouais, en fait. Là, on apprend, mais c'est de la pratique, ce n'est plus de l'écrit. On apprend beaucoup plus en pratique qu'en écrit. On a en fait en neuvième année on a appris qu'il fallait écrire, à lire et à calculer. Ici, on apprend autre chose, on apprend un métier, ce n'est pas du tout la même chose ». Pour Martine,

c'est son quotidien qui a changé : le milieu, les horaires, le temps pour soi, le nombre d'heures de travail, les vacances, les contacts sociaux. Par ailleurs, Martine explique aussi que la façon d'apprendre est différente. Cela signifie que ce qui était connu jusqu'alors dans la façon d'apprendre va devoir aussi changer.

Parfois, les apprentis disent avoir la nostalgie de certains aspects liés à l'école obligatoire comme Louis par exemple : « **Louis** : Ben j'aurais espéré encore avoir ce système de-, d'excursions scolaires genre camp de ski et tout ça, ce qui n'est malheureusement plus le cas. Ceux qui font l'apprentissage en école, genre les semaines sportives et tout ça, mais ce n'est plus trop le cas. À la limite, on a juste une heure de sport. **I** : Pourquoi vous auriez aimé ces activités extrascolaires ? **L** : Bon j'avoue que d'un côté ça aurait quand même donné une petite touche avec l'école obligatoire, genre un peu une relation. Parce que, j'avoue qu'il y a des jours où- quand je regarde- ben disons quand je marche souvent devant des écoles obligatoires, [...] quand je vois tous les enfants, ça me rappelle un peu le bon vieux temps et donc ça donne parfois envie de retourner à l'école obligatoire histoire d'avoir des maths, qu'est-ce que je dis maths, histoire euh, de la chimie ».

Les apprentis expliquent aussi parfois avoir eu peur de ne pas s'habituer à ces changements. Dans l'extrait suivant, Eva exprime ses craintes face à cela : « **Eva** : Bon, je dois dire que j'avais assez peur parce que l'école et apprentissage, c'est quand même autre chose. Ouais, en fait ça allait, c'est juste que (.) bon il y a plein de choses qui ont changé. Déjà les amis et tout euh, on ne les voit plus trop. Après, bon ben, je faisais des cours de danse, alors j'ai dû arrêter avec les horaires. [...] **I** : Vous pouvez un peu me décrire cette semaine-là (la première semaine) et puis comment vous vous sentiez ? **E** : Alors ce n'était pas très facile ((rire)). Alors je sais que j'avais vraiment assez peur de prendre le téléphone, d'accueillir les clientes, on n'a toujours peur de faire quelque chose de faux ou de laisser tomber un verre devant la cliente. Ouais, tous des trucs comme ça en fait. Et puis bon, après quand on rentre, on a tellement mal aux jambes, ce n'est pas très facile la première semaine. C'est vraiment le truc- et puis on se dit « oh la la, ça va continuer comme ça/, est-ce que je vais être mieux/ ? » Ouais, on se fait du souci, c'est clair ».

Les apprentis doivent faire face à un quotidien très différent de ce qu'ils connaissaient jusqu'alors. Ainsi, le cadre de leurs expériences est différent par rapport à plusieurs aspects comme montrés ci-dessus. La partie suivante se focalisera plus précisément sur les changements liés aux nouveaux horaires et au nouveau rythme de travail qu'impose le monde du travail.

De nouveaux horaires, un nouveau rythme de travail

Les apprentis expliquent qu'ils se sentent fatigués au début de leur apprentissage. Certains d'entre eux ont arrêté un sport ou des hobbies en raison de cette fatigue. Tous expliquent qu'ils ont moins de temps qu'avant. Ainsi, commencer un apprentissage requiert différents ajustements à ce niveau puisqu'ils sont confrontés à de nouvelles réalités au niveau du rythme du travail et des horaires. De plus, l'environnement physique est également totalement différent par rapport à celui de l'école. Les jeunes avaient l'habitude d'être assis à un banc en face d'un tableau noir, « d'écouter » et « d'écrire » comme ils le décrivent souvent. C'est ce que Louis explique dans l'extrait suivant : « **Louis** : C'était (.) je dirais- le mot est vraiment spécial quoi parce que, quand on passe d'un- point de vue environnement euh, entourage, travail, c'est vraiment complètement différent/. On passe d'une classe où on a un tableau, on regarde tous le tableau et puis personne ne parle, à un apprentissage où on est disposé comme on veut, on a un énorme bureau à sa disposition et puis, pendant le travail, on entre en conversation ». Dans l'extrait suivant, Martine explique comment elle se sentait au début de son apprentissage et comment elle a appréhendé son nouvel environnement : « **I** : Comment vous vous sentiez après une journée ? **Martine** : Morte. Ecroulée, j'allais tout de suite au lit en fait. **I** : Vous vous disiez quoi à ce moment-là en vous sentant comme ça. **M** : Que ça allait être très dur ((rire)), que je n'allais plus avoir d'autre vie que le travail pendant trois ans en fait. C'est ça au début ». Camille explique pourquoi elle n'a plus beaucoup de loisirs : « **Camille** : [...] des loisirs, j'en fais plus tant. Je ne

fais presque plus rien maintenant. I : A cause de quoi ? C : Parce que je suis fatiguée. C'est que je suis trop crevée quand je rentre. Je suis naze ».

Comme expliqué ci-dessus, cette fatigue peut être physique. Dans le prochain extrait, Antoine la décrit aussi comme une fatigue mentale : « **I** : Vous vous sentiez comment durant ces premières semaines dans l'entreprise ? **A** : Ben un peu fatigué au début. **I** : Physiquement vous dites ? **A** : Plutôt mentalement. C'était dur de s'y faire, fallait s'y habituer surtout, **I** : S'habituer à quoi ? **A** : Aux horaires, se lever tôt, travailler tard et puis être un peu plus- on nous en demande plus qu'à l'école. L'école, on est assis, on nous demande d'écouter. Tandis que là, on nous demande quand même de travailler assez vite quand même et puis d'être concentré ».

Pour certains apprentis, il peut aussi surgir des douleurs physiques dues aux postures et mouvements qu'ils effectuent dans les activités en lien avec leur profession. Au sein de la population de cette recherche, cela concerne beaucoup les métiers de la bouche ou celui de coiffeur. Dans le prochain extrait, Eva, apprentie coiffeuse, explique cet aspect en lien avec sa profession : « **Eva** : Ce n'est pas toujours facile et puis bon après, le truc c'est d'être debout toute la journée, du matin au soir/. Au début, ce n'est vraiment pas facile. [...] Alors première année, c'était- au début ce n'était vraiment pas facile. Je rentrais, j'étais tout de suite au lit quoi. Ouais. Bon après, il y a toujours un peu les problèmes de dos qui viennent. [...] Avec ce métier, ouais. Ça commence après un moment à cause de- bon nous on a les cuvettes pour laver les cheveux et tout et puis ça dépend la position qu'on a, on ne le remarque pas tout de suite, mais après un moment. Après, il y a des petits trucs comme ça, mais ouais ».

Commencer à travailler implique de nombreux changements. Dans une première partie, l'analyse des entretiens a permis de montrer que les apprentis mentionnaient les différences entre l'école et le travail. En effet, leurs journées ne ressemblent plus à celles qu'ils avaient connues jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire. Ces changements se font particulièrement ressentir par une fatigue qui peut être physique ou mentale et qui est due aux nouveaux horaires, à de nouvelles activités, de nouveaux apprentissages, etc. Alors que les deux premières parties ont permis de souligner la différence entre l'école et l'apprentissage, ainsi que les changements au niveau du rythme de travail et des horaires, la partie suivante va permettre de souligner ce qu'implique travailler dans une entreprise.

La réalité du monde professionnel

Les activités professionnelles se caractérisent par certaines attentes et exigences de production. De plus, les apprentis doivent également intégrer un système d'activités constitué de règles, de normes et de rôles implicites ou explicites.

Premièrement, à plusieurs reprises, les apprentis expliquent qu'ils se trouvent dans une toute nouvelle situation. Ils travaillent maintenant pour quelqu'un qui a des attentes envers les personnes engagées. Ainsi, les apprentis se montrent parfois stressés par rapport aux attentes de la part des patrons ou des maîtres d'apprentissages et face aux nouvelles responsabilités. Dans le premier extrait, Maude parle de cette différence entre travailler à l'école et travailler pour quelqu'un : « **Maude** : Ben c'est qu'avant on bossait pour nous, l'école. Et puis là, c'est qu'on doit bosser pour quelqu'un et s'il n'est pas content ben on se fait gronder. **I** : Comment vous vous sentez quand vous vous faites gronder par exemple ? **M** : Bon, je ne me suis jamais fait directement gronder, mais ::: ouais, ça ne fait pas plaisir. Quand on sait qu'on a fait une erreur/ ou comme ça, on veut se donner de la peine pour après. Ça, c'est aussi des choses qui nous font apprendre et mûrir. Il faut aussi qu'on passe par là/ ». Ensuite, Jane explique que les attentes du patron engendrent un certain stress pour elle : « **Jane** : Donc ça me porte toujours à être sous stress si lui il veut que je fasse des mèches comme ça, il faut que je m'applique à les faire comme ça et pas un peu moins et pas un peu plus/. A bien écouter ce qu'il me dit pour bien faire comment il m'a dit ».

Cela permet de mieux comprendre pourquoi les apprentis ont peur de faire faux ou, simplement, peur de s'engager dans leur travail. En effet, puisque l'activité de l'apprenti est réellement utile pour l'entreprise, les conséquences des erreurs sont plus importantes. Dans l'extrait suivant, Martine aborde cette peur de faire faux : « **I** : *Vous vous souvenez comment vous vous sentiez ?* **Martine** : *Mmh ((rire)), très mal à l'aise. J'avais peur ouais.* **I** : *Peur de quoi ?* **M** : *De commencer, de faire tout faux, de me tromper, de vraiment, pas sûre de soi, c'était vraiment ça le plus dur. Le premier jour, ça s'est bien passé, mais heureusement que c'est allé vite parce que sinon. Après, ça allait* ». Dans le prochain extrait, Camille utilise le terme de « monde sérieux » pour expliquer que, dans cette nouvelle réalité, ils doivent faire face à des attentes et que leurs erreurs peuvent avoir des conséquences importantes : « **Camille** : *Ouais, ça se voit qu'on est dans un monde sérieux. Ouais, je ne sais pas comment expliquer, ouais, ça doit être du sérieux. Ce n'est pas à l'école où on fait joujou là. Tu dois servir à quelque chose, ouais, tu dois vraiment faire quelque chose là. Ouais, ouais. [...] Au début c'est trop stressant.* **I** : *A cause de quoi ?* **C** : *Ouais, tu ne sais pas si tu vas y arriver ou pas. Et puis ouais, après ça va, une fois que ça vient ça va. Ouais* ». Dans l'extrait suivant, Jane, une apprentie coiffeuse, explique qu'elle avait peur d'accueillir les clients au salon ou de répondre au téléphone au début de leur apprentissage. Ainsi, des tâches apparemment simples peuvent constituer des sources de pression pour les apprentis : « **I** : *Et comment vous vous sentiez la première fois que vous avez dû répondre au téléphone.* **Jane** : *J'étais rouge ((rire)). Même s'il n'y a personne qui me voyait, le fait de parler avec quelqu'un et de le vousoyer au téléphone, c'était :- pour moi c'était, je transpirais, j'étais rouge et j'avais peur de- en fait je n'ai rien compris. Le premier rendez-vous, je crois que je l'avais pris faux en fait. Parce que c'était tellement la panique, waouh, je dois faire quoi, quel jour, quelle heure* ».

Face à toutes ces nouveautés, les apprentis expliquent également se sentir peu sûrs d'eux comme le montrent les propos de Martine : « **Martine** : *La peur de faire faux. Enfin ouais. Qu'est-ce ouais, de n'être pas sûre de soi parce qu'il n'y a personne qui nous montre ouais, euh ouais (...). Mais après, quand on a réussi à faire, ça va mieux quoi. Après, on se dit, ah ben comme ça je peux faire ça et puis j'apprends en fait* ». Certains ont également exprimés leurs craintes face à la possibilité de se faire licencier simplement en réalisant les attentes que l'entreprise est en droit d'avoir envers les personnes qu'elle emploie. C'est le cas de Louis qui, dans l'extrait suivant, explique pourquoi il a eu peur du licenciement : « **Louis** : *à un moment, j'avais quand même peur du licenciement pour le manque de performances, parce que d'un côté je me suis dit que, je me suis quand même posé la question/ point de vue licenciement, par exemple, je pense que de se faire virer d'une école obligatoire/ donc qui est obligatoire, c'est bien plus difficile que de se faire virer par une entreprise qui, à la base, me paye et puis, on va dire, un apprenti pour une entreprise, c'est comme une perte quoi, ça coûte du temps, ça coûte de l'argent et voilà. Donc je me suis dit, j'ai un peu eu peur à ce sujet-là* ».

Deuxièmement, les exigences de production ne sont pas toujours simples à gérer. Elles posent de nouvelles contraintes en termes de délais, de rythme de travail et d'efficacité qui ne sont pas toujours facile à gérer pour les jeunes apprentis : « **Maxime** : *[...] le temps qu'on a pour faire les pièces. C'est serré. Et puis le stress qu'ils nous mettent des fois.* **I** : *Lié à la production ?* **M** : *Mmh. On a des délais des fois à tenir.* **I** : *Pourquoi c'est difficile ?* **M** : *Parce qu'on ne va pas comme un employé normal, on ne va pas à la même vitesse. On doit encore apprendre et puis, il faut que cela vienne une habitude et puis chez nous ce n'est pas encore une habitude* ». Ici, Maxime explique qu'il ne réussit pas encore à maîtriser les routines de production comme un professionnel. Ainsi, ces nouvelles exigences impliquent pour lui de plus gros efforts.

Troisièmement, les activités professionnelles sont également structurées par des règles, des rôles et des normes. Les apprentis se trouvent dans une nouvelle structure. Ils doivent apprendre et comprendre le fonctionnement nouveau du monde du travail, ainsi que celui qui est propre à l'entreprise. Comprendre et apprendre comment l'entreprise fonctionne n'est pas toujours une

chose facile pour les apprentis, que les règles et normes soient explicites comme dans le prochain extrait de Camille, ou implicites comme dans l'extrait tiré de l'entretien mené avec Martine. Ainsi, Camille explique se sentir perdue face à toutes les informations qu'on lui demande de retenir : « **Camille** : *il y a beaucoup d'informations qu'ils donnent en même temps/ et puis ça doit être- ils te le disent une fois et puis après tu dois savoir. Ouais, c'est ça, j'ai de la peine un peu. Il faut être rapide aussi. Ouais, maintenant ça va* ». En entrant dans une nouvelle sphère d'expérience, ces jeunes personnes doivent apprendre de nouvelles règles et y donner du sens. Ils doivent réfléchir à la façon de les comprendre et de les appliquer. Comme l'explique Coulon (2004) en comprenant comment ces règles fonctionnent, la personne acquiert des compétences qui lui permettent d'être reconnue en tant que membre du nouveau groupe. L'extrait suivant illustre ce processus d'apprentissage des règles et des normes. Par ailleurs, il montre également comment ces éléments constituent un moyen d'être accepté et reconnu au sein de cette nouvelle sphère. En effet, Martine explique qu'elle doit s'intégrer et apprendre beaucoup de nouvelles choses : « **Martine** : *La première année, c'est la plus dure, c'est vraiment la première année. On doit s'intégrer, apprendre plein de choses, même des petits trucs, c'est très dur parce qu'on ne sait pas où sont les choses, on ne sait pas où il faut mettre, ouais on ne sait pas comment ça se passe, le système, dans chaque entreprise c'est différent. Tout ça, c'est vraiment très dur la première année. Il y a vraiment tout qui change* ». Camille explique comment elle s'est débrouillée pour apprendre ces petites habitudes qui appartiennent à l'entreprise : « **Camille** : *Ouais, au début, on se fait engueuler et puis après on en a marre. Ouais, je faisais aussi des papiers, des trucs comme ça, des petits billets pour ne pas oublier. Ouais, c'est la routine maintenant ((rire))* ».

Un nouveau statut, de nouvelles responsabilités et une plus grande autonomie

Lorsque les apprentis commencent leur apprentissage, ils semblent acquérir une nouvelle identité liée au statut d'apprenti et celle de futur professionnel (Masdonati & Lamamra, 2009). Ils vont devoir intégrer les normes de l'entreprise et du monde du travail, mais aussi être reconnus par les autres professionnels en tant que tel. Parallèlement, ils vont également composer avec leur statut d'apprenti qui est défini par des droits et des devoirs quelques peu différents. L'extrait suivant montre de quelle manière se jouent autour de la question du vousoiement ces différentes redéfinitions de la personne lors de l'entrée en apprentissage autant sur le plan de l'identité professionnelle et que du statut particulier d'apprenti : « **Elie** : *J'estimais que, voilà en sortant de l'école secondaire/, je suis donc normalement, on doit me vousoyer dans un travail, dans un établissement/, je sors de l'école, je commence l'apprentissage/, euh :: une personne qui a vingt, trente, quarante ans voire plus/ elle doit me vousoyer autant que moi de toute façon d'office je la vousoie, même quelqu'un de vingt-six, vingt-sept ans/ je vais quand même la vousoyer* ».

Les apprentis se trouvent dans une nouvelle réalité, celle du monde du travail et de l'entreprise dans laquelle ils sont engagés, ils se rendent compte que cela implique pour eux de nouvelles responsabilités et une autonomie accrue. Pour les apprentis, cela est réellement vécu comme un véritable changement. Ils se trouvent face à de nouveaux types d'activités qui changent leur position et leur rôle. En effet, l'école n'impliquait pas les responsabilités et les exigences du monde du travail comme l'explique Martine : « **Martine** : *Euh, ben je trouve que c'est beaucoup plus dur un apprentissage qu'une école parce qu'on est tout de suite dans le métier, plus de stress, plus de- quand on fait une faute, c'est beaucoup plus grave que si on est à l'école. Après, il n'y a pas forcément quelqu'un pour nous rattraper ou pour nous aider. Toutes les responsabilités/. [...] Ouais, je trouve que c'est beaucoup plus dur qu'une école. Surtout une école, il y a toujours quelqu'un qui est derrière nous, qui nous dit. Puis l'apprentissage des fois, on te laisse, débrouille-toi, c'est ça et puis après, si tu n'as pas fait juste, ben on t'engueule quand même parce que tu n'as pas fait juste. [...] Mmh (...). Avoir autant de responsabilités des fois. Des fois, je me dis, on est apprenti et on a autant de responsabilités. Je ne pensais pas que*

ça serait autant. [...] La première semaine, c'est comme un stage. Et puis après, on a gentiment de la responsabilité/, après ils disent "mais on t'avait expliqué, débrouille-toi" et puis ça vient plus dur, toujours plus dur de retenir/. Ils nous demandent plein de choses, on découvre vraiment ». Dans l'extrait suivant, Jane parle également de la responsabilité qu'elle a par rapport au travail que lui donne son chef. Elle comprend les attentes que ce dernier a par rapport à son travail et se sent sous pression pour y répondre : « **Jane** : c'est une responsabilité quand même, c'est vraiment l'impression que je dois arriver à ne pas les décevoir. Je dois arriver à faire ce qu'ils veulent, ce que mon chef attend de moi, donc je suis toujours assez sous pression ». De plus, les apprentis doivent apprendre à se débrouiller seuls car ils font maintenant partie d'une équipe de travail qui fonctionne autour de l'activité professionnelle et de son but – produire quelque chose, fournir un service, etc. Ils doivent donc aider le groupe à poursuivre ce but comme le raconte Camille, apprentie pâtissière-confiseuse : « **Camille** : Quand il y a des commandes qui doivent être faites ou comme ça, quand tu es toute seule. Des fois, je suis toute seule, je dois faire la vente, je dois aller devant, en même temps, je dois être derrière. Ouais, c'est stressant quand même ».

Par ailleurs, une nouvelle marge d'autonomie se trouve dans la possibilité de prendre des décisions comme le montrent les propos de Louis : « **Louis** : Pouvoir imaginer la chose, prendre des décisions, par exemple, mon maître d'apprentissage, il est souvent sur mon dos pour m'expliquer, par exemple, point de vue financièrement ce qui serait mieux pour la fabrication. Et puis après, c'est- par exemple, moi si je n'ai pas envie de faire de sa manière, j'ai le droit de lui dire et de me justifier parce qu'évidemment ils sont là parce que le point de vue erreur, ça on regarde toujours à la fin quand le projet est arrivé, on regarde ça ensemble et puis c'est là où c'est aussi extrêmement intéressant parce qu'il m'explique point de vue fabrication ce qui serait plus, adapté pour la pièce, ce qui aurait peut-être dû être fait, ce qu'on aurait dû faire comme réflexion/, mais oui, point de vue indépendance, c'est extrêmement génial ». Il y a également d'autres aspects liés à cette plus grande autonomie. Par exemple, Maxime explique toutes ces petites choses, qui peuvent paraître simples a priori, mais qui, du point de vue des apprentis, requiert une nouvelle autonomie : « **Maxime** : Ben c'était déjà de prendre le train. De ne pas manger à la maison, de rentrer tard le soir. Se lever tôt. Tout ce que je ne faisais pas d'habitude ».

Lorsque Mathilde et Thibaut – les deux cas réflexifs – se rendent dans les classes de huitième années, ils abordent également tous les changements auxquels les nouveaux apprentis doivent faire face notamment en ce qui concerne les responsabilités et l'autonomie : « **Mathilde** : Ben on leur dit "Ben oui, ça change. Vous n'avez plus vos treize semaines de vacances, vous n'avez plus de mercredi après-midi de congé, quand vous rentrez le soir et que vous avez travaillé toute la journée, ben il y a encore les devoirs à faire/. Euh :: vous avez des responsabilités, il y a des gens qui sont derrière vous, les notes, il y a votre employeur qui les reçoit donc ça change". Et puis euh- le but ce n'était pas de leur faire peur, mais de leur expliquer quand même qu'au début il fallait s'adapter et puis qu'il fallait- en tout cas moi au début je me disais, ah j'étais bien à l'école hein parce que voilà quoi. **Thibaut** : Nous, on leur a aussi dit comme quoi ils deviennent plus autonomes, ils ont des responsabilités et puis euh, ce genre de choses-là quoi. Et puis il y avait comme du changement- **I** : Autonome dans quel sens ? Des exemples concrets ? **T** : On doit se gérer soi-même. **M** : Il y a les trajets, il y a les devoirs, tout quoi. Là (à l'école obligatoire), ils se lèvent le matin, ils déjeunent, ils vont à l'école, ils rentrent dîner à la maison/, c'est sur place, enfin c'est différent. **T** : Et puis on a pris l'exemple des devoirs par exemple aussi ici (à l'École professionnelle) tu les fais si tu as envie ou bien pas/. Le prof il va peut-être ne pas être content, mais il en n'a plus rien à faire si tu ne fais pas tes devoirs. Tu les fais pour toi quoi. Ça on leur a fait bien comprendre ouais que ce n'est pas les parents qui vont regarder leur carnet de devoirs chaque semaine pour le signer ou je ne sais pas tout quoi. **I** : Et puis par rapport aux responsabilités ? **T** : Que ce qu'on fait, ça peut avoir un impact autant bien que mal.

Si on fait une signature à la fausse place- bon c'est clair, avant dix-huit ans, il faut une deuxième signature hein, mais euh, si on fait un travail faux, ce n'est pas comme exercice de maths où tu fais/, ben voilà quoi ».

Tous ces éléments montrent que l'entrée en apprentissage implique de réels changements dus à la réalité du monde du travail dans laquelle les apprentis se trouvent. Ils se trouvent dans des situations qui sont complètement différentes de celles qu'ils ont connues dans le milieu scolaire : changements de rythme et d'horaire, un nouveau système d'organisation qui se base sur la valeur économique de l'activité, de nouvelles responsabilités et une autonomie accrue. Au même moment, les apprentis vont devoir également intégrer une équipe de travail.

17.2.2 Intégrer une équipe de travail

Trouver sa place

La situation scolaire que ces jeunes apprentis avaient connue était celle des classes d'élèves composées de leurs pairs et d'un enseignant. Ici, les jeunes vont rencontrer des situations sociales totalement nouvelles au quotidien.

Premièrement, les apprentis doivent apprendre à connaître les gens. En effet, comme tout nouvel employé, l'apprenti va chercher à comprendre comment les autres personnes fonctionnent et réagissent ainsi que la manière dont il peut s'adresser aux unes et aux autres. Dans l'extrait suivant, Jane explique qu'elle a dû apprendre à connaître les autres membres de son équipe, mais que ces derniers ont aussi dû apprendre à la connaître : « **Jane** : *Il (l'apprenti) doit se faire place en fait. Moi j'ai juste dû me faire connaître pour comme je suis/ parce que comme moi j'essaye d'apprendre leurs petites habitudes quotidiennes/, eux ils ont appris à me connaître moi. [...] C'est parce qu'en fait on apprend à se connaître et depuis là on trouve sa place. C'est juste ça. Il faut apprendre la psychologie des collègues, de mon chef. Moi je sais quand je peux m'approcher de mon chef et quand je ne peux pas/. Comme lui- ouais peut-être pas lui, mais les coiffeuses et les apprentis savent quand est-ce qu'ils doivent me parler et quand est- qu'ils ne doivent pas me parler ».* Dans l'extrait suivant, Eva explique que le fait de ne pas encore bien connaître le fonctionnement ou les réactions des autres peut susciter une certaine peur : « **Eva** : *Ouais, je ne sais pas justement. Je ne sais pas, mais j'avais de temps en temps peur quand on me demandait, tu peux faire ci ou bien ça, tu peux préparer une couleur/. J'avais peur de demander encore une deuxième fois "Ouais, c'est quoi euh, tu m'as dit quoi ?" ou bien comme ça/. Parce que je me disais, elle va s'énerver si je lui demande de nouveau. Et puis ouais, au début on a un peu peur parce qu'on ne sait pas comment la personne elle va réagir en fait ».*

Deuxièmement, les apprentis doivent également apprendre à trouver leur place au sein d'une équipe déjà constituée. Ils expliquent qu'ils doivent eux-mêmes faire des efforts pour s'intégrer. Il ne s'agit de « *ne pas rester dans son coin* » comme l'exprime plusieurs apprentis : « **Eliot** : *C'est sûr, l'intégration se fait facilement comme je l'ai dit si on y met du sien. Si on reste toujours dans son coin et tout, c'est sûr qu'on ne se fait pas toujours bien voir ».* Comme pour les autres apprentis, Elie explique que cette situation peut être parfois difficile au départ : « **Elie** : *Alors c'est clair, on est une bonne équipe, on rigole/, mais au tout début, j'avais un petit peu de peine parce que je n'avais pas encore ma place/, je ne savais pas trop où me situer, si je devais rigoler faire un peu la conne/, est-ce que c'est bien pour ma formation/ ou bien quand même rester sérieux plus ou moins, parce que vis-à-vis de moi, sur les conneries qu'ils racontaient euh :: moi ça ne me dérangeait pas/, mais moi je n'osais pas leur répondre comme eux ils me répondaient et ça, ça me posait problème ».* Dans cette situation, les apprentis se sentent parfois seuls comme le décrit Maxime en discutant de ces débuts au sein de l'entreprise : « **I** : *Comment on peut se sentir comme ça au début ?* **Maxime** : *Un peu seul. On se demande si ça va bien se passer avec les autres/, si ouais, je ne sais pas comment expliquer. Si le contact ça veut passer. Plein de choses ».*

Finally, les apprentis ont aussi abordé différents éléments sur lesquels ils doivent faire des efforts. Selon eux, l'apprenti doit s'ouvrir aux autres, laisser de côté sa timidité face aux personnes qu'il ne connaît pas et prendre sa place au sein de l'équipe de travail. Les apprentis doivent ainsi négocier l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ainsi que leur relation aux autres dans leur nouveau cadre d'expériences. Dans l'extrait suivant, Jane explique que la situation professionnelle implique un repositionnement de la part de l'apprenti. Il doit faire certaines démarches pour pouvoir prendre sa place d'apprenti au sein de l'équipe : « **Jane** : *De ne pas être timide, de ne pas être renfermée, de parler, de prendre confiance, de se faire connaître pour ce qu'elle est et puis de faire, de trouver sa place dans le team parce que ça c'est l'essentiel, parce que si on ne trouve pas sa place, on est perdu. Tout l'apprentissage, on sera perdu. [...] Alors justement, il faut trouver sa place dans le sens où il faut dire ce qu'on pense, il faut essayer de se mettre un peu dans les discussions, de prendre part aux discussions, de ::: justement, de se faire connaître et de répondre et demander si on a des questions, même si ce n'est pas quelque chose qui nous regarde. On demande. [...] Il faut mettre de côté la timidité et se faire connaître et parler, être ouvert. Faudra y passer qu'on le veuille ou qu'on ne le veuille pas, il faudra y passer trois ans de notre vie, tous les jours, toute la journée. Donc vaut mieux se la faire cool que de rester de côté, que rester dans le coin pendant trois, pendant tout l'apprentissage ».*

Les interactions dans le monde professionnel

Premièrement, les apprentis intègrent une équipe composée majoritairement d'adultes. Alors qu'ils avaient l'habitude de travailler et de discuter entre élèves, les apprentis doivent maintenant être quotidiennement en relation avec des adultes. L'analyse des entretiens a permis de montrer que cela peut poser de nouvelles interrogations telles que le sujet à aborder, la manière de parler avec les adultes ou d'entrer en conversation avec eux.

Premièrement, ils doivent apprendre de quelle manière ils peuvent se comporter avec les adultes et des supérieurs hiérarchiques. Cela implique la maîtrise de certaines normes explicites et implicites de leur part. C'est ce qu'Eliot explique lorsqu'il dit qu'il sait comment ça marche : « **Eliot** : *au niveau des contacts sociaux, je me sens un peu plus ouvert au niveau des adultes. Je me sens un peu plus- je sais un peu plus comment m'y prendre. Je sais un peu plus comment ça marche justement. Et puis euh (..) ouais, c'est un peu ça en gros qui aurait un peu changé. Ouais c'est ça, pour moi c'est un peu ça ».* Dans l'extrait suivant, les propos de Maude montrent que la façon de parler avec des adultes est réellement différente pour les apprentis : « **Maude** : *Après il faut aussi savoir parler correctement vis-à-vis des adultes ».* Parler correctement peut faire référence à toutes les règles qui structurent les interactions et que les jeunes doivent apprendre lorsqu'ils commencent à travailler (Perret-Clermont & Resnick, 2004).

Ensuite, il semble également que les apprentis apprennent certaines compétences liées à la façon de communiquer et de gérer les relations dans le cadre propre à la sphère professionnelle. L'extrait suivant montre comment Jane, une apprentie coiffeuse, prend conscience de tous les apprentissages qu'elle a réalisés dans ce domaine : « **Jane** : *[...] d'apprendre à mieux m'exprimer avec les gens, à les vousoyer, c'est des choses que je ne faisais jamais. Donc c'était quelque chose qui était tout nouveau pour moi d'apprendre à prendre les vestes, les remettre et puis faire les sourires, [...]. Apprendre à se confronter avec tout le monde et puis quand les clientes ne sont pas contentes, ce n'est quand même pas quelque chose- ouais on le prend mal oui, mais ça nous apprend quand même à mieux faire la prochaine fois, à apprendre à connaître les gens, la psychologie des gens, choses que là-bas je ne savais vraiment pas faire. Donc ici, je me rends déjà compte quand elles rentrent, si elles sont bien lunées, si elles sont mal lunées, si c'est une cliente qui a envie de parler ou de ne pas parler, c'est des choses qu'on apprend l'opportunité d'apprendre et on me conseille aussi comment faire. [...] On doit essayer d'être d'accord avec l'apprenti, l'autre apprenti, toutes les coiffeuses, ne pas faire trop de problèmes.*

*Si on est de mauvaise humeur, on doit quand même être de **bonne** humeur. Et puis ouais, c'est toute des habitudes qu'il faut prendre petit à petit pendant l'apprentissage que- qu'on n'a pas forcément en fait [...] avoir l'habitude de parler avec les gens ((rire)) et puis de se confronter avec les autres apprentis et puis à ne pas se faire mettre les pieds sur la tête, à ne pas baisser les bras tout de suite parce que quand les coiffeuses sont énervées, elles peuvent nous dire de tout et n'importe quoi. Donc c'est, c'est des petites choses qu'il faut apprendre, je ne sais pas comment dire. [...] La façon de parler, la façon de (.) me présenter devant les gens/, faire une interview comme ça il y a trois ans, je n'aurais jamais pu, parce que je n'aurais même pas eu les mots. J'ai appris beaucoup de mots qu'avant je ne savais pas. Donc euh, à parler plus calmement, à ne pas être stressée, à se montrer toujours justement souriante, à écouter les gens, c'est des trucs à mon avis, à moi en tout cas, ils m'ont fait mûrir/. Je réfléchis avec une toute autre tête qu'avant/. J'ai- ouais, je suis plus réflexive que d'instinct. Avant, c'était beaucoup plus d'instinct que de réflexion ».*

Enfin, les apprentis apprennent également à aborder des sujets de discussion qui touchent des domaines nouveaux et qui requièrent des connaissances sur l'actualité, sur la politique, etc. Louis explique qu'il a changé. Pour lui, il a appris à se comporter comme un adulte : « **Louis** : Et puis en plus, on travaille entouré par des gens qui ont la quarantaine, la cinquantaine d'années ça fait bizarre. Ça rend nerveux au début. **I** : Vous vous sentiez nerveux ? **L** : Oui, parce que je me dis ben voilà quoi. Par exemple, quand on va à la pause-café, on ne sait pas vraiment de quel sujet parler avec eux, comment entrer en conversation euh, c'est drôle/. [...] Quand j'étais en entreprise euh, point de vue comportement, j'ai- on va dire que j'ai un peu changé, je me suis comporté on va dire un peu comme eux, donc je me suis adapté à leurs sujets, à leurs degrés. Par exemple, quand- je ne suis pas très fanatique de jeux vidéo comme avant/ mais quand je parle par exemple avec mes collègues de classe, on va manger ensemble, on parle souvent des nouvelles sorties des jeux vidéo ou de films ou de ça, alors qu'en entreprise, eux, ils sont plutôt sport et politique comme par exemple ce qui se passe avec Kadhafi et tout ça donc euh, c'est sûr là après, on se sent un petit peu grandir ». Comme pour Louis, plusieurs apprentis ont expliqué qu'ils avaient appris à s'adapter aux discussions des adultes.

17.2.3 Une période où l'on change...

Les apprentis semblent également passer d'une certaine forme de dépendance aux autres formes de responsabilités et de participations civique et économique (Resnick & Perret-Clermont, 2004). Ils apprennent alors à se gérer seuls dans plus en plus de domaines différents (financiers, administratifs, etc.).

Apprendre à se gérer

Les apprentis expliquent être dans une période où ils apprennent à se gérer eux-mêmes. Pour Eva, le fait de devoir gérer son argent implique une certaine responsabilité : « **Eva** : Ben c'est que (.). Je ne sais pas comment le dire en français. (...) Ben c'est d'être responsable soi-même/. Ouais essayer de, par exemple, mettre de l'argent de côté, pas tout dépenser, pouvoir payer des factures. **Ouais**, il y a tous des trucs comme ça/ ». Dans l'extrait suivant Eliot explique ce que peut représenter le fait de recevoir un salaire : « **Eliot** : pour moi, c'est vrai que ça représente un budget/, ça représente de savoir gérer un budget/. On a de l'argent, il faut payer ça, ça, ça et ça. Bien sûr, ça donne plus de possibilités de loisir parce que c'est ton argent/, mais tout reste autour du budget donc, parce qu'après on veut plus de choses qui nous contraignent à avoir des factures/ et puis si on a 18 ans après, c'est les impôts/, il faut presque savoir gérer son argent ». Dans l'extrait suivant, Camille explique que la gestion d'un budget n'a pas été facile au début de son apprentissage : « **I** : Comment vous vivez ces nouvelles responsabilités ? **Camille** : Ça va, au début/, j'avais de la peine quand même. **I** : Ouais, à cause de quoi ? **C** : Au niveau de l'argent, tout ça. Je claquais déjà tous les deux premières semaines du mois et puis après, je n'avais plus rien pour payer mes factures. Après, ma mère elle me prêtait, elle me disait que c'était la

dernière fois. (.) ». En effet, les jeunes apprentis sont confrontés à la gestion d'un budget puisqu'ils peuvent effectuer différentes dépenses grâce à leur revenu. Cependant, l'analyse des entretiens montre également qu'au début ils peuvent éprouver certaines difficultés puisque leur budget n'est pas encore très équilibré. Ils doivent donc s'engager dans différents réajustements pour pouvoir ensuite gérer leur argent de façon autonome. C'est ce que Maxime explique dans l'extrait suivant : « **Maxime** : *Ben avec les factures et puis tout. Je sais combien je dois payer à la fin du mois, donc il ne faut pas que je dépense cet argent-là, il faut que je le garde pour la nourriture* ».

Ces différents éléments montrent que le travail ne semble pas seulement constituer un moyen économique, mais participe également à la prise de responsabilités et à une participation civique et économique des jeunes personnes.

Une période où l'on change

Ainsi, les différents changements liés à leur nouvelle formation impliquent une redéfinition de la personne. En effet, les apprentis ont une image d'eux-mêmes comme étant devenus plus adultes ou plus mûrs. Jane le formule explicitement en expliquant qu'elle voit qu'elle a changé, qu'elle a mûri et qu'elle est devenue plus adulte durant cette période : « **Jane** : *C'est la période où on devient adulte. En tout cas moi. Je trouve que ::: quand on est confronté avec des adultes, on mûrit beaucoup. Autant que comme on pense, que comment on se relationne (terme utilisé par Jane pour dire « entrer en relation ») avec les gens, que comment on se comporte et tout ça. Il y a beaucoup de choses que, que si je pense comment je me comporte maintenant/, ça n'a rien à voir avec il y a trois ans en arrière/* ». De son côté, Louis explique que le changement de maturité ne s'est pas produit lors de sa majorité civile, mais plutôt lors de son entrée en apprentissage : « **Louis** : *Essentiellement la maturité/. Donc quand je suis devenu majeur, donc à mes dix-huit ans, je me sentais pas encore majeur parce que j'étais encore à l'école quoi, donc j'imaginai la chose comme un enfant/ Mais après, quand j'étais en entreprise euh, point de vue comportement, j'ai- on va dire que j'ai un peu changé, je me suis comporté on va dire un peu comme eux, donc je me suis adapté à leurs sujets, à leur niveau* ». Selon Louis, c'est grâce au monde professionnel qu'il a changé et qu'il s'est comporté comme un adulte. L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec les deux cas réflexifs, montrent comment ces deux apprentis réalisent qu'ils ont changé alors qu'ils sont confrontés aux élèves du secondaire I lors de leurs visites dans les classes : « **Thibaut** : *Je pense qu'on se forme un peu sans s'en rendre compte, mais moi ça m'a presque un peu fait un choc quand je suis allé dans ces écoles/, pour voir "Ouais on était vraiment comme eux ?". Mais euh certains ils n'avaient vraiment aucune notion. I : Parce qu'aujourd'hui, comme tu parles, "On était comme eux", tu te sens changé aujourd'hui ? T : Ouais, quand même. I : Tu peux me citer des points ou bien m'expliquer ce sentiment. Mathilde : Mais ça se voit qu'ils n'ont connu que l'école et puis euh, voilà après nous quand on sort, ça nous apprend un peu la vie, à nous débrouiller euh. Surtout le monde du travail/, c'est clair qu'ils en ont aucune idée, ils ne savent pas vraiment ce que c'est- c'est vraiment un apprentissage, c'est un apprentissage de vie un peu. Pouvoir vivre (.) pas seulement avec euh les copains d'école qu'on connaît de l'école infantine, mais d'autres personnes, pouvoir s'adapter. [...] À vrai dire, moi je me suis un peu plus rendu compte comment j'ai changé un peu en voyant les élèves de huitième année et puis comme on est maintenant. On a peut-être un horizon un peu plus élargi je dirais* ».

Alors que l'apprentissage de type dual semble confronter les apprentis à de nouvelles formes de responsabilités et de participations civique et économique, il semble intéressant de discuter plus particulièrement du changement de l'image que les apprentis ont d'eux-mêmes. C'est pourquoi, la partie suivante discutera plus précisément du passage à l'âge adulte.

17.3 Devenir adulte ?

Durant ces différentes phases d'incertitudes auxquelles s'ajoutent celles faisant partie de la trajectoire personnelle de chacune de ces jeunes personnes, certaines modifications psychologiques qualitatives conduisant à l'âge adulte (Zittoun, 2006b) peuvent être soulignées. En effet, les trois processus identifiés par Zittoun sont à l'œuvre durant cette période : une stabilisation des choix, valeurs et orientations, un engagement réel dans l'environnement de la personne, l'intégration d'une perspective temporelle.

17.3.1 Définir des valeurs et une orientation, faire des choix

Tout d'abord, la personne est amenée à stabiliser ses valeurs, ses choix et une orientation dans différentes situations.

Choisir un métier ou une formation

Les élèves s'engagent dans une stabilisation des valeurs, d'une orientation lorsqu'ils doivent choisir un métier ou une formation. Ce choix peut impliquer les valeurs de la personne alors qu'elle adopte une certaine orientation professionnelle. Ainsi, elle peut se poser des questions à propos de ce qui est le plus important pour elle. Alors que Louis se trouvait en fin de scolarité obligatoire, il se rendait compte qu'il devrait travailler un peu plus à l'école pour pouvoir trouver un « bon » métier comme il le disait. Ainsi, cela l'a conduit à se questionner sur ce qui est réellement important pour lui comme le montre l'extrait suivant : « **Louis** : *Parce qu'au bout d'un moment- (...) comment dire (...) Au bout d'un moment, je me suis dit, est-ce que le sens de la vie c'est vraiment uniquement travailler quoi. Parce que je veux dire, on se lève lundi matin, on va bosser et pour finir vendredi et on a peut-être quoi, cinq semaines de vacances par année. Donc, je me dis, finalement quoi, on passe sa vie à travailler/. Il n'y a que ça quoi ((rire))* ». De son côté, Antoine accorde beaucoup d'importance aux sports qu'il fait. Ainsi, il explique pourquoi il effectue son apprentissage en entreprise et non dans une école comme le lycée technique « **Antoine** : *On a peut-être beaucoup de vacances, mais on n'a pas de salaire. Et puis, il me faut un salaire. Je fais beaucoup de choses et puis j'ai besoin d'un salaire sinon je ne pourrais rien faire. [...] Et voilà, bien il faut aller sur les courses, il faut voyager/. Les courses ne sont pas à côté, donc il faut payer le train ou l'abonnement de train en tout cas. Donc à chaque fois ça fait des frais. Sinon, je ne pourrais pas le faire. (...) Voilà/, c'est surtout ce qui me tient à cœur* ». Antoine fait de ses loisirs une priorité lors du choix de sa formation. Il va préférer un apprentissage de type dual qui lui permet d'avoir un salaire immédiatement. Ce choix montre qu'Antoine définit certaines priorités durant cette période où il doit se décider pour une formation après l'école obligatoire.

Faire ses propres choix

Les jeunes ont également expliqué vouloir faire leurs propres choix. L'extrait suivant illustre bien ce que de nombreux apprentis ont mentionné durant les entretiens : « **Louis** : *Par exemple- je veux dire à un âge, on n'a plus envie de courir derrière ses parents euh "Je peux avoir vingt francs pour aller au cinéma" ou ce genre de chose. Au bout d'un moment, on veut pouvoir prendre ses choix, gérer son argent, gérer sa vie, pouvoir faire ses premières expériences point de vue financièrement ou que ça soit autre chose* ». Pour Louis, l'apprentissage de type dual lui offre cette opportunité d'acquérir une plus grande indépendance et la possibilité de faire ses propres choix de vie.

Ainsi, les différents entretiens montrent un tel travail d'élaboration au sujet des valeurs et d'une orientation au moment du choix d'un métier et d'une formation. Les jeunes doivent stabiliser leurs choix et sont amenés, petit à petit, à une autonomie psychique.

17.3.2 Renoncer à d'autres vies possibles et s'engager

Ensuite, au travers ces différentes ruptures, les jeunes sont également amenés à renoncer à d'autres vies possibles et manifester de réels engagements par rapport à leurs choix.

La perte d'autres vies possibles

Cette période de transition implique également la perte d'autres vies possibles pour les jeunes.

Par exemple, ils abandonnent parfois l'idée de faire des études même s'ils auraient eu la possibilité comme c'était le cas pour Louis : « **Louis** : Ben, non d'un côté, c'était surtout parce que moi je lui disais toujours que je voulais m'arrêter au CFC, alors que lui (l'enseignant de dixième année), pas seulement à- bon essentiellement à moi, mais aussi un peu à toute la classe, il nous poussait à faire des études supérieures. Par exemple lui, ça l'arrangeait même encore plus si on allait au gymnase que de trouver une place ((rire)). Pendant cette dixième année, j'avais fait l'examen d'entrée pour le gymnase/ et j'ai réussi ». Finalement, il a choisi de faire un apprentissage de type dual pour avoir un peu plus d'indépendance. Certains apprentis ont simplement dû renoncer à la possibilité de faire des études, car ils ne pouvaient pas y accéder.

D'autre fois ils doivent renoncer à la possibilité de faire un certain métier. Le premier métier que Martine avait choisi était celui de travailler avec des enfants. Cependant, elle a renoncé à cette possibilité car elle n'était pas sûre d'y arriver en raison des exigences de ce genre de formation en école : « **Martine** : Et puis aussi euh :: travailler avec des enfants, avoir du contact avec des personnes et puis souvent il faut faire des études et je n'avais pas les moyennes/. Je ne pouvais pas faire un gymnase et puis il y avait des autres écoles, mais il fallait faire des examens/. Donc euh, il fallait toujours avoir quelque chose d'autre si jamais on ne pouvait pas entrer dans les écoles/ ».

Certains abandonnent un style de vie pour en choisir un autre. Elie explique qu'elle a dû réfléchir au fait que le métier de cuisinière imposait une autre façon de vivre : « **Elie** : Alors c'est clair que le choix du métier, j'en ai parlé avec eux (ses parents). Ils m'ont dit "Ben si tu choisis la restauration, ben voilà/, tu peux dire adieu à tes amis ou voilà/. Euh :: les horaires, c'est un peu irrégulier, tu rentres à dix onze heures le soir, avoir des pauses, et cetera, travailler beaucoup le weekend/". Donc travailler le weekend, moi je dirais que c'est un aspect positif parce que moi j'aime travailler le weekend. **I** : Pourquoi ? **E** : Parce que j'aime bien avoir congé en semaine quand les autres travaillent et puis ((rire)) parce que je connais pas mal de monde un peu partout/ et puis euh ben ça me permet d'aller les voir parce que le weekend, ils sont soit avec la famille ou soit ailleurs ou bien je ne sais pas des autres occupations et puis la semaine, je ne sais pas, ça me permet aussi d'aller les voir ou bien de faire autre chose donc euh voilà ».

Des choix concrets

Les entretiens ont également permis d'aborder certains choix concrets qu'ils ont effectués. Plusieurs aspects liés au choix du métier et à la recherche d'une place d'apprentissage ont déjà été abordés. Cependant, durant cette période, les apprentis semblent également effectuer d'autres types de choix qui concrétisent leur engagement dans certains domaines de leur vie ou certaines sphères d'expérience.

Certains apprentis expliquent avoir choisi le type d'entreprise dans laquelle ils voulaient effectuer leur apprentissage. En effet, ils ont cherché une entreprise qui répondait à certains critères avant d'envoyer une postulation : « **Eliot** : Je ne voulais pas trouver quelque chose genre on est une dizaine d'apprentis dans le même domaine ou- moi je ne cherchais pas ça, je cherchais quelque chose de plus humain, de plus calme, de plus- où je suis sûr qu'on fait plus attention que si on était dix. Par exemple, s'il y a un maître d'apprentissage pour dix apprentis, c'est compliqué/, mais s'il y a deux apprentis, voire trois même un, c'est plus facile. Je dirais qu'on est mieux suivi ». Eliot s'est ensuite renseigné auprès de sa voisine qui travaillait dans une entreprise qui l'intéressait : « **Eliot** : Et puis elle m'a dit il n'y a pas beaucoup d'apprentis justement, il n'y a pas des tonnes. Rien que dans le bâtiment de chez Gaam, on est quatre

apprentis. Un de commerce, trois polymécaniciens/. C'est vraiment ça. Et puis, je me suis dit que ça pourrait être une chance, ça pourrait peut-être m'intéresser, alors j'ai envoyé cette postulation avec mes notes évidemment et tout ».

D'autres apprentis ont également dû faire des choix qui impliquaient des engagements assez importants pour pouvoir faire leur apprentissage. C'est le cas d'Elie qui a déménagé et pris un appartement seule. C'est également le cas de Jane qui, après avoir fait une école de coiffure, est partie de l'étranger pour s'installer chez sa tante en Suisse et faire un apprentissage : « **Jane** : *j'avais fini l'école/ et puis euh, ouais ça me convenait vraiment pas donc j'ai- donc j'ai regardé ici s'il y avait la possibilité de m'installer chez ma tante ou quelque chose/. J'ai eu la possibilité, donc j'ai essayé de convaincre mes parents de me laisser partir/ parce que de tout façon, ils avaient remarqué que je n'étais pas- que ma vie je ne l'aurais pas finie là-bas. Alors j'ai réussi à trouver une place, donc j'ai embarqué toutes mes affaires ».*

Certains apprentis ont également intensifié leur engagement dans certaines sphères d'activités souvent grâce au salaire qu'ils reçoivent durant l'apprentissage. Antoine peut ainsi financer les voyages que nécessitent les sports qu'il effectue : « **Antoine** : *Ça (son salaire) me permet de faire toutes ces choses que je ne pourrais pas, parce que mes parents n'ont pas forcément les moyens, ils ne veulent pas forcément, donc voilà/ ».* Eliot explique que, grâce à son apprentissage, il a pu commencer à vraiment pratiquer un hobby : « **Eliot** : *Ben justement au niveau du hobby, des hobbies un peu, je suis un peu plus entré en matière ».* Louis explique également que son salaire lui a permis d'intensifier son engagement dans la musique : « **Louis** : *c'est grâce à l'apprentissage que j'ai pu financer ma passion pour la musique, donc acheter mon équipement et tout ça et puis surtout aussi partir un petit peu en vacances, pour se déplacer. En fait, c'est me fournir tout ce que je n'aurais pas pu avoir avec l'apprentissage en école ((rire)) ».*

17.3.3 Intégration d'une perspective temporelle

Les apprentis semblent également construire une perspective temporelle et un récit de soi alors qu'ils cherchent à donner du sens à leurs expériences passées par rapport à leur situation actuelle.

Des souvenirs intégrés dans le récit de sa propre expérience

Les apprentis semblent pouvoir relire leurs expériences antérieures dans une perspective temporelle. Ainsi, il était possible pour eux de reconstruire un sens de continuité. En effet, en expliquant leur choix de métier et leurs projets futurs, ils mobilisaient très souvent des souvenirs d'enfance avec lesquels ils pouvaient créer un récit ayant du sens. Par exemple, Maxime, apprenti polymécanicien, a raconté quelques souvenirs en expliquant le choix de son métier : « **Maxime** : *Ben déjà, mon papa, il fait ça. Et puis il m'a toujours euh, comment dire, trimbalé dans des foires de machines depuis tout petit. [...] Et puis c'est depuis là. [...] Je trafiquais avec mon vélomoteur. Je le chindais (maquiller le vélomoteur) ((rire)).* **I** : *Vous faisiez ça à la maison ?* **M** : *Ouais.* **I** : *Avec votre papa ou comme ça ?* **M** : *Ouais avec mon papa.* **I** : *Et puis vous faisiez quoi pour faire ce genre de chose ?* **M** : *On change des pièces, on démonte, on lime des pièces pour que ça aille plus vite ».* Louis, apprenti constructeur, explique également toutes les activités qu'il a faites et qui sont, pour lui, en lien avec son métier : « **Louis** : *Ben en gros, je me suis intéressé à la mécanique depuis ma plus-, mon plus jeune âge. Essentiellement dans le domaine électromécanique : les multimédias, les télévisions, la (..), l'automobile et tout ce qui est console de jeux vidéo. Je suis fasciné comment ils fabriquent ça, comment ils développent ça. Par exemple, quand j'ai- quand on a découvert la Wii par exemple ((rire)), c'était le coup de foudre/, c'était un système de capteur à mouvements, ça m'a fasciné. Parfois même, je démonte des choses pour voir un petit peu leur composition ((rire)). Oui d'un côté, il y a aussi la construction comme les Legos, donc pouvoir assembler des choses et tout ça.* **I** : *Donc, il y a un peu des activités que vous faisiez déjà avant en fait ? Est-ce qu'il y a d'autres activités qui vous viennent- que vous vous souvenez ?* **L** : *Oui bien sûr, il y a euh, il y a quoi- entre les Legos, la construction par carton ou avec du bois. Donc, déjà à l'époque, j'avais déjà la technique de*

d'abord dessiner, m'imaginer la chose et après euh le monter. Comme par exemple une fois en classe, vers l'école, le jardin d'enfant, la maternelle, on devait fabriquer des bateaux pour aller jouer avec sur la rivière. Et puis là, je me souviens que la prof, elle était étonnée parce que j'avais fait quelque chose d'assez- on va dire performant/ ».

Dans le cas de Norah, la mobilisation de ses souvenirs est en lien avec le métier qu'elle aurait voulu faire, créatrice de vêtements. Puisqu'elle ne trouvait pas de place d'apprentissage dans le domaine souhaité, elle a dû s'engager dans un tout autre domaine : « **Norah** : *Ça c'est depuis toute petite/, je fais tout le temps genre des habits/, faire les- coudre à la machine et tout ça et en bas des pantalons c'est toujours moi/, depuis petite, je coupe mes habits, je fais mes tops/ ((rire)), depuis petite je fais genre les habits de mes poupées quoi, ce genre de chose. J'ai pensé à ça, mais ma mère toujours- tout le monde, même les professeurs, disent ça ce n'est pas un métier, on n'a jamais de travail, c'est trop difficile pour après, le travail et tout ça. C'est pour ça que maintenant je fais cet apprentissage de cuisinière, ça me plaît aussi, je suis, je suis sûre d'être capable de faire ça/ et puis plus tard, si je veux être ça, créatrice, je peux le faire après, mais au moins j'ai déjà un diplôme dans les mains, on ne sait jamais/. (..) ».* L'entretien mené avec Norah montre que, durant cette période, elle ne semblait pas pouvoir créer de continuité. Cependant, Norah semble actuellement réussir à reconstruire cette continuité grâce à ce que représente pour elle le CFC en tant que diplôme professionnel. Par ailleurs, plusieurs apprentis dans une situation de choix par défaut ont également réussi à reconstruire une continuité et à redonner du sens à leur formation par ce moyen.

Lorsqu'il n'était pas possible pour les apprentis de donner du sens à leur expérience au moment du choix du métier et de la recherche d'une place d'apprentissage, ce n'est que plus tard – durant la formation professionnelle – qu'ils ont réussi à reconstruire une continuité et à redonner du sens à ce qu'il leur arrivait grâce au rôle du diplôme pour eux : une base professionnelle et donc une étape importante dans la trajectoire professionnelle. Ainsi, il était plus difficile pour eux de s'engager dans un travail symbolique durant la période du choix d'un métier et de la recherche d'une place d'apprentissage.

Des projets pour construire une continuité

Enfin, il est également intéressant de se focaliser sur les projets professionnels des apprentis car ces derniers semblent aussi permettre l'intégration d'une perspective temporelle.

Tout d'abord, plusieurs apprentis ont pris en compte certains « sois » possibles pour expliquer le choix de leur métier. Par exemple, le grand-papa d'Emile a une entreprise dans le domaine de la mécanique. Ainsi, Emile a réfléchi aux possibilités futures qui peuvent s'offrir à lui dans ce domaine. Emile peut s'imaginer devenir chef d'entreprise de mécanique puisque c'est un domaine qui lui plaît. De plus, cela lui semble accessible puisque son grand-père a déjà une entreprise : « **Emile** : *Après, il y avait aussi mon grand-père qui était, qui avait encore son entreprise donc je me suis dit, bon on sait jamais/, bon il y avait mon oncle qui a fait aussi le lycée technique, mais sinon dans ma famille/ euh : j'étais un peu le seul des petits-fils. J'étais l'avant dernier, je me suis dit bon je faire un peu dans la mécanique. C'est de toute façon quelque chose qui me plaît/ ».* D'autres apprentis regardent les possibilités qu'ils peuvent avoir sur le marché du travail après leur apprentissage. Louis réfléchit à la manière de s'assurer du travail et un bon salaire : « **Louis** : *Des constructeurs, entre guillemets, il en existe très peu. Donc, avec ce métier, je peux facilement m'assurer une place de travail et puis ça paye aussi pas mal ».* De son côté, Eliot réfléchit aux besoins du travail : « **E** : *le fait qu'il y ait beaucoup de personnes qui veulent le faire et puis s'il y a d'autres personnes qui sont formées, après il manque les métiers et puis ça devient compliqué et puis après il faut changer de branche. C'est vrai que quand on est en sept, huitième, neuvième/, parfois on pense à l'apprentissage, mais même au-delà de l'apprentissage, ce qui vient après donc. On pense, je dirais, aussi assez souvent à ça je dirais. Ce qui peut subvenir après le- l'apprentissage ».*

Ensuite, durant leur apprentissage, les jeunes semblent à nouveau effectuer des remaniements au niveau de la continuité entre l'enfance et les « sois » possibles. En effet, la plupart des apprentis ont parlé de projet de formation. Certains apprentis souhaitent évoluer dans leur propre métier comme, par exemple, Louis : « **Louis** : *Oui, donc constructeur CFC normal et éventuellement parce qu'en fait j'ai parlé un petit peu avec un collègue de travail qui venait d'obtenir son CFC et lui justement, il suit les cours d'ingénieur du soir/. Donc, moi je me suis dit pour pouvoir travailler et quand même un petit peu étudier pour devenir ingénieur, pourquoi pas entamer cette possibilité. Donc ça ça serait une solution, ou éventuellement directement faire après CFC, faire la maturité professionnelle ou l'école d'ingénieur* ». D'autres veulent élargir leur champ professionnel avec des métiers « parallèles » comme les définissent souvent les apprentis. Il s'agit de la possibilité d'effectuer un deuxième apprentissage en moins de temps grâce aux équivalences obtenues parce que les deux métiers sont des professions voisines, c'est-à-dire proches. Martine apprentie pâtissière-confiseuse envisage par exemple de faire une nouvelle formation lui permettant d'acquérir le CFC de cuisinière ou traiteuse : « **Martine** : *Euh, soit cuisinière ou bien euh traiteuse, quelque chose comme ça. Ou bien, par exemple, si je fais une maturité, je peux aller dans une autre école, une haute école, supérieure/ ou un autre apprentissage* ». Quelques-uns souhaitent, dans un futur plus ou moins proche, renouer avec leur premier rêve. Norah qui souhaitait faire créatrice de vêtement a dû renoncer à ce choix parce que ses parents lui déconseillaient de se lancer dans cette voie. Actuellement, elle envisage toujours de se reformer dans ce domaine : « **N** : *Je vais peut-être encore travailler dans ce domaine cuisinière/ quelques temps jusqu'à ce que je stabilise ma vie et puis après là quand j'ai ma vie stabilisée tout ça/, là je peux penser un peu à moi, faire ce que j'ai envie de faire vraiment, créatrice de vêtement* ». D'autres envisagent simplement de nouveaux projets professionnels comme Elie, apprentie cuisinière : « **E** : *Je le prendrais (le poste qui lui est offert à la sortie de son apprentissage), mais pas à 100% et puis je resterais habiter ici et puis je ferais les courses par exemple à 50% et puis l'autre 50%, je le ferais en école, l'école que j'aimerais faire. **I** : *C'est quoi l'école que vous aimeriez faire ? **E** : *J'aimerais faire une école de massage* ». Ainsi, alors que certains apprentis ont réussi à donner sens au choix du métier pour leur apprentissage en mobilisant des souvenirs d'enfance ou en faisant appel à d'autres éléments, d'autres semblent, en cours d'apprentissage, renouer avec les métiers qu'ils auraient vraiment voulu faire. D'autres apprentis envisagent un séjour linguistique à l'étranger. Par ailleurs, les jeunes hommes de la population mentionnent également le fait de devoir programmer le service militaire. Finalement, un élément intéressant est que la plupart d'entre eux sont prêts à recommencer une école pour cela alors qu'il ne l'aurait pas envisagé en fin de neuvième année. Par exemple, Antoine ne voulait absolument pas continuer les études et a choisi de faire un apprentissage de polymécanicien. Cependant, actuellement, il envisage de nouveaux projets en lien avec son hobby, le sport : « **Antoine** : *J'aime le sport, je peux aller faire une école de sport si je veux, ça, ça peut être pas mal. **I** : *Ça ne vous dérangerait pas de recommencer une école justement par rapport à tout ce que vous me disiez avant ? **A** : *Ce n'est pas la même chose. Je pense que c'est encore autre chose parce qu'on apprend des choses sur le sport. J'ai une amie qui a fait cela. Ils apprennent sur tous les sports, tout ce qui est en rapport avec le sport. C'est comme si on vous apprend quelque chose qui vous passionne depuis longtemps* ».****

Une trajectoire

Ainsi, il ressort que sur la totalité de la population de cette recherche, seul deux apprentis sont certains de rechercher une place de travail dans leur métier après leur apprentissage ; cependant, pour l'un d'entre eux, de façon momentanée. Le modèle linéaire du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle de type dual a déjà été remis en question dans d'autres travaux montrant qu'aujourd'hui, il s'agit bien plus d'une arborescence de parcours (Bachmann Hunziker, 2007 ; Behrens, 2007 ; Padiglia, 2007). Ici, sur la population étudiée, il semble que cela soit également le cas lors de la sortie de la formation professionnelle de type dual. Ainsi, il est possible de parler de trajectoire professionnelle pour ces jeunes. De plus, des recherches

quantitatives ont également montré la manière dont la transition à la vie active se complexifie (Donati, 2000 ; Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010).

A travers de multiples transitions, les jeunes sont amenés à définir un système d'orientation, une perspective temporelle, ainsi que les sphères d'expériences au sein desquelles ces différents éléments peuvent être concrétisés (Zittoun, 2008b). Alors que la période du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle se caractérise par différentes phases d'incertitude, les jeunes sont confrontés à un travail psychologique qui participe également au passage à l'âge adulte comme présenté dans cette partie du travail. Jusqu'ici, l'interprétation des résultats a permis de montrer ces différentes phases d'incertitude ainsi que les différents remaniements et processus de changement lors du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle.

18 Une discussion de trois études de cas

Dans ce chapitre, trois études de cas seront présentées. Pour ces études de cas, il sera mis en évidence les situations perçues en tant que rupture par les personnes. Ces trois cas concentrent des éléments présents au sein des autres cas. Cependant, c'est parce que leurs descriptions sont plus riches et réflexives qu'ils ont été choisis pour ce chapitre. Par ailleurs, chacun des cas exemplifie plus précisément différents aspects des résultats de la recherche. Le premier cas permet d'illustrer les ruptures perçues en tant que telle par la personne parce que les indicateurs de rupture sont particulièrement explicites. Le deuxième cas intègre les différents changements et obstacles lors de la première période de rupture – le choix du métier et la recherche d'une place d'apprentissage. Le troisième cas présenté dans ce chapitre montrera plutôt les changements vécus en début d'apprentissage.

18.1 Eliot : « un des moments les plus importants de mes dernières années »

Eliot vient d'un petit village où il habite avec ses parents, sa sœur et son frère. Il a 17 ans et est actuellement en deuxième année d'apprentissage de type dual de polymécanicien dans une entreprise qui fabrique des pièces d'appareils dentaires et de microchirurgie dentaire. Eliot s'est beaucoup exprimé durant l'entretien et a été capable de parler de sa trajectoire de façon réflexive. Il a également donné de nombreux exemples et expliqué à de plusieurs reprises ses sentiments face aux différentes situations rencontrées. D'une manière générale, il semble réfléchir à la manière dont sont vécus les événements auxquels les élèves du secondaire I sont confrontés durant ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Ainsi, le cas d'Eliot est intéressant car il illustre la façon dont sont vécus les changements ou difficultés soulignés dans les chapitres précédents et permet de mieux comprendre l'expérience que les jeunes en font.

Quelque chose qui pèse sur l'estomac

Au début de l'entretien, Eliot a abordé la question du choix du métier et des restrictions d'entrée dans les écoles. Il explique qu'il était très indécis au sujet de la profession qu'il voulait faire. Plusieurs domaines l'intéressaient : la mécanique, la mécanique sur voiture et l'informatique. Ceci a conduit Eliot à faire des recherches au sujet de ces différents métiers à l'office de l'orientation scolaire et professionnelle. Par la suite, Eliot a été confronté aux différentes restrictions d'entrée dans les écoles : « **Eliot** : Ben j'avais aussi pensé à informaticien/ qui me plaisait aussi, qui est plus en rapport avec les technologies justement/, qui était pas mal, mais ils demandaient justement ben, je l'ai écrit un peu là ((montre son dessin)) des restrictions justement. Ils demandaient des restrictions au niveau des notes, au niveau de deux trois choses et puis on ne peut pas toujours avoir non plus. [...] ça demande des niveaux quand même- justement des restrictions, des niveaux assez élevés je dirais. Surtout au niveau des maths et autres et puis euh, c'est un peu ça qui ne m'a pas permis d'avancer, de vouloir vraiment entrer là-dedans. C'est un peu ça. **I** : Et puis comment vous vous sentiez par rapport au fait qu'il y ait

des restrictions ? **E** : Ben déjà, on se sent- on peut se sentir déçu justement, qu'on voit qu'on ne peut pas faire ça/. Ces restrictions, on est impressionné devant, on se dit quand même que si on veut vraiment arriver à ça, il faut bosser, des fois on est un peu comme ça (.). Quand on voit ces restrictions, on est un peu étonné de les voir, ça nous surprend, parce qu'on ne s'attend pas vraiment toujours à ça/ ». Lorsqu'Eliot est en train de choisir un métier, il est confronté aux exigences d'entrée dans une formation. Il s'intéresse à la profession d'informaticien. Cependant, les restrictions d'entrée dans la formation vont lui imposer un changement de projet. Son discours montre ce que cela va déclencher chez lui. Il est d'abord déçu de ne pas pouvoir faire ce qu'il souhaitait. Ensuite, il est impressionné car il voit les exigences de la formation et se dit que s'il veut y arriver, il doit vraiment travailler à l'école. Finalement, il est étonné car il n'avait pas pensé à ces obstacles auparavant. Ainsi, Eliot se trouve dans une situation difficile : doit-il essayer de travailler à l'école pour tenter d'atteindre le niveau requis pour l'entrée dans la formation sans pour autant avoir une certitude d'y arriver ? Doit-il changer ses projets ? Pour décrire cette période où l'élève regarde s'il remplit les exigences d'entrée dans une formation, Eliot va utiliser le terme de « compatible » : « **Eliot** : Ben justement, c'est plutôt- ben justement, regarder si on est compatible/, ça donne je dirais une forme de peur je dirais parce qu'on veut y aller et puis ça donne justement une forme de peur parce que généralement, il y a des restrictions pour les maths ou le comportement/ et puis après ça dépend aussi de la décision de l'employeur, donc il y a une peur là-dedans, une forme de peur. On ne sait pas vraiment si ça va/ et puis on fait une évaluation nous-mêmes si c'est compatible. Et puis on va quand même essayer d'envoyer une candidature et tout et puis c'est que- pour moi, je décrirais ça comme une forme de peur. C'est un peu, on ne sait pas, on n'est un peu inquieté, stressé de savoir si ça ira ou pas. C'est toujours ça, c'est une étape, c'est vraiment une étape, je dirais importante. Une étape clef, une étape qui est stressante pour tout élève de huitième, neuvième année, de savoir si ça sera compatible, si ça va être accepté ou pas, c'est quelque chose de stressant qui pèse sur l'estomac, qui n'est pas évident, c'est ça ». Dans le discours d'Eliot, il est possible de voir les émotions qu'un élève peut ressentir lors de cette période : la peur, l'inquiétude, le stress face au doute. Durant les différentes démarches, Eliot est préoccupé.

Ensuite, il a effectué une première postulation chez Gaam. Il a dû attendre quatre mois pour obtenir une réponse. Durant cette attente, Eliot a effectué d'autres postulations pour lesquelles les réponses ont toutes été négatives. Durant cette période d'attente, Eliot était préoccupé. Il ne savait pas s'il allait trouver une place d'apprentissage alors nécessaire pour effectuer un apprentissage de type dual : « **Eliot** : Ben je me sentais un peu, ben justement stressé. Enormément, la peur, la boule au ventre, cette place qui est dans le cerveau. On sent qu'il y a quelque chose, c'est toujours cette possibilité d'être engagé ou pas, c'est vraiment stressant quoi. On ne sait pas ce qui va nous arriver après, c'est ça. Moi je sentais vraiment ça, c'est une étape importante quoi, ça compte après pour l'avenir, c'est stressant, c'est énervant ». Finalement, il a reçu une réponse positive de Gaam où il a ensuite effectué un stage. Suite à ce stage, Eliot a reçu une réponse positive. Le discours d'Eliot montre à quel point cette période de choix du métier et de recherche d'une place d'apprentissage peut constituer une véritable période de stress, de doute, de crainte et de peur qui prend fin seulement lorsque l'élève a trouvé une place d'apprentissage : « **Eliot** : Et puis après, ils ont dit, pour finir, ils finissent par une phrase "on serait intéressé à vous prendre, c'est vous qui décidez" et puis quand on arrive à ce moment-là, on se dit, ben voilà, j'y suis/, c'est à moi de décider, on se sent vraiment ouais tous les poids se relâchent, c'est vraiment- pour moi, c'est un des moments les plus importants de mes dernières années. Quand on entend cette phrase, quand on est à ce moment-là, c'est super important. On se dit qu'on a réussi une étape, on se dit- c'est dans la poche, on dirait, c'est vraiment extraordinaire, on n'en revient pas et puis on se sent complètement affaibli, on n'y croit pas, c'est vraiment quelque chose d'impressionnant [...] c'est vrai qu'on a une énorme pression qui s'en va, mais il y a toujours quelque chose qui reste parce qu'il y a toujours ce "mais" qui peut arriver/. Et puis après, au moment où on a signé le contrat, c'est dans la poche

quoi. C'est mis, c'est fini et puis il n'y a plus de marche arrière entre guillemet, c'est là que c'est là que passe cette étape quoi/ et puis c'est là que ça s'arrête ».

Ici, la rupture perçue correspond à un changement de projet dû aux exigences d'entrée dans les formations, mais aussi aux difficultés de trouver une place d'apprentissage. Les descriptions d'Eliot montrent que la rupture est personnellement ressentie. Eliot ne se sentait pas préparé à ce genre de difficultés et a été surpris. La rupture engendre de la peur, de l'inquiétude et du stress.

L'apprentissage un cadre pour devenir adulte

Pour Eliot, les nouveautés rencontrées en début d'apprentissage ont également été sources de stress et de tension : la peur de faire des erreurs, apprendre à respecter les adultes, s'intégrer dans une nouvelle équipe, gérer une nouvelle autonomie et un budget, etc. Ici, la rupture correspond plutôt à un manque de compétences et d'habiletés pour faire face aux différentes activités et relations professionnelles. Eliot explique également qu'il doit apprendre à gérer cette nouvelle autonomie. Ceci qui implique un repositionnement de la part de la personne qui doit négocier un nouveau statut, sa relation aux autres et son image de soi. Ainsi, il a dû apprendre à établir un budget, à se gérer soi-même, à entrer en contact avec des adultes, à organiser son travail, à intégrer une équipe et trouver sa place dans celle-ci. C'est pourquoi, Eliot a beaucoup insisté sur le fait que la première année est la plus difficile et la plus stressante : « **Eliot** : *Un petit peu tout au long (de la première année) parce que, c'est l'apprentissage, c'est la base. On apprend à faire tout ce qui est nouveau et c'est ce qui est stressant justement. C'est un peu ça qui est stressant ».*

Le passage entre deux sphères d'expériences différentes – de l'école secondaire au monde professionnel – constitue ici une rupture. Dans l'extrait suivant, Eliot explique que les élèves du secondaire I devrait se préparer aux différents changements qui vont se produire : « **Eliot** : *Bon ben sûr au niveau des vacances, des horaires, ça c'est sûr. Le boulot, c'est tout différent de l'école. Il y a des personnes qui ne le voient pas vraiment. Elles le voient seulement quand elles sont au travail. Il faut vraiment qu'elles s'attendent à ça, à un changement au niveau des vacances, des horaires, du temps libre et autres. Aussi qu'elles s'attendent au niveau de bosser à la maison/ aussi, donner du sien, aussi qu'elles s'attendent ça. Et puis c'est un peu ça que je dirais ».* Par rapport à ces différentes situations, Eliot mentionne l'importance des échanges d'information et d'expériences entre apprentis. Selon lui, les apprentis plus avancés dans leur formation ont également un rôle important pour aider les apprentis de première année sur le lieu de travail. La période de rupture en lien avec les débuts en entreprise rompt la structure du quotidien, de la vie sociale, ainsi que des significations qui les organisent : les jeunes passent du monde scolaire au monde professionnel. Cette transition implique un changement ou reconfiguration d'ensemble : un repositionnement identitaire, de nouvelles conduites et une reconstruction de sens. C'est pourquoi, Eliot réfléchit à la manière dont il a changé durant cette période. Selon lui, il a appris comment fonctionne la vie : « **Eliot** : *Ben, justement comment on fonctionne après dans la vie. Ce n'est pas seulement savoir faire son métier, c'est savoir s'occuper de soi-même, être autonome, euh :: justement on est dans ce thème des assurances maintenant en culture générale, savoir faire ça. Donc l'apprentissage, c'est aussi une part d'enseignement là-dedans. C'est un peu ça. Dans un apprentissage, on n'apprend pas seulement un métier, mais aussi un peu les bases pour apprendre à devenir autonome dans la vie ».*

Ce qui apparaît au travers de ce cas c'est l'expérience vécue de ces deux périodes de rupture grâce à une description qui s'appuie sur le vécu, les sentiments et les impressions de la personne. Ainsi, Le discours d'Eliot contient une certaine compréhension et réflexion au sujet de la manière dont les événements ont été vécus. Dans d'autres cas, il est moins facile d'identifier clairement ces aspects. Les deux études de cas suivantes se situent moins de façon réflexive sur ce point, mais ont la particularité d'apporter des descriptions assez complètes des événements.

18.2 Antoine : « ça ne suffisait pas »

Antoine habite dans une ville avec ses parents et son frère. Il a 17 ans et effectue actuellement sa deuxième année d'apprentissage de type dual de polymécanicien dans une entreprise de micromécanique et de mécanique de précision. Durant l'entretien, Antoine a été capable de réfléchir à son parcours en apportant de nombreux exemples. Il est aussi revenu sur une grande partie de sa trajectoire et montre de quelle manière chaque étape est importante pour lui et peut y relier des projets et un futur qui ont du sens pour lui. Ce cas montre plus spécifiquement la manière dont le choix du métier et la recherche d'une place d'apprentissage peuvent impliquer des changements et des obstacles.

Antoine voulait faire un apprentissage d'horloger. Il se rappelle encore de son grand-père qui travaillait sur des montres : « **Antoine** : *Bon, j'avais mon grand-père qui était horloger, j'ai vu ben quand j'étais plus petit, je le voyais travailler à la maison des fois. Il montait des montres et puis ça, j'étais assez fasciné. Et puis ouais, après, j'avais un peu cherché quoi/. J'ai cherché des stages et là j'avais vraiment accroché/* ». Malheureusement, il n'a pas trouvé de place d'apprentissage dans ce domaine. Il a donc cherché un autre métier qui pouvait lui plaire car il ne voulait pas rester sans rien faire à la fin de l'année. Après s'être renseigné à différents endroits, il découvre le métier de polymécanicien pour lequel il a ensuite fait plusieurs postulations. Il a finalement trouvé une place d'apprentissage en fin de neuvième année. Cette période de recherche d'une place d'apprentissage est difficile pour Antoine puisqu'elle est marquée par la frustration de ne pas pouvoir faire le métier qu'il souhaitait, par la pression face aux difficultés de trouver une place d'apprentissage, aux énervements liés aux différents refus, etc. : « **Antoine** : *Ouais, au début, je cherchais d'abord plutôt dans l'horlogerie, j'ai fait des stages un peu partout où c'était possible. On postule et puis on est beaucoup et puis ben. Après, j'ai cherché autre chose et c'est là que je suis tombé sur polymécanicien. I* : *Mmh. Ok (...). Vous avez fait combien de postulation pour horloger ? A* : *(...) Cinq. J'arrivais toujours être dans les derniers, mais jamais j'ai. [...] Des fois, ils n'ont pas rappelé et puis ben, ils me rappelaient des fois et puis ben après, voilà ça ne suffisait pas, parce qu'ils prenaient deux voire trois au plus et puis voilà, ça ne suffisait pas. I* : *Comment vous avez vécu cette période de postulation dans l'horlogerie ? A* : *Frustrant parce que chaque fois, juste ne pas y arriver. Surtout ça. Après, j'ai cherché autre chose parce qu'il ne faut pas trop tarder parce qu'il n'y pas beaucoup de places déjà. Il faut que je cherche. Et puis on regarde, on a reçu des listes de l'orientation professionnelle et puis ouais tous les mois, on pouvait aller voir et puis chaque fois la pile des places elle diminuait beaucoup, de plus en plus tôt »*.

Par ailleurs, Antoine est fortement confronté à la concurrence sur le marché des places d'apprentissage. Il semble penser qu'il n'a pas obtenu une place dans l'horlogerie pour ces raisons. Dans l'extrait suivant, il explique qu'il a réalisé qu'il aurait dû travailler un peu plus à l'école : « **Antoine** : *Si on est en pré-gymnasiale et qu'on a six de moyenne partout et qu'on est en G et qu'en a trois de moyenne partout, ça donne un premier aperçu/. Un employeur, il ne va pas poser 40 fois la question/. Faire quoi, celui qui bosse un peu plus à l'école/, que celui qui ne fout rien ? Donc ouais, ça aide. I* : *Et puis vous, vous avez senti ça ? A* : *Oui, je pense que je n'ai peut-être pas réussi à avoir un apprentissage dans l'horlogerie à cause de ça/. Bon, il y en a déjà du gymnase qui postulaient en même temps que nous/. Voilà, je pense que ça pu jouer un rôle. Ils préfèrent assurer le coup, je pense, en prenant quelqu'un qui a de meilleures notes. [...] je me suis dit que j'aurais dû bosser un peu plus/. C'est surtout ça »*.

De quelle façon Antoine va pouvoir donner du sens au choix de son métier et à la formation qu'il a commencé ? Deux éléments semblent ressortir. Premièrement, pour Antoine, le CFC va lui permettre d'accéder à son indépendance : « **Antoine** : *Bien, c'est le début/ dans la vie quoi. C'est commencer à pouvoir ben déjà avoir mon propre logement/, habiter où j'ai envie et puis après être surtout plus libre »*. Antoine veut quitter le foyer familial, faire ses propres choix, avoir une

plus grande liberté. Le cas d'Antoine montre un jeune en recherche d'indépendance et de la possibilité de faire ses propres choix. Ainsi, Antoine mentionne de nombreux exemples d'autonomie dans les décisions prises, mais aussi d'engagements concrets dans ses loisirs où il investit beaucoup d'argent et de temps. Le CFC en tant que formation professionnelle qualifiante et permettant l'entrée directe dans le monde du travail constitue donc un élément important dans ce cas. Deuxièmement, après son apprentissage, Antoine envisage différentes possibilités. Il doit faire l'armée et pense peut-être à évoluer dans ce domaine. Comme il fait beaucoup de sport, il souhaiterait faire par la suite une école dans ce domaine. Dans tous les cas, Antoine désire apprendre encore de nouvelles choses. Il semble vouloir renouer avec des projets professionnels dans un domaine qui lui plaît réellement.

Antoine a également dû chercher de l'aide pour préparer son dossier de postulation. Il explique qu'il n'a pas vraiment trouvé des conseils à l'école lui permettant de faire « *une bonne lettre* » comme il l'explique. Face à la concurrence, Antoine a compris qu'il devait se démarquer. Ils ont donc travaillé sa façon de faire une lettre, le CV, ainsi que les entretiens avec une personne de son entourage : « **Antoine** : *Oui, ben celui qui m'a surtout aidé, c'est mon parrain. Aussi à faire la lettre de postulation/. Je pense que je lui dois ma place d'apprentissage quand même parce qu'il m'a aidé à faire un bon CV, aussi à faire les entretiens, voilà* ».

Ce qui apparaît au travers de ce cas, c'est plutôt les différents changements et obstacles qui peuvent surgir lors de cette première période de choix du métier et de recherche d'une place d'apprentissage : Antoine a dû choisir un métier, il a dû faire face à l'échéance et l'épreuve du réel. Il a fait des recherches de places d'apprentissage, préparé un dossier de postulation, effectué des stages et des entretiens d'embauche, attendu des réponses, fait face à la concurrence sur le marché des places d'apprentissage et essuyé des refus. Ici, Antoine a dû effectuer son propre bricolage pour pouvoir s'engager dans les différents processus de transition. Il a dû se définir une identité de métier forcée par l'épreuve du réel ; il a dû trouver de l'aide pour construire un dossier de postulation et se préparer aux entretiens ; il a dû repenser sa manière de donner sens à ses choix et reconstruire une continuité grâce à de nouveaux projets.

18.3 Eva : « *travailler, ce n'est pas la même chose* »

Eva a toujours aimé la coiffure. Elle se souvient avoir coiffé sa maman, ses amies ou ses poupées. Assez rapidement, Eva est convaincue de vouloir faire un apprentissage de coiffeuse. Dès la huitième année d'école obligatoire, elle a effectué plusieurs stages en tant que coiffeuse, mais aussi en tant que fleuriste et éducatrice de la petite enfance afin de découvrir d'autres domaines professionnels. Finalement, c'est lors d'un stage dans un salon de coiffure où elle a aimé l'endroit et l'ambiance d'équipe qu'Eva a souhaité faire son apprentissage. Le patron du salon lui a alors proposé un deuxième stage. Suite à cela, il lui a offert une place d'apprentissage et lui a donné la possibilité de venir travailler tous les mercredis après-midis. Grâce à cela, Eva a pu intégrer en douceur l'équipe de travail. Elle a également acquis certaines compétences qui lui ont permis de commencer son apprentissage plus facilement. Eva a donc trouvé une place d'apprentissage assez rapidement en début de neuvième année. D'une manière générale, le cas d'Eva a permis d'approfondir de nombreuses thématiques qui ont surgi tout au long des entretiens précédents. Par ailleurs, elle a utilisé de nombreux exemples pour expliquer les changements vécus au début de son apprentissage en entreprise ainsi que les différents aspects en lien avec l'intégration de l'apprenti dans une équipe de travail. A plusieurs reprises, Eva a insisté sur le fait que tout cela l'a changée et l'a faite grandir. Et c'est sur ces derniers aspects que cette étude de cas va se focaliser.

« **Eva** : *alors ce n'était pas très facile ((rire)). Alors je sais que j'avais vraiment assez peur de prendre le téléphone, d'accueillir les clientes, on n'a toujours peur de faire quelque chose de faux ou de laisser tomber un verre devant la cliente. Ouais, tous des trucs comme ça en fait. Et*

puis bon, après quand on rentre, on a tellement mal aux jambes, ce n'est pas très facile la première semaine. C'est vraiment le truc- et puis on se dit oh la la, ça va continuer comme ça/, est-ce que je vais être mieux/, ouais, on se fait du souci, c'est clair. Ouais, ouais. Mais après, on voit, les semaines, elles passent, ouais, on se dit ouais, je dois quand même une fois prendre le téléphone, je dois essayer, sinon, ça ne vas pas. Non c'est clair que- ouais, quand je pense maintenant/, quand j'ai commencé, je me dis ouais, c'est bête en fait d'avoir eu peur de prendre le téléphone ou- ce n'est rien de grave en fait. Mais on a toujours peur d'inscrire une cliente faux ou bien- parce qu'après, ça fait quand même- ça ne fait pas très cool pour le patron quoi. [...] (...) Mmh (...) D'être debout toute la journée, c'est ça en fait. Sinon, ça va. Bon, le reste, de toute façon, on apprend avec le temps. **I** : Le reste ? **E** : Justement, prendre le téléphone et tout ça. Bon, être debout aussi. Après un moment, ça va/. Mais sinon, je crois- ouais, c'est clair qu'en fait- on a plus peur de faire quelque chose de faux. [...] Je ne sais pas, de tacher par exemple une chemise d'une cliente, ça ne le fait pas trop et puis c'est clair qu'après on se dit, si je fais ça/, le patron, il va nous dire "ouais, écoute ça ne va plus, tu dois partir d'ici" ou bien. Mais, ouais, on a toujours peur, je ne sais pas pourquoi. Aussi, les premières (les apprentis en première année de formation) c'est marrant, aussi les premières de maintenant, au début ils disaient "mais j'ai peur de prendre le téléphone, j'ai peur". Je dis "ouais, tu sais, moi c'était aussi comme ça, c'était chez tout le monde comme ça". **I** : Et puis ça fait quoi d'avoir toutes ces nouvelles responsabilités en début d'apprentissage ? **E** : Ouais, ce n'est pas très facile, ouais. Parce que bon, à l'école, on n'avait pas vraiment ça. Et puis ben maintenant, c'est tout autre chose, il y a toute une nouvelle vie en fait. **I** : Vous pouvez me décrire un petit peu ouais, toute une nouvelle vie, ce que ça veut dire pour vous ? **E** : Ouais, c'est tout autre chose. Ce n'est plus l'école, ce n'est plus- ouais, à l'école, d'un côté, il n'y avait pas ça/. D'être responsable pour une chose. (...) Parce qu'en fait, pour finir, si on n'allait pas à l'école, c'était notre problème en fait d'un côté. Mais, si on ne va pas travailler, là ce n'est plus trop la même chose. Ça ne va pas ». Dans cet extrait, Eva aborde les différents changements auxquels elle est confrontée en début d'apprentissage : de nouvelles activités, responsabilités, une plus grande autonomie, le rythme de travail qui amène de la fatigue, savoir prendre des risques, la réalité du monde professionnel avec des exigences, des clients, des conséquences, etc. Comme l'explique Eva, c'est une nouvelle vie qui est différente de l'école. Premièrement, le sentiment de rupture est visible dans la séparation qu'elle fait entre l'école et le fait de travailler, ce qui demande un travail d'élaboration de l'expérience, le maintien d'un sens de continuité et une élaboration des émotions. Deuxièmement, ce sentiment de rupture apparaît également dans la peur de faire faux. Cette peur semble être liée à un manque d'habiletés, de savoir-faire et de compétences pour ces nouvelles activités et tâches. Finalement, l'autonomie et les responsabilités impliquent un changement de l'image de soi comme étant une personne ayant les compétences nécessaires à ces nouvelles expériences. Eva va devoir s'engager dans les différents processus de transition pour faire face à ces changements. Elle explique que grâce à son apprentissage, elle a changé, grandi et appris. Par ailleurs, le fait d'avoir commencé un apprentissage a engendré des changements qualitatifs qui sont valables aussi dans d'autres sphères d'expériences. Elle est devenue plus indépendante, plus autonome et fait maintenant ses choix seule dans les différents domaines de sa vie. Ces différents éléments sont visibles dans l'extrait suivant où elle explique qu'elle a changé : « **Eva** : Ça fait bizarre. C'est clair qu'on a- Ouais. La mentalité aussi, ouais, ça change. Il y en a beaucoup qui m'ont dit que, quand je suis passée en apprentissage, ceux qui étaient encore à l'école, ils m'ont dit "oh, tu as tellement changé". Mais oui, ce n'est plus la même chose, ce n'est plus l'école. C'est clair qu'on change, c'est vrai que ça fait bizarre, nous-mêmes, on ne le remarque pas forcément. Mais ma maman aussi elle m'a dit "mais tu as tellement changé et tout". Ouais ouais ((rire)). **I** : Vous avez des exemples ? **E** : Ben déjà avec l'argent. (.) Euh, les vacances. Ouais si par exemple je veux aller travailler quelque part ou d'autres trucs comme ça, ça je peux- c'est à moi de voir aussi d'un côté. **I** : Ça vous fait quoi de pouvoir prendre ces choix un peu vous-même maintenant ? **E** : Ben c'est que (.). Je ne sais pas comment le dire en français. (...) Ben c'est d'être responsable soi-même/. Ouais essayer de, par

exemple, mettre de l'argent de côté, pas tout dépenser, pouvoir payer des factures. Ouais, il y a tous des trucs comme ça/. Ouais. Essayer de gérer, essayer de ouais. [...] Mmh. C'est clair qu'avant à l'école on n'avait pas ça. C'était encore les parents en fait qui regardaient, qui- et puis ben c'est claire que maintenant, ça commence où nous on doit prendre ça en mains, nous on doit regarder, qu'on doit essayer de se débrouiller, essayer de mettre de l'argent de côté :: ouais/ ».

La première étude de cas s'est focalisée sur la manière dont les deux périodes de ruptures ont été vécues par la personne. La deuxième étude de cas s'est plus particulièrement focalisée sur le choix du métier et la recherche d'une place d'apprentissage. En effet, durant l'entretien, Antoine a plus particulièrement réfléchi à cette période et a expliqué sa trajectoire en accordant de l'importance à la construction d'une certaine continuité. Dans la troisième étude de cas, le discours d'Eva a permis d'approfondir de nombreuses thématiques. Cependant, ici l'analyse s'est plus particulièrement focalisée sur les changements vécus au début de son apprentissage en entreprise. Ces trois études de cas ont permis d'illustrer la façon dont peuvent se comprendre, dans une trajectoire individuelle, les différents points développés dans les chapitres précédents. Dans le chapitre suivant, sur la base des différentes études de cas ainsi que l'analyse transversale, il s'agit de réfléchir à la manière dont les processus de transition peuvent être facilités ou contraints durant ces deux périodes de ruptures.

19 Comment caractériser les deux périodes de rupture ?

Au chapitre 17, les événements perçus comme des ruptures au moment du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle ont été soulignés. Deux périodes où ce qui allait de soi est remis en question ont été présentées.

Tout d'abord, lors de la période du choix du métier et de la recherche d'une place d'apprentissage, ces jeunes personnes ont dû faire face à différents changements. En effet, lorsqu'elles ont choisi un métier, un travail de redéfinition de soi a été nécessaire pour qu'elles puissent envisager un avenir professionnel et se projeter dans une communauté de métier. Par ailleurs, ils ont également dû faire face à la demande sociale – les parents, les enseignantes, etc. – et à l'échéance sociale liée à la fin de la scolarité obligatoire et à l'entrée dans une nouvelle formation. Comme montré dans cette discussion des résultats, il s'agit pour elles non seulement de trouver une voie professionnelle qui correspond à leurs intérêts et aptitudes, mais aussi d'être confrontées à la question plus générale de leur propre devenir. Parfois, elles ont dû accommoder leurs rêves aux possibilités réelles ou même abandonner leur projet initial. Au moment où ces jeunes personnes ont cherché une place d'apprentissage, elles ont également dû faire différentes démarches. Elles ont fait des recherches afin de trouver des informations au sujet des différents métiers. Elles ont appris à préparer un dossier de postulation et à passer des entretiens d'embauche. Elles ont également dû se débrouiller de plus en plus seules et commencer à travailler lors des différents stages. Outre les différentes nouveautés auxquelles ces jeunes personnes ont été confrontées, elles se trouvaient également dans l'attente de réponses positives concernant une place d'apprentissage, ce qui constituait une véritable préoccupation. De plus, comme les élèves étaient en concurrence sur le marché des places d'apprentissage, ils éprouvaient une certaine crainte de ne rien trouver. Parfois, cette concurrence a aussi imposé des réorientations. Ces jeunes personnes ont parfois dû apprendre à essuyer des refus et à continuer malgré leur déception. En effet, trouver une place d'apprentissage constitue une étape indispensable pour entrer dans une formation professionnelle de type duale.

Ensuite, lorsque ces jeunes personnes vont commencer leur formation professionnelle, elles ont à nouveau dû faire face à de multiples nouveautés et changements. Elles ont quitté le cadre de l'école obligatoire pour commencer à travailler. En intégrant le monde du travail, elles ont dû apprendre à comprendre et maîtriser les règles et les normes du monde professionnel et d'une entreprise spécifique. Elles ont aussi été confrontées à de nouveaux horaires, à un nouveau

rythme de travail, à la réalité du monde professionnel avec des attentes et des exigences de production. Ces jeunes personnes ont eu un nouveau statut, de nouvelles responsabilités et une plus grande autonomie. Par ailleurs, les apprentis ont aussi dû intégrer une nouvelle équipe et rencontrer des situations sociales composées majoritairement d'adultes. Ils ont dû apprendre de quelle façon ils pouvaient se comporter, communiquer et gérer les relations dans le cadre de la sphère professionnelle. Par ailleurs, les apprentis semblent également passer d'une certaine forme de dépendance à d'autres formes de responsabilités et de participation civique ; ils apprennent à se gérer seuls dans plus en plus de sphères d'expérience différentes. Finalement, durant ces différentes phases d'incertitudes, certaines modifications psychologiques qualitatives conduisant à l'âge adulte (Zittoun, 2006b) ont pu être soulignées.

Rupture-transition

Au chapitre 5, la notion de rupture a été définie. Cette dernière signe la fin d'une certaine forme de certitude dans l'expérience et indique donc une période de changements. La notion de transition désigne plus spécifiquement l'ajustement de la personne à son nouvel environnement impliquant alors des changements psychologiques. Les transitions engagent des processus de repositionnement et de redéfinition identitaire, des apprentissages spécifiques et de nouvelles compréhensions, ainsi que des processus de construction de sens (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2006b). Au chapitre 6, le modèle du prisme sémiotique a également permis de montrer que lorsqu'une personne est confrontée à une rupture, les différents processus de transition sont mis en branle ; une reconfiguration doit se mettre en place. Ces processus étant interdépendants, une nouvelle configuration est possible si la personne réussit à s'engager dans les multiples changements psychologiques de repositionnement identitaire, d'acquisition de connaissances et de compétences et de construction de sens (Zittoun, 2008b).

Il a également été souligné que le développement peut être contraint ou favoriser par différents éléments : le rôle du cadre, la qualité des rapports interpersonnels, les éléments symboliques que les personnes peuvent trouver dans leur environnement, la présence d'une marge d'essai et d'erreur (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Par ailleurs, l'institution et le discours qu'elle véhicule joue également un rôle important (Zittoun, 2008b). C'est elle qui rend disponibles et accessibles les ressources nécessaires aux différents changements psychologiques impliqués dans une transition. Par ailleurs, la manière dont les personnes au sein de ce cadre légitiment et valident l'usage et la mobilisation de ces ressources peut également faciliter ou non leur utilisation. Finalement, la façon dont l'institution offre une ouverture vers un après, rendant ainsi possible l'actualisation des ressources au sein d'autres sphères d'expérience, peut également soutenir ou non les dynamiques transitionnelles.

Qu'en est-il à propos de ces deux périodes de rupture durant le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle ? Est-ce que les processus de transition sont facilités ? Est-ce que certains éléments peuvent empêcher ces dynamiques psychologiques ? Les deux parties suivantes tenteront de répondre à ces questions.

19.1 Des processus de transition facilités

La période marquée par les débuts au sein de l'entreprise a été définie en tant que rupture dans ce travail de recherche. En effet, l'analyse des entretiens a permis de montrer les nombreux changements auxquels ces jeunes ont dû faire face. Une période d'incertitude commence alors que ce qui allait de soi dans le cadre de l'école obligatoire est remis en question dans ce nouveau cadre de formation. Les différents points développés ci-dessous précisent qu'elles sont les composantes qui, lors de la période de début de formation en entreprise, semblent faciliter les processus de transition. Certaines soutiennent les processus identitaires ou facilitent le travail de repositionnement ; d'autres contribuent à la construction de sens ; certaines facilitent la construction des connaissances et des compétences.

19.1.1 Une validation sociale

Le lieu de travail a la caractéristique de faire partie du monde réel. Ainsi, ce lieu offre différentes qualités aux jeunes personnes.

Être utile ici et maintenant : une validation externe

La situation en entreprise se caractérise par la poursuite d'un but commun, c'est-à-dire une activité productive. Ainsi, les efforts faits par les apprentis pour réaliser leur travail prennent du sens. Les activités des apprentis au sein de l'entreprise sont utiles pour ici et maintenant, et sont importantes pour le fonctionnement de l'entreprise. Dans l'extrait suivant, Eva compare l'école obligatoire et l'apprentissage de type dual pour expliquer qu'ils ont maintenant une responsabilité par rapport à leur travail au sein de l'entreprise : « **Eva** : Ouais, c'est tout autre chose. Ce n'est plus l'école, ce n'est plus- ouais, à l'école, d'un côté, il n'y avait pas ça/. D'être responsable pour une chose. (...) Parce qu'en fait, pour finir, si on n'allait pas à l'école, c'était notre problème en fait d'un côté. Mais, si on ne va pas travailler, là ce n'est plus trop la même chose. Ça ne va pas ». Plus bas, Camille fait également une différence entre le monde du travail où les activités de l'apprenti ont de réelles conséquences et le monde scolaire où les activités sont décontextualisées. Ainsi, grâce aux responsabilités qu'ils ont au sein de l'entreprise, les apprentis se sentent utiles. Ceci est possible grâce à la situation réelle de production comme l'explique Camille : « **Camille** : Ouais, ça se voit qu'on est dans un monde sérieux. Ouais, je ne sais pas comment expliquer, ouais, ça doit être du sérieux. Ce n'est pas l'école où on fait joujou là. Tu dois servir à quelque chose, ouais, tu dois vraiment faire quelque chose là. Ouais, ouais ». Ces deux extraits montrent que les activités qui se déploient dans les lieux de travail offrent des situations contextualisées aux jeunes. C'est pourquoi Camille définit l'entreprise ou le monde professionnel comme un monde sérieux. Par ailleurs, elle explique qu'ils doivent faire quelque chose car les apprentis prennent part aux activités de production. Ainsi, d'une manière plus générale, le travail au sein des entreprises semble permettre aux jeunes apprentis de se définir en tant que membres productifs de la société ; ils participent aux activités qui ont une validation externe puisqu'il s'agit de fournir des produits ou des services. Selon Newmann (1999, citée par Resnick & Perret-Clermont, 2004) cet aspect permet de couvrir une certaine fonction de socialisation aux nouveaux rôles d'un adulte.

« Batman coming... »... Des apprentis qui sont des ressources

Puisque les apprentis participent aux activités productives, les situations au sein des entreprises offrent cette validation externe. Ainsi, les jeunes semblent non seulement comprendre que ce qu'ils font est utile comme vu plus haut, mais aussi qu'ils sont des ressources. Dans l'extrait suivant, Louis décrit son rôle comme celui du bras droit de son maître d'apprentissage ; une personne qui est utile pour le décharger ou pour l'aider et qui intervient pour contribuer au bon fonctionnement de l'entreprise : « **Louis** : je dirais le bras droit de mon maître d'apprentissage parce que, par exemple, le travail que lui- on faisait exprès de lui donner à lui beaucoup plus de travail comme ça lui il peut m'en confier. Donc quand il est un peu débordé, j'interviens pour lui donner un coup de main. **I** : Ça vous plaisait cette position ? **L** : Oui, c'était, c'était un petit peu- si je m'imagine la chose- ça faisait un peu Batman coming un peu ((rire)) ». Ici, la possibilité de produire et de faire quelque chose qui est jugé utile offre une certaine validation sociale qui prouve à Louis qu'il est important et reconnu comme faisant partie du groupe. Ici, le travail participe également à l'identité de la personne (Resnick & Perret-Clermont, 2004).

« Ce n'est pas de la simulation... »... Des activités qui ont des conséquences effectives

Les activités au sein des entreprises offrent également aux jeunes des situations concrètes qui ont des conséquences effectives ; elles ont la caractéristique de faire partie du monde réel. Malgré le fait que les activités professionnelles impliquent certaines attentes et exigences de production auxquelles il est parfois difficile de s'ajuster pour les apprentis, il semble que les jeunes accordent une certaine importance à la réalité des situations qu'offrent leur formation en

entreprise : « **Eliot** : *Mmh, ouais aussi l'avantage, c'est qu'au niveau pratique, on est déjà un peu habitué à la vie de l'entreprise. Evidemment, après si on cherche un travail, c'est évidemment en entreprise et puis c'est là qu'on voit qu'on est habitué, dans l'entreprise, comment ça se passe, que ce n'est pas de la simulation, c'est vraiment l'entreprise. L'entreprise, c'est des délais, des choses à atteindre, c'est un peu ça quoi. C'est aussi un avantage que je vois* ». Ainsi, les entretiens avec les apprentis montrent que les activités concrètes qui ont des conséquences effectives sont valorisées.

Dans ce cadre-là, il semble que le travail à l'école professionnelle peut acquérir un nouveau sens. Il devient une base nécessaire pour effectuer le travail en entreprise puisqu'il permet d'apprendre des apports théoriques qui soutiennent les activités pratiques comme l'ont exprimé les apprentis dans les différents entretiens. Ici, Jane compare l'école obligatoire à l'école professionnelle : « **Jane** : *Tandis que maintenant en apprentissage, je sais que les branches, elles sont basées sur ce que moi je dois savoir pour être compétente dans le métier. Donc, ça a plus de sens pour moi de venir à l'école maintenant, que quand j'avais 15, 14 ou 12 ans. Ou bien plus, je m'applique plus quand je sais que j'en ai besoin pour savoir- pour appliquer mon métier* ».

Ces différents éléments montrent que le travail au sein de l'entreprise peut offrir à ces jeunes une validation sociale qui leur prouve qu'ils sont importants et reconnus.

19.1.2 Le statut d'apprenti

Le statut d'apprenti se caractérise par une position particulière. Selon Masdonati et Lamamra (2009), le statut d'apprenti correspond au statut d'un professionnel en devenir, ainsi que d'une personne n'étant plus réellement élève puisqu'il n'est pas dans une classe toute la semaine. Ainsi, un travail important au niveau du positionnement au sein de l'entreprise est requis puisqu'il s'agit d'un statut composé d'une identité professionnelle provisoire. L'analyse des entretiens a permis de relever certains aspects qui définissent plus particulièrement ce statut de la part des apprentis.

Un apprenti apprend

Tout d'abord, pour les apprentis, ce statut signale que la personne est « en train d'apprendre » comme le montrent les propos de Maxime : « **Maxime** : *C'est ouais, qu'on est en train d'apprendre notre métier, qu'on n'est pas encore, on ne sait pas encore tout ce qu'on doit. On a encore du boulot à fournir pour tout savoir* ». Eva explique ce que signifie pour elle être une apprentie : « **Eva** : *Ben d'apprendre. Ben d'être là pour les coiffeurs quand ils ont besoin d'aide. Quand il y a quelque chose qui manque, qu'on puisse les aider pour qu'on puisse aller chercher pour que ouais- ben déjà de un, pour qu'on puisse apprendre nous-mêmes en regardant les coiffeurs et tout. Et qu'on puisse aussi aider aux coiffeurs, quand ils ont besoin d'aide* ». Ces deux extraits montrent ainsi que l'apprenti n'a pas encore le rôle de professionnel, mais qu'il est bel est bien en devenir. Ils sont encore en train d'apprendre. Eva explique plus précisément qu'ils aident et observent les professionnels. Ils n'ont donc pas encore les mêmes responsabilités qu'eux et ne peuvent pas encore faire toutes les activités relatives à leur métier.

Des erreurs pour apprendre

Dans ce « devenir », il doit être possible d'essayer et de se tromper. Comme les apprentis l'ont souligné, leur statut a l'avantage d'offrir le droit à l'erreur puisqu'ils ne sont pas encore réellement des professionnels. Comme l'explique Martine, c'est normal de faire des erreurs : « **Martine** : *Et puis au début, c'est normal qu'on fasse des fautes, donc ils comprennent et puis ce n'est pas comme si j'étais la première apprentie à être allée dans cette entreprise/. Il y avait aussi plein d'autres apprentis et puis ils t'aident, ils te montrent, ils t'expliquent le pourquoi du comment, ça c'était bien* ». Il semble alors que cette marge d'erreur soit valorisée par les apprentis. C'est ce que Louis explique dans l'extrait suivant : « **Louis** : *Et puis après, c'est par*

exemple, moi si je n'ai pas envie de faire de sa manière (celle du maître d'apprentissage) j'ai le droit de lui dire et de me justifier parce qu'évidemment ils sont là parce que le point de vue erreur, ça on regarde toujours à la fin quand le projet est arrivé, on regarde ça ensemble et puis c'est là où c'est aussi extrêmement intéressant parce qu'il m'explique point de vue fabrication ce qui serait plus, adapté pour la pièce, ce qui aurait peut-être dû être fait, ce qu'on aurait dû faire comme réflexion/, mais oui, point de vue indépendance, c'est extrêmement génial ». Dans ce « devenir », il doit être possible d'essayer, de se tromper, de réfléchir et finalement d'apprendre. Comme l'explique Zittoun et Perret-Clermont (2002), cette marge d'essai et d'erreur peut être nécessaire lors des transitions puisque ce sont des périodes de changement.

Des responsabilités progressives

Par ailleurs, l'entreprise semble fonctionner comme une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). En effet, un nouveau participant qui s'engage dans une communauté de pratique le fait selon un processus de participation périphérique légitime. Ainsi, les nouveaux prennent part à la communauté de pratique, développent des connaissances et des compétences et deviennent finalement des participants à part entière. Lave et Wenger (1991) soulignent alors que les activités engagent l'apprenti dans des situations de participation qui devient plus experte au fur et à mesure que la participation augmente. Cette progression dans la participation est également visible dans les situations de formation en entreprise. Eva, apprentie coiffeuse, explique comment cette participation a augmenté dans le cadre du salon de coiffure où elle effectue son apprentissage : « **Eva** : Bon ben déjà, la première semaine, c'est clair que tu ne peux pas faire grand-chose/, mais après un moment, tu peux commencer à faire des mèches, tu peux commencer à faire des couleurs, ouais, après c'est clair quand le patron il voit que tu es plus à l'aise, il te laisse aussi t'occuper des clients et puis il t'explique aussi comment faire et comment tu dois te comporter avec la cliente et tout ». Maxime décrit comment il a pu prendre plus d'initiative dès sa deuxième année d'apprentissage : « **Maxime** : Ouais. Quand on a fini la première année, on peut commencer- on n'est pas toujours obligé de demander si on veut faire cette pièce ou pas. On regarde ce qu'on a à faire et on fait ce qu'il nous faut, où on a des difficultés ». De plus le fait que les responsabilités augmentent petit à petit, les apprentis semblent redéfinir leur position au sein de l'entreprise. Cette redéfinition montre une certaine reconnaissance de la part des autres personnes, ce qui permet à l'apprenti de se sentir valorisé. Dans l'extrait suivant, Jane, apprentie coiffeuse, s'exprime sur cette confiance que lui accorde son chef : « **Jane** : Moi je ne pensais jamais arriver à avoir une telle confiance et puis que les gens me fassent autant confiance. Du style que si mon chef il n'a pas le temps, "Jane, vous allez faire les mèches sur des clientes" que je n'aurais jamais pensé pouvoir toucher ou des clientes qui veulent que seulement moi les touchent. C'est des choses que je n'aurais jamais espérées et pourtant je me rends compte que je ne suis pas vraiment une nullité [...]. Maintenant, si mon chef n'a pas le temps, c'est moi qui fais ou bien c'est-. Ouais, la confiance en fait, cette responsabilité elle a été donnée en moitié de première année. Et puis de là, ça continue, ça continue. Savoir qu'il me laisse les clefs du salon si j'ai envie de rester plus longtemps, c'est quand même quelque chose de- pour moi en tout cas, c'est quand même quelque chose de bien. Je n'aurais jamais pensé d'avoir- de recevoir autant de confiance d'un chef ». Ici, Jane fait un lien entre cette confiance qu'on lui accorde et l'estime qu'elle a d'elle-même. Grâce à cette confiance, elle se sent valorisée.

Ces différents extraits montrent comment les apprentis prennent part aux activités de l'entreprise, développent des connaissances et des compétences et deviennent finalement des participants à part entière. Ainsi, le cadre de l'apprentissage au sein de l'entreprise peut offrir des espaces qui permettent aux jeunes de s'engager, d'apprendre et de se développer.

19.1.3 Des adultes qui peuvent avoir un rôle important

Selon Lave et Wenger (1991), le nouveau participant d'une communauté de pratique doit devenir membre du groupe à part entière. Il augmente sa participation en apprenant le langage de la communauté de pratique, en participant aux relations sociales, en endossant des responsabilités et en développant des habilités et des connaissances. Ainsi, la personne change de position au sein de la communauté et acquiert la reconnaissance des autres. La qualité des relations qui peuvent se développer au sein de l'entreprise est alors importante.

Premièrement, l'adulte peut jouer un rôle important dans l'accueil et l'intégration de l'apprenti au sein de l'entreprise. Les apprentis ont décrit différents comportements ou attitudes qui ont permis cette intégration. Par exemple, Louis explique que les collègues lui ont proposé de le tutoyer : « **Louis** : *Et surtout, évidemment, il y a le point de vue travail, donc, quand on est derrière un bureau avec d'autres personnes qui font deux fois votre âge, au bout de trois semaines c'est, on s'en rend même plus compte/, on s'imagine qu'on est comme eux. Par exemple, l'ingénieur au bout de deux semaines, il ne voulait plus que je l'appelle Monsieur Kranz, il disait euh "Louis, appelle-moi Michel" »*. Pour Louis, l'étape du tutoiement est importante dans ce processus d'intégration au sein du groupe. A ce moment, il se sent alors comme ces adultes qui l'entourent. Dans l'extrait suivant, Eliot explique, d'une manière un peu plus générale, l'effort fait par les autres pour qu'il se sente intégré : « **Eliot** : *C'est vrai qu'au début c'est un peu- on est un peu timide. On est un peu comme ça, bon peut-être pas chez tout le monde, moi je suis un peu comme ça, je ne disais pas plus que bonjour. On s'en approche avec douceur et puis euh généralement c'est eux qui nous invitent à aller plus loin. C'est eux qui nous rassurent. Enfin rassure, qui nous- ouais c'est ça en gros, qui nous invitent à aller plus loin, qui apaisent l'atmosphère, c'est généralement eux en disant, mais il faut me tutoyer ou comme ça, c'est un peu ça »*.

Deuxièmement, les apprentis peuvent aussi trouver des adultes qui ont un rôle important pour motiver les jeunes à se lancer et à entreprendre des choses. Jane explique que cela lui donne également l'envie de travailler : « **Jane** : *Ils sont là pour nous, pour nous apprendre, pour nous montrer comment on peut faire. Ils sont constamment derrière nous/. C'est eux qui nous disent toujours d'aller vers les clientes, de faire de nouvelles choses, ils nous donnent aussi l'envie de travailler »*. Cet élément dépend également du type de travail donné aux apprentis. Par exemple. Louis explique que le travail d'un apprenti, dans son entreprise, doit être intéressant : « **Louis** : *Ben, donc le fait d'avoir surtout du travail intéressant. Ce n'est pas comme, il y a ceux qu'on appelle euh, créer des PDF, qui euh donc faire imprimer des plans en format PDF et puis ça ils ne confient pas à un apprenti parce que ce n'est pas un travail d'apprenti/ de faire ça donc euh eux ils font toujours en sorte de nous donner un travail de construction, d'imagination, que ça soit vraiment complet donc entre étape préparation, élaboration et finalisation/ donc euh, quand je reçois mon travail, c'est toujours faire des croquis, prendre des informations, visiter les ateliers, parler avec les ingénieurs et après donc élaborer, dessiner à l'ordinateur, dessiner la chose, et puis après finalement élaborer les documentations, classer et puis envoyer à la fabrication et puis quand ça se présente ici, ils regardent un peu la chose, ils évaluent, mais évidemment, je ne suis pas complètement indépendant, parce que je suis suivi par mon maître d'apprentissage qui est là pour me dire tu aurais dû plutôt faire comme ça ou comme ça »*.

Troisièmement, l'adulte ne semble pas jouer seulement un rôle dans l'accueil et l'intégration de l'apprenti au sein de l'entreprise. Il y a aussi les aspects liés à la formation. En effet, pour les apprentis, le rôle du maître d'apprentissage est celui de les former pour qu'ils apprennent le métier comme l'explique Antoine : « **Antoine** : *Nous apprendre le métier tout simplement, nous corriger quand on fait des erreurs, nous expliquer pourquoi »*. L'extrait suivant montre également que l'aspect du suivi des apprentissages est important pour les apprentis : « **Martine** : *De regarder qu'on apprend tout quoi, qu'on apprend tout ce qu'il faut pour l'examen, pour plus tard, qu'on apprennent juste, comme il faut, à travailler propre, travailler vite, rapide, ouais, je*

pense que c'est ça. Qu'on arrive à suivre quoi ». Ainsi, les adultes et, plus spécifiquement les maîtres d'apprentissage, participent à cette construction des connaissances et des compétences. Quatrièmement, il y a également le rôle de suivi et de soutien. En effet, les apprentis ont également trouvé, au sein de l'entreprise dans laquelle ils sont formés, des personnes qui ont également eu un rôle important. A plusieurs reprises, les apprentis racontent comment leur maître d'apprentissage les suit et les soutient. Norah expose la relation qu'elle a avec son maître d'apprentissage : « **Norah** : *Mon maître d'apprentissage, il connaît toute ma situation de vie, tout ça, il comprend tous mes problèmes et tout ça et si j'ai un problème, il le voit tout de suite. Il dit "D'accord, je te donne un temps, comme ça/". Il me comprend quoi, mais parce que moi aussi je l'aide beaucoup aussi en cuisine* ». Louis devra passer un examen intermédiaire en fin de deuxième année d'apprentissage. Il explique alors comment son maître d'apprentissage le soutient : « **Louis** : *Comment dire sans oublier qu'il y a mon maître d'apprentissage qui est là pour me soutenir, mais là il essaie vraiment de me faire comprendre que cet examen partiel, ce n'est pas une blague, il faut le prendre extrêmement au sérieux pour continuer l'apprentissage* ». Ainsi, les maîtres d'apprentissage prennent parfois un rôle qui va au-delà de la formation pratique. Ils suivent et soutiennent les apprentis en les motivant, en les encourageant ou en les écoutant par exemple.

Finalement, le maître d'apprentissage ou d'autres adultes au sein de l'entreprise peuvent endosser le rôle de modèle identificatoire grâce leurs propres expériences. Dans l'extrait suivant, Eva explique qu'elle s'identifie aux personnes plus âgées dans l'entreprise : « **Eva** : *Mais déjà, ils sont déjà plus mûrs, ils savent beaucoup plus de choses, donc euh une qui vient de sortir de l'école/, on apprend aussi et puis c'est aussi ça qui fait. On regarde en fait- enfin moi surtout je trouve- je regarde toujours sur les plus grands que moi (.) pour tout en fait. Comment ils parlent, comment ils s'habillent, comment ils se font les cheveux, tout/ et puis c'est clair que après nous on se dit bon on va regarder sur les grands, on ne va pas regarder sur les petits. Ouais* ». Ensuite, Jane décrit le rôle de son maître d'apprentissage en tant que modèle pour elle : « **Jane** : *Donc lui, pour moi, je ne sais pas comment dire. C'est comme euh :: un dieu entre guillemets, mais pour la coiffure quoi. Parce que pour moi, lui c'est le meilleur que j'ai vu jusqu'à maintenant. Entre tous les gestes que j'ai vus, c'est vraiment le meilleur/. C'est vraiment celui qui s'applique le plus avec moi/. C'est celui qui travaille le mieux. Il a aussi ses défauts, mais bon, quand je vois les résultats après, je me dis, lui c'est vraiment un bon coiffeur. Donc pour moi, lui c'est un modèle quoi. Je dois suivre son parcours et puis essayer de faire pareil que lui. Donc ouais* ». Ici, le maître représente non seulement un modèle identificatoire, mais aussi un modèle de trajectoire professionnelle. En effet, Jane explique qu'elle doit essayer de suivre son parcours.

Ces différents éléments montrent que les adultes peuvent endosser différents rôles au sein de l'entreprise : l'adulte qui accueille et intègre, celui qui suit et qui soutient, celui qui peut être un modèle identificatoire et de trajectoire.

19.1.4 Des situations d'apprentissage

L'analyse des différents entretiens menés avec les apprentis a aussi permis de dégager quelques situations d'apprentissage offertes par le lieu de travail. Les apprentis expliquent que le maître d'apprentissage est là pour leur apprendre le métier. Parfois, ce rôle est pris par d'autres adultes au sein de l'entreprise. Parfois, c'est l'apprenti qui cherche une personne experte pour lui montrer et lui donner des explications, etc.

Premièrement, les interactions avec les professionnelles peuvent constituer des situations d'apprentissage. Jane, apprentie coiffeuse, montre quelle forme cela peut prendre dans un salon de coiffure par exemple : « **Jane** : *Chaque jeudi, on fait justement une soirée modèle, donc on a justement deux (coiffeurs) qui ne sont que pour nous/. Ils sont là pour nous, pour nous apprendre, pour nous montrer comment on peut faire. Ils sont constamment derrière nous/* ».

Ainsi, lors de ce type d'interaction, il y a un expert – ici le professionnel – qui interagit avec un novice, c'est-à-dire l'apprenti.

Ensuite, l'apprenti peut également être amené à regarder, puis à faire. Norah raconte comment cela se passe en cuisine : « **Norah** : Euh très, comment dire, timide ou très ((rire)), parce que j'avais peur de faire des choses et puis que c'est faux et comme ça. Mais lui, le chef il était bien parce que il dit non, il me montrait les choses, tu fais comme ça et je suivais, faire les choses comme il me disait et puis, jusqu'à maintenant j'arrive faire comme il faut quoi ».

Parfois, les apprentis profitent des situations qui s'offrent à eux. Ici, Eva raconte qu'elle essaye d'apprendre en regarder les autres coiffeurs en train de travailler : « **Eva** : Ben on regarde. On essaye d'apprendre et ouais, en fait, moi je regardais tout le temps sur les autres comment eux ils faisaient et moi j'essayais de faire la même chose ». A d'autres moments, ce sont les apprentis qui mettent quelque chose en place pour apprendre. Dans l'extrait suivant, Jane explique l'une de ces situations : « **Jane** : Donc le premier rendez-vous, je l'ai loupé et puis euh. Ouais, après j'essayais toujours d'avoir quelqu'un à côté de moi en fait. Comme ça je pouvais écouter ce que la cliente voulait/ et puis je pouvais demander encore à la personne qui était à côté de moi pour savoir comment je dois faire, à quelle heure je dois la prendre, où je dois la prendre, elle me disait les questions que je devais poser. Si par exemple elle avait des préférences, chez quelle coiffeuse venir/ ou bien si elle a des préférences pour le matin ou l'après-midi. Donc c'est toutes des choses que- j'essayais d'avoir toujours quelqu'un à côté de moi ».

Parfois, les apprentissages se produisent entre apprentis. Un apprenti plus ancien peut aider le plus jeunes. Parfois, tout un « dispositif » d'apprentissage est créé par les apprentis eux-mêmes. Ce genre de situations entre apprentis sera discuté un peu plus bas.

Les extraits d'entretiens déjà cités auparavant contenaient aussi parfois des exemples de situation d'apprentissage en entreprise. Par exemple, Louis expliquait qu'il avait le droit de faire lui-même des projets et qu'il en discutait ensuite avec son maître d'apprentissage. Il racontait aussi qu'il le déchargeait au moment où il était débordé. Ainsi, cette partie concernant les situations d'apprentissage au sein de l'entreprise ne se veut pas exhaustive de toutes les situations relatées par les apprentis, mais surtout de toutes les situations qui se passent réellement. En effet, si le but était de mieux rendre compte de cela, il serait nécessaire d'effectuer une recherche au moyen des différentes méthodes telles que l'observation, ainsi que des entretiens avec les différentes personnes concernées par exemple. Cependant, grâce à ces quelques exemples, il est possible de voir qu'il peut se configurer des situations d'apprentissage multiples au sein des entreprises.

19.1.5 Le rôle du salaire et du diplôme : des repères structurants

La société moderne a longtemps offert des marqueurs du passage à la vie adulte. Par exemple, créer son propre foyer ou sa propre famille pouvaient être considérés comme des repères structurants. Cependant, il est vrai qu'aujourd'hui, ce type de marqueurs a perdu de leur importance concernant le passage à la vie adulte. Il semble que les éléments marqueurs de ce passage sont de plus en plus flous puisque plusieurs événements sociaux, historiques, économiques et migratoires réorganisent en effet le parcours des individus (Zittoun, 2007b). Différentes formes de passages à l'âge adulte apparaissent, alors que les jeunes doivent s'engager dans une période qui se caractérise par de multiples changements. La discussion a également mis en évidence la manière dont les différents changements auxquels ces jeunes sont confrontés ainsi que les multiples remaniements dans lesquels ils devront s'engager lors de leur début de formation participent à certains processus psychologiques à l'œuvre lors du passage à l'âge adulte. Dans ce cadre-là, l'analyse des entretiens souligne le rôle de deux éléments offerts par la société – ici grâce à la structure de la formation professionnelle. Parce que ces éléments contiennent la voix de certaines injonctions sociales ou représentations partagées socialement, ils fournissent des repères structurants pour aborder le passage à l'âge adulte.

Avoir un salaire... Passer une première étape !

Premièrement, le salaire reçu dans le cadre de cette formation implique une certaine responsabilisation de la part de l'apprenti. Dans l'extrait suivant, Eliot explique que le salaire représente une nouvelle étape où il faut pouvoir se gérer seul : « **Eliot** : *Pour moi, c'est vrai que ça représente un budget/, ça représente de savoir gérer un budget/. On a de l'argent, il faut payer ça, ça, ça et ça. Bien sûr, ça donne plus de possibilités de loisir parce que c'est ton argent/, mais tout reste autour du budget donc. Parce qu'après on veut plus de choses qui nous contraignent à avoir des factures/ et puis, si on a 18 ans, après, c'est les impôts/. Il faut presque savoir gérer son argent. Avoir un salaire, c'est-à-dire avoir passé une étape, avoir passé une étape où on doit pouvoir se gérer/ pour ne pas faire n'importe quelle connerie et puis euh. Avoir un salaire vraiment, c'est vraiment après savoir se gérer soi-même, ses dépenses, c'est un peu ça. Avoir un salaire pour moi, ça représente pas mal pour la suite après ».* Ici, pour Eliot, recevoir un salaire signale une nouvelle étape d'autonomie et de responsabilisation.

Ensuite, cela peut également représenter de nouvelles possibilités. Plusieurs apprentis ont raconté les choix qu'ils ont pu faire eux-mêmes grâce à l'argent dont ils disposaient au travers du salaire reçu chaque mois. Ici, Camille explique que grâce à ce moyen, elle se sent plus libre puisqu'elle peut entreprendre plus de choses par elle-même : « **Camille** : *Euh, je ne sais pas, on est plus libre un peu. I : Par rapport à quoi ? C : On est quitte de toujours aller demander des sous à ses parents. [...] Ouais. Je ne sais pas, aller faire des magasins, les copines ou bien. Ouais en fait avant ça dépendait de ma mère. Si elle me donnait des sous, j'allais, si elle ne me donnait pas de sous, ben je n'allais pas. Mais, je peux un peu plus faire ce que je veux en fait [...] Ouais, je me sens un peu plus adulte/. Je ne sais pas comment expliquer ».* Comme l'expliquaient Yamamoto et Takahashi (2007), l'argent peut être perçu comme un outil culturel qui permet aux enfants et aux jeunes de changer leur participation à la société. En effet, ils sont moins dépendants de leurs parents comme le raconte Antoine avec un peu d'humour : « **Antoine** : *Beaucoup/, souvent je peux faire des voyages ou je peux rencontrer plus de gens. Ça me permet pas mal de choses de ce genre. Ça me permet- je suis plus libre surtout, je peux aller un peu où je veux quand je veux. [...] C'est grâce au salaire. Avant, je ne pouvais pas me le payer et puis mes parents, payer, payer, payer, payer/. Ils n'ont pas non plus écrit banque sur leur front ((rire)) ».*

Troisièmement, il y a aussi tous ces petits achats que les jeunes peuvent faire. Cet aspect semble assez important pour les apprentis puisque tous l'ont mentionné. L'argent et les possessions doivent se comprendre dans un certain contexte culturel, ce qui donne forme aux significations que ces éléments peuvent transporter (Yamamoto et Takahashi, 2007). L'argent semble permettre aux jeunes d'explorer de nouvelles possibilités. Comme l'expliquait Camille plus haut, elle peut maintenant faire plus de choses. Par ailleurs, cela leur donne également la possibilité de faire leurs propres choix et donc de traduire certains aspects de leur *Self* au moyen de leurs nouvelles activités ou possessions (Csikszentmihalyi et Rochber-Halton, 1981). Dans l'extrait suivant, Louis explique pouvoir s'engager concrètement dans sa passion : « **I** : *Qu'est-ce que ça signifie finalement d'avoir- de recevoir ce salaire ? Louis* : *Essentiellement euh, des loisirs. Par exemple, c'est grâce à l'apprentissage que j'ai pu financer ma passion pour la musique, donc acheter mon équipement et tout ça et puis surtout aussi partir un petit peu en vacances, pour se déplacer. En fait, c'est me fournir tout ce que je n'aurais pas pu avoir avec l'apprentissage en école ((rire)) ».* Comme pour plusieurs apprentis ayant participé aux entretiens, l'argent que Louis reçoit grâce à ce type de formation lui offre la possibilité d'investir plus particulièrement un certain domaine qui le passionne.

Quatrièmement, alors que les objets peuvent exprimer un statut ou un rôle (Csikszentmihalyi & Rochber-Halton, 1981), certaines possessions que les jeunes peuvent envisager grâce à leur salaire actuel et leur futur salaire peuvent porter un sens important pour ces derniers. Par exemple, avoir son propre logement semble symboliser une forme significative d'indépendance. L'extrait suivant illustre la manière dont l'indépendance se concrétise dans le fait de pouvoir quitter le foyer familial pour ne plus dépendre des parents : « **Maude** : *Ben, pour rien que les*

petits plaisirs personnels, comme ça, prendre son appart/ ouais, voler de ses propres ailes, aussi pour ça/. Ne plus dépendre de quelqu'un d'autre, rien que pour l'argent par exemple ». Dans l'extrait suivant, Antoine explique ce que signifie l'apprentissage pour lui : « **Antoine :** *Bien, c'est le début/ dans la vie quoi. C'est commencer à pouvoir bien déjà avoir mon propre logement/, habiter où j'ai envie et puis après être surtout plus libre ».*

Enfin, le salaire offre également une validation sociale prouvant que ces jeunes sont importants puisqu'ils font quelque chose d'utile. C'est ce que Camille explique en ses termes : « **Camille :** *On a l'impression qu'on est utile, qu'on sert à quelque chose vu qu'on est payé ».* Les propos de Louis montrent également cet aspect lié à un sentiment d'utilité. Ainsi, pour lui, le salaire correspond au produit du travail fourni : « **Louis :** *(...) Comment dire, c'est un peu le produit de notre travail, et puis le salaire ça, disons que ça permet de se mettre plus, plus dans le bain. Déjà s'imaginer voilà j'ai travaillé, c'est la fin du mois, j'ai mon salaire/ ».*

Ces différents éléments montrent que le salaire reçu dans le cadre de cette formation offre aux apprentis non seulement la possibilité de se gérer eux-mêmes, mais aussi l'opportunité de conquérir une forme d'indépendance, de faire leurs propres choix et de participer à la société.

Un diplôme pour voler de ses propres ailes !

Deuxièmement, obtenir un CFC semble également être un repère structurant puisqu'il doit donner la possibilité d'entrer dans le marché du travail. Pour ces jeunes, cela signifie qu'ils vont pouvoir débiter dans la « vraie vie » comme ils l'ont souvent exprimé. Dans l'extrait qui suit, Antoine explique ce que représente pour lui le CFC : « **Antoine :** *Ben, c'est le début/ dans la vie quoi. C'est commencer à pouvoir ben déjà avoir mon propre logement/, habiter où j'ai envie et puis après être surtout plus libre ».* Ainsi, ce type de diplôme semble désigner pour lui un début d'indépendance.

Ensuite, le CFC constitue également une étape importante dans le parcours professionnel car il offre une base professionnelle. Les jeunes peuvent alors se définir en tant que professionnel quel que soit le métier – ce qui participe à la construction d'une identité professionnelle (Masdonati & Lamamra, 2009). C'est ce que Camille explique en parlant d'avoir une bonne situation : « **Camille :** *Ben que j'aie un CFC. Ouais, que j'ai quelque chose, un papier, quelque chose. I :* *Ça signifie quoi, avoir quelque chose, un papier ? C :* *Je ne sais pas, après tu as une bonne situation, tu as une bonne paie. (..) C'est ce qu'il faut aujourd'hui quand même ».* Bien que ces jeunes puissent, lors de leur insertion professionnelle sur le marché de l'emploi, rencontrer des difficultés réelles pour trouver une place de travail, au moment où les entretiens ont été effectués, le CFC constituait effectivement ce repère structurant. Maude, apprentie micromécanicienne, explique pourquoi elle souhaite finir son apprentissage bien que le métier qu'elle fait ne soit pas celui qu'elle voulait faire en premier : « **Maude :** *Moi, c'est ça que je ne voulais pas non plus faire parce que d'un côté ok, j'aurais bien voulu direct aller bosser, mais un CFC, c'est quand même important. De nos jours, avec un CFC, on est quelqu'un, mais sinon, on a de la peine à trouver ».* Ici, Maude explique que le CFC constitue une étape fondamentale pour être reconnu dans le monde du travail. Il participe donc à cette identité professionnelle ; le jeune est un professionnel indépendamment du métier (Lamamra & Masdonati, 2009) Martine décrit également ce que signifie pour elle le CFC et les possibilités qu'il offre, même si elle n'envisage pas forcément de travailler tout de suite : « **Martine :** *Et puis après, si je veux, je pourrai faire des études, je pourrai faire une maturité, je pourrai faire autre chose. Alors je me dis, comme ça, je continue et puis après ouais, si je ne veux plus faire dans ce métier, bien je ne ferai plus, je ferai autre chose. Ça sera plus facile, si on a un CFC, après c'est plus facile pour faire quelque chose d'autre. On trouve plus facilement, on a déjà quelque chose, on sait déjà travailler ».* Le CFC constitue une étape importante pour les apprentis, même s'il ne signifie pas forcément l'entrée directe sur le marché du travail. L'enseignant de culture générale, avec lequel un entretien a été mené, semble également soutenir une telle conception du CFC : « **Ens. :** *Ben ouais ben voilà je fais une formation, je fais mon CFC, puis après je fais encore ça ou ça. Moi*

c'est ce que je leur dis, même si ça ne vous plaît pas trop votre métier, vous faites votre CFC, vous pouvez toujours faire autre chose après [...] même que si ce n'est pas le métier de ses rêves et ben, ça ne fait rien, qu'il aille jusqu'au bout, puis qu'après qu'il fasse autre chose. C'est toujours une bonne base d'avoir un CFC, puis après tu peux toujours faire un autre CFC. J'en ai connu qui ont fait deux, trois métiers différents hein/. Puis il peut toujours continuer les études aussi, ils peuvent encore faire une matu (une maturité professionnelle) après, aujourd'hui c'est vraiment très ouvert ». Par conséquent, le CFC en tant que base professionnelle laisse également des opportunités de réorientation ou de spécialisation. Cela semble permettre, aux jeunes ayant dû par exemple faire un choix de métier par défaut, de maintenir un sens de continuité tout au long de leur parcours. C'est le cas pour Norah qui a entrepris un apprentissage de cuisinière alors qu'elle rêve encore de faire styliste ou de Martine, qui est apprentie pâtissière-confiseuse et qui semble élaborer de nouveaux projets professionnels. Ceci est possible parce que le CFC est perçu comme une base professionnelle qui offre une trajectoire qualifiante tout en laissant les opportunités de réorientation ou de spécialisation possibles.

19.1.6 Un travail de co-élaboration

La qualité des rapports interpersonnels constitue une composante qui favorise le développement lors de la transition (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Alors les adultes peuvent offrir certaines qualités aux espaces et lieux de transition grâce à des relations intergénérationnelles, il est également possible de souligner la façon dont certains échanges entre pairs peuvent être importants pour les apprentis.

Une co-élaboration des tâches

Premièrement, grâce à ce type d'interaction, les apprentis peuvent se soutenir pour effectuer un travail de co-résolution des tâches et échanger des savoirs. Dans l'extrait suivant, Eva raconte l'une de ces situations : « **Eva** : *En fait, c'est tout le temps comme ça chez nous. Il y a un nouvel apprenti qui commence/, on leur fait faire des shampoings, par exemple, sur nous d'abord et puis, après, quand on se dit ça va, on essaye vers les clientes/. Et puis on essaye toujours en fait-on fait tout le temps l'échange. D'abord, c'est nous qui montrons, après c'est eux qui le font et puis après, par exemple, c'est moi qui lui fait à lui pour qu'il sache comment on le sent. Et puis après, c'est comme ça qu'ils essayent d'apprendre. On fait ça un peu tous les jours, on essaye quand on peut, quand on a le temps et puis, après le temps, on arrive à le faire ». Plus tard, elle ajoute que ce n'est pas sur la demande du maître d'apprentissage que ce genre d'activités se met en place.*

Une forme de tutorat

Certains apprentis plus anciens ont également eu un rôle important autant au niveau relationnel qu'expert grâce à une forme de tutorat. Maxime explique comment d'autres apprentis l'ont aidé pour apprendre le fonctionnement de l'entreprise : « **Maxime** : *En regardant les autres aussi surtout, prendre exemple. Sur les anciens apprentis (.) Ouais. [...] Un peu aussi des questions. I : Quelles questions par exemple ? M : Ben pour aller au restaurant, où est-ce qu'on doit passer et tout ça/ ». Dans l'extrait suivant, Jane décrit ce qu'elle fait maintenant pour les nouveaux apprentis, alors qu'elle a eu la chance de le vivre elle-même lorsqu'elle venait de débiter dans l'entreprise : « **Jane** : *On essaye de les mettre en confiance parce que vu qu'on y est passé, on s'est un peu près comment c'est. Donc on les met en confiance, on ne leur parle pas tout poli tout comme ça, parce que normalement, ils ne parlent pas tous comme ça. Ils sont plus du style à parler ben comme moi en fait. Donc euh, j'essaie de les mettre à l'aise comme ça et puis que- on les fait rire un peu et on leur donne pas trop de boulot la première semaine parce qu'ils ne savent pas comment faire et ils ont peur de demander. Donc c'est toutes les choses que moi j'avais peur de faire, ben voilà, maintenant, on ne les fait pas faire aux premières années, en tout cas au début ».**

Une co-élaboration de l'expérience

A cela, s'ajoute le travail de co-élaboration de l'expérience, de significations et des émotions.

La spécificité des moyens sémiotiques est qu'ils peuvent transformer les émotions à différents niveaux de généralité parce que les dynamiques émotionnelles trouvent une sorte de traduction (Valsiner, 2007a ; Zittoun, 2006b). Alors que ce travail peut être réalisé grâce aux médiations sémiotiques offertes par les éléments culturels (Zittoun, 2006b), certaines interactions semblent également soutenir de tels processus. En effet, alors que ces espaces fournissent des significations socialement partagées, ils offrent des formes symboliques aux émotions des personnes (Zittoun, 2006b). L'analyse des entretiens a permis de souligner la manière dont certaines interactions au sein d'un groupe peuvent soutenir la pensée des jeunes, permettent une élaboration de leur expérience, ainsi que de leurs émotions. En effet, certains groupes d'apprentis à l'école professionnelle fonctionnent un peu comme des lieux thérapeutiques car il se crée comme un espace transitionnel (imaginaire et réel), ce qui permet d'être autant au niveau de la réalité sociale partagée que sur sa vie intérieure. La présence des autres permet également une internalisation possible de la position de l'autre pour réfléchir à ses propres expériences. Dans l'extrait suivant, Jane explique qu'elle peut partager ses expériences au travail aux autres apprentis lorsqu'elle les retrouve au sein de l'École professionnelle : « **Jane** : *Beaucoup oui, parce que moi si j'ai une cliente qui m'est restée ici dans la tête parce qu'elle a réussi à ruiner ma journée, quand j'arrive à l'école, on se confronte "Ouais, cette cliente, ça ne va pas" et puis on se raconte toutes nos histoires parce que- pratiquement chaque semaine, on a une cliente comme ça, alors voilà, on rigole sur ça et puis comme ça au moins on se dit "Je ne suis pas la seule à avoir des clientes comme ça." Donc je sais un peu les histoires de tous et puis ils savent un peu toutes mes histoires. Et puis voilà. [...] Ben pour moi, c'est normal, parce que euh, on le fait toutes en classe. Même si, pendant la pause, on se dit "Ouais, cette femme, je ne la supporte plus comme coiffeuse, j'aimerais bien des fois la cogner contre le mur ou quoi que ce soit." On a tous une coiffeuse comme ça dans le salon. Donc, pendant nos pauses, on s'amuse à se défouler comme ça, à les insulter, à penser comment on les faire- leur fait la même chose qu'elles nous font à nous en fait. (...) Ça me détend en fait parce que je sors toute la haine que j'ai contre cette personne et puis après je peux recommencer à assumer, assumer et assumer. Donc ouais. Pour moi, c'est bien, j'arrive à me détendre » ». Grâce à ce type d'interaction, Jane peut partager ses expériences ainsi que ses émotions. Par ailleurs, ces interactions entre pairs lui offrent un espace d'exploration où elle peut communiquer ses émotions qui sont capturées dans des images réelles ou imaginaires qui deviennent alors partageables. Ceci permet de soutenir la pensée, l'élaboration de l'expérience et des émotions (Zittoun, 2006b). Jane explique ensuite comment l'expérience des autres permet de réfléchir à sa propre expérience : « **Jane** : *Parce qu'on se dit, parce qu'en fait, des fois c'est même des clientes qu'on a en commun. Elles sont des fois chez moi, des fois chez lui et puis des fois chez elle et puis du coup on se dit "Ben voilà, cette cliente elle est comme ça alors que ce n'est pas notre faute." Voilà. C'est très rassurant. Donc euh, du coup, ça fait du bien, franchement, pour moi en tout cas » ». Eliot explique que ce partage d'expérience entre camarades de classe l'a aidé au début de son apprentissage : « **Eliot** : *Euh, c'est vrai qu'au niveau des contacts sociaux, des copains justement, euh : on apprend, avec l'expérience, on apprend de leurs expériences on apprend et puis de nos expériences ils apprennent aussi » ». Camille explique ce que cela lui apporte de voir les autres apprentis à l'école : « **Camille** : *Je ne sais pas, ça fait du bien quand même. Je ne sais pas, de voir des gens de mon âge aussi. I* : *Pourquoi ça vous fait du bien ? C* : *Euh, je ne sais pas. Tu peux être plus proche quand même. Je ne sais pas, le boulot, c'est le boulot quoi/, ça reste pour le boulot et puis en dehors ben. (.) C* : *Ouais, on se dit comment ça se passe l'un chez l'autre/. Tout ça. Les trucs qui vont, les trucs qui ne vont pas. Ben c'est bien comme ça on peut un peu comparer. On voit qu'ailleurs ce n'est pas parfait non plus. (..) Voilà. (.) » ». Ici, Camille explique qu'ils se racontent leurs expériences. Ce partage semble lui permettre de prendre de la distance par rapport à sa propre expérience, de réfléchir, mais aussi de se rassurer. Ainsi, comme l'a souligné Nathan (1991) dans le cadre de ses travaux sur l'ethnopsychiatrie, il semble que le groupe puisse****

offrir des représentations et interprétations multiples offrant des points de réflexion et permettant une élaboration de l'expérience et des émotions. Les apprentis peuvent alors se sentir soutenus émotionnellement grâce au travail de co-élaboration de l'expérience et des significations (Zittoun & Perret-Clermont, 2002).

Ces interactions entre apprentis peuvent se dérouler durant les pauses entre les leçons, mais aussi durant la pause de midi puisque les cours se déroulent durant toute une journée. C'est ce que Jane expliquait ci-dessus. Mais les discussions informelles lors des pauses ne sont pas les seules occasions. En effet, certains thèmes abordés lors des leçons de culture générale semblent également déclencher ce genre d'interactions lorsque l'enseignant donne de la place aux échanges. Dans l'extrait suivant, un enseignant de culture générale explique être à l'écoute de ces moments : « **Ens.** : puis aussi quand on aborde le sujet du contrat d'apprentissage et puis qu'on commence à parler des salaires, des heures de travail qu'ils ont et tout. Là ils commencent à se regarder puis à discuter entre eux et, ah ouais toi aussi tu as ça ben moi aussi, puis là alors là c'est parti. **I** : Durant les classes ? Durant les pauses ou- **Ens.** : Alors pendant la classe quand on parle du contrat d'apprentissage. **I** : Vous laissez un peu (...), d'espace par rapport à ça ? **Ens.** : Ouais ouais, discuter dix minutes un quart d'heure ou plus, ça dépend un petit peu des élèves là aussi il faut, il faut voir s'ils ont des choses à dire ou pas. Moi je suis toujours à l'écoute. **Ben si**, ben s'ils ont des choses à sortir et puis qu'il y a de l'écho dans la classe, qu'il y a une dynamique ouais, toute seule en fait, qui se crée toute seule, ben tu laisses faire en fait. C'est de la communication donc, pour moi c'est important. **Ben ouais.** **I** : Puis ça leur apporte quoi ces moments où justement ils arrivent à partager leurs expériences ? **Ens.** : (...) Moi je pense ça leur fait du bien, tu racontes une expérience qui t'arrive et puis l'autre, il te dit "Ah ben ouais", déjà de se faire écouter, de personnel, de professionnel. Tu parles de ta vie professionnelle puis l'autre il te dit "Ah ben ouais ben moi j'ai vécu ça" et puis, c'est des échanges, ouais je pense ça peut avoir son aspect positif. Enfin ça a son aspect positif ». Cet enseignant semble offrir les conditions permettant aux jeunes d'exprimer ce qu'ils pensent ou de partager leurs expériences. Certains thèmes, tels que le contrat d'apprentissage, le salaire ou les assurances par exemple, ainsi que le guidage de l'enseignant semblent faciliter les interactions, la réflexion et le raisonnement des apprentis en supportant les difficultés que certains peuvent rencontrer lorsqu'ils sont amenés à faire le lien avec leurs propres expériences. Comme l'a montré Pontecorvo (2004), les discussions en classe peuvent faciliter la pensée collective lorsqu'elles sont guidées par un enseignant.

19.1.7 Apprendre le fonctionnement de la vie

Au chapitre 17, le passage à l'âge adulte a été discuté en montrant comment certaines modifications qualitatives se concrétisaient dans le cadre de ce passage. Ici, il s'agit de montrer comment ces modifications peuvent prendre du sens pour ces jeunes apprentis. En effet, l'apprentissage signifie également apprendre des choses qui permettent de devenir plus autonome et indépendant, de mieux comprendre le fonctionnement de la vie. C'est ce qu'Eliot exprimait lorsqu'il disait que l'apprentissage ne servait pas seulement à apprendre le métier, mais aussi un apprentissage du fonctionnement de la vie et de l'autonomie (*Etude de cas, chapitre 18*). Les autres apprentis ont également expliqué le fait que l'apprentissage implique aussi cette socialisation aux rôles de l'adulte. Dans l'extrait suivant, Mathilde – un des cas réflexifs – explique qu'elle souhaitait faire partie du projet de « La parole aux apprentis » pour montrer que l'apprentissage offre aussi un apprentissage de la vie : « **Mathilde** : Moi, j'étais aussi un peu dans leur cas en huit neuvième de dire ah le gymnase, j'avais vraiment- j'avais les notes et tout/ (.) j'aurais pu y aller/ et puis après bien moi je m'étais vraiment dit ouais l'apprentissage c'est bien, on est dans le monde du travail et tout et puis j'avais bien envie d'aller leur expliquer que le gymnase c'était bien/ parce qu'ils sortaient et qu'ils avaient plein de connaissances, mais que l'apprentissage c'était aussi un bon apprentissage de la vie et puis tout ». Ainsi, les apprentis semblent également donner sens aux nombreux changements qu'ils rencontrent grâce au fait que l'apprentissage est un cadre qui permet de devenir « adultes ». En

effet, durant cette formation, ils apprennent à devenir plus autonomes et indépendants tout en ayant la possibilité d'avoir une meilleure prise sur le fonctionnement de la vie.

Ces différents éléments permettent finalement de souligner l'importance de l'entreprise en tant que communauté de pratique et d'intégrateur des jeunes au sein de la société. Le lieu de travail permet donc d'offrir certaines qualités et composantes à la situation de formation de l'apprentissage de type dual facilitant ainsi certaines dynamiques d'apprentissage et de développement, ainsi que certains apprentissages liés au passage à la vie adulte. Cependant, parfois, certaines situations semblent réduire les possibilités de changement, d'apprentissage et de développement comme le discute la partie suivante.

19.1.8 Intégrité et intériorité de la personne

Comme l'expliquent Zittoun et Perret-Clermont (2009), lorsqu'une personne se trouve dans une situation où son intégrité ou son intériorité sont atteintes, le développement, l'apprentissage et la pensée sont menacés. En effet, ces deux éléments sont importants pour que la personne puisse rester ce qu'elle est malgré les changements qu'elle rencontre.

L'analyse des différents cas, ainsi que des entretiens d'expert ont également permis de souligner certaines situations où l'intégrité et l'intériorité sont susceptibles d'avoir été atteintes. Premièrement, des situations de manque de respect ou d'humiliation peuvent toucher profondément la personne. Dans l'exemple suivant, certaines personnes, au sein de l'entreprise où Camille travaille, semblent humilier les apprentis : « **Camille** : Ouais, les collègues. Il y en a deux trois qui sont bien, mais le reste, ce n'est pas que je ne m'entends pas bien, mais je ne sais pas. Je ne sais pas comment dire. Des fois, ils parlent comme si on était des gros cons. Ouais. [...] c'est qu'ils se foutent beaucoup de la gueule des gens et puis ouais, je n'aime pas trop moi. Je ne sais pas comment dire, ils sont toujours en train de se foutre de la gueule des autres et puis de rabaisser tout le temps "Oh tu es nul, tu ne sais rien faire, nein nein nein". **I** : Ça vous fait quoi quand vous entendez ça ? **C** : Ça donne droit envie d'arrêter. Ouais, c'est vrai, c'est un peu abusé, mais c'est vrai. (..) Où je suis, ils ne donnent pas beaucoup de compliments. Où ils ne donnent jamais, ils ne disent jamais c'est bien ou tout ça ». Plus tard, elle explique ce que représente le statut d'apprenti dans cette entreprise : « **Camille** : D'être le bouffon ((sourire)). Je ne sais pas, nous ils nous disent qu'on est des bouffons. **I** : Dans quel sens ils utilisent ce mot ? **C** : Je ne sais comment- c'est un peu négatif quoi. **I** : Vous avez un exemple quand ils vous appellent comme ça ? **C** : Je ne sais pas. "Ouais, il faudrait donner ça au bouffon à faire" ou bien ouais des trucs un peu pourris que personne ne veut faire. Bon c'est un peu normal, dans tous les apprentissages, il y a ça. Ou bien genre, il y en a une qui n'aime pas faire, alors elle les donne à nous. Ou bien quand il faut faire la vaisselle, elle aime bien faire ses trucs. Je ne sais pas comment expliquer. **I** : Et puis ça vous fait quoi ? **C** : Ouais, ça m'énerve, je ne sais pas. Avec l'autre apprenti, on discute là, mais ça l'énerve aussi. **I** : C'est quoi qui est énervant ? **C** : Je ne sais pas. (...) Elle nous donne un peu ce qu'elle ne veut pas faire, sa merde comme on dit/. (..) Ouais elle le fait quand ça l'arrange. Ouais, je ne sais pas trop comment expliquer ». Ici, le type d'activités données aux apprentis, la façon dont ils sont appelés et le manque de reconnaissance semblent engendrer des sentiments de manque de respect et d'humiliation. Dans le premier extrait, Camille expliquait que cela lui donnait l'envie d'arrêter. Ainsi, ce genre de situation peut empêcher les jeunes de s'engager, de se lancer et d'entreprendre des choses.

Certaines situations injustes peuvent également atteindre les apprentis comme l'explique Martine : « **Martine** : Ouais, maintenant, il y a beaucoup de jeunes qui arrêtent dans tous les métiers parce que c'est dur et puis ils n'ont plus envie, les patrons ne sont pas très justes, ils ne respectent pas. [...] Puis l'apprentissage des fois, on te laisse, débrouille-toi, c'est ça et puis après, si tu n'as pas fait juste, ben on t'engueule quand même parce que tu n'as pas fait juste, mais on ne te dit pas pourquoi. [...] On met toujours la faute sur les apprentis, c'est ça en fait.

Tu es apprenti, donc tu as fait faux, ce qui n'est pas toujours le cas. Ça peut être aussi l'employé qui a fait faux. Sauf qu'on ne va pas dire que c'est l'employé parce qu'il va dire non ce n'est pas vrai. Alors, pour ça ce n'est vraiment pas juste et puis ouais, je ne sais pas. Ils nous exploitent aussi des fois parce qu'on travaille comme un employé et puis on est payé deux fois mois et puis euh :: ils ne donnent pas les heures sup/. Ils ne se rendent pas compte qu'on a aussi notre vie à côté en fait, on a de la famille, on a des amis et puis des fois c'est dur à gérer que-, on en ait marre, que- aussi l'école, on doit aussi se donner de la peine pour l'école, c'est pas toujours facile, on a aussi beaucoup de devoirs et puis des fois, c'est pas grave si tu fais une heure de plus, ben tant pis hein. Tandis que non, nous on a peut-être encore des devoirs, on veut faire autre chose, on a du sport, on a aussi des hobbies et des fois ils ne comprennent pas assez. Je ne sais pas. Pour ça, c'est un peu dur des fois ». Antoine donne également un exemple relatif au type de travail donné aux apprentis : « **Antoine** : A part qu'on a un salaire moins élevé/, qu'on est un peu les (.) hommes à tout faire/, fais si, fais ça, les petits boulots de merde en gros/, que les autres employés se croient supérieures à nous/. Rien. **I** : Vous pouvez me donner un exemple de situation par rapport à ça ? **A** : Ben par exemple le vendredi on doit nettoyer l'atelier. Même les machines que nous on n'a pas utilisées, certaines machines alors que les autres employés il me semble qu'ils sont quand même assez grands pour le faire eux-mêmes. Il n'y a pas longtemps encore, ben on doit vider les aspirateurs après les avoir utilisés, à part ceux qu'on n'utilise pas, c'est plutôt logique. Et puis le lundi, quand je suis arrivé, il y a un employé qui est venu me gueuler dessus parce que je n'avais pas vidé son aspirateur, alors que je ne l'avais pas utilisé, ce genre de choses. Ou d'oublier de balayer vers chez lui, alors que je ne dois pas le faire, ce genre de choses ».

L'enseignant de culture générale a également souligné la présence de situations difficiles pour certains apprentis au sein des entreprises qui les ont engagés : « **Ens.** : J'entends beaucoup de choses. Ils parlent hein les apprentis. Certains (les patrons des entreprises) c'est carrément des esclavagistes, et puis d'autres ils sont supers. D'autres (les apprentis), ils ont vraiment une belle place, avec un bon salaire, six semaines de vacances ou plus. Ils ont des horaires tout à fait normaux, ils les:::- ils les chouchoutent presque. Puis d'autres, ils sont vraiment, dix, onze heures par jours pour 250 francs quoi. **I** : Ah ouais/ ? Il n'y a pas de règlement par rapport à ça ? **Ens.** : Si, si, si si. Mais bon la situation des places d'apprentissage étant ce qu'elle est, il n'y a plus personne qui dit grand-chose. Même la commission de surveillance des apprentissages (Le conseil en formation et la surveillance des apprentissages⁷) des fois heu:::, ils sont contents qu'ils prennent des apprentis. Donc ils ferment les yeux sur certains abus. Ils ne devraient pas ».

Que cela soit lié à des situations de manque de respect, d'humiliation ou d'injustice, à la qualité de la place d'apprentissage en terme de salaire, vacances, horaires, certains apprentis peuvent se trouver au sein de situation où leur intégrité ou intériorité sont atteintes. Par ailleurs, il semble que le manque d'offres de places d'apprentissage contribue également à couvrir certains de ces abus. Cette partie permet de rappeler une certaine condition : pour que le développement ne soit pas contraint, la situation ne doit pas être menaçante pour l'intégrité et l'intériorité de la personne.

19.1.9 Une sphère de continuité pour les apprentis

Qu'est-ce qui permet de maintenir une certaine continuité malgré tous changements ? Un élément important est le fait que l'arrivée au sein de l'École professionnelle semble être vécue comme une continuité de ce qui est connu à l'école obligatoire. Ainsi, cette sphère nécessite moins de remaniements au niveau de la personne et permet de maintenir une certaine continuité. En effet, le Centre de formation professionnelle semble fournir un espace où ils peuvent retrouver le cadre scolaire connu jusqu'alors et retrouver un espace qui ne requiert pas autant de

⁷ Cette commission fournit aux parties contractantes (entreprise et apprenti) différentes prestations telles que l'information, le conseil et la surveillance (demande de formation, contrat d'apprentissage, intervention en cas de difficultés, etc.).

remaniements et repositionnements, mais aussi dans lequel les règles et normes propres à ce cadre d'activités semblent connues. Jane explique justement cette continuité entre l'école obligatoire et les journées au Centre de formation professionnelle : « **Jane** : Ben en fait, ouais pour moi, c'est comme une école normale, c'est comme une école obligatoire. Du fait déjà qu'elle est obligatoire. Mais c'est vraiment comme on a appris l'histoire, comme on a appris la géographie, c'est vraiment des trucs qu'on a l'habitude de faire parce qu'on le fait depuis enfant. Donc pour moi, ça ne change rien du tout. Pour moi, c'est la même chose, j'apprends juste des branches différentes. J'apprends juste les branches que j'aurais besoin dans mon métier. Donc pour moi, ça ne change rien du tout à l'école obligatoire. C'est juste un peu plus difficile, il y a un peu plus de choses à retenir/, mais pour moi c'est autant familier que l'école obligatoire ». Cette continuité est relevée par tous les apprentis ayant participé aux entretiens. Par ailleurs, il semble également que la journée à l'École professionnelle permet aux apprentis d'avoir une coupure par rapport au travail comme l'explique Louis : « **Louis** : D'un côté, j'aime bien venir à l'école pour changer d'horizon, donc c'est vrai que, par exemple, pendant les vacances d'été où on travaille trois semaines d'affilées uniquement au travail, ça devient quand même un peu lourd. Mais donc, oui j'aime bien venir à l'école histoire de changer d'horizon ». L'extrait d'Eva montre également cette différence entre les journées de travail et les journées à l'école : « **Eva** : Ben c'est autre chose, on n'est plus avec les clients, on n'est plus au travail. On est juste à l'école et puis ouais ça fait du bien. Je ne sais pas, d'être juste un peu avec les amis, de pouvoir un peu parler d'autres choses, de pouvoir apprendre aussi autre chose, pas que coiffure, coiffure, coiffure, ça fait aussi du bien ». Cette coupure est également souvent appréciée car c'est une journée moins difficile au niveau du rythme de travail, des horaires et de la fatigue physique. Pour les apprentis qui effectuent un métier artisanal impliquant de grands changements au niveau du rythme de travail, des horaires, ainsi que des activités physiques ou au niveau de la posture, cela est d'autant plus ressorti. Camille, apprentie pâtissière-confiseuse, explique que pour elle, c'est comme un jour de vacances « **Camille** : C'est un peu le jour des vacances, non je ne sais pas comment expliquer, mais (.). Ouais, déjà je peux dormir plus longtemps et puis voir des autres gens. [...] ((rire)) Comparé à l'apprentissage, c'est tranquille l'école. C'est des horaires tranquilles. Tu commences à sept heure et demie ». Pour Jane, apprentie coiffeuse, le jour d'école est relaxant : « **Jane** : Ouais. Mais je me dis aussi que les semaines où il y a tellement de travail, que l'école ça relaxe parce que justement on a le droit d'être assis toute la journée et puis peut-être on n'a pas envie d'écouter la leçon, on fait semblant et puis de toute façon on pourra étudier à la maison. Donc voilà. Tandis qu'au salon, je ne peux pas faire semblant parce que je suis obligée. Alors d'un côté, elle est bien, mais d'un côté des fois ça va ».

Il semble également important de rappeler l'importance que jouent les relations interpersonnelles entre pairs dans le cadre du Centre de formation professionnels. Comme expliqué auparavant, ce type d'interactions semble permettre aux jeunes de trouver un soutien émotionnel, ainsi que des moments pour s'arrêter sur l'expérience et effectuer un travail de co-élaboration leur offrant une meilleure prise sur cette dernière. Puisque les apprentis sont toute une journée à l'École professionnelle, ce partage se fait au sein de groupes d'apprentis durant les pauses entre les leçons ou la pause de midi. Par ailleurs, grâce à l'enseignement de la culture générale, il semble également que des moments en classes rendent possibles ce genre d'interactions.

19.1.10 Une rupture reconnue

Cette discussion des résultats semble montrer que cette deuxième période de rupture qui marque le passage de l'école à la formation professionnelle – celle liée aux débuts au sein de l'entreprise – est composée d'étayages qui peuvent soutenir la personne dans son travail d'élaboration de l'expérience et de construction de sens, de redéfinition identitaire et d'engagement dans les apprentissages.

Premièrement, il semble que cette période de ruptures soit reconnue socialement. En effet, les acteurs de la formation professionnelle savent que les jeunes qui débutent au sein de l'entreprise lors d'une formation professionnelle de type dual doivent faire face à différents changements dus à l'entrée dans le monde professionnel. En d'autres termes, cette période peut être définie comme une « transition normative » (Zittoun, *in press*) car il est attendu que les jeunes qui commencent une formation professionnelle après l'école obligatoire vivent cette dernière en tant que rupture. Selon Zittoun, les individus qui traversent des transitions normatives peuvent s'engager plus facilement dans des processus de changements car ces derniers peuvent être facilités par les cadres au sein desquels ces ruptures ont lieu.

Deuxièmement, la formation professionnelle peut offrir un cadre social riche au niveau des rapports interpersonnels. En effet, comment soulignés plus haut, le rôle de l'adulte au sein de l'entreprise peut être important dans le cadre de cette formation. Il les accueille, les encourage à entreprendre et à se lancer et peut endosser le rôle de modèle identificatoire, etc. Par ailleurs, un travail de co-élaboration de l'expérience, d'échange des savoirs et de co-résolution des tâches est aussi possible grâce aux échanges entre pairs.

Ensuite, différentes composantes des situations en entreprise offrent à ces jeunes personnes la possibilité de donner sens à leur nouvelle situation de formation. En effet, les caractéristiques de la formation en entreprise – une activité utile ici et maintenant, un but commun, une situation concrète avec des conséquences effectives – permettent d'offrir une validation sociale prouvant que ces jeunes sont importants et reconnus. Alors que leur travail est reconnu et utile, les jeunes peuvent se considérer comme des membres productifs de la société.

Quatrièmement, la structure de la formation professionnelle de type dual offre également des repères structurant grâce au salaire et au CFC. Parce que ces éléments contiennent la voix de certaines injonctions sociales ou significations partagées, ils peuvent constituer des éléments symboliques participant au travail de construction de sens et marquant le passage à la vie adulte.

Par ailleurs, les jeunes se trouvent dans un cadre où leur autonomie et indépendance semblent légitimées. Ils deviennent des adultes. Ainsi, plusieurs changements qu'ils rencontrent durant ce passage conduisent à une certaine socialisation aux nouveaux rôles de l'adulte car ils offrent une meilleure prise sur le fonctionnement de la vie. Des ressources sont offertes pour faire face à ces changements ; par exemple apprendre à faire un budget au sein du cours de culture générale pour payer ses factures, prévoir des vacances ou investir dans ses loisirs.

Une marge d'essai et d'erreur est également offerte puisque le jeune est encore apprenti ; ce statut signale que la personne est là pour apprendre et n'est pas encore réellement un professionnel. De plus, comme le CFC conduit également à d'autres voies de formation, il permet aux jeunes d'envisager plusieurs trajectoires tout en marquant une étape importante dans la construction d'une identité professionnelle. Il semble ainsi offrir une marge d'essai valorisante. En effet, pour eux, ce qu'ils apprennent au sein de l'entreprise semble être actualisable au sein d'autres sphères professionnelles, mais aussi au sein d'autres sphères d'expériences puisqu'ils définissent également leur formation comme un apprentissage de la vie.

Finalement, un « après » est également possible – au sein du marché du travail ou au sein d'une nouvelle formation recomposant avec d'anciens rêves professionnels. En effet, le CFC est perçu comme une base professionnelle qui offre une trajectoire qualifiante tout en laissant les opportunités de réorientation ou de spécialisation possibles.

A ce stade du travail, la discussion des résultats montre que, lorsque l'entreprise est « suffisamment bonne » – pour reprendre les termes de Winnicott (1971) – la formation

professionnelle peut offrir un cadre social structurant, des rapports interpersonnels de qualité composées de relations entre pairs et intergénérationnelles, ainsi que des éléments symboliques partagés tels que le salaire et le diplôme. Cela rejoint l'idée selon laquelle il semble plus aisé de s'engager dans une transition dont les cadres offrent des structures et des composantes sociales facilitant les processus de changements ; par exemple, lorsque le discours de l'institution reconnaît les changements, rend disponibles et utilisables certaines ressources, légitime et valide leur usage (Zittoun, 2008b ; Zittoun et Perret-Clermont, 2002), mais offre aussi des trajectoires plausibles de développement (Hundeide, 1991). Mais que se passe-t-il lorsqu'un événement n'est pas perçu, par l'institution ou les proches, comme une situation pouvant provoquer une réelle rupture, mais qui est tout de même vécue en tant que telle par les personnes qui la traversent ? Zittoun (*in press*) explique que ces transitions « non-normatives » peuvent être endurées en tant que rupture plus subjective.

19.2 Des processus de transition non facilités

L'analyse des différents entretiens a permis de souligner ce que pouvaient impliquer le choix d'un métier et la recherche d'une place d'apprentissage. En effet, différentes dynamiques sont à l'œuvre durant cette période alors que l'élève du secondaire I est confronté à une rupture de ce qui était connu jusqu'alors. Cependant, il semble que différents aspects ne facilitent pas les processus de changements et en particulier le travail de construction de sens et d'une perspective temporelle.

19.2.1 La fin ou le début d'une période de changement ?

Premièrement, la période du choix d'un métier et de la recherche d'une place d'apprentissage peut être perçue d'un point de vue extérieur comme marquant la fin de l'école obligatoire. Ainsi, cette première étape du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle peut ne pas être réellement reconnue comme étant une période qui nécessite de nombreux repositionnements, de nouvelles compétences et connaissances et une forte construction de signification de la part des jeunes puisqu'elle semble plutôt s'inscrire dans la dernière période d'une formation scolaire obligatoire qui a duré près de neuf années. Les changements semblent arriver seulement lorsque les jeunes changeront de formation ou d'institution. Ainsi, c'est plutôt cet événement qui est reconnu comme conduisant ces jeunes personnes à des transitions. Pourtant, les entretiens avec les différents apprentis montrent que la fin de la scolarité obligatoire signe, pour ce groupe de personnes, la fin de certaines formes de certitude dans leur expérience et découle sur une nouvelle période de changements. Ce qui allait de soi est remis en question et de nouvelles dynamiques sont nécessaires pour que ces jeunes puissent faire face aux situations de recherche d'un métier et d'une place d'apprentissage au sein d'une entreprise. Cette première transition peut alors être définie comme une transition plutôt « non normative » (Zittoun, *in press*), ce qui rend plus difficile le soutien et l'étayage social. A l'inverse, les débuts au sein de l'entreprise sont reconnus comme étant suivis de changements importants puisqu'ils suivent le changement d'une institution ainsi que le début d'une nouvelle formation.

19.2.2 Quelle place pour les relations interpersonnelles ?

Une personne qui se trouve face à une rupture peut trouver différents éléments, dans son environnement et dans le cadre de ses expériences, pour faciliter le travail de transition (Zittoun, 2006). Ainsi, il est intéressant de mettre en évidence quelles aides, quels soutiens, étayages et quelles ressources sont mobilisés par les jeunes ou leur sont offerts lors de cette période de choix d'un métier et de recherche d'une place d'apprentissage. Certaines personnes ont apporté un soutien expert ou relationnel (Zittoun, 2006b). En effet, quelques jeunes ont trouvé un soutien relationnel auprès de personnes qui les avaient suivis, encouragés ou réconfortés durant cette période. Parfois, le soutien devient plus expert, lorsque les jeunes ont besoin d'apprendre à agir avec des personnes ou à maîtriser certaines normes explicites ou implicites alors que les jeunes se trouvent dans de nouveaux cadres d'activités (Zittoun, 2006b).

Des apprentis pour faire le lien

Durant cette période, certains se sont renseignés auprès d'autres apprentis en leur posant différentes questions par rapport au métier ou à l'apprentissage. Par exemple, pour se renseigner au sujet d'un métier, Martine a téléphoné à une personne qui faisait un apprentissage dans le domaine : « **Martine** : Avant, j'avais téléphoné à une qui avait fait un apprentissage/, elle m'avait dit que c'était très dur à cause des horaires et puis du travail. **I** : Donc vous vous intéressiez justement à ça et puis vous avez- **M** : Je lui ai demandé ouais. En plus, elle avait fait son apprentissage dans la même entreprise qui m'avait engagée, donc je lui avais demandé comment c'était, le patron et puis elle m'a dit que c'était très dur. En fait, je ne rendais pas vraiment encore compte que c'était très dur ». Pour Louis, ce sont plutôt des questions liées à l'apprentissage : « **Louis** : Ben, c'est vrai que j'en ai un petit demandé à gauche, à droite, essentiellement à des amis qui font, qui ont déjà un apprentissage, parce que la grande question que je me posais aussi, c'était entre un apprentissage en entreprise ou à l'école parce que c'est vrai que c'est différent ».

Des proches pour soutenir certaines démarches

Un soutien soit relationnel soit expert peut aussi être trouvé auprès de la famille et de l'entourage proche des jeunes. Eliot explique que c'est auprès de deux personnes de sa famille qu'il a trouvé un soutien relationnel qui lui a permis de garder la motivation lors des moments plus difficiles : « **Eliot** : Ben, la personne vraiment avec laquelle j'étais le plus proche dans ce domaine-là, c'était ma sœur et puis ma mère justement. C'était vraiment avec elles que j'étais le plus proche, qu'on parlait le plus des possibilités et autres/, qu'on- ouais, c'était vraiment avec ces deux-là. **I** : Qu'est-ce qu'elles vous apportaient dans ces discussions ? **E** : Ben généralement principalement de la confiance justement/, de la motivation, de ne pas baisser les bras justement comme on dit, de vraiment- c'est vraiment ça quoi. Vraiment la confiance et la motivation, dire "Tu peux y arriver, tu peux trouver, c'est qu'une question de motivation" ».

Par ailleurs, constituer son dossier de postulation et se préparer pour les entretiens font appel à différents types de connaissances à propos des procédures et des normes du monde professionnel comme déjà vu auparavant. Les jeunes ont parfois fait appel aux personnes de leur entourage concernant ce type de démarche. Par exemple, Antoine a demandé à son parrain de l'aide pour préparer un dossier de postulation et pour se préparer aux entretiens d'embauche (*Etude de cas, chapitre 18*). Selon lui, pour faire face à la concurrence sur le marché des places d'apprentissage, il était nécessaire de se constituer un dossier contenant une lettre et un Curriculum Vitae qui sauraient convaincre et ressortir du lot. Ainsi, les modèles présentés à l'école ne suffisaient pas. Antoine a alors dû trouver de l'aide ailleurs : « **Antoine** : Non, pas vraiment, ils (les enseignantes de l'école secondaire) nous ont en pas- ils n'ont pas vraiment de conseils à donner. Ils nous disent de se renseigner, de s'y prendre assez tôt, mais sinon, je ne me rappelle pas qu'ils nous ont donné des conseils. **I** : Ils ne vous ont pas montré comment faire une lettre ? **A** : Ouais, à faire une lettre, mais voilà, c'est des lettres types/. Ce n'est pas ça qui va- ça nous montre un peu, mais ça ne nous permet pas forcément de faire une bonne lettre ».

La disponibilité de certains enseignants

Quelques apprentis ont également trouvé un soutien auprès d'un enseignant. Dans un cas, ce dernier a suivi et soutenu l'élève durant toutes les démarches de recherche d'une place d'apprentissage. Le soutien était alors autant relationnel qu'expert. Elie raconte comme une enseignante dans son école l'a aidée et soutenue : « **Elie** : moi j'ai eu beaucoup de chance d'avoir une prof qui m'a beaucoup aidée pour mes lettres, au tout début je ne m'entendais pas du tout avec, c'était pas voilà quoi et puis elle a consacré beaucoup d'heures à m'aider à faire ces lettres, et cetera, donc je- elle le sait- mais je lui dois aussi tout ce parcours parce que sans tout ça, ben voilà, mes parents ils n'étaient pas beaucoup derrière moi etcetera, mais elle, elle a vraiment- ouais, elle corrigeait mes lettres, elle était référente sur mes CVs, [...] je dirais depuis le début de la huitième/ vraiment le début de la huitième jusqu'à la fin de la neuvième, la fin,

c'est elle qui a tout suivi les côtés positifs, les côtés négatifs/ et cetera ». Dans les autres cas, il s'agissait plus particulièrement d'une aide experte pour constituer un dossier de postulation. En effet, il semble que les enseignants du secondaire I abordent dans une certaine mesure la manière de rédiger une lettre. Pour un des cas de cette recherche, l'enseignant a également travaillé sur l'entretien d'embauche avec ses élèves : « **Maxime** : *Euh ouais, on avait deux fois par mois. Comment faire des postulations, comment ouais ils nous ont bien aidés ouais. Qu'on devait se tenir tranquille à l'entretien, qu'on ne devait pas parler ».*

L'office d'orientation scolaire et professionnelle

Certains apprentis expliquent également avoir trouvé une aide experte auprès d'un office d'orientation scolaire et professionnelle. Grâce aux ressources qu'ils offraient, ils permettaient de guider l'élève dans ses choix, de prendre de la distance par rapport à sa propre situation et à regarder les possibilités de formation. Par exemple, Eliot s'est rendu à un office d'orientation scolaire et professionnelle pour y chercher différentes informations au sujet des métiers et des possibilités qu'il y avait : « **Eliot** : *Bon pour dire simplement, c'est vraiment- l'orientation professionnelle, la boussole de l'élève en secondaire quoi. C'est vraiment la boussole quoi. [...] Bon, pour moi, c'est vrai que ça m'a vraiment aidé à connaître mieux les métiers, les possibilités qu'il y avait, c'est vraiment une banque d'informations superbe je trouve, qui était facile d'accès, bien présentée/, c'est vraiment la boussole quoi. C'est de là où tout le monde va pour se rediriger quoi. Bien sûr, après il y a des gens plus âgés euh qui y vont pour s'informer aussi, mais c'est vraiment pour les jeunes, c'est l'élément principal ».*

Dans l'extrait suivant, il est possible de voir comment une conseillère en orientation ouvre les possibles dans le cas d'Emile : « **Emile** : *Enfin, elle m'a expliqué qu'il y avait micromécanicien comme je vais faire à l'école technique/. Il y a aussi ingénieur dans les voitures/, donc mécano sur voiture, mais ça ce n'est pas une école. En fait, c'est un apprentissage et puis elle m'a dit, faudrait faire un apprentissage de mécano sur auto/ et puis après faire l'école d'ingénieur/. Puis là, j'avais le grand sourire parce que j'aime bien les voitures. Je me suis dit bon ben voilà. Après elle m'a tout montré et après elle m'a dit "faites un stage dans un garage de voiture/" ».* De son côté, Norah y a trouvé une aide pour toutes ses démarches de postulation alors qu'elle ne maîtrisait pas les normes en la matière : « **Norah** : *j'avais une conseillère pour m'aider à écrire une lettre, elle m'a aidée à faire une lettre de postulation et puis elle m'a aidée, on s'est rencontrées tous les jours pour m'apprendre à faire ça et puis à chaque fois elle me donnait les adresses et moi j'écrivais/, elle corrigeait et puis moi j'ai envoyé ».*

Les différentes situations présentées ci-dessus montrent que les apprentis ont certaines personnes qui leur ont apporté un soutien expert ou relationnel. En effet, quelques jeunes ont trouvé un soutien relationnel auprès de personnes qui les avaient suivis durant cette période, l'avait encouragés ou réconfortés. Parfois, le soutien devient plus expert, lorsque les jeunes ont besoin d'apprendre à agir avec des personnes ou à maîtriser certaines normes explicites ou implicites. Les élèves découvrent en général comment créer une lettre et un CV en classe à l'école secondaire. Cependant, cela reste des modèles types qui sont présentés en général assez rapidement. Dans un seul cas de l'échantillon, l'enseignant a travaillé la thématique du dossier de postulation et de l'entretien d'embauche plus en profondeur. Ainsi, lorsque les élèves ont besoin de plus de suivi ou de soutien, d'aide experte pour faire face à la concurrence, ils doivent trouver de l'aide dans d'autres cadres. Dans le cas des apprentis de cette recherche, il s'agissait parfois d'un proche, d'autres fois de personnes des offices d'orientation scolaire et professionnelle et, plus rarement, d'un enseignant qui choisit de suivre plus spécifiquement un élève. Cependant, cela est passablement dépendant de la manière dont l'élève mobilisera de l'aide autour de lui ou de la façon dont il est suivi au sein des différentes sphères d'expériences. Les rapports interpersonnels de qualité ne semblent donc pas être volontairement facilités au moment du choix du métier et de la recherche d'une place d'apprentissage ; ils restent dépendants des différentes sphères d'expériences des élèves.

L'importance des réseaux sociaux

Finally, un autre élément important, qui est également ressorti lors des entretiens, est le rôle des réseaux sociaux durant la phase de recherche d'une place d'apprentissage. Cinq apprentis, sur les douze en apprentissage de type dual, ont trouvé une place d'apprentissage au travers d'une connaissance, que cela soit les parents ou amis des parents. C'est le cas de Jane : « **Jane** : *Alors justement, vu que j'ai ma tante qui connaît mon chef, elle le connaissait déjà et puis que moi je n'étais pas encore en Suisse, elle est allée lui demander si justement je pouvais faire un stage. Elle lui a expliqué ma situation/ et puis euh je n'ai pas eu besoin de postuler parce que du fait, que je n'ai jamais fait une postulation, je n'ai jamais appris à les faire. [...] Donc, elle lui a expliqué la situation, il a accepté. Alors on s'est fixé des dates et puis deux trois jours après le stage, sans devoir postuler rien, il m'a dit "Écoutez je vous prends" et puis euh, j'ai dû juste lui donner mes documents ».*

Quatre apprentis, sur les douze cas analysés en profondeur, ont trouvé une place de stage de la même façon. Emile voulait découvrir le métier de mécanicien sur voiture. Ainsi, il a appelé une connaissance qui avait un garage : « **Emile** : *Alors j'ai fait/ parce que je connaissais quelqu'un dans un garage et j'ai téléphoné et ils m'ont dit ouais pas de problème. J'ai fait une semaine, pff :: je me suis dit "non je ne peux pas". J'avais mal au dos, c'était- après j'ai laissé tomber ».* D'une manière générale, ces éléments permettent de montrer, pour la population de cette recherche, l'importance du réseau social dans leur parcours.

Des relations interpersonnelles de qualité peuvent parfois se déployer comme par exemple dans le cas d'Antoine qui trouve un soutien relationnel et expert auprès de son parrain pour effectuer les démarches de postulation. Comme expliqué précédemment, cela reste souvent lié à l'aide que l'élève peut mobiliser, mais aussi la manière dont il est suivi. Pourtant la qualité des rapports interpersonnels joue un rôle important lors des périodes de transitions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002) pour que les personnes puissent se sentir encouragées et soutenues. Comme expliqué au chapitre 6, grâce aux échanges entre pairs, les jeunes pourraient échanger leurs savoirs, partager leurs expériences et leurs significations. Par ailleurs, les adultes jouent également un rôle important puisqu'ils participent à la construction des connaissances et des compétences, qu'ils peuvent endosser le rôle de modèle identificatoire concernant les trajectoires professionnelles. Ces adultes pourraient également rendre disponibles et accessibles certains éléments permettant aux jeunes de s'engager dans des processus de transition.

19.2.3 L'urgence : un manque de marge permettant les essais et l'exploration de l'expérience

Les transitions sont des périodes de changements. Les personnes auraient besoin d'une certaine marge d'essai et d'erreur (Zittoun & Perret-Clermont, 2002, p. 3), des moments où ils peuvent faire « comme si » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, p. 11). Grâce à cet espace disponible, ils peuvent jouer avec les possibles, essayer, mais aussi se tromper, reconnaître ce qu'il leur arrive et prendre le temps d'explorer leur expérience. Cependant, il semble que, durant cette période de choix du métier et de recherche d'une place d'apprentissage, peu de temps soit offert pour s'arrêter sur l'expérience afin d'en prendre distance. En effet, lorsque les jeunes se trouvent face au délai de trouver une place d'apprentissage, il devient plus difficile de prendre le temps de rêver et de s'autoriser à essayer, d'explorer et de réfléchir. Comme montré au chapitre 17, l'élève en fin de scolarité obligatoire et visant une formation professionnelle doit faire face à l'échéance sociale, l'épreuve du réel et la concurrence sur le marché des places d'apprentissage. Ces différents aspects diminuent cette marge où il est autorisé d'explorer l'expérience, d'essayer et de rêver ; un espace qui est pourtant nécessaire durant les périodes de changement.

Par ailleurs, peu d'espace semble être créé dans le cadre des classes de l'école secondaire permettant une co-élaboration de l'expérience et un échange au sujet des savoirs et des tâches entre élèves. En effet, les entretiens menés avec les apprentis de cette recherche ne montrent aucun élément lié à ce type d'expérience. Dans l'extrait suivant, Martine explique avec qui elle a discuté de son choix de formation professionnelle : « **Martine** : *Euh, oui, j'avais une copine, elle*

voulait aussi faire la même chose. J'ai regardé un peu avec elle/ et puis euh ::: sinon pas vraiment. À l'école, on ne parlait pas, ouais, ça dépendait. On parlait juste de ce qu'on voulait faire, mais on n'allait jamais plus loin ». Par contre, comme le mentionne aussi Martine, des situations informelles permettaient parfois ce travail. En effet, durant cette période, les jeunes semblent avoir besoin d'avoir une meilleure prise sur l'expérience en explorant leurs propres expériences et celles des autres, en y réfléchissant et, ainsi, en apprenant. Dans l'extrait suivant, Eliot explique pourquoi les discussions avec des groupes d'amis étaient importantes pour lui durant cette période de choix du métier et de recherche d'une place d'apprentissage : « **Eliot** : Dans ces petites réunions justement entre copains, c'est là que je me sentais plus- c'est un peu ça qui m'aidait, qui me tenait au niveau où j'étais quoi. [...] Ouais justement, on est avec les autres personnes, il y a toujours un partage d'information/, de rassurance (la possibilité d'être rassuré), d'expérience que d'autres personnes a faites qu'on- auxquelles on peut s'y référer ». Cet extrait montre comment ces discussions permettaient à Eliot de s'arrêter sur sa propre expérience pour y réfléchir grâce aux informations et aux expériences des autres. Ce type d'échanges a été mentionné par d'autres apprentis qui l'ont vécu soit sous la forme de discussions au sein d'un groupe d'amis comme dans l'exemple d'Eliot, soit sous la forme de discussions entre un élève et un apprenti déjà en formation.

19.2.4 Un décalage

Quatrièmement, en rejoignant d'autres travaux, l'analyse des entretiens effectués avec les différents apprentis a permis de montrer que le modèle linéaire du passage de l'école à la formation professionnelle, ainsi que la transition à la vie active laisse place à une arborescence de parcours (Bachmann Hunziker, 2007 ; Behrens, 2007 ; Donati ; 2000 ; Keller & Hupka-Brunner & Meyer, 2010 ; Padiglia, 2007). Les parcours de formation, ainsi que professionnelles s'expliquent mieux en termes de trajectoires professionnelles. Pourtant, il semble que les questionnements des jeunes en fin de scolarité obligatoire soient davantage en lien avec le choix d'un métier et la recherche d'une place d'apprentissage ; deux éléments qu'ils doivent tenter de concilier sur le plan de la réalité et qui se concrétisent par une représentation plutôt linéaire du passage de l'école à la vie active. En effet, il leur est demandé de faire des stages, de se rendre aux offices d'orientation scolaire et professionnelle pour trouver un métier qui correspond à leur profil et à leurs intérêts. Ensuite, ils doivent faire toutes les démarches nécessaires pour trouver une place d'apprentissage dans ce métier. Ils doivent parfois accommoder leur projet aux possibles. Dans ce cas, il semble alors plus difficile de faire un travail de construction de sens et de lier le passé, le présent et un projet professionnel.

Pourtant, au moment de leur apprentissage, ils se rendent compte que le CFC peut constituer une base professionnelle importante, découvrent de nouvelles possibilités de formation, renouent parfois avec des projets antérieurs ou envisagent de nouvelles formations. Dans l'extrait suivant, Mathilde et Thibaut – les deux apprentis qui participent au projet de « La parole aux apprentis » – soulignent cette méconnaissance du système de formation chez les élèves du secondaire I : « **Thibaut** : Ben nous on avait fait un tableau comparatif. On trouvait que c'était bien entre les écoles, l'apprentissage et puis le gymnase. On avait pris le salaire, les vacances, les débouchés, ce que tu peux faire après, ou bien la durée et puis on les a fait deviner pour regarder les notions qu'ils avaient de ça/. C'est intéressant de savoir aussi- ouais de voir comment on était. Quand ils sont là, qu'ils n'ont pas de grandes notions des fois ouais. **Mathilde** : Ouais qu'est-ce qu'ils savaient. Des fois ils tombent des nues un peu ouais. **I** : Par rapport au système, c'est ça ? **M** : Ouais, des fois ils sont là euh ::: ouais, ils ne savent pas. Ils ne se rendent pas compte. Ouais, ils sont là " Ah parce qu'on peut le faire en école, ah parce que l'école professionnelle c'est là, ah non moi je ne pensais pas que- ". Ouais, en fait je pense qu'ils ne sont pas très bien renseignés. (...) [...] Ils savent- bon déjà les G, ils se disent ouais, il faut un apprentissage, mais ils ne savent pas vraiment que la maturité on peut la faire intégrée : " Ah c'est quoi la maturité ? ". Oui avec la maturité, on peut aller à l'université en faisant une passerelle, ils ne savent pas tout ça. Ils savent uni, gymnase, apprentissage- **I** : Vous, vous l'avez appris comment tout

ça ? **M** : *Savoir des métiers euh, en faisant des stages un peu et puis surtout pendant l'apprentissage je dirais.* **I** : *Mais comment pendant l'apprentissage ?* **T** : *Je ne sais pas, on en discute entre nous " Tu veux faire quoi après ton apprentissage ? "-* **M** : *Ouais, il y a des affiches aussi ici. Ils disent " Voulez-vous faire une passerelle pour l'uni ?" Ou bien des trucs HEG ? Ou bien ouais. Parce qu'on se demande quand même, on arrive bientôt en troisième et puis on se dit ben il faudra quand même savoir si on veut s'inscrire dans une école ou prendre une place d'employé de comm (de commerce).* **T** : *On a plutôt été informé ici, qu'avant à l'école secondaire. C'est un peu dommage parce que c'est trop tard- ouais ce n'est pas trop tard, parce que ça peut nous être utile/ c'est sûr, mais on est quand même plus autonome maintenant pour prendre nos responsabilités pour euh se renseigner ». En d'autres termes, il semble qu'il y ait un décalage entre la réalité vécue au moment de leur nouvelle formation et les questionnements et démarches auxquels ils sont confrontés au moment où ils choisissent un métier et recherchent une place d'apprentissage. Avant de commencer un apprentissage de type dual, les élèves semblent plutôt se représenter un modèle assez linéaire de transition à la vie active. Ces différents aspects ne semblent pas faciliter le travail d'élaboration de l'expérience et de signification, de construction d'une perspective temporelle, ainsi que celui lié à la redéfinition de soi, pourtant nécessaires lors de cette période. En effet, cette dernière semble réellement être vécue en tant que rupture par les jeunes et implique de nouveaux rôles et apprentissages, mais aussi de nouvelles négociations de sens. De plus, cela met en évidence un certain manque d'ouverture sur le monde extérieur et vers un après permettant aux jeunes de visiter des trajectoires professionnelles et personnelles plausibles (Hundeide, 1991).*

Par ailleurs, il ne suffit pas aux jeunes de s'adapter aux offres de formation, ni de rechercher uniquement une adéquation entre leur profil et une voie professionnelle. En effet, certaines dynamiques psychiques sont aussi à l'œuvre lorsque les jeunes choisissent un métier. Ils s'interrogent sur leur devenir. Ces questionnements sont accompagnés de doutes et de souffrances comme l'explique également Baudouin (2006). Des dynamiques inconscientes ou conscientes, liées par exemple aux désirs des parents projetés sur leur propre enfant, aux questions de loyauté familiale, aux désirs et rêves personnels avouables ou non, sont aussi actualisées.

19.2.5 Un manque d'ouverture sur le monde extérieur

Il est également intéressant de se questionner quant à l'expérience au sein de l'école obligatoire en la localisant dans l'expérience du temps. Comme l'explique Zittoun (2008d), les expériences passées – interactions avec des personnes, des objets ou une réalité socialement partagée – participent à la définition des *I-positions* grâce au processus d'internalisation de l'expérience et d'un dialogue interne. Sur cette base, la personne va également établir des projets dans un futur plus ou moins lointain. Lors des périodes de rupture, ces liens entre les positions passées et futures peuvent être remis en question. Les individus doivent donc s'engager dans un travail qui va leur permettre de restaurer cette continuité.

Premièrement, plusieurs apprentis ont exprimé un certain désintérêt pour l'école durant l'école obligatoire. Eva explique pourquoi elle a choisi de faire un apprentissage plutôt qu'une école : « **Eva** : (...) *Oh la. Euh, bon déjà moi et puis l'école ce n'est pas trop ça. Ouais, je ne sais pas, je n'aime pas trop l'école, ce n'est pas vraiment mon truc. Je préfère euh plus travailler que d'aller à l'école. Alors aussi déjà là. Et puis :, c'est vrai que j'aurais peut-être pu essayer. Non, ce n'est pas trop mon truc quoi* ». Louis prend l'exemple de ses notes pour montrer comment, progressivement, il a désinvesti la sphère scolaire : « **Louis** : *si vous remarquez, j'ai noté là "notes moyennes". Donc là, cinq, cinq, cinq, quatre et demi, quatre, trois. Donc euh, au bout d'un moment, je suis arrivé à une époque où l'école ça me disait plus rien du tout. J'en avais par-dessus la tête* ». Dans l'extrait suivant, Martine explique également pourquoi elle avait choisi de faire un apprentissage. Son explication montre la différence entre une situation scolaire et une situation concrète de travail : « **Martine** : *C'était égal, je ne pensais pas du tout à ça en*

fait. Ce n'était pas pour ça que j'ai choisi un apprentissage. Pour travailler, enfin ouais, pour faire quelque chose de manuel en fait. Travailler avec ce que j'aimais faire et puis ne pas être toujours assise et puis écouter. Dans l'action en fait, tout simplement. A ce moment-là, je ne voulais vraiment plus faire une école. Tandis que maintenant, ça a changé, j'ai vu ce que c'était et puis ça ne me dérangerait pas de raller à l'école en fait ».

Les entretiens, effectués durant la deuxième année d'apprentissage des apprentis, montrent également que plusieurs d'entre eux ont fait une relecture de leur trajectoire. Ils semblaient alors regretter ce désintérêt pour l'école. Par exemple, Maude explique qu'à l'école secondaire, elle ne discutait pas trop du choix de leur future formation. L'extrait suivant montre qu'aujourd'hui, elle pense que les notes auraient été importantes pour trouver une place d'apprentissage. Elle regrette alors de se n'être pas plus investie : « **Maude** : *Ouais, on n'en parlait pas trop, parce qu'à l'école secondaire, on y pense pas vraiment encore. On pense plus à s'amuser ou comme ça que de penser au futur/, c'est aussi ça qu'on remarque après, quand on est à l'école, on ne se donne pas assez de peine et puis qu'une fois qu'on a fini pour voir que là c'était vraiment important, il fallait avoir les notes ben, on n'a pas fait aussi. [...] Bon, moi j'avais remarqué qu'ils regardaient beaucoup les notes aussi quand justement on cherche un apprentissage/ et puis euh :: je m'étais dit que j'aurais dû me donner plus de peine en étant à l'école/ parce que c'était beaucoup plus facile de faire des meilleures notes que maintenant, mais bon, quand on est à l'école, on ne pense pas à ça/ ».* Ainsi, durant les entretiens, plusieurs apprentis ont repensé à leur investissement durant l'école obligatoire. Ils expliquent qu'il aurait dû travailler un peu plus à l'école soit pour avoir de meilleures notes et donc plus de facilité pour chercher une place d'apprentissage, soit parce qu'ils se rendent compte des connaissances qu'ils auraient pu acquérir. Ceci permet de montrer l'importance du travail de construction de sens lors des différentes activités d'apprentissage. Aujourd'hui, Maxime regrette un peu de n'avoir pas été très motivé par l'école secondaire. Il explique qu'il ne savait pas pour quelles raisons il travaillait à ce moment-là. Ainsi, il conseille aux élèves de travailler dans une entreprise pour voir à peut servir ce qu'ils apprennent dans le cadre de l'école : « **Maxime** : *(..) Je ne sais pas, je leur ferais faire travailler un mois dans quelque chose qui leur plaît qu'ils voient un peu ce que c'est. A quoi ça sert ».*

Pour certains, l'apprentissage de type dual a permis de redonner du sens aux situations scolaires. Jane souligne le fait que ce qu'elle apprend au Centre de formation professionnelle est utile pour son métier et son travail, c'est-à-dire pour des situations qui se situent ici et maintenant : « **Jane** : *[...] je sais que c'est vraiment- je sais que c'est vraiment quelque chose pour mon métier. Parce que moi, en principe, en fait de savoir l'histoire du Portugal ou de la Suisse, c'est passé il y a 800 années, pour moi c'est inutile. Ça peut peut-être servir pour quelqu'un qui doit enseigner de l'histoire, mais si moi je dois faire coiffeuse, je trouve que ça, c'est inutile. Ou bien les sciences ou bien ces trucs que moi je n'ai pas besoin. Tandis que maintenant en apprentissage, je sais que les branches, elles sont basées sur ce que moi je dois savoir pour être compétente dans le métier. Donc, ça a plus de sens pour moi de venir à l'école maintenant, que quand j'avais 15, 14 ou 12 ans. Ou bien plus, je m'applique plus quand je sais que j'en ai besoin pour savoir- pour appliquer mon métier ».* Dans l'extrait suivant, Martine explique ce qui différencie sa dernière année d'école obligatoire à sa formation actuelle : « **Martine** : *Et puis euh, ouais, en fait. Là, on apprend, mais c'est de la pratique, ce n'est plus de l'écrit. On apprend beaucoup plus en pratique qu'en écrit. On a en fait en neuvième année on a appris qu'il fallait écrire, à lire et à calculer. Ici, on apprend autre chose, on apprend un métier, ce n'est pas du tout la même chose ».* Plus tard, elle décrit quelles sont ces apprentissages qui sont directement liés à son métier : « **Martine** : *Ben, tout ce qu'on n'apprend pas au travail en fait. Pourquoi, ça lève comme ça, pourquoi on fait comme ça, les produits, tout ce qu'il y a dans les produits, ça par exemple, au boulot, on n'a pas le temps de savoir tout ce qu'il y a dans les produits, les réactions chimiques, physiques, tout ça. Les calculs aussi ça on apprend, les maths, comment*

calculer. Les recettes, pourquoi on met autant de graisse. Tout ça ouais. Et puis après, quand on arrive à voir pourquoi on apprend tout ça à l'école, après ça rentre beaucoup plus vite. C'est quelque chose qui reste et c'est plus facile. Et puis après, mon patron il me demande souvent "Ouais pourquoi ça lève comme ça et puis pas comme ça ?" et puis quand on a appris ça à l'école c'est plus facile. C'est ça ouais ». L'extrait suivant montre Norah qui réalise l'importance de certaines connaissances professionnelles pour son métier : « **Norah** : *Euh, ça m'attire beaucoup comme ça- je développe un peu plus aussi au niveau de mon français, mais aussi au niveau de mes connaissances professionnelles/ et puis euh aussi les contacts avec les gens, beaucoup de connaissances culinaires que c'est int- je ne pensais pas à ça, qu'il fallait apprendre toutes les petites choses que je ne pensais pas importantes et en fait pour ce métier c'est très important* ».

Par ailleurs, comme vu plus haut, certains apprentis, qui éprouvaient ce désintérêt pour l'école, sont prêts à continuer des formations en école que cela soit en cours d'emploi ou à cent pour cent. Grâce aux expériences professionnelles les apprentis semblent redéfinir leur position au sein des situations scolaires. Ceci semble leur permettre d'envisager de nouveaux projets de formation en école, alors qu'ils ne les auraient pas envisagés auparavant.

19.2.6 Quelles élaborations pour les émotions ?

Durant les périodes de transition, les individus sont amenés à construire du sens afin d'élaborer symboliquement ce qui leur arrive. Dans l'expérience d'incertitude, ils ont également besoin de maintenir un certain sens de continuité. Un autre travail est celui d'élaboration symbolique des émotions et des prolongations non-conscientes que peuvent provoquer ces périodes de transition.

L'analyse des différents entretiens a tenté de souligner les émotions que faisait surgir tel ou tel événement. Bien que ce travail ne cherche pas à se focaliser sur les processus inconscients et les émotions, il semble que deux éléments intéressants puissent être soulignés. Les apprentis ont parfois mentionné certains objets culturels qu'il semble avoir utilisés en tant que ressources symboliques au sens de Zittoun (2008a). En effet, dans le cas de Louis, c'est un film qui a permis de transformer son rapport au monde, de construire une perspective temporelle, ainsi que de réorganiser son système de valeurs et d'orientation. « **Louis** : *Je me souviens d'avoir vu un film qui, qui s'appelait (...) euh, ah oui, ça s'appelait "Va, vis et deviens". Et puis là euh, ça m'a- Au bout d'un moment ça m'a quand même inspiré à vraiment éventuellement, quand même envisager d'entamer des études supérieures (après son apprentissage) parce que c'était l'histoire d'un garçon pauvre éthiopien qui a été adopté par une famille française. Et puis qu'il a, donc il- malgré n'avoir jamais lu ou écrit jusqu'environ l'âge de huit ans, il a quand même traversé des efforts, malgré ses lacunes en français, il a- il a su, à la fin, faire des études supérieures et carrément devenir médecin/. C'est là où je me suis dit que finalement, rien est impossible quoi. **I** : Vous l'avez revu ce film ? **L** : (...) mmh, non mais j'y pense encore souvent quand j'ai des lacunes ou quand je me sens plutôt bas. [...] **I** : Mais quand vous y repensez, vous repensez à quoi ? **L** : Essentiellement son parcours un petit peu comme moi, tout ce qu'il a traversé entre euh les problèmes scolaires, du point de vue familial parce que parfois je me plains de devoir faire une page de devoirs alors que lui, il devait en faire plus que les autres pour pouvoir se rattraper. Donc là, il faut se ressaisir et faire ce qu'il faut* ». Par la suite, Louis explique qu'il repensait souvent à ce film lorsqu'il se plaint d'avoir trop de travail, lorsqu'il se sentait déprimé à l'école. Son expérience immédiate – ici le sentiment d'avoir trop de travail ou de ne pas suivre à l'école – est élaborée à un niveau plus élevé de distanciation, ce qui le rend moins dépendant de sa situation spécifique. Ainsi, lors de situations plus difficiles, cela lui permet de penser à l'expérience d'autres personnes – ici du jeune éthiopien – pour réfléchir à la sienne et redéfinir de nouvelles attitudes, voire même de nouveaux objectifs de formation. D'autres apprentis ont également mentionné des ressources de ce type. Cependant, ces dernières sont, la plupart du temps, mobilisées dans le cadre des expériences liées aux loisirs de ces jeunes.

Précédemment, il a également été mis en évidence la manière dont les relations interpersonnelles entre pairs peuvent permettre aux jeunes de se sentir soutenus émotionnellement, de partager leurs expériences et, en y réfléchissant de faire un travail de co-élaboration. Ce type d'interactions s'est créé de façon informelle dans les cas étudiés ici. Ces discussions semblent les avoir conduits à des échanges au sujet des tâches et des savoirs et, parfois, à un travail de co-élaboration de l'expérience et de signification. Par exemple, grâce aux discussions avec ses amis, Eliot explique qu'il a partagé des informations ; il a aussi trouvé la possibilité de se sentir rassuré ; il s'est référé à l'expérience d'autres personnes pour avoir une meilleure prise sur sa propre expérience.

19.2.7 Faire son propre bricolage !

Cette discussion des résultats montre que cette première période de ruptures peut être composée d'étayages soutenant la personne dans son travail d'élaboration de l'expérience, de construction de sens, de redéfinition identitaire et d'engagement dans les apprentissages. Cependant, les jeunes doivent plutôt faire leur propre bricolage en faisant eux-mêmes appel principalement aux offices d'orientation scolaire et professionnelle ou à des proches lorsque cela est possible pour eux.

Comme discuté plus haut, cette période peut ne pas être reconnue comme nécessitant de nombreux changements. Cette transition « non normative » implique pourtant de nouvelles dynamiques psychologiques. Il est alors difficile pour le cadre de l'école obligatoire de jouer son rôle structurant, ainsi que légitimer et valider l'usage et la mobilisation de certaines ressources qui peuvent alors être utiles pour les jeunes à ce moment.

Ensuite, la qualité des rapports interpersonnels reste dépendante de la façon dont l'élève mobilisera de l'aide autour de lui ou de la façon dont il est suivi au sein de ses différentes sphères d'expériences. Ainsi, les entretiens menés avec les apprentis montrent que ces derniers se sont débrouillés avec les échanges qu'ils pouvaient éventuellement trouver dans leur entourage proche, avec des apprentis déjà en formation ou, parfois, avec des enseignants qui s'impliquaient plus particulièrement.

Par ailleurs, les caractéristiques liées à cette période de choix du métier et de recherche d'une place d'apprentissage montrent qu'il est difficile pour les jeunes de trouver du temps pour essayer, se tromper prendre le temps de réfléchir à ce qui leur arrive et d'apprendre. L'échéance sociale, l'épreuve du réel et la concurrence sur le marché diminue effectivement cette marge ou il est autorisé d'essayer et de rêver.

Quatrièmement, le décalage entre la réalité actuelle des trajectoires professionnelle et le travail de questionnement au moment du choix en fin de scolarité obligatoire a également été mis en évidence. Ce décalage ne semble pas faciliter le travail d'élaboration de l'expérience, de construction de sens et d'une perspective temporelle. Il est repoussé à plus tard. Ainsi, ce manque d'ouverture sur le monde extérieur et vers ce qui vient après rend difficile l'exploration de trajectoires professionnelles plausibles. Il est aussi plus difficile pour les jeunes de s'engager dans des apprentissages alors qu'ils peinent à donner sens à leurs activités scolaires.

Ces différents éléments montrent que, pour ces jeunes, il est parfois possible de trouver dans leur environnement des rapports interpersonnels de qualités, des éléments symboliques permettant le travail de construction de sens ou d'autres ressources facilitant les processus de transition. Cependant, les jeunes se trouvent plus dans une situation où ils effectuent leur propre bricolage lorsque cela est possible pour eux. Les ressources nécessaires aux différents changements psychologiques impliqués lors d'une transition sont moins accessibles et disponibles, voire même reconnues. Ces multiples changements psychologiques de repositionnement identitaire,

d'acquisition de connaissances et de compétences et de construction de sens étant interdépendants, certains processus bloqués peuvent rendre difficile ou simplement contraindre l'émergence d'une reconfiguration pour la personne qui doit chercher une nouvelle stabilité (Zittoun, 2008b). Pourtant, c'est cette reconfiguration qui rend possible l'ajustement de la personne à son nouvel environnement ou sa nouvelle expérience.

20 Le monde du travail

La discussion des résultats a permis de souligner, au chapitre 19, quels étaient les éléments qui semblaient faciliter les processus de transition lors des débuts au sein de l'entreprise. Ici, la volonté est de faire ressortir ces éléments en les croisant avec d'autres travaux. En effet, certaines de ces caractéristiques se retrouvent également dans d'autres cadres formels ou informels tels que ceux des organisations alternatives créées et gérées par les jeunes (voir Resnick & Perret-Clermont, 2004) ou ceux des communautés de pratique étudiées par Lave et Wenger (1991). Ainsi, les éléments qui vont être mis en évidence ci-dessous semblent constituer d'une façon plus générale des composantes intéressantes pour le développement des jeunes et pour l'apprentissage.

20.1 Des caractéristiques intéressantes pour les jeunes

20.1.1 Le travail – une participation à la société

Tout d'abord, les entretiens avec les apprentis ont permis de montrer que le travail au sein d'une entreprise semblait offrir aux jeunes une validation sociale leur prouvant qu'ils sont importants et reconnus. En effet, la possibilité de produire et, ainsi, de faire quelque chose qui est jugé utile, peut permettre aux jeunes de se définir en tant que membre productif de la société et peut donc revêtir une fonction importante pour eux. Comme l'explique Newmann, 1999, citée par Resnick & Perret-Clermont, 2004), le travail constitue pour les jeunes un moyen important de participation sociale et couvre une certaine fonction de socialisation. Ceci était visible lorsque les apprentis expliquent qu'ils doivent être utiles à quelque chose, que s'ils ne font pas leur travail, cela a des conséquences pour l'entreprise, qu'il y a un but à atteindre et des délais à respecter.

20.1.2 Certaines caractéristiques semblables aux organisations alternatives

Ensuite, certains aspects semblaient particulièrement importants pour les apprentis ayant participé aux entretiens. Trois éléments qui ont été discutés dans le chapitre précédent peuvent être croisés avec d'autres travaux.

Une activité utile pour ici et maintenant

Les situations en entreprise se caractérisent par une activité productive – un but commun. Ainsi, le travail des apprentis est utile pour le moment et le lieu présent. Grâce aux différentes activités qu'ils mènent et aux responsabilités qu'ils ont, les apprentis se sentent utiles. Les différents extraits d'entretiens montrent que les apprentis se sentent responsables de certaines activités au sein de l'entreprise, que, pour eux, ils se trouvent dans un monde sérieux où ils n'ont pas le temps de s'amuser, mais où ils doivent réellement travailler. Les jeunes semblent comprendre qu'ils sont des ressources importantes pour le fonctionnement de l'entreprise. Ainsi, certains apprentis expliquaient se sentir comme le bras droit de leur maître d'apprentissage. D'autres expliquent qu'ils se chargent parfois seuls de certaines activités productives habituellement prises en charge par un professionnel – comme par exemple préparer et cuisiner le menu du jour d'un restaurant.

Heath (2004) avait également souligné le fait que les membres des groupes alternatifs évoluant dans des cadres informels maintiennent leur engagement et leur travail parce qu'ils poursuivent un but commun et savent qu'ils seront jugés sur leur performance. Chacun devient alors une

ressource centrale pour l'organisation auquel il appartient. Cette validation externe constitue également une composante essentielle du fonctionnement de ces organisations.

Des situations concrètes

Les activités au sein des entreprises offrent également aux jeunes des situations concrètes qui ont des conséquences effectives. Malgré le fait que les activités professionnelles se caractérisent par certaines attentes et exigences de production auxquelles il est parfois difficile de s'ajuster pour ces jeunes personnes, la réalité des situations d'apprentissage rencontrées sur le lieu de travail constitue un élément intéressant et ayant de l'intérêt pour les apprentis. Les apprentis expliquent que ce qu'ils font n'est pas de la simulation, que leurs erreurs ont des conséquences effectives, qu'ils doivent respecter un certain rythme de production, des délais. Ils doivent également apprendre à gérer les attentes et exigences de leur supérieur.

Dans les organisations alternatives (Heath, 2004), les jeunes doivent aussi prendre des risques qu'ils n'avaient jamais pris auparavant et essayer des choses qu'ils n'avaient jamais faites alors que les enjeux sont élevés. Il semble que les activités concrètes ayant des conséquences effectives – des activités contextualisées – puissent offrir des formes d'apprentissage intéressantes pour les jeunes.

Une définition des rôles et le sens d'appartenance

Comme mis en évidence dans ce travail, lorsque les jeunes débutent au sein des entreprises, ils devront intégrer un système d'activités fait de règles, de normes et de rôles propres au monde professionnel, au domaine professionnel ou à l'entreprise. Les apprentis expliquent que cet apprentissage est particulièrement difficile lors de la première année d'apprentissage. Par la suite, ils acquièrent de plus en plus d'autonomie et de responsabilités. Une socialisation professionnelle se construit quotidiennement grâce à cet apprentissage. Le jeune devient petit à petit un professionnel. Par ailleurs, les apprentis expliquaient également s'identifier aux personnes de la profession. Par exemple, Jane considère son maître d'apprentissage comme un dieu de la coiffure. Comme l'explique Masdonati et Lamamra (2009), une identité de métier ainsi qu'un sentiment d'appartenance à un groupe se construit.

Selon Heath (2004), des règles marquent également la vie des organisations alternatives définissant ainsi un cadre pour les comportements et les attitudes. Les jeunes apprennent à suivre les règles internes et endossent des responsabilités. Ainsi, cela fournit aussi une définition des rôles et un sens d'appartenance aux jeunes.

20.1.3 Certaines caractéristiques semblable aux communautés de pratique

La participation périphérique légitime

L'analyse des entretiens effectués avec les apprentis a également montré que l'apprentissage de type dual semble fonctionner comme une communauté de pratique. En effet, cette dernière se caractérise par le processus de participation périphérique légitime où les nouveaux participants prennent part à la communauté de pratique, développent des connaissances et de compétences et deviennent finalement des participants à part entière (Lave & Wenger, 1991). Ainsi, leur participation devient de plus en plus experte au fur et à mesure qu'elle augmente. Dans le cadre de leur formation, les apprentis voient leurs responsabilités augmenter petit à petit. Ils redéfinissent leur position au sein de l'entreprise, ce qui leur permet de se sentir valorisé et reconnu. Par exemple, les apprenties coiffeuses ayant participé aux entretiens expliquent qu'au début elles accueillaient les clientes, prenaient les rendez-vous, balayaient le sol. Mais après un certain temps, elles peuvent commencer à faire des mèches et des couleurs aux cheveux. Les apprentis polymécaniciens expliquent qu'au bout d'une année, ils ne doivent plus demander une autorisation pour faire une pièce. C'est à eux de s'organiser pour savoir ce qu'ils veulent ou doivent faire.

Devenir membre

Grâce à ce processus de participation périphérique légitime (Lave & Wenger, 1991), les apprentis prennent part aux activités de l'entreprise, développent des connaissances et des compétences et deviennent finalement des participants à part entière. Par ailleurs, l'analyse a également montré que les jeunes apprentis doivent aussi trouver leur place au sein du système et acquérir la reconnaissance des autres personnes au sein de l'entreprise. Ils doivent apprendre à maîtriser les règles, les normes et les outils qui permettent les activités communes. Comme pour les communautés de pratique ou les organisations alternatives de jeunes, la question de la reconnaissance et de la construction d'un sentiment d'appartenance sont des processus également importants au sein de la formation professionnelle de type dual.

20.2 Le rôle des expériences professionnelles dans la trajectoire des jeunes

L'analyse des différents cas, ainsi que des trajectoires personnelles ont permis de relever un élément intéressant qui peut entrer dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, il semble que les expériences professionnelles antérieures puissent faciliter la recherche d'une place d'apprentissage soit parce que la jeune personne s'est déjà fabriquée un réseau, soit parce qu'elle a déjà acquis certaines connaissances et compétences professionnelles.

Par exemple, Elie effectuait déjà des activités liées à son métier actuel dans le cadre de ses loisirs. Ensuite, elle a effectué énormément de semaines de stages. C'est pourquoi elle expliquait, durant l'entretien, que c'est grâce à ses expériences qu'elle a confirmé son intérêt pour le travail dans un home pour personnes âgées et qu'elle a trouvé une place d'apprentissage : *« Elie : Sur les quatorze stagiaires qui ont passé avant moi, quatorze, quinze, je ne sais plus combien il y avait de postulations qui avaient été faites, ben c'est quand même moi qu'ils ont retenue en premier/ et puis euh, ben du fait de mon parcours de stages/. C'est pour ça que, je pense, faire des stages, j'encourage vivement les gens à faire des stages et puis pas que rien deux ou trois »*. Elle explique ensuite qu'elle a eu le choix entre quatre propositions grâce à ses expériences : *« Elie : Mais comme j'ai eu le choix/, ben voilà, c'est clair que ces quatre places, c'était le fruit de vingt stages. Alors je ne m'en suis pas limitée à une et puis voilà, au moins là j'ai le choix, j'ai pu vraiment, au moment de la signature, j'ai vraiment pesé le pour et le contre de l'établissement, des gens avec qui j'étais, des résidents, de l'endroit, du coup même si j'allais déménager, du- vraiment dans presque tous les détails sur les quatre établissements, j'ai fait le pour et le contre/ »*.

Il semble également que les expériences professionnelles antérieures facilitent les différents remaniements dans lesquels les apprentis vont devoir s'engager. Par exemple, l'intégration au sein de l'entreprise, ainsi que l'apprentissage des différentes normes et règles relatives au monde du travail se trouvent également facilitées alors que la personne y a déjà été confrontée. Le cas d'Eva montre comment un patron d'un salon de coiffure choisit d'intégrer Eva au sein de son équipe avant qu'elle ne commence son apprentissage. Durant la première année d'apprentissage, cela va lui permettre d'effectuer rapidement des activités requérant de plus en plus de connaissances et de compétences : *« E : Alors j'ai demandé pour une place et tout et puis ils m'ont dit que oui, ça jouait. Alors en neuvième année, j'avais déjà ma place d'apprentissage. [...] Ils m'ont demandé si je voulais venir les mercredis/ et puis j'ai dit "Ouais bien sûr pourquoi pas". C'était mon jour de congé, mais bon euh, ça me plaisait tellement, je voulais y aller. [...] j'aidais ce que je pouvais en fait. C'est clair que je ne pouvais pas faire grand-chose, mais c'est clair qu'en début d'apprentissage ou bien quand on va faire des stages, c'est souvent balayer, un peu nettoyer. Il n'y a pas- ouais, ce n'est pas toujours très facile. Mais après un moment, là je trouve que c'est assez bien parce que déjà en première, on peut vraiment commencer déjà nous sur les- sur nos modèles à couper, à faire des mèches, à faire des couleurs et puis bien sûr, ils nous aident si on a une question ou comme ça, il n'y a pas de problème. Je trouve que c'est vraiment bien. Parce que c'est clair que des fois, en première année, on doit encore balayer, euh*

nettoyer et puis tous des trucs comme ça/, ce n'est pas simple et puis il y en a beaucoup qui arrêtent à cause de ça ouais ». Par la suite, elle explique que cela a facilité son intégration au sein de l'équipe de travail, ainsi que l'apprentissage des différentes règles et normes propres au monde du travail, au domaine professionnelle et à l'entreprise.

Bien qu'Emile ait finalement choisi de faire un apprentissage en école, ses expériences professionnelles antérieures dans un magasin de vélos lui ont permis d'apprendre les bases de la mécanique : *« E : J'ai fait de la compétition de vélo. J'étais dans le club à Nillau et le chef du magasin il m'a dit une fois, parce que je lui ai dit que j'aimais bien, parce que déjà depuis tout petit je graillais sur mon vélo, de la graille. Mais après, il m'a dit une fois "Ben tu peux venir une fois au magasin/" et puis, quelqu'un pour l'aider de temps en temps. Puis en fait, c'est lui qui m'a tout appris, qui m'a tout appris de la base et puis après, j'ai travaillé un peu de temps en temps et puis là j'ai pris goût un peu à la mécanique/. J'ai pu aussi faire mon vélo/, alors c'était quelque chose qui me plaisait bien/ et puis après je me suis dit je veux faire, ouais, en sixième année, rester sur des bancs et tout, moi j'ai envie de faire de la mécanique/, mais quand même rester en école/, ben je me suis dit, j'irai à l'école technique »*.

Ainsi, pour les trois cas concernés, ces expériences professionnelles lors de la scolarité obligatoire ont joué un rôle important pour le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle.

20.3 Le rôle des réseaux sociaux

Un autre élément important qui est également ressorti, c'est le rôle des réseaux sociaux durant la phase de recherche d'une place d'apprentissage. Cinq apprentis, sur les douze en apprentissage de type dual, ont trouvé une place d'apprentissage au travers d'une connaissance, que cela soit les parents ou amis des parents. Quatre apprentis, sur les douze cas analysés en profondeur, ont trouvé une place de stage de la même façon. Comme déjà discuté auparavant, ces éléments permettent de montrer, pour la population de cette recherche, l'importance du réseau social dans leur parcours.

Ce chapitre permet de montrer que le travail peut avoir une fonction de socialisation, offrir une reconnaissance aux jeunes, ainsi que des situations ayant du sens puisque inscrites dans des conditions réelles. Par ailleurs, la trajectoire de quelques apprentis montre que les expériences professionnelles antérieures peuvent aussi faciliter la recherche d'une place d'apprentissage soit parce que la jeune personne s'est déjà fabriquée un réseau, soit parce qu'elle a déjà acquis certaines connaissances et compétences professionnelles. Finalement, plusieurs cas faisant partie de l'échantillon de ce travail de recherche montrent la force des réseaux sociaux dans la trajectoire de formation professionnelle de type dual. Puisque le monde du travail semble être constitué de caractéristiques intéressantes participant au développement et à l'apprentissage et puisque les expériences professionnelles, ainsi que les réseaux sociaux, bien avant l'entrée en formation professionnelle de type dual, semblent participer à la trajectoire professionnelle de ces jeunes apprentis, il est intéressant de questionner ce manque d'ouverture vers le monde extérieur durant le parcours de scolarité obligatoire.

Partie IV : conclusion

21 Construire des significations

Pour pouvoir penser, agir et interagir avec autrui, une personne doit pouvoir construire des significations à ce qui lui arrive, c'est-à-dire conférer une intelligibilité aux situations qu'elle vit, dans son quotidien comme dans des situations exceptionnelles, tout au long de sa vie. Que ces situations aient pour elle des significations ne répond pas seulement à un besoin quasi-existential ; c'est surtout une condition de sa capacité à se lier à autrui, à apprendre, à travailler. Ces significations sont nécessaires au développement psychique (compris comme construction de connaissances ou de compétences, ou engageant des modifications de structures profondes du psychisme). De telles significations englobent des aspects émotionnels, représentationnels ; elles peuvent être liées aux intentions de la personne ou à sa compréhension des intentions d'autrui, ou encore des rapports entre son action et ses conséquences, ses enjeux interpersonnels ou sa valeur symbolique. (Zittoun, 2004, p. 13)

Enfin, au centre de ces réflexions se trouve à nouveau la question de sens et de signification. Cette question de sens est souvent relayée en arrière-plan alors qu'elle est tout aussi importante dans les questions identitaires, que dans les situations d'apprentissage. Ainsi, ce travail de mémoire s'inscrit dans une perspective selon laquelle les personnes font des expériences où le sens est sans cesse à réinventer. Cependant, comme vu précédemment, l'élaboration de l'expérience peut être facilitée ou contrainte par différents aspects liés aux discours de l'institution, aux qualités des lieux dans lesquels se produisent les transitions ainsi qu'une ouverture vers un après (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2008b). En se focalisant sur les questions de sens dans le cadre de ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle, il a été possible de souligner la manière dont ces jeunes sont amenés à construire des compréhensions symboliques de leurs expériences. Dans cette nouvelle situation de travail au sein de l'entreprise, ces jeunes semblent se définir en tant que membre productif de la société. Leur travail est utile. Ensuite, il a également été souligné ce besoin de maintenir un certain sens de continuité dans cette expérience de l'incertitude et la manière dont les jeunes réussissent à s'inscrire « dans un nouveau récit de soi » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, p. 2). Par ailleurs, les entretiens ont également permis d'aborder la question des émotions ainsi que des prolongations conscientes et non-conscientes. Par exemple, Louis repense aux désirs de ses parents pour lui. Ils auraient souhaité qu'il fasse des études supérieures. Lui, il voulait faire un apprentissage pour avoir une plus grande autonomie et plus d'indépendance. Il avait aussi peur de ne pas réussir en faisant une maturité gymnasiale. Aujourd'hui, il craint parfois de ne pas parvenir à terminer son apprentissage. Cependant, en repensant à un film, il se rappelle que rien n'est impossible. Il envisage même de faire une école d'ingénieur après son apprentissage : « Va, vis et deviens » !

22 Le point de vue des jeunes sur le passage

Le choix de travailler avec les notions de rupture-transition (Zittoun, 2006b) a rendu possible la mise en évidence de certains aspects qui pouvaient se trouver *a priori* en dehors de cette période particulière de transition. En effet, les entretiens ont montré que, pour les jeunes ayant effectué le passage, la période du choix du métier et d'une recherche d'une place d'apprentissage est marquée par des ruptures. Ainsi, cette période confronte les jeunes à des changements qui requièrent des remaniements, des repositionnements, des apprentissages ainsi qu'un travail de

construction de sens et d'élaboration psychique. Par ailleurs, il ne suffit pas aux jeunes de s'adapter aux offres de formation, ni de chercher uniquement une adéquation entre leur profil et une voie professionnelle. En effet, les entretiens effectués ont souligné le fait que certaines dynamiques psychiques sont à l'œuvre lorsque les jeunes choisissent un métier : « Que feront-ils de leur vie ? » (p. 28) comme l'explique Baudouin (2006) en montrant que la question du devenir est également centrale. Ainsi, la mise en évidence des ruptures perçues par les jeunes a permis de montrer l'importance de certains aspects lors de ces périodes de changements.

23 Ouverture

Les entretiens avec les apprentis ont fait surgir les aspects liés à la fatigue physique lorsqu'ils commencent à travailler dans une entreprise. En effet, confrontés à de nouveaux horaires et un nouveau rythme de travail, les jeunes qui commencent un apprentissage doivent pouvoir s'ajuster à ce niveau puisqu'ils sont confrontés à de nouvelles réalités. Par ailleurs, une étude au sujet des futures mères a également montré l'importance des changements physiques lors de la transition vers la maternité (Wuetrich, 2011). Bien que ces deux situations mettent en exergue le rôle des modifications physiques dans la vie des individus, il semble tout de même qu'il soit important de les prendre en considération lors des périodes de transition. Parce que les expériences immédiates, les perceptions, les impressions peuvent être rencontrées et rendues pensables par les médiations sémiotiques (Valsiner, 2007a, Zittoun, 2007a), il semble que la psychologie culturelle doive prendre en considérations le niveau physiologique de l'activité humaine et la manière dont les individus s'engagent dans un travail d'élaboration transformant ces impressions en pensées ou représentations.

Ensuite, la manière dont les jeunes ont souligné le rôle du salaire et des choses qu'ils ont pu acquérir grâce à ce dernier montre l'importance de certains objets. Ainsi, prendre en compte le rôle des objets peut offrir des indications au sujet de la manière dont ces derniers incarnent des besoins, des sentiments et des idées, et la façon dont ils traduisent certains aspects du *Self* ou représentent une appartenance. Finalement, ce type d'approche, adoptée par Csikszentmihalyi et Rochber-Halton (1981), peut également apporter un éclairage au sujet des usages privés que les gens font de ces objets ou de leur signification partagée. Alors quel les objets peuvent jouer un rôle dans la vie des personnes, il semble également important de comprendre leur fonction si l'on adopte une approche qui vise à conserver la perspective des individus. Ils peuvent alors être pris en considération dans les recherches préservant la perspective de la personne, la construction de sens et de signification.

24 Limites et prolongements

La présentation des choix effectués tout au long de ce travail apparaît également comme une occasion de réfléchir aux limites que cela engendre. Certaines d'entre elles ont déjà été soulignées auparavant. Cependant, il semble encore intéressant de se focaliser sur certains aspects généraux.

Tout d'abord, il faut savoir que le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle implique de nombreux acteurs tels que les parents, les enseignants, les psychologues de l'orientation scolaire et professionnelle, les chefs d'entreprise, les employés avec qui les apprentis travaillent ainsi que les personnes qui interviennent dans le cadre de l'école professionnelle – les enseignants de la culture générale, les enseignants des branches professionnelles, les enseignants de sport, etc. Ainsi, la décision d'avoir restreint ce travail à certains d'entre eux peut s'expliquer en partie par le choix de conserver la perspective des jeunes ayant vécu le passage et la manière dont ils donnent sens aux situations. Cependant, il semble que de futurs travaux puissent intégrer ces différents acteurs en se focalisant sur un type de

rupture ou un moment plus restreint de la transition. Par exemple, il serait possible d'étudier plus précisément cette période de choix du métier et de la recherche d'une place d'apprentissage en intégrant toutes les personnes qui peuvent être liées à cette période dans la trajectoire des jeunes. Par ailleurs, il serait d'autant plus intéressant de le faire sachant que cette période semble constituée d'un décalage entre ce qui est vécu par les jeunes et ce qui est compris socialement.

Ensuite, au lieu de se focaliser sur une école professionnelle, l'échantillonnage aurait pu inclure des apprentis provenant de différents lieux de formation afin d'éviter un effet établissement sur les résultats. De plus, en augmentant le nombre de participants, il aurait également été intéressant de regarder s'il se trouve des différences notables entre les domaines professionnels.

Ce travail a également montré le rôle des réseaux sociaux durant ce passage. En effet, il semble que ces derniers aient un impact assez important sur la trajectoire de ces jeunes. Cet aspect n'a pas été approfondi dans ce travail. Ainsi, étudier la thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle sous l'angle des réseaux sociaux pourrait également contribuer à une meilleure compréhension de la circulation des ressources dans la vie des gens.

Finalement, il semblerait intéressant de retrouver ces jeunes dans quelques années afin d'étudier l'évolution de leur trajectoire, mais aussi la manière dont ils lui ont donné du sens.

Bibliographie

- Abbey, E. & Zittoun, T. (2010). The Social Dynamics of Social Science Research : Between Poetry and the Conveyor Belt, *Qualitative Studies*, 1(1), 2-17.
- Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : IRDP.
- Amos, J. Silver, R. & Tomei, A. (2004). Genève évalue sa formation professionnelle, *Panorama*, 2, 28-30.
- Bachmann Hunzicker, K. (2007). *Profils, attentes et projets des jeunes en situation de transition vers une formation professionnelle*. Suisse : URSP.
- Baudouin, N. (2006). *L'orientation scolaire et professionnelle. Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Behrens, M. (2007). *La transition de l'école à la vie active*. Neuchâtel : IRDP.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan : France.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. Gubrium & H. James (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Methods* (pp. 675-694). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory : A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London : Sage Publications.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Coslin, P. G. (2006). L'insertion scolaire et professionnelle (pp. 81-107). In *Psychologie de l'adolescent (2^e édition)*. Paris : Armand Colin.
- Coulon, A. (2004). Becoming a Member by Following the Rules. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 109-116). Cambridge : Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and Research design*. Thousands Oaks ; Sage Publications.
- Csikzentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1981). *The meaning of things. Domestic symbols and the Self*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction : The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition) (pp. 1-32). London : SAGE.
- Donati, M. (2000). Etude longitudinale au Tessin. Sur les traces de 15000 jeunes en formation. *Panorama*, 6, 47-48.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative, *Pratiques psychologiques* 10, 79-86.
- Dreher, T. & Egger, M. (2007). *Etude approfondie sur les offres de formation transitoires entre scolarité obligatoire et formation professionnelle*. Berne : Egger, Dreher & Partner AG.
- Dumora, B. (2002). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carrièreologie*, 8(3), 575-598.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research : Context & Method* (pp. 103-119). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22 (2), 175-197.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). London: Sage Publications.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3rd edition). London : Sage Publications.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th edition). London : Sage Publications.
- Flyvbjerg, B. (2007). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 15-32). London : Sage Publications.
- Gillespie, A. (2007). Time, self and other : the striving tourist in Ladakh, North India. In L. Simão & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in Question: Labyrinths of the self* (163-186). Greenwich : InfoAge.
- Gindroz, J.-P. (2008). Introduction aux problématiques de la formation professionnelle, *Dossier de psychologie et éducation*, 64, 1-103.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Grossen, M. et Perret-Clermont A.-N. (1992). *L'espace thérapeutique*. Delachaux et Niestlé : Lausanne.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Gubrium, J. & Holstein, J. (2001). From Individual Interview to Interview Society. In Gubrium & J. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research : Context & Method* (pp. 3-32). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Gyger Gaspoz, D. B. (en préparation). *Impacts sur les adolescents d'une mobilité professionnelle et géographique récurrente des parents : quelles réponses individuelles et collectives ?* Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel. (Manuscrit en préparation).
- Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research. Gathering and analysing data*. Buckingham : Open University Press.
- Heath, S. (2004). Risks, Rules, and Roles : Youth Perspectives on the Work of Learning for Community Development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 153-176). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. (2004). Interviewing as an activity. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 209-213). London : Sage Publications.
- Hermans, H. & Kempen, H. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as movement*. San Diego, CA : Academic Press.
- Hermans, H., Kempen, H. & van Loon, R. (1992). The Dialogical Self : Beyond Individualism and Rationalism, *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hundeide, K. (1991). Cultural limitations on cognitive enrichment. In K. Hundeide (Ed), *Helping Disadvantaged children* (pp. 102-117). London : Jessica Kingsley.
- Hundeide, K. (1998). Metacontracts for Situational Definition and fort Presentation of Cognitive Skills. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10(3), 85-91.
- Hundeide, K. (2004). A New Identity, A New Lifestyle. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 86-108). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hviid, P. (2008a). Interview using a cultural approach. In M. Heedegaard & M. Flear (Eds.), *Studying Children : A Cultural-Historical Approach* (pp. 139-156). England : Open University Press.
- Hviid, P. (2008b). Next year we are Small, right ? Different times in children's development. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 183-198.
- James, W. (1884). What is an Emotion ?, *Mind* 19(34), 188-205.
- James, W. (1890/2007). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). New York : Cosimo.
- Johnson, J.M. (2001). In-depth Interviewing. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research : Context & Method* (pp. 103-119). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoire de en Suisse : les sept premières années. Survol des résultats du sondage longitudinal TREE* (mise à jour 2010). Bâle : Université de Bâle, TREE.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews : Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2ed edition). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Editions Antipodes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense : A Account of Basic Internalization and Externalization Processes, *Theory & Psychology*, 13(6), 732-752.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2004). In-depth Interviews. In J. Ritchie & L. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice : A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 138-169). London : Sage Publications.
- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence : la formation d'une anxiété sociale majeure. *Carrièreologie*, vol. 7(3-4), 600-618.
- Masdonati, J. (2006). Une intervention basée sur un modèle psychosocial. *Panorama*, 3, 10-11.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang, collection Exploration.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. Thousand Oakes : Sage.
- Meyer, T. (2006). La transition dans l'optique du TREE. In R. Galliker, *Aspect de la transition « secondaire I – secondaire II*. Symposium de la réunion du projet « Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II » de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) : Bern.
- Nathan, T. (1991). Fier d'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était... Modifications techniques et conceptuelles récemment apportées à la psychopathologie par la clinique ethnopsychanalytique, *Psychologie Française*, 36(4), 295-306.
- Neuenschwander, M. (2007, janvier). Le passage au secondaire II: problèmes, constats, solutions. In R. Galliker, *Aspect de la transition « secondaire I – secondaire II*. Symposium de la réunion du projet « Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II » de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) : Bern.
- Office fédérale de la formation et de la technologie OFFT (2011). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*. Berne : OFFT.
- Office fédéral de la statistique OFS (2006). *Le système d'enseignement en Suisse (simplifié)*. Neuchâtel : OFS.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1996) La violence faite aux données : de quelques figures de la surinterprétation à l'anthropologie. *Enquête*, 3, 31-59.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : IRDP.

- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (1998). Apprendre un métier technique aujourd'hui, *Bulletin SSRE, 1*, 26-31.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), *Acte du colloque. Constructivisme et perspectives en éducation Vol I&II*, (pp. 65-82). Genève : Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A. (2004). Thinking Spaces of the Young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 3-9). Cambridge : Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. Carugati, F. & Oates, J. (2004). A sociocognitive perspective on Learning and cognitive development. In Oates, J. & Grayson, A. (Eds.), *Cognitive and language development in children* (pp. 305-332). Oxford, England : Blackwell.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie sociale de la transition. *Education permanente. Revue suisse pour la formation continue, 1*, 12-15.
- Pontecorvo, C. (2004). Thinking with Others. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 227-240). Cambridge : Cambridge University Press.
- Puippe, P.-Y. (2005). Aider les élèves à construire un projet. *Panorama, 3*, 13-14.
- Rapley, T. (2007). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 15-32). London : Sage Publications.
- Resnick, L.B. & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Prospects for Youth in Postindustrial Societies. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 11-25). Cambridge : Cambridge University Press.
- Roulleau-Berger, L. (2004). Youth Between Integration and Disaffiliation in French. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 153-176). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 59-83). Paris : Armand Colin.
- Rostaldo, F. (2006). Les élèves de 9^e s'expriment sur leur choix d'orientation. *Panorama, 1*, 19-20.
- Rostaldo, F., Kaiser, C. & Evrard, A. (2008). Une appréciation subjective de la transition. *Panorama, 5*, 57-58.
- Schütz, A. (1962). *Collected Paper, Vol. 1. The Problem of the Social Reality*. The Hague : Nijhoff Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Technique and Procedure for developing Grounded Theory*. London : Sage Publications.

- Tisseron, S. (1995). *Le psychisme à l'épreuve des générations. Clinique du fantôme*. Paris : Dunod.
- Valsiner, J. (2007a). Human Development as Migration. In L. Simão & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in Question Labyrinths of the self* (pp. 349-378). Greenwich : InfoAge.
- Valsiner, J. (2007b). *Culture in Minds and Societies*. London : Sage Publication.
- Vermersch, P. (1994/2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e édition). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisation relatives au vécu, *Expliciter*, 81, 1-21.
- Winnicott, D. W. (1988). *Sum, je suis*. In *Conversation ordinaires* (p. 78-92). Paris : Gallimard.
- Wuetrich, M. (2011). *Communautés virtuelles & Social Networking Systems : des ressources lors de la transition vers la maternité ?* Institut de psychologie et éducation, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Yamamoto, T. & Takahashi, N. (2007). Money as a Cultural Tool Mediating Personal Relationship. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds.). *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 508-523). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2004a). Transition développementale et ressources symboliques. *Cahiers de psychologie (Université de Neuchâtel)*, 40, 17-26.
- Zittoun, T. (2004b). Symbolic Competencies for Developmental Transitions : The Case of the Choice of First Names, *Culture & Psychology* 10(2), 131-161.
- Zittoun, T. (2004c). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2004d). Preapprenticeship as a transitional space. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society, Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 153-176). Cambridge : Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2006a). *Insertions. A quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006b). *Transitions : Development Through Symbolic Resources*. Greenwich : Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2006c). Difficult secularity : Talmud as symbolic resource. *Outlines. Critical social studies*, 8(2), 59-75.
- Zittoun, T. (2007a). The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds.). *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007b). Symbolic resources and responsibility in transition, *Young* 15(2), 193-211.
- Zittoun, T. (2008a). Symbolic Resources in Human Development, *Cahiers de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 44, 47-63.

- Zittoun, T. (2008b). Learning through transitions : The role of institutions, *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T. (2008c). La musique pour changer la vie. Usage de connaissances, dynamiques de reconnaissances, *Education et Sociétés*, 22, 45-55.
- Zittoun, T. (2008d). Sign the gap: dialogical self in disrupted times. *Studia Psychologica*, 6(8), 73-89.
- Zittoun, T. (2008e). Janet's Emotions in the Whole of Human Conduct. In R. Diriwaechter & J. Valsiner (Eds.). *Striving for the whole: creating theoretical synthesis* (pp. 192-228). Piscataway (NJ): Transaction publishers.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions : A Methodological Reflection. In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M. C.D.P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York : Springer.
- Zittoun, T. (*in press*). Life course : A sociocultural perspective. In Valsiner (Ed.), *The Oxford Hand book of culture and psychology*. Oxford : Oxford University Press.
- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, A. & Psaltis, C. (2007). The metaphor of the triangle in theories of human development, *Human Development*, 50, 208-229.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la *culture* entre dans les recherches en psychologie du développement, *Enfance*, 2 : 126-134.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont. A.-N. (2001). Contribution à une psychologie de la transition. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignantes (SSFE). Aarau, 5 octobre 2001.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology, *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.

Annexe 1

L'École professionnelle

Le rôle du maître de classe

Le maître de classe a une grande importance au sein du Centre de formation professionnelle. Dans un premier temps, son rôle est celui d'une « personne de confiance » (DE, 2010). En effet, il est appelé à être cette personne de référence pour la classe et les autres acteurs de la formation professionnelle. Ceci est indiqué dans le cahier des charges des maîtres de classe.

Dès son premier contact avec sa classe, il « introduit les apprentis à l'environnement de l'École professionnelle, à ses valeurs, ses règles et ses attentes » (DE, 2010). Ainsi, le rôle du maître de classe est « d'informer », mais aussi « de former » les apprentis à ces différents éléments (DE, 2010). Il est également la personne de contact pour « les questions générales et d'organisation » (DE, 2010).

Ensuite, il n'est pas seulement là pour les introduire au sein de ce nouvel environnement, mais également pour « les orienter et les encadrer en cas de difficultés » et ce qui est relatif à « la suite de leurs études » (DE, 2010).

Le maître de classe est également « une personne de référence pour les différents acteurs du système de formation professionnelle » (DE, 2010). Les formateurs en entreprise, ainsi que les parents peuvent s'adresser à lui. Il est également le seul lien entre ces différents acteurs. Il est amené « à collaborer au sein des équipes enseignantes, avec les parents et les formateurs en entreprise » (DE, 2010). De plus, lorsqu'un apprenti a des questions relatives à d'autres acteurs tels que l'entreprise formatrice ou d'autres enseignants, le maître de classe est cette première personne de contact pour lui.

Dans ce travail d'encadrement, le maître de classe doit également « assurer la communication des informations » qui proviennent du secrétariat par exemple (DE, 2010). Il veille également à avoir des informations suffisantes pour prendre contact avec les apprentis.

Une culture du feedback et de la communication

Le Centre de formation professionnelle est également très attentif à la manière d'actualiser et de communiquer ses valeurs, ses règles, ses attentes. Les apprentis « doivent pouvoir comprendre la structure dans laquelle ils se forment, ainsi que les règles qui la régulent » (DE, 2010). Pour soutenir cette compréhension et la clarté des informations, le besoin de communication est mis en évidence au sein de l'École.

Ainsi, au niveau de l'enseignement, la direction demande aux enseignants de « communiquer les contenus, les attentes et exigences, les examens et les contrôles, mais aussi les progrès » (DE, 2010). Les enseignants doivent également « rendre explicite le déroulement de l'enseignement, les consignes de travail, les enchaînements des contenus » (DE, 2010). Pour permettre cela, une « structuration claire » est également imposée afin que les apprentis puissent comprendre les étapes de l'enseignement, les objectifs d'apprentissage et le déroulement des leçons. L'objectif est que les apprentis puissent comprendre les démarches d'apprentissage et d'évaluation entreprises par les enseignants.

Au niveau des règles, des attentes et des valeurs, « la transparence et la clarté » semblent à nouveau essentielles pour le Centre de formation professionnelle (DE, 2010). Pour l'École, il est du devoir de chaque acteur de créer des conditions claires pour tous. Tous les nouveaux acteurs, apprentis et enseignants, sont « introduits et formés aux règles de l'établissement, aux rôles et responsabilités qui y sont reliées, aux attentes et valeurs » (DE, 2010). Ces différents éléments sont expliqués au niveau du contenu, mais aussi de leur signification. Il semble qu'il y ait une certaine volonté à ce que le cadre soit rendu visible et compréhensible par chaque acteur.

Cette transparence semble être également importante entre les différents acteurs de la formation professionnelle initiale pour le Centre de formation. Par exemple, les critères liés à l'enseignement (indiqués dans une brochure spécifique, DE, 2010) doivent être discutés non seulement dans toutes les classes, mais aussi avec les parents lors de la soirée d'informations et aux formateurs en entreprises lors de réunions.

Finalement, pour permettre cette compréhension des règles, des attentes, des valeurs et idées par les différents acteurs, la communication est encouragée sous différentes formes au sein de l'école. Des jeux de cartes présentent par exemple les attentes du CFP par rapport aux comportements et attitudes que les apprentis doivent adopter au sein de l'école. « Les critères liés à l'enseignement » peuvent être visualisés sur des affiches, sur des cartes réalisées avec la collaboration des apprentis ou sur une représentation artistique dans l'un des halls de l'école (DE, 2010). La communication est donc aussi médiatisée par des éléments symboliques, par des documents ou par l'utilisation des nouvelles technologies.

Développement de compétences et d'aptitudes clefs

Pour répondre aux exigences du cadre, de la vie collective, de la prise de responsabilité, l'École professionnelle semble également vouloir développer certaines compétences chez les apprentis. Bien que l'enseignement proposé au sein de l'École concerne le sport, la culture générale et les connaissances professionnelles, la partie suivante va permettre de souligner l'importance du développement de certaines compétences ou aptitudes clefs. L'un des apprentissages central de l'apprenti est celui de devenir acteur de ses propres sphères d'expériences afin de les préparer à la vie professionnelle comme souligné au chapitre 16. Quelles sont donc les compétences clefs que l'École professionnelle souhaite développer chez les apprentis pour soutenir cet objectif ?

Tout d'abord, l'École professionnelle décrit explicitement certaines compétences nécessaires dans la formation professionnelle : par exemple « l'autonomie », « les compétences sociales », « la flexibilité », « la responsabilisation » (DE, 2010). Ces qualifications clefs sont également encouragées lors de l'enseignement à l'École professionnelle (DE, 2010). Une analyse des différentes brochures créées par l'École professionnelle montre que ces différentes qualifications se retrouvent sous différentes formes et peuvent être réunies dans quatre grandes catégories.

La responsabilisation

Cette responsabilisation fait surtout référence à la manière dont l'apprenti « s'auto-évalue durant son travail », « porte un regard critique sur soi » et « apprend de ses erreurs » (DE, 2010).

Il s'agit également de la façon dont il « s'engage dans son travail et dans l'apprentissage ». Il doit « apprendre à faire des liens » entre ses expériences tirées de son environnement professionnel et privé avec ce qui est abordé à l'école. L'apprenti doit également être « disponible et persévérer », mais il doit aussi « savoir demander de l'aide » (DE, 2010).

« La responsabilité de ses actes » est également soulignée. Ainsi, l'apprenti « subit les conséquences de ses actes » et doit développer son « sens des responsabilités » (DE, 2010).

Les apprentis doivent également apprendre certaines règles et normes qui sont nécessaires dans le monde du travail comme par exemples « être ponctuel », « avoir de l'ordre », « avoir une attitude correcte » et « assumer des responsabilités » (DE, 2010).

La responsabilisation fait donc référence à une certaine autonomie car l'apprenti doit lui-même s'auto-responsabiliser et s'auto-discipliner. Il doit aussi apprendre à travailler de façon individuelle sans que les enseignants doivent les accompagner à chaque moment. Chacun doit « se responsabiliser pour accomplir ses tâches, son rôle, mais aussi collaborer » (DE, 2010).

Les compétences sociales

Qu'il s'agisse de « l'intérêt que toute personne porte aux autres », « aux comportements serviables et prévenants », au fait de « rechercher la discussion » et « l'utilisation d'un vocabulaire respectueux », des éléments doivent permettre le développement des relations sociales au sein de l'École, mais aussi au travail (DE, 2010).

En outre, l'importance de pouvoir « compter sur autrui » et « la confiance » sont également valorisées afin de permettre la collaboration (DE, 2010).

L'apprenti est également amené à comprendre que les personnes avec qui il travaille « évaluent les apprentis en se référant non seulement à leur pratique professionnelle, mais aussi à leur comportement » (DE, 2010). Ainsi, certaines qualités telles que « l'amabilité », « la franchise », « la confiance » sont mises en avant (DE, 2010).

Dans l'enseignement, « la diversité des formes d'organisation sociale du travail » est encouragée (DE, 2010). En effet, il est possible que les apprentis travaillent en duo ou en groupe, individuellement ou participent à des assemblées en plénière.

D'une manière générale, il semble que ces compétences sociales soient également au service de la coopération et de la collaboration comme la partie suivante va le souligner.

La coopération et la collaboration

La collaboration peut se trouver à différents niveaux. Premièrement, les enseignants sont amenés à « discuter de leurs attentes avec les apprentis » (DE, 2010). Ils les intègrent également dans certains projets d'établissement. Par exemple, ils ont participé à l'illustration et à la visualisation des critères liés à l'enseignement défini par l'École professionnelle (DE, 2010). Ainsi, ce projet visait également à intégrer les apprentis dans la démarche.

Ensuite, entre enseignants, on trouve également l'accent sur « le travail de groupe », ainsi que « les échanges entre les différents acteurs » (DE, 2010).

Différentes aptitudes liées au travail en équipe sont également importantes. L'apprenti est amené à « gérer des conflits d'idées ou d'opinions », « à trouver des solutions en commun et savoir assumer une responsabilité commune » (DE, 2010). L'apprenti doit également pouvoir « s'adapter et coopérer » (DE, 2010).

Finalement, au niveau de l'enseignement, les formes d'apprentissage qui nécessitent la coopération sont également clairement encouragées (DE, 2010).

L'efficacité et l'esprit critique

Ces dernières compétences sont beaucoup moins explicites. Toutefois, l'analyse des données empiriques relatives au Centre de formation professionnelle a permis de souligner qu'elles sont tout de même présentes bien que « diluées » dans les faits et les plans de formation. En effet, l'École professionnelle attend également que l'apprenti ait « une attitude correcte afin d'être efficaces » (DE, 2010). Cela signifie qu'il doit, dans une situation donnée, savoir trouver des moyens adaptés. Pour cela, l'apprenti est donc amené à « évaluer la situation correctement pour ensuite prendre des décisions adéquates » (DE, 2010).

De plus, il doit également apprendre à « développer un esprit critique » en apprenant de ses erreurs et en prenant de la distance par rapport aux situations (DE, 2010). Les plans de formation de la culture générale montrent également que cette « capacité d'analyse des situations », de la « proposition de solutions » ou « le choix de décisions » sont développés dans chaque thème abordé (DE, 2010). Cela doit être possible pour des situations existant sur différents plans, mais concerne également sa propre situation (DE, 2010). « Analyser une situation », « élaborer », « comparer et évaluer des possibilités », « proposer des solutions », « envisager des alternatives », « se forger un avis », « se rendre compte des compétences de certains problèmes », « juger de la nécessité d'une action », « faire appel à un esprit critique » etc. sont tous des termes utilisés à de nombreuses reprises au sein des plans de formation (DE, 2010).

Cette partie visait à compléter le récit des jeunes apprentis en apportant un éclairage au sujet des plans de formation et de l'École professionnelle au sein de laquelle ils effectuent leur apprentissage. Il s'agissait de rendre explicite une partie du contexte particulier qui structure leur formation. Il est important de rappeler qu'il s'agit d'un point de vue sur l'établissement et non sur les interactions et co-construction qui s'y déploient. Ainsi, cette partie du travail n'explique pas comment les jeunes interprètent telle règle ou telle situation d'apprentissage. Cependant, cette discussion reflète plus une analyse des plans d'étude, des intentions de l'École professionnelle et de certains de ses acteurs afin d'avoir une idée au sein de quel contexte leur trajectoire de formation prend place en montrant quels étaient les principaux objectifs de l'École. Dans ce cadre-là, l'analyse a permis de souligner que l'apprenti doit apprendre à devenir acteur de ses nouvelles sphères d'expériences (au chapitre 16). Ici, l'analyse de plusieurs documents de l'École professionnelle montre que ces différentes qualifications se retrouvent sous différentes formes et peuvent être réunies dans quatre grandes catégories de compétences et aptitudes clefs que l'apprenti doit développer pour atteindre cet objectif.

Annexe 2

Guide d'entretien – les apprentis

Première phase

Arrivée du participant ; l'accueillir et le mettre à l'aise ; se placer en angle droit pour l'entretien

Deuxième phase

Clarifier le lien avec l'institution et le rôle du chercheur : « les entretiens sont effectués dans le cadre de mon travail de fin d'études à l'Université de Neuchâtel et non pour le compte du Centre de formation professionnelle (CFP). Mon rôle est donc celui d'une étudiante qui, avec l'autorisation de l'École professionnelle, cherche à récolter des informations concrètes pour son travail ».

Réexpliquer la nature et l'objectif de la recherche : « je m'intéresse donc aux personnes qui ont entamé une formation professionnelle en mode dual après l'école obligatoire. Plus précisément, je m'intéresse aux expériences des personnes qui ont fait ce passage et c'est pourquoi je mène ces entretiens. Je souhaiterais donc que vous me racontiez comment s'est passée pour vous votre entrée dans une formation de ce type après avoir terminé l'école secondaire, mais aussi que vous me présentiez votre « univers » afin que je puisse comprendre ce que vous me racontez par rapport à votre propre contexte ou votre propre histoire ».

Expliquer le but de l'entretien : « le but de l'entretien est de comprendre le point de vue des personnes en formation et non de les évaluer. Il n'y a pas de justes ou mauvaises réponses puisqu'il s'agit de me parler de votre expérience pour m'aider à comprendre cette thématique ».

Anonymat et confidentialité : « je vous rappelle que les données seront rendues anonymes et confidentielles. Ainsi, je ne transmettrai pas ce que vous m'avez raconté à vos enseignants, maîtres professionnels ou maître d'apprentissage. Tout ce qui sera dit sera uniquement utilisé dans le cadre mon travail sous une forme anonyme. Par conséquent, j'enlèverai toutes les données qui permettent de vous reconnaître ».

Autorisation d'enregistrer : je souhaiterais enregistrer l'entretien pour des raisons pratiques. Est-ce que vous seriez d'accord que cet entretien soit enregistré et utilisé pour les besoins de mon travail de fin d'études ?

Troisième phase : point de départ

Questions d'ouverture permettant à l'interviewé de commencer la discussion :

Pouvez-vous me parler un peu en quoi consiste votre métier ? Qu'est-ce qui vous plaît dans ce métier ?
Racontez-moi comment vous avez choisi votre métier ?

Quatrième phase : axe chronologique

Histoire personnelle :

Comme déjà expliqué, pour que je puisse mieux comprendre ce que vous me racontez, j'aurais besoin de connaître votre parcours et votre univers. Serait-il possible que vous dessiniez sur cette feuille les lieux ou milieux et loisirs qui font partie de votre parcours depuis que vous avez commencé l'école obligatoire et jusqu'à maintenant ? Par exemple, maintenant, vous allez à l'école professionnelle, vous êtes dans une entreprise, il y a l'endroit où vous habitez, vous faites peut-être un sport ou une autre activité, un loisir. Vous pouvez y mettre tout ce qui fait partie de votre parcours et de votre univers.

Vous pouvez utiliser la façon ou la stratégie que vous souhaitez pour le faire. Vous pouvez également prendre un moment avant de commencer.

Choix du métier :

Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce métier ?
Quelles sont les autres possibilités ou métiers que vous aviez envisagés ? Pourquoi ne les avez-vous pas choisis ? Si plusieurs postulations, approfondir cet aspect.
Quels sont les personnes ou personnages que vous connaissez et qui font ce métier ?
Y a-t-il une activité proche de ce métier que vous faisiez avant ? Pouvez-vous me la décrire ?

Dimension sociale du choix :

Avec qui en avez-vous parlé ? Qu'est-ce que cette personne vous a apporté durant ces discussions ?
Comment votre famille ou vos amis ont-ils réagi ?
Quels sont les conseils que vous avez reçus ? Avez-vous été aidé pour choisir votre métier ? Par qui ? Comment ?

Dernière année d'école obligatoire :

Comment s'est passée votre dernière année d'école obligatoire ? Qu'est-ce qui était différent par rapport aux années précédentes ?
Comment vous sentiez-vous durant cette dernière année ? Que vous êtes-vous dit ?

Si vous deviez me raconter les principales difficultés ou obstacles que me diriez-vous ? Pouvez-vous me décrire cette situation ? Que faisiez-vous lorsque vous vous trouviez dans ces situations difficiles ? Comment réagissiez-vous ?

Quels sont les conseils que vous avez trouvés à l'école ? Qu'est-ce qu'ils vous ont apporté ?

Comment avez-vous choisi l'entreprise ? Comment s'est passé, plus précisément, votre cheminement ou votre parcours de la fin de l'école obligatoire à la signature du contrat avec l'école et votre maître d'apprentissage ?

Comment vous sentiez-vous durant cette période ? Pourquoi ? Que faisiez-vous à ce moment-là ? Comment réagissiez-vous ?

Le choix de l'apprentissage (attentes et intentions) :

Pourquoi avoir choisi de faire un apprentissage ? Quelle est la différence avec d'autres types de formation ? Quels sont les avantages selon vous ?

Quelles étaient vos attentes avant de commencer l'apprentissage ? Quelles étaient vos craintes ?

Est-ce que votre apprentissage correspond à l'image que vous vous en étiez faite ?

Aujourd'hui, quelle satisfaction en retirez-vous ? Quels sont vos regrets ?

Aujourd'hui, comment décririez-vous un bon apprentissage ? Que doit-il apporter à la personne ?

Les débuts en entreprise

Comment vous sentiez-vous durant vos premières semaines dans l'entreprise ?

Si vous deviez faire un classement des nouveautés que diriez-vous ? Y a-t-il des éléments qui ont été plus difficiles que d'autres ? Pouvez-vous décrire une situation ?

Si vous deviez me raconter les moments les plus difficiles, lesquels choisiriez-vous ? Pouvez-vous me décrire cette situation ? Que faisiez-vous à ce moment-là ? Comment réagissiez-vous ?

Comment ça se passait avec votre maître d'apprentissage ? Quel est son rôle ?

Comment ça se passait avec votre patron ? Avec vos collègues ou les autres apprentis ?

Les débuts à l'école professionnelle

Pouvez-vous me raconter une journée typique à l'école professionnelle ? Qu'est-ce qui vous plaît dans cette journée ?

Lorsque vous allez à l'école, qu'est-ce que vous vous dites ? Comment décrivez-vous votre sentiment ?

Qu'est-ce que vous retirez des cours professionnels ? De la culture générale ? Du sport ?

Si vous deviez me raconter les moments les plus difficiles, lesquels choisiriez-vous ? Pouvez-vous me décrire cette situation ? Que faisiez-vous à ce moment-là ? Comment réagissiez-vous ?

Est-ce que vous pensez qu'il y a des éléments au sein de l'école qui vous ont aidé à commencer votre apprentissage ?

Avez-vous une personne de référence ? Qu'est-ce que cette personne vous apporte ? Quel est le rôle des enseignants ?

Changements et obstacles :

Est-ce qu'il y a des éléments de votre vie qui ont changé depuis que vous avez commencé un apprentissage ?

Qu'est-ce qui les a engendrés ? Comment vous sentiez-vous à ce moment-là ? Comment avez-vous réagi ?

Si vous deviez me donner les principales différences par rapport à la neuvième année, que diriez-vous ? Pouvez-vous me décrire une situation ? Comment vous sentiez-vous ?

Si vous deviez me donner les principales difficultés qui vous empêchent parfois d'apprendre votre métier, que diriez-vous ? Pouvez-vous me décrire une situation ? Comment vous sentez-vous ?

A quels moments de votre apprentissage vous êtes-vous senti stressé ?

Avez-vous eu envie d'arrêter votre apprentissage ? Pour quelles raisons ? Comment vous sentiez-vous à ce moment-là ? Pourquoi ne l'avez-vous pas fait pour finir ?

Si vous deviez donner des conseils à une personne qui commence cette formation, que lui diriez-vous ? Comment lui présenteriez-vous les principaux changements auxquelles elle doit s'attendre ?

En regardant en arrière, qu'est-ce que vous feriez différemment ? Qu'est-ce que vous changeriez ?

Est-ce que vous vous sentez différent aujourd'hui ? En quoi ? Qu'avez-vous appris ?

Futur :

Sur ce plan (dessin), pouvez-vous ajouter les espaces dans lesquels vous espérez être dans quelques années ?

Comment vous imaginez-vous dans deux ans ?

Pouvez-vous me parler de cet endroit ? Pourquoi espérez-vous y être ?

Est-ce que vous avez des souhaits particuliers ?

Axe transversal constituant une trame en arrière-fond de tout l'entretien

Sphères d'expériences :

Objectif : explorer les sphères d'expériences liées au passage ; poser différentes questions liées aux sphères de l'école obligatoire, du Centre de formation professionnelle, du lieu de travail, ainsi que certains lieux qui semblent particulièrement importants pour la personne.

Quelles activités faites-vous avec vos amis/votre famille ? Est-ce que vous parlez parfois de l'apprentissage ?

Pouvez-vous me présenter cet endroit ? Pouvez-vous me décrire un moment typique qui se passe dans cet endroit ?

Comment vous sentez-vous à ce moment-là ?

Quels sont les éléments que vous appréciez dans ce lieu ?

Comment vous préparez-vous pour aller dans cet endroit ? Est-ce que vous prenez des choses avec vous ?

Qu'avez-vous gardé de ce lieu ? Est-ce que vous avez gardé un objet ? Vous souvenez-vous d'une histoire, d'une chanson ou d'un film qui ont été importants pour vous ? Repensez-vous parfois à cette histoire, à cette chanson ou à ce film dans votre quotidien ? Dans quelles situations ?

Y a-t-il une personne qui vous a donné des conseils ici ? Qui vous a aidé à un certain moment ?

Quelles sont les principales différences entre cet endroit et celui-ci ? Si vous deviez donner un exemple typique de ces différences que diriez-vous ?

Qu'est-ce qui vous paraît le plus important actuellement ?

Ruptures réelles :

Identifier les ruptures réelles et la manière dont la personne en a fait l'expérience

Parler d'éléments concrets : comment la personne se sentait, parler de la situation en question, parler des changements et des difficultés

Les ressources :

Différentes questions en lien avec l'identification des ressources que la personne en formation a mobilisées :

Comment la personne a réagi ? Qu'est-ce que la personne fait lorsqu'elle se sent de telle ou telle manière ?

Questionner les loisirs : quelle place ont-ils par rapport au reste ? Quel loisir a continué durant tout son parcours ?

Depuis le commencement de cette formation, est-ce qu'elle a lu un livre ? Est-ce qu'elle peut décrire une situation de ce type qui s'est déroulée récemment ?

Quel élément est particulièrement présent (lu une histoire plusieurs fois, regardé un film plusieurs fois) ? Pourquoi les revoir plusieurs fois ?

Est-ce qu'elle a rencontré des personnes qui lui ont donné des conseils ou qui l'ont aidé.

Contextualiser l'usage de la ressource :

Faire raconter les récits, les images, les objets, etc.

Origine de la ressource

Événement en lien avec lequel elle a été utilisée

Quelle est la manière dont la personne en a fait usage ?

Chercher à comprendre comment la personne se sent dans cette situation

Identifier à quelle période de la vie de la personne cela correspond : y a-t-il un lien avec sa propre histoire ? (Être attentive aux mentions de l'histoire personnelle)

Cinquième phase

Y a-t-il d'autres choses auxquelles vous avez pensées ou d'autres idées que vous aimeriez ajouter ?

Sixième phase

Évaluation personnelle de l'entretien :

Quel était, pour vous, le point central de l'entretien ?

Remerciements

Remercier pour sa contribution à la recherche

Septième phase

Remplir le document sociodémographique

Signer l'autorisation d'enregistrer

Annexe 3

Guide d'entretien – ancien directeur

Première phase

Arrivée du participant ; l'accueillir et le mettre à l'aise ; se placer en angle droit pour l'entretien

Deuxième phase

Clarifier le lien avec l'institution : travail de fin d'études dans le cadre de l'université au sujet de la thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Comme je souhaitais récolter des informations concrètes, j'ai décidé de faire des entretiens avec des apprentis de la formation et j'ai donc dû demander l'autorisation au Centre de formation professionnelle pour faire ces entretiens.

Réexpliquer la nature et l'objectif de la recherche : « je m'intéresse donc aux personnes qui ont entamé une formation professionnelle en mode dual après l'école obligatoire. Comme il me semble intéressant de contextualiser le parcours des personnes en formation, je souhaite également pouvoir mieux appréhender le contexte spécifique de l'École professionnelle.

Expliquer le but de l'entretien et le déroulement de la rencontre : « ce qui m'intéresse, c'est que vous me racontiez quel est l'organisation de l'École et comment cette dernière a évolué ces dernières années. Ainsi, je souhaiterais mieux comprendre quels sont les modifications ou réajustements qu'elle a connus. Je vous propose d'aborder les questions dans un ordre chronologique alors que je me permettrai d'approfondir certains aspects.

Autorisation d'enregistrer : je souhaiterais enregistrer l'entretien pour des raisons pratiques. Est-ce que vous seriez d'accord que cet entretien soit enregistré et utilisé pour les besoins de mon travail de fin d'études ?

Troisième phase : point de départ

Le travail au sein de la direction

Pouvez-vous me parler de votre travail au sein de la direction ?

Durant quelle période avez-vous travaillé ?

Origine et mise en place du Centre de formation professionnelle de Bienne :

Comment s'est mis en place cette École professionnelle ? Quelle est son origine ?

Quels objectifs poursuivait-elle à ce moment-là ?

Dynamiques de réajustement par lesquelles des acteurs ont progressivement défini les objectifs de l'École :

Quelle était l'image de cette École professionnelle pour l'extérieur ? Cette image a-t-elle évolué ?

Comment décririez-vous le rapport de l'École avec son contexte à l'origine ? Ce rapport a-t-il évolué ?

Y a-t-il eu des démarches effectuées pour que l'École soit reconnue auprès des différents milieux faisant partie du contexte dans lequel elle s'inscrit (reconnaissance administrative, reconnaissance du corps enseignants, reconnaissance du corps enseignant du secondaire I, reconnaissance des milieux politiques, reconnaissance des milieux économiques) ?

Cette reconnaissance a-t-elle évolué ?

Quels réajustements l'École professionnelle a procédé durant ces dernières années ?

Les objectifs de départ ont-ils évolué ou été redéfinis ?

La question de la qualité :

Actuellement, cette École professionnelle met en évidence ses principes de qualité. Y a-t-il des raisons qui l'ont poussé à mettre un accent sur cela ?

Face aux évolutions de la conjoncture et aux variations des flux des élèves :

Comment l'École professionnelle a réagi face aux évolutions de la conjoncture ?

Comment a-t-elle réagi face aux variations des flux des élèves ?

Y a-t-il eu des contraintes budgétaires et quelles en ont été les conséquences ?

Comment l'École a réagi face aux difficultés du marché des places d'apprentissage ?

Pression de certains acteurs :

Durant son évolution, y a-t-il eu des pressions données par certains acteurs (milieux politiques, milieux professionnels, milieux éducatifs) ?

Quelles sont les contraintes rencontrées par l'École professionnelle ?

Discours idéologique de l'École et son évolution :

Quelle lecture faites-vous des politiques de formation de cette École professionnelle ?

Quels discours idéologiques sont en arrière-plan des objectifs ?

Comment ont évolué les objectifs de l'École ?

Y a-t-il eu une évolution des plans d'études ?
Quelles priorités ont été données dans les cursus de formation et pourquoi ?

L'entrée en formation :

Comment ont évolué les modalités d'accès à la formation professionnelle de type dual ?
Y a-t-il eu une évolution de la provenance des apprentis ?
Pouvez-vous relever des difficultés de l'entrée en formation pour les apprentis ?
Durant ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle, quels sont les contraintes ou difficultés que l'apprenti rencontre selon vous ?

L'École et ses dynamiques internes

Comment décririez-vous les dynamiques internes de l'École ?
Quel est le profil des enseignants et son évolution ?
Quels sont les particularités ou spécificités de l'École ?
Quels sont les points forts que cette École professionnelle a construits durant toute son évolution ?
Quelles sont les principales difficultés qu'elle a rencontrées ?
Quels sont les principaux changements qu'elle a subis ?

Cinquième phase

Y a-t-il d'autres choses auxquelles vous avez pensées ou d'autres idées que vous souhaiteriez ajouter ?
Est-ce que quelque chose d'important a été oublié selon vous ?
Quel était, selon vous, le point central de l'entretien ?

Sixième phase

Remercier pour sa contribution à la recherche
Signature de l'autorisation d'enregistrer

Annexe 4

Guide d'entretien – enseignant de culture générale

Première phase

Arrivée du participant ; l'accueillir et le mettre à l'aise ; se placer en angle droit pour l'entretien

Deuxième phase

Clarifier le lien avec l'institution : travail de fin d'études dans le cadre de l'université au sujet de la thématique du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle.

Réexpliquer la nature et l'objectif de la recherche : « je m'intéresse donc aux personnes qui ont entamé une formation professionnelle en mode dual après l'école obligatoire. Plus précisément, je m'intéresse aux expériences des personnes qui ont fait ce passage et c'est pourquoi je mène des entretiens avec les apprentis. Il est important de préciser que lorsque nous parlerons des apprentis, nous ferons références aux apprentis qui sont en deuxième année de formation actuellement.

Expliquer le but de l'entretien et le déroulement de la rencontre : « Je souhaite effectuer un entretien avec vous afin de compléter le récit des apprentis grâce à votre point de vue d'enseignant sur cette thématique. Ainsi, ce qui m'intéresse c'est que vous me racontiez vos observations au sujet de ce passage ainsi que quelques informations au sujet du contexte dans lequel celui-ci ce produit. Je vous propose d'aborder les questions dans l'ordre chronologique du passage alors que je me permettrai d'approfondir certains aspects.

Autorisation d'enregistrer : je souhaiterais enregistrer l'entretien pour des raisons pratiques. Est-ce que vous seriez d'accord que cet entretien soit enregistré et utilisé pour les besoins de mon travail de fin d'études ?

Troisième phase : la trajectoire de l'enseignante

Pouvez-vous me raconter votre parcours ? A quel moment à vous-vous choisi de faire ce travail ? Pourquoi ? Comment décririez-vous le rôle que vous avez en tant que maître de classe ? Et enseignant de culture générale ?

Quatrième phase : l'apprenti

Le choix du métier

Selon vous, que se passe-t-il lorsqu'un élève est en train de choisir son métier ? A quoi est-il confronté à ce moment-là ?

Quelles sont les principales difficultés/changements auxquels il est confronté durant la fin de sa scolarité obligatoire ? Quels sentiments peut-il avoir face à cela ?

Selon vous, comment peut-il faire face à ces difficultés/changements ? Que peut-il mobiliser pour s'aider durant cette période ? (*Approfondir les différentes sphères d'expériences : chez lui ? A l'école ? Dans ces loisirs ? Auprès de ses camarades ? A l'office de l'orientation scolaire et professionnelle ?*)

La recherche d'une place d'apprentissage

Quels sont les obstacles qu'un élève peut rencontrer lorsqu'il recherche une place d'apprentissage ? Quels sentiments peut-il avoir face à cela ?

Selon vous, que peut-il mobiliser pour s'aider durant cette période ? (*Approfondir les différentes sphères d'expériences : chez lui ? A l'école ? Dans ces loisirs ? Auprès de ses camarades ? A l'office de l'orientation scolaire et professionnelle ?*)

Les débuts dans l'entreprise

Quels sont les principaux changements/nouveautés auxquels doit faire face un nouvel apprenti au début de son apprentissage au sein de l'entreprise ?

Quelles sont les difficultés qu'il peut rencontrer ?

Selon vous, comment fait-il pour s'intégrer au sein de cette nouvelle équipe de travail ? Comment trouve-t-il sa place ?

Comment apprend-il les règles et les normes propres au mode professionnel, au métier et à l'entreprise ?

Comment réagit-il aux différentes contraintes de la réalité du monde du travail (délais, production, etc.) ?

Comment apprend-il à collaborer avec des adultes ?

Quels sentiments peut-il avoir face à cela ?

Selon vous, que peut-il mobiliser pour s'aider durant cette période ? (*Approfondir les différentes sphères d'expériences : chez lui ? A l'école ? Dans ces loisirs ? Auprès de ses camarades ? A l'office de l'orientation scolaire et professionnelle ?*)

Pensez-vous que certains des apprentissages réalisés durant cette période sont transférés dans d'autres domaines de leur vie ? (*par exemple au sein de leur famille, de leur loisir, à l'école, etc.*)

L'entreprise

Selon vous, que fait l'entreprise pour intégrer les nouveaux apprentis ? Est-ce que les apprentis vous ont fait part de certains éléments qui ont facilité leur intégration ? Empêché leur intégration ?

Selon vous, quels sont les éléments mis en place pour encadrer l'apprenti au sein des entreprises ?

Quel est le rôle de l'adulte au sein de l'entreprise ?

Selon vous, que peut apporter une entreprise à un jeune apprenti ?

Quel rôle a le salaire pour l'apprenti ?

L'École professionnelle et l'enseignant de culture général

Comment l'apprenti vit le fait de venir une fois par semaine à l'École professionnelle ?

Selon vous, quel rôle peut avoir l'École pour l'apprenti ?

Que peut apporter l'École professionnelle à l'apprenti par rapport à ces changements et/ou ces difficultés ?

Plus précisément, quel est votre rôle par rapport à ces différentes nouveautés et ces changements ? (*Approfondir ce qu'il met en place et comment : Qu'avez-vous mis en place pour cela ? Comment ? Comment les apprentis y participent ? Qu'est-ce que cela leur apporte ?*)

Quels sont les moyens utilisés pour les accompagner et les soutenir durant ce passage ? (*Approfondir les ressources sociales, cognitives, symboliques : Y a-t-il certaines personnes qui soutiennent l'apprenti ? Y a-t-il certaines connaissances ou compétences à acquérir ? Peut-il trouver un soutien dans ses loisirs ? De sa famille, etc.*)

Qu'est-ce que cela peut apporter à l'apprenti de retrouver le groupe « classe » lors des journées de formation à l'École professionnelle ?

Quel est votre rôle par rapport à ces moments de partage qui peuvent se produire entre apprentis en dehors ou au sein de la classe ?

Changements/obstacles

Selon vous, quels sont les principaux changements vécus par un apprenti qui a commencé un apprentissage ?

Qu'est-ce qui les engendre ? Selon vos observations, comment un apprenti se sent-il face à cela ?

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprentis jusqu'à maintenant ?

Quels sont les principaux changements que vous avez observés chez les apprentis par rapport à leur entrée en apprentissage ?

Quels conseils donneriez-vous à une personne qui va commencer un apprentissage ?

Que pourrait-elle mobiliser pour s'aider durant cette période ? (*Approfondir les différentes sphères d'expériences : chez lui ? A l'école ? Dans ces loisirs ? Après de ses camarades ? A l'office de l'orientation scolaire et professionnelle ?*)

Selon vous, qu'est-ce que cela signifie avoir un CFC/un diplôme ?

Comment les apprentis envisagent-ils leurs projets futurs ?

Cinquième phase

Y a-t-il d'autres choses auxquelles vous avez pensées ou d'autres idées que vous souhaiteriez ajouter ?

Est-ce que quelque chose d'important a été oublié selon vous ?

Quel était, selon vous, le point central de l'entretien ?

Sixième phase

Remercier pour sa contribution à la recherche

Signature de l'autorisation d'enregistrer

Annexe 5

Signes utilisés dans la transcription des entretiens

Voici les différents signes utilisés lors de la transcription des entretiens. Certains ont déjà été utilisés dans d'autres travaux (Zittoun, 2004c ; Zittoun, 2006b). Par soucis de clarté pour le lecteur, les hésitations ont été simplifiées. Les termes de négation, les points ainsi que les virgules ont été ajoutés.

Les noms des personnes, des lieux et des entreprises sont également fictifs.

Signes	Signification
(..)	Pause moyenne
(...)	Longue pause
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
:	Une syllabe étendue
<u>mère</u>	Emphase
xxx	Segment non identifiable
-	Interruption
((rire))	Commentaire
mère	Augmentation du volume
[...]	Troncation
L :	Louis, apprenti constructeur (prénom de l'apprenti)
I :	Interviewer (Noémie Londino)

Annexe 6

Exemple de codage d'un entretien

Voici un exemple de codage pour un entretien effectué avec un apprenti. Cette grille a été élaborée en deux étapes. La première partie est construite durant le codage initial effectué pour chacun des cas. La première colonne permet d'indiquer le numéro de la ligne à laquelle se trouve le code dans la transcription de l'entretien. La deuxième colonne attribue un numéro au code qui se retrouve également dans le texte de la transcription. Ce dernier reste propre au cas. La troisième colonne correspond à des associations plus ou moins proches du texte initial ; cela correspond plutôt à des codes construits. Le code *in vivo* comprend des parties de texte provenant directement de la transcription des entretiens. La deuxième partie correspond à la phase de codage transversal et contient des codes plus abstraits qui traversent plusieurs cas. Durant cette deuxième phase de codage, l'élaboration d'une liste de codes et de catégories décrivant les phénomènes étudiés a été constituée. De plus, cette liste permettait également d'y inscrire le prénom des cas où se retrouvait chacun des codes.

Codage initial				Codage transversal
Ligne	N°	Arguments	Codes <i>in vivo</i>	Codes sélectifs
421-427	102	Envoi de la première postulation en septembre	Et puis, je me suis dit que ça pourrait être une chance, ça pourrait peut-être m'intéresser, alors j'ai envoyé cette postulation avec mes notes évidemment et tout. Et puis, après j'ai attendu.	2. Choix du métier 10. Procédure d'engagement
422	103	Attente de deux mois après avoir envoyé une postulation	Après deux mois, j'ai téléphoné pour savoir où ça en était parce que, généralement, quand on envoie une lettre, c'est après maximum un mois deux mois qu'ils envoient une réponse. J'ai téléphoné, ils ont dit, il n'a pas de problème, on a votre candidature, on l'étudie, elle est un peu de côté en ce moment, on a d'autres choses à faire.	10. Procédure d'engagement
429	104	Période d'attente : stress	Ben je me sentais un peu, ben justement stressé.	9.21 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage : stress face à l'attente
429-430	105	Période d'attente : peur	Enormément, la peur, la boule au ventre, ...	11.4 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage : peur
430-431	106	Période d'attente : on y pense toujours à cette possibilité d'être engagé	cette place qui est dans le cerveau. On sent qu'il y a quelque chose, c'est toujours cette possibilité d'être engagé ou pas, c'est vraiment stressant quoi.	9.21 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage : stress face à l'attente 9.4 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage : pesant
431-432	107	Période d'attente : ne pas savoir ce qui va nous arriver	On ne sait pas ce qui va nous arriver après, c'est ça.	9.5 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage : incertitude face à l'avenir
434-435	109	Période de postulation : étape importante qui compte pour l'avenir,	Moi je sentais vraiment ça, c'est une étape importante quoi, ça compte après pour l'avenir, c'est stressant,	9.21 Emotions lors de la recherche d'une place d'apprentissage :

		donc stress	c'est énervant.	stress face à l'attente
436-438	110	Envoi d'une deuxième postulation	Alors après, justement, j'ai envoyé une deuxième postulation chez Protour.	5. Parcours personnel – deux postulations
439-440	111	Deuxième candidature : stage et examen	ils m'ont répondu assez rapidement et puis euh j'ai dû aller là-bas, j'ai fait un stage un jour, après le maître d'apprentissage, il m'a fait un petit examen	10. Procédure d'engagement
440-450	112	Fait référence à l'examen qu'il a passé : pas à son niveau, trop dur, pour une élite	j'ai l'impression qu'il m'a donné un examen un petit peu trop dur pour ce que ça devrait être. Je pense que ça devrait plutôt une façon de voir- j'ai l'impression qu'ils cherchaient plutôt quelqu'un, une élite, j'ai l'impression qu'ils cherchaient vraiment une personne presque en P, en M.	10. Procédure d'engagement
450-451	113	Refus lors de la deuxième candidature	Et puis après ça, j'ai reçu une lettre comme quoi ma candidature n'est pas acceptée ...	5. Parcours personnel - refus

Annexe 7

Définition des catégories

Cette présentation des résultats découle de l'analyse transversale des différents cas de cette recherche. En effet, le codage sélectif a permis de développer des catégories qui traversent les différents cas. Ainsi, chaque cas a été repris pour vérifier les codes et catégories développés et les différents liens entre ces derniers. Cette structure a été développée au fur et mesure de l'analyse des cas, puis en ajoutant ensuite, les cas scolaires et les cas réflexifs. Dès le début, lorsqu'un code ou qu'une catégorie émergeait, ces derniers ont été définis afin de souligner les phénomènes auxquelles ils font référence dans le matériel empirique. Ce travail de définition a permis de modifier ou compléter les catégories lorsque de nouveaux aspects émergeaient, ainsi que de souligner les différents liens existant entre ces dernières.

Tout d'abord, les thématiques correspondent aux trois grands axes de recherche définis dans la problématique. Ces dernières seront décrites au fur et à mesure ci-dessous. Chaque thématique contient différentes catégories. Ces catégories correspondent donc aux résultats mis en évidence grâce au matériel empirique.

Premier axe : changements vécus par les personnes

Ce premier axe contient les catégories relatives aux changements vécus par les jeunes apprentis au moment de leur passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Cette partie souligne deux types de rupture que les jeunes ont vécus.

La première catégorie correspond à la première période de rupture. Il s'agit du moment où les élèves *choisissent un métier et recherchent une place d'apprentissage*. Ainsi, cette catégorie recense ce qu'implique une telle période pour les apprentis. Elle souligne les événements où ce qui allait de soi est remis en questions, les difficultés rencontrées, les nouveautés, ainsi que les émotions que cela a pu susciter.

Les résultats soulignent également une autre phase de rupture. Ainsi, la deuxième catégorie correspond à cette période où les jeunes apprentis *débutent la formation dans l'entreprise*. Elle décrit cette phase de socialisation professionnelle au sein de l'entreprise formatrice en montrant quelles sont les changements et les difficultés rencontrés, ainsi que les émotions que cela a suscitées chez les apprentis.

Deuxième axe : manière dont les apprentis font face à ces changements

Cette deuxième thématique aborde les nouvelles dynamiques et les différents remaniements nécessaires pour que la personne puisse faire face aux deux périodes décrites dans la thématique précédente. Ainsi, ce chapitre va rendre compte des changements psychologiques lors du travail de transition.

La première catégorie de cette thématique aborde *les remaniements identitaires* dans lesquelles les jeunes se sont engagés. Ainsi, elle contient donc tout ce qui est lié aux repositionnements et aux redéfinitions de soi, ainsi qu'à la négociation de nouveaux rôles, statuts, de la relation autres, etc.

Ensuite, il une autre catégorie aborde le type de *nouvelles compétences et connaissances* impliquées lors de ces transitions.

Troisièmement, une catégorie souligne la manière dont les jeunes *construisent du sens* lors de ces différentes périodes d'incertitude. Ainsi, cette partie souligne de quelle manière les apprentis maintiennent un sens de continuité, effectuent un travail d'élaboration symbolique des émotions et des prolongations non-conscientes et maintiennent un sens de continuité.

Une quatrième catégorie décrit la manière dont ces trois processus de transition sont intriqués en abordant les questions du *passage à la vie adulte*. Elle souligne donc la manière dont certains signes psychologiques qualitatifs définissant le passage à l'âge adulte se concrétisent durant ces périodes de changements.

Ensuite, la cinquième catégorie met en évidence les moyens utilisés par les apprentis lors de cette période. Elle montre comment les apprentis ont puisé dans le cadre de leurs expériences des éléments facilitant le travail de transition. Cette catégorie souligne donc la présence de *ressources* sociales, cognitives et le travail de médiation sémiotique. Ainsi, elle inclut aussi les espaces qui permettent des interactions au sein de groupes soutenant la pensée des jeunes, permettant une élaboration de leur expérience, ainsi que de leurs émotions. Par ailleurs, elle souligne également les repères structurants offerts par la société pour aborder le passage à l'âge adulte.

La dernière catégorie de cette thématique souligne *les qualités de certaines situations au sein de l'entreprise*.

Troisième axe : l'expérience des jeunes au sein de différentes sphères d'expériences

Cette dernière thématique inclut ce qui concerne l'expérience des jeunes au sein de différentes sphères d'expériences. Elle aborde la manière dont les jeunes articulent leurs différentes positions, en construisent de nouvelles et élaborent une continuité entre elles dans l'expérience de transition.

Elle souligne également les difficultés rencontrées lors du passage d'une institution à une autre (école obligatoire, entreprise, école professionnelle) et comment les apprentis les ont surmontées.

La première catégorie de cette thématique touche tout ce qui est en lien avec *l'École professionnelle*. Elle inclut la manière dont les expériences faites dans ce cadre-là sont vécues.

Ensuite, la deuxième catégorie aborde le rôle *des expériences professionnelles antérieures*. Elle aborde de quelle manière ces dernières ont joué un rôle dans la trajectoire de certains apprentis.

La troisième catégorie est en lien avec les éléments qui ont surgi par rapport à *l'école obligatoire*. Elle décrit plus spécifiquement la manière dont les situations scolaires d'apprentissage sont appréhendées durant cette période de transition.

Finalement, chaque cas a permis de souligner la présence d'*autres sphères d'expériences* au sein de leur trajectoire. Plus spécifiquement lié à ce passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle, cette dernière catégorie inclut la manière dont certains liens se créent entre ce qui est appris au sein de la nouvelle sphère professionnelle et les autres sphères des apprentis.